



*„Du, du selbst: in das fremde Auge gebettet.“*

*Paul Celan*

## **Inhaltsverzeichnis**

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Einleitung</b> .....   | 1  |
| <b>2. Grundbegriffe</b> .....  | 4  |
| 2.1. Kultur und Kulturelle Vielfalt.....   | 4  |
| 2.2. Multikulturalität.....  | 6  |
| 2.3. Interkulturalität.....  | 6  |
| 2.4. Transkulturalität.....  | 6  |
| <b>3. Interkulturelle Kompetenz</b> .....  | 8  |
| 3.1. Modelle Interkultureller Kompetenz.....   | 8  |
| 3.1.1. Listenmodelle.....  | 8  |
| 3.1.2. Strukturmodelle.....  | 9  |
| 3.1.3. Prozessmodelle.....   | 9  |
| 3.1.4. Kohäsionsmodell nach Rathje.....  | 13 |
| 3.1.5. Zwiebelmodell nach Schnabel.....  | 14 |
| 3.1.6. Zusammenfassende Betrachtung.....   | 14 |
| 3.2. Kritische Auseinandersetzung.....   | 15 |
| 3.3. Anwendung und Forschung.....  | 17 |
| 3.4. Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung.....                        | 18 |
| 3.5. Erwerb Interkultureller Kompetenz.....  | 21 |
| 3.6. Messbarkeit Interkultureller Kompetenz.....                                     | 26 |
| <b>4. Konstruktivistische Erwachsenenbildung und Interkulturelle Kompetenz</b> ..... | 27 |
| 4.1. Konstruktivistische Erwachsenenbildung.....                                     | 27 |
| 4.2. Emotionaler Konstruktivismus.....   | 28 |
| 4.3. Lehrende und Interkulturelle Kompetenz – was leistet der Konstruktivismus? ..   | 29 |
| 4.3.1. Haltungen/Einstellungen.....  | 30 |
| 4.3.2. Wissen/Verständnis.....   | 34 |
| 4.3.3. Fähigkeiten.....  | 42 |
| 4.3.4. Interne Wirkung.....  | 43 |
| 4.3.5. Schlussfolgerung.....   | 46 |
| 4.4. Konsequenzen für die Lehre.....   | 47 |
| 4.5. Konstruktivistische Erwachsenenbildung in der Kritik.....                       | 49 |
| <b>5. Fazit</b> .....  | 53 |
| <b>Literaturverzeichnis</b> .....  | 56 |
| <b>Anhang: Leitfaden zum Interview</b> .....   | 64 |
| <b>Eigenständigkeitserklärung</b> .....  | 65 |

## 1. Einleitung

Das Thema Interkulturalität ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen und persönlichen Begegnungen in den Fokus gerückt. Weltweite Krisen aufgrund von Kriegen, instabilen politischen und menschenrechtlichen Situationen sowie wirtschaftlichen Notlagen führen dazu, dass Menschen ihre Heimatländer verlassen müssen. Auch die Wirtschaft fokussiert das Thema Migration<sup>1</sup> vermehrt. Der durch den demografischen Wandel produzierte Fachkräftemangel<sup>2</sup> verlangt nach Öffnung des Arbeitsmarktes für Arbeitskräfte aus anderen Staaten (vgl. Dräger/De Geus 2015, S.9 ff.).<sup>3</sup> Die Globalisierung führt dazu, dass Unternehmen besonderen Wert auf Interkulturelle Unternehmensführung legen, um auf den internationalen Märkten agieren zu können (vgl. Rothlauf 2006, S. 4 ff.).<sup>4</sup>

Durch die Pluralisierung von Gesellschaft und Lebensformen hat sich der Umgang mit kultureller Vielfalt zu einer Schlüsselkompetenz entwickelt, die für Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen, aber auch jeden einzelnen Menschen bedeutsam ist (vgl. Boecker 2008, S. 4). Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf den Bildungsbereich. In der schulischen Bildung wird Interkulturelle Kompetenz bereits seit vielen Jahren thematisiert (vgl. Lanfranchi 2013, S. 231 ff.). Zunehmend rückt die Relevanz Interkultureller Kompetenz in der Erwachsenenbildung in den Fokus der Forschung (vgl. Öztürk 2014, S. 10). Die Prozesse der Internationalisierung<sup>5</sup> und Globalisierung haben bedeutende Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 1 ff.). Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Interkulturellen Kompetenz als pädagogische Schlüsselqualifikation in der Erwachsenenbildung und geht der Frage nach, wie Lehrende Interkulturelle Kompetenz erwerben können. Nach der Klärung von wesentlichen Grundbegriffen werden aus der umfassenden Literatur zum Thema Interkulturelle Kompetenz

---

<sup>1</sup> Migration (lat. migratio): Wanderung (vgl. Werner 1989, S. 292). In Deutschland haben im Jahr 2016 22,5 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 2). „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 3).

<sup>2</sup> Laut Angaben der UN wird die Zahl der Menschen, deren Alter Erwerbsfähigkeit zulässt, weltweit bis 2050 um 96 Millionen zurückgehen (vgl. Dräger/De Geus 2015, S. 9). Ein besonders hoher Bedarf an Fachkräften ist in Deutschland derzeit im Pflegesektor zu verzeichnen. Bis zum Jahr 2030 wird es im Pflegebereich einen Mangel von 100.000 bis 200.000 Vollzeitkräften geben (vgl. Braeseke 2015, S. 36).

<sup>3</sup> Der ehemalige UN-Generalsekretär Kofi Annan betont die positiven Folgen von Migration: „More and more people understand that governments can cooperate to create triple wins – for migrants, for their countries of origin and for the societies that receive them“ (Annan 2006).

<sup>4</sup> Als *Globalisierung* wird aus wirtschaftlicher Sicht eine „weltweite Verflechtung der Unternehmensaktivitäten“ beschrieben (Rothlauf, 2006, S. 3).

<sup>5</sup> Internationalisierung bezeichnet die Entwicklung internationaler Beziehungen und bezieht sich auf die Kooperation zwischen Staaten (vgl. Robak/Enoch 2016, S. VI).

verschiedene Modelle dargestellt und Gemeinsamkeiten sowie Differenzen aufgezeigt. Dabei wird Bezug genommen auf den deutschsprachigen Raum sowie auf amerikanische Forschungsergebnisse. Die Darstellung der Definitionen, Modelle und Kritik dient dem Überblick und soll eine Basis für die Bearbeitung der Forschungsfrage bilden. Der Erwerb Interkultureller Kompetenz wird erläutert und das Thema in den erwachsenenpädagogischen Zusammenhang eingeordnet. Die Besonderheiten beim Erwerb Interkultureller Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung werden dargestellt. Es wird der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit der Konstruktivismus und die Konstruktivistische Erwachsenenbildung den Erwerb Interkultureller Kompetenz von Lehrenden der Erwachsenenbildung unterstützen können. Eine kurze Darstellung des Konstruktivismus, der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung, des Emotionalen Konstruktivismus sowie der Ermöglichungsdidaktik dient als Grundlage für die Bearbeitung der Fragestellung. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird ein Modell zur Interkulturellen Kompetenz zugrunde gelegt. Einzelkompetenzen werden auf der Basis konstruktivistischer Erwachsenenbildung analysiert. Dabei werden allgemeine konstruktivistische Grundsätze und der Emotionale Konstruktivismus miteinbezogen. Die Arbeit ist als Literaturarbeit konzipiert. Ergänzend wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Experten<sup>6</sup>, die im interkulturellen Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind, geführt.<sup>7</sup> Frau A. ist Dozentin im Bereich Interkulturelle Kompetenz an verschiedenen Volkshochschulen, außerdem als Trainerin, Coach und Moderatorin tätig. Herr D. leitet den Bereich „Arbeit und Beruf“ einer Volkshochschule. Frau B. und Frau C. unterrichten Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, bieten außerdem Alphabetisierungs- und Integrationskurse in einer Volkshochschule an. Frau E. ist Sozialpädagogin, Mediatorin und Familientherapeutin, leitet eine Wohngemeinschaft für Mädchen und arbeitet als Trainerin im Bereich Interkulturelle Kompetenz. Die Experteninterviews sind nicht repräsentativ, geben aber Impulse und nähere Hinweise zum Thema sowie für weiterführende Forschungsfragen. Die Aussagen und Gedanken aus den Interviews sollen den Text an geeigneten Stellen ergänzen. Um die Inhalte der Interviews zu strukturieren, wurde ein Kategoriensystem in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt (vgl. Mayring

---

<sup>6</sup> Es sind stets Personen aller Geschlechter gleichermaßen gemeint; aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet.

<sup>7</sup> Der Leitfaden zum Interview befindet sich im Anhang der Arbeit.

2016, S. 114 ff.). Es werden bewusst auch persönliche Stellungnahmen aus den Interviews miteinbezogen, da diese im Rahmen der zugrunde gelegten konstruktivistischen Theorie relevante Aspekte enthalten (siehe dazu Kapitel 4.1. und 4.2.).

Das Fazit enthält eine Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse sowie Hinweise auf Forschungsdesiderate. In den Fußnoten stehen weiterführende Begriffserläuterungen, Kommentare und sachliche Ergänzungen.

## 2. Grundbegriffe

### 2.1. Kultur und Kulturelle Vielfalt

Der Psychologe Thomas definiert Kultur als ein vom Menschen geschaffenes System, das Gesellschaften, Gruppierungen oder Nationen zur Orientierung dient.<sup>8</sup> Wahrnehmen, Denken und Handeln stehen unter dem Einfluss dieses Orientierungssystems, das aus speziellen Symbolen besteht (z. B. Sprache, Gesten oder Rituale).<sup>9</sup> Thomas entwickelte den Begriff der Kulturstandards.<sup>10</sup> Kulturstandards entstehen vor dem Hintergrund des Orientierungssystems einer Kultur und sind in Handlungen und Bewertungen sichtbar, beispielsweise in der Bewertung von Zeitplanung. Thomas hebt hervor, wie entscheidend es ist, die Kulturstandards anderer Kulturen zu kennen, um eine gelungene Interaktion zu erreichen (vgl. Thomas 2003b, S. 21 ff.).

Zwei häufig verwendete Modelle stellen das Phänomen Kultur bildlich als Eisberg oder Zwiebel dar. Diese bildhaften Darstellungen sollen vermitteln, dass es einen sichtbaren Teil der Kultur gibt (z. B. Objekte oder erkennbare Handlungen) und tiefer liegende, nicht sichtbare Anteile wie Werte, Normen oder Grundannahmen. Weiterentwickelt wurden diese Modelle durch das sogenannte „Rucksack-Modell“, welches die Offenheit einer Kultur für Veränderungen und Ergänzungen aus anderen Kulturen darstellen soll. Wie ein Gepäck führen Menschen ihre Kultur mit sich, können aber Teile des Gepäcks umpacken oder austauschen (vgl. Roth/Köck 2011, S. 19 f.).

Der niederländische Kulturwissenschaftler Hofstede bestimmte auf der Basis einer Befragung von IBM-Mitarbeitern in 60 Ländern vier Kulturdimensionen mit Indexwerten für die verschiedenen Länder:<sup>11</sup>

- Machtdistanz (Ausmaß der Akzeptanz ungleich verteilter Macht/Verhältnis zu Autoritäten)
- Individualismus versus Kollektivismus

---

<sup>8</sup> Kultur: lat. colere (hegen, pflegen, bebauen, ausbilden); urspr. bezeichnete der Begriff die landwirtschaftliche Pflege des Bodens, wurde später von Cicero auf die Pflege spezifisch menschlicher Fähigkeiten übertragen (vgl. Gessmann 2009, S. 415). Ein enger Kulturbegriff bezieht sich primär auf künstlerische Ausdrucksformen, während der erweiterte Kulturbegriff eher lebensweltlich orientiert ist (vgl. Bolten 2012, S. 23 f.).

<sup>9</sup> Im Laufe der Sozialisation werden diese Orientierungssysteme erlernt und verinnerlicht. Dieser Vorgang wird als *Enkulturation* bezeichnet (vgl. Barmeyer 2012, S. 51).

<sup>10</sup> „Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 2003b, S. 25).

<sup>11</sup> Hofstede, der selbst bei IBM tätig war, befragte zwischen 1966 und 1973 116.000 Mitarbeiter mittels Fragebogen (vgl. Dreyer 2011, S. 82 f.).

- Maskulinität versus Femininität
- Ungewissheitsvermeidung (Umgang mit Unsicherheit und Mehrdeutigkeit)  
(vgl. Hofstede 2005, S. 23).

Hofstedes Theorie findet große Beachtung und wird in interkulturellen Seminaren eingesetzt. Kritische Autoren werfen Hofstede unangemessene Generalisierung und Herstellen von Stereotypen vor (vgl. Bolten 2012, S. 140).

Mecheril betrachtet Kultur aus konstruktivistischer Sicht<sup>12</sup> als ein „Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern [...], die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben“ (Mecheril 2013, S. 26).

Hervorzuheben ist, dass sich Kultur nicht nur auf verschiedene Herkunftsländer bezieht, sondern ebenso auf Lebensweisen und Lebenseinstellungen innerhalb von Kollektiven (vgl. Roth/Köck 2011, S. 8). Frau E. betont im Interview, dass der Begriff Kultur sich ebenso auf sexuelle Orientierungen oder körperliche Beeinträchtigungen beziehen könne. In der aktuellen Diskussion wird die Gleichsetzung von Kultur und Zugehörigkeit zu einer Nation häufig mit der Begründung abgelehnt, dass dadurch eher Grenzen gezogen würden, außerdem die mögliche Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen ignoriert würde. Bolten verweist darauf, dass sich Kulturen durch die seit Jahrtausenden wiederkehrenden Migrationsbewegungen und aktuelle Globalisierungsprozesse gegenseitig beeinflussen (vgl. Bolten 2012, S. 25). Die kulturelle Zugehörigkeit ist heute oft nicht eindeutig bestimmbar (vgl. Smith 2013a, S. 27).<sup>13</sup>

Angesichts der kulturellen Vielfalt, die sich auf verschiedene Lebensbereiche (einschließlich der ethnischen Herkunft) bezieht, hat sich in den letzten Jahren der Begriff „Kulturelle Diversität (Diversity)“ durchgesetzt. In den USA wurde in den 90er Jahren das Diversity Management entwickelt, das die Vorteile gemischtkultureller Teams in den Vordergrund stellt (vgl. Moosmüller/Möller-Kiero 2014, S. 9 ff.). Studien konnten zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Unternehmenserfolg und Förderung von Diversität besteht (vgl. Schoper 2017, S. 61). In Deutschland wurde im Jahr 2006 die Charta der Vielfalt eingeführt, in der sich namhafte Firmen und Einrichtungen zu Akzeptanz und

---

<sup>12</sup>Erläuterungen zum Konstruktivismus in Kapitel 4.1.

<sup>13</sup>„Da, wo Herr Büyüktürk (italienische Mutter, deutscher Vater und türkisch-kurdischer Großvater) seine peruanisch-deutsche Freundin von ihrer Arbeit bei einer japanischen Firma abholt, wo gerade Johannes Ndulu Frau Müller erklärt, dass er aus Castrop-Rauxel stammt und *ursprünglich* aus Herne-Wanne-Eickel, und wo Herr Huber seinen singapurischen Schwiegersohn indischer Herkunft in dessen Computerladen besucht, in dem Juri Jelzow gerade nach einer Gebrauchsanweisung auf Deutsch fragt, weil die ihm ausgehändigte russischsprachige allenfalls noch sein Großvater lesen kann, ist Kulturzugehörigkeit keine eindeutige Angelegenheit mehr“ (Smith 2013a, S. 27).



Anerkennung der kulturellen Vielfalt von Mitgliedern und Mitarbeitern verpflichten. Die Chancengleichheit wird in der Charta als wichtiges Ziel erachtet (vgl. Charta der Vielfalt 2006).

## **2.2. Multikulturalität**

Eine Gesellschaft, in der vielfältige Kulturen oder Lebensformen nebeneinander existieren, wird als *multikulturell* bezeichnet (vgl. Roth/Köck 2011, S. 7). Bolten beschreibt als erstrebenswerten Zustand: „Multikulturelle Szenarien sollten so strukturiert sein, dass – unter Wahrung monokultureller Refugien – möglichst viele Anreize zum gemeinsamen Handeln geschaffen werden“ (Bolten 2012, S. 117).

## **2.3. Interkulturalität**

*Interkulturalität* beschreibt den Prozess der Interaktion und die Beziehungen von Angehörigen unterschiedlicher Lebenswelten (vgl. Bolten 2012, S. 39). In Interkulturalität zeigt sich die Dynamik des Zusammenlebens innerhalb multikultureller Gemeinschaften (vgl. ebd., S. 95). Im Prozess der interkulturellen Verständigung werden gemeinsame Ziele und Handlungsorientierungen möglich, ohne die Unterschiedlichkeit zu negieren. (vgl. ebd., S. 118).

Verschiedene Wissenschaftsbereiche befassen sich mit dem Thema Interkulturalität: Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Anthropologie, Soziologie, Linguistik, Pädagogik (vgl. Öztürk 2014, S. 82). Auch in der Philosophie hat sich die Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität etabliert (vgl. Thomas 2013, S. 165).

## **2.4. Transkulturalität**

Für Bolten kann aus der Interkulturalität innerhalb kommunikativer Prozesse eine eigene Kulturalität entstehen (vgl. Bolten 2012, S. 130). Diese sich neu herausbildenden Gemeinsamkeiten im Rahmen interkultureller Begegnungen werden als *Transkulturalität* bezeichnet (vgl. Welsch 2011, S. 294). Dabei steht nicht wie im interkulturellen Prozess die Differenz im Vordergrund. Welsch betont, dass sich heutige Kulturen durch Mischungen, Gemeinsamkeiten und Verflechtungen auszeichnen, die einer globalen Prägung unterliegen. Diese transkulturelle Mischung betrifft vielfältige kulturelle Dimensionen, wie Musik, Sport oder Esskultur. Welsch plädiert dafür, den Begriff Interkulturalität durch Transkulturalität zu ersetzen (vgl. ebd., S.194 ff.). Aus anthropologischer Sicht stützt Welsch seine Argumentation durch einen weiteren Aspekt: kulturelle Universalien. Dabei

handelt es sich um menscheitsgeschichtlich sehr lange bestehende kulturübergreifende Gemeinsamkeiten (ebd., S. 309 ff.).<sup>14</sup> Der Kontakt verschiedener Kulturen führt zu einem Wandel, lässt neue Transkulturen entstehen (vgl. Öztürk 2014, S. 94).<sup>15</sup> Für den Bildungsbereich wird von einigen Autoren der Begriff *Transkulturelle Bildung* verwendet, um auszudrücken, dass im Bildungsprozess neue Gemeinsamkeiten entstehen können, wenn kulturelle Differenzen als Chance betrachtet werden (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 139 f.).

Linck verwendet den Begriff „*Transkulturelle Kompetenz*“ und lenkt damit den Fokus auf das Gemeinsame, das Menschen verbindet (vgl. Linck 2003, S. 191).

Grundsätzlich wird der Begriff „interkulturell“ eher im europäischen Raum verwendet. In Japan und China hingegen wird der Terminus „global“ genutzt (vgl. Deardorff 2015, S. 217).<sup>16</sup> Diese Formulierung legt den Schluss nahe, dass von einem transkulturellen Denken ausgegangen wird.

In zwei Interviews wird die Bedeutung der Gemeinsamkeiten innerhalb interkultureller Begegnungen hervorgehoben (Frau E: „Und nicht auf Unterschiedlichkeiten bestehen, sondern auf Gemeinsamkeiten“). Diese Einstellung entspricht ebenfalls dem transkulturellen Ansatz.

---

<sup>14</sup>Welsch bezieht sich auf Studien zu sprachlichen, mimischen oder ästhetischen Universalien. Als Beispiel nennt Welsch Studien mit gehörlos und blind geborenen Kindern, in denen ein universelles, angeborenes Repertoire an Gesichtsausdrücken nachgewiesen wurde (vgl. Welsch 2011, S. 310 ff.).

<sup>15</sup>In Welschs Werk findet sich der Begriff Hybridisierung (vgl. Welsch 2011, S. 299). Hybridität entsteht im Rahmen interkultureller Prozesse und beschreibt die Mischung kultureller Inhalte und Kontexte. Für den einzelnen Menschen bedeutet Hybridisierung ein Zugehörigkeitsgefühl zu mehreren kulturellen Orientierungssystemen. Werte und Handlungen eines fremden kulturellen Orientierungssystems werden in das eigene System aufgenommen. Dieser Vorgang wird als Akkulturation bezeichnet (vgl. Barmeyer 2012, S. 70 f.).

<sup>16</sup>Verwendet werden die Begriffe „global talent“ oder „global human resource development“ zur Beschreibung Interkultureller Kompetenz (vgl. Deardorff 2015, S. 217).

### 3. Interkulturelle Kompetenz

#### 3.1. Modelle Interkultureller Kompetenz

In vielen Publikationen wird Interkulturelle Kompetenz<sup>17</sup> als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen<sup>18</sup> für das gesellschaftliche Zusammenleben und die Bereiche Erziehung, Bildung sowie Beruf beschrieben (vgl. Smith 2013a, S. 21). Die Literatur bietet eine Vielzahl von Definitionen (vgl. Smith 2013b, S. 31). Häufig wird der Versuch unternommen, eine Differenzierung in verschiedene Modelle vorzunehmen (vgl. Over et al. S. 68 ff.).

##### 3.1.1. Listenmodelle

Listenmodelle beschreiben ein Set an Teilkompetenzen und Einstellungen, die von verschiedenen Wissenschaftlern übereinstimmend beschrieben werden (vgl. Deardorff 2006b, S. 13 ff.). Interkulturell kompetente Personen werden häufig als Personen beschrieben, die über diese Kompetenzen verfügen. Hiller listet folgende Kompetenzen auf:

- ◇ „Ambiguitätstoleranz“<sup>19</sup>
- ◇ Empathie<sup>20</sup>
- ◇ Kreativität
- ◇ Kommunikationsfertigkeiten (bewusstes Kommunizieren)
- ◇ Verhaltensflexibilität
- ◇ Konfliktlösungskompetenz
- ◇ Offenheit für Neues
- ◇ Bereitschaft, scheinbar alltägliche Dinge und erworbene Kenntnisse immer wieder in Frage zu stellen und zu erneuern“ (Hiller 2010b, S. 46).

---

<sup>17</sup>Kompetenzen werden bezeichnet als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XI). Der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen unterscheidet zwischen Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) sowie Personalen Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Selbstständigkeit) (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 5).

<sup>18</sup> „Generell versteht man unter S. grundlegende Wissens-elemente, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, von denen angenommen wird, sie seien zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen geeignet und garantierten damit breite Verwendungsmöglichkeiten“ (Kaiser/Kaiser 2010, S. 260).

<sup>19</sup>Es handelt sich um die Fähigkeit unbekanntes, widersprüchlichen Situationen standhalten zu können und weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Ambiguitätstoleranz wird als soziale Schlüsselkompetenz betrachtet (vgl. Bredendiek 2015, S. 10).

<sup>20</sup>„Empathie bezeichnet die Fähigkeit, sich in die Denkweisen und Gefühle anderer versetzen zu können“ (Roth/Köck 2011, S. 58).

Ähnlichkeiten mit einem Listenmodell hat die von Frau C. vorgenommene Aufzählung von Fähigkeiten im Experteninterview: Empathie, Neugier, Akzeptanz, Kenntnisse über verschiedene Kulturen, Diplomatie in Konflikten.

### **3.1.2. Strukturmodelle**

*Strukturmodelle* systematisieren die Teilkompetenzen in Bezug auf verschiedene Dimensionen (vgl. Rathje 2013, S. 44). Müller/Gelbrich entwickelten für den Marketingbereich ein Strukturmodell Interkultureller Kompetenz, das eine Einteilung in affektive und kognitive Dimensionen sowie Handlungsdimensionen enthält. Affektive Dimensionen sind beispielsweise Einfühlungsvermögen, Offenheit und Unvoreingenommenheit. Zu den kognitiven Dimensionen zählen die Autoren Selbstachtsamkeit<sup>21</sup>, Selbstbewusstsein, kulturelles Bewusstsein<sup>22</sup> und realistische Erwartungen. Im Bereich der Handlungsdimensionen werden Respekt, Flexibilität, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Ambiguitätstoleranz genannt. Das Modell wird ergänzt um die Außenkriterien Effektivität und Angemessenheit, beispielsweise Befolgen kultureller Regeln des Gastlandes (vgl. Müller/Gelbrich 2015, S. 548 ff.).

Im Experteninterview definiert Frau A. Interkulturelle Kompetenz ebenfalls anhand einer ähnlichen Struktur. Sie teilt ein in kognitive Kenntnisse, affektive Fähigkeiten (Empathie, Perspektivwechsel) und handlungsorientierte Fähigkeiten (Metakommunikation<sup>23</sup>).

### **3.1.3. Prozessmodelle**

Entgegen der Auffassung, dass es sich um ein Set von Fähigkeiten handle, verweist Bolten auf den Aspekt der Prozesshaftigkeit. *Prozessmodelle* berücksichtigen das Zusammenwirken einzelner Teilkompetenzen und Aspekte der Interaktion. So kann die affektive Komponente „Offenheit“ Auswirkungen auf Handlungsdimensionen haben und sich in gelungenen Kommunikationssituationen ausdrücken (vgl. Bolten 2007, S 3 ff.). Bolten befürwortet diese ganzheitliche Betrachtungsweise in Prozessmodellen, da Interkulturelle Kompetenz nicht als Lernziel, sondern als Prozess zu verstehen sei (vgl. Bolten 2012, S. 47). Bolten greift drei basale Verhaltensweisen wiederholt auf: „Unverzichtbar für die

---

<sup>21</sup>Dazu gehört die Bereitschaft, das eigene Verhalten zu hinterfragen (vgl. Müller/Gelbrich 2015, S. 551).

<sup>22</sup>Gemeint ist die Fähigkeit, dem kulturell bedingten Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen respektvoll zu begegnen (vgl. Müller/Gelbrich 2015, S. 550).

<sup>23</sup>Es handelt sich um einen Austausch über die gemeinsame Kommunikation, den Umgang miteinander. Auf der Metaebene kann über kulturell bedingte Eigenschaften oder Verhaltensweisen gesprochen werden, wodurch beispielsweise eine Klärung von Missverständnissen ermöglicht wird (vgl. Barmeyer 2012, S. 123).

Realisation eines [...]interkulturellen Verständigungsprozesses sind Empathie, Rollendistanz<sup>24</sup> und Metakommunikation“ (Bolten 2012, S. 118). Bolten hebt hervor, wie essentiell es sei, sich emotional auf einen fremden Kontext einzulassen (vgl. Bolten 2012, S. 126). Dazu gehören Teilkompetenzen, die sich auch in Listenmodellen wiederfinden: Toleranz, Offenheit, Flexibilität, guter Umgang mit Nicht-Eindeutigkeiten und Widersprüchen (vgl. ebd., S. 47). Beim Umgang mit Widersprüchen kann es dazu kommen, dass eine Abgrenzung gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen stattfindet (vgl. ebd., S. 118).

Diese Haltungen sind allerdings für jede Kommunikationssituation vorteilhaft und demnach nicht spezifisch auf interkulturelle Situationen beschränkt. Bolten plädiert dafür, Interkulturelle Kompetenz nicht als eigenständigen Kompetenzbereich zu betrachten, sondern „als Fähigkeit zu verstehen, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen<sup>25</sup> in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Interkulturelle Kompetenz ist dementsprechend keine Schlüsselqualifikation, sondern eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt“ (Bolten 2012, S. 165).<sup>26</sup> Lediglich Fremdsprachenkenntnisse und Wissen über andere Kulturen werden als Fähigkeiten hervorgehoben, die speziell für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz maßgeblich sind (vgl. ebd., S. 127).

Thomas analysiert Kommunikationssituationen innerhalb wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kooperationen und betont den interaktiven Aspekt Interkultureller Kompetenz.<sup>27</sup> Auch Thomas geht von einem prozessualen Geschehen aus, das er anhand eines lerntheoretischen Modells darstellt (siehe Kapitel 3.5.). Anstoß für den Lernprozess sind als kritisch erlebte interkulturelle Begegnungen. Ist die Interkulturelle Kompetenz ausreichend erlernt und entwickelt, können in der Interaktion gemeinsam Probleme gelöst und Missverständnisse vermieden werden (vgl. Thomas 2013, S. 155 ff). In Thomas' Darstellung fällt auf, dass er einen eigenen interkulturellen Hintergrund als wirksamen

---

<sup>24</sup>Der Begriff beschreibt die Fähigkeit, das eigene Handeln beobachten und reflektieren zu können (vgl. Bolten 2012, S. 111).

<sup>25</sup>Diese Teilkompetenzen werden von Bolten an anderer Stelle genauer beschrieben:

Individuelle Kompetenz: z. B. Selbstwahrnehmung, Flexibilität

Soziale Kompetenz: z. B. Teamfähigkeit, Toleranz

Fachliche Kompetenz: z. B. berufliches Fachwissen

Strategische Kompetenz: z. B. Organisationsfähigkeit (vgl. Bolten 2007, S. 27)

<sup>26</sup>Bolten bezieht sich dabei auf die ursprüngliche Bedeutung des Kompetenzbegriffs aus dem Lateinischen: *competere* = zusammenbringen (vgl. Bolten 2012, S. 127).

<sup>27</sup>Bedeutungsvoll wäre etwa die Frage, ob es sich um eine asymmetrische Interaktion handelt, die durch ungleiche Machtverhältnisse gekennzeichnet ist (vgl. Thomas 2013, S. 173 f.).

Einflussfaktor beim Erwerb Interkultureller Kompetenz ansieht. Thomas betont außerdem die Bedeutung, die der politisch-gesellschaftliche Kontext für interkulturelle Begegnungen und die Herausbildung Interkultureller Kompetenz hat<sup>28</sup> (vgl. ebd., S. 153 ff). Interkulturelle Kompetenz definiert Thomas folgendermaßen: „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 Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (Thomas 2013, S. 163). Deutlich werden in dieser Definition der zielorientierte Aspekt sowie die notwendige Selbstreflexion. Der Interviewpartner Herr D. fokussiert in seiner persönlichen Definition Interkultureller Kompetenz ebenfalls die Reflexion der eigenen Sozialisation und Kultur: „[...]im Dialog mit dem Eigenen, mit der eigenen Sozialisation oder mit der eigenen Kulturalität[...]“.

In den Thesenpapieren der Bertelsmannstiftung<sup>29</sup> wird das Modell von Deardorff als Diskussionsgrundlage verwendet. Auch aktuelle Studien nehmen Bezug auf Deardorffs Prozessmodell (vgl. Schnabel 2015, S. 37). Deardorff kritisiert Listenmodelle und betont: „...there is no list that can apply to all contexts and cultures“ (Deardorff 2015, S. 219). Deardorff hatte das Anliegen, auf der Basis einer einheitlichen Definition Interkultureller Kompetenz besser beurteilen zu können, inwieweit Studenten über diese Kompetenz verfügen. Ausgehend von Expertenbefragungen<sup>30</sup> entwickelte Deardorff ein Prozessmodell,

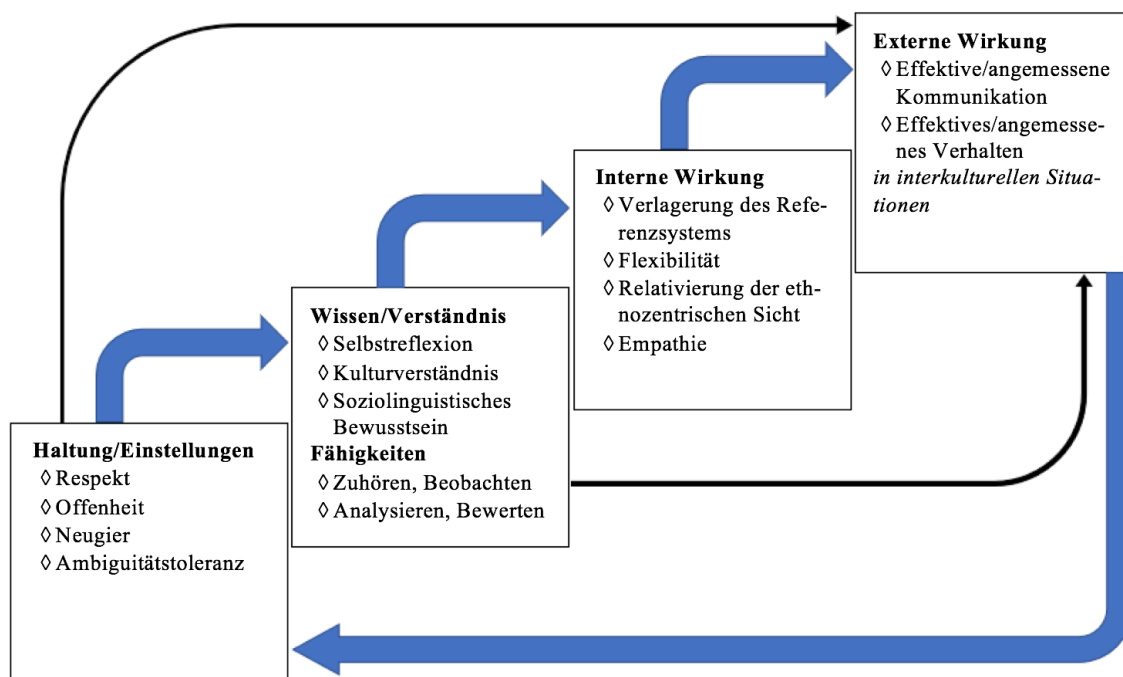
---

<sup>28</sup>Gegenseitiges Vertrauen kann durch politische Verhältnisse beeinträchtigt werden (vgl. Thomas 2003a, S. 149).

<sup>29</sup>Die Bertelsmann Stiftung verfolgt das Ziel, den internationalen Kulturdialog auf der Grundlage von Toleranz und Respekt zu fördern (vgl. Boecker 2008, S. 3). Globale Bildungsprozesse und Interkulturelle Kompetenz sind wichtige Diskussionsthemen. 2006 veröffentlichte die Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit der amerikanischen Wissenschaftlerin Deardorff ein Thesenpapier, in dem Deardorffs Modell Interkultureller Kompetenz erläutert wird (vgl. Boecker 2006, S. 4 ff). Boecker definiert Interkulturelle Kompetenz auf der Grundlage von Deardorffs Modell folgendermaßen: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (ebd., S. 5).

<sup>30</sup>Im Rahmen einer Studie wurde eine große Gruppe von Wissenschaftlern bezüglich ihrer Definition von Interkultureller Kompetenz befragt. Die Aspekte, die die meisten Übereinstimmungen zeigten, dienten als Grundlage für Deardorffs Modell (vgl. Deardorff 2006a, S. 254).

das den dynamischen Charakter und die Komplexität Interkultureller Kompetenz darstellt. Dieses Modell beinhaltet vier Komponenten, die aufeinander aufbauen und zugleich in einer nicht-statischen Wechselbeziehung zueinanderstehen:



**Abb.1:** Prozessmodell Interkultureller Kompetenz, eigene Darstellung in Anlehnung an Deardorff 2006b

Auf individueller Ebene bilden *Haltungen* und *Einstellungen* die entscheidende Basis für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz. Respekt, Offenheit und Neugier beinhalten die wertfreie Anerkennung aller Kulturen und kultureller Vielfalt. Ambiguitätstoleranz führt dazu, Unsicherheiten und Widersprüche, die in interkulturellen Situationen entstehen, zuzulassen und auszuhalten. Auf der Grundlage dieser Haltungen und Einstellungen erwachsen individuelle Fähigkeiten sowie die Bereitschaft *Wissen* zu erweitern. Im Bereich des Wissens ist die kulturelle Selbstreflexion hervorzuheben, die wichtig ist, um eigenes Verhalten kritisch zu betrachten und zu verstehen. Zum Kulturverständnis gehört ein profundes, spezifisches Wissen über andere Kulturen und Weltanschauungen. Soziolinguistisches Bewusstsein bezieht sich nicht nur auf Sprachkenntnisse, sondern auch auf die Verwendung der Sprache in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten.<sup>31</sup> Die individuellen *Fähigkeiten* dienen dem besseren Erwerb und Verarbeiten von Wissen bezüglich der eigenen und fremden Kultur. Priorität hat das aufmerksame Zuhören und

<sup>31</sup>Dazu gehört Wissen über Phänomene der Mehrsprachigkeit, beispielsweise das bewusste Mischen verschiedener Sprachen (Codeswitching), das einen gelungenen Zweitspracherwerb kennzeichnet (vgl. Grosjean 2010, S. 51 ff.).

Beobachten, Analysieren, Bewerten und Zuordnen der kulturspezifischen Informationen tragen als intellektuelle Kompetenzen zur Weiterentwicklung der Interkulturellen Kompetenz bei. Das Bewerten bezieht sich hier auf das kritische Hinterfragen von kulturspezifischen Informationen. Aus den beiden individuellen Komponenten, die persönliche Grundhaltungen mit intellektuellen Fähigkeiten verbinden, entwickeln sich interaktive Komponenten. Diese beziehen sich auf die erwünschten Wirkungen Interkultureller Kompetenz. *Intern* werden folgende Wirkungen beschrieben: Durch die Verlagerung des persönlichen Referenzsystems, das beispielsweise Werte enthält, kommt es zu einem Perspektivwechsel. Flexibilität ermöglicht es, sich an neue Kommunikationsformen anzupassen. Die ethnozentrische Sicht wird relativiert.<sup>32</sup> Die Fokussierung auf Abstammung oder Nationalität tritt dabei in den Hintergrund. Auf emotionaler Ebene ermöglicht Empathie eine weitere Annäherung. Als Konsequenz aus den beschriebenen Komponenten kommt es zu einer *externen Wirkung*. Ein angemessenes Verhalten in interkulturellen Begegnungen und Interaktionen ist zu erwarten. Regelverletzungen werden dabei vermieden, wichtige Ziele erreicht. Es handelt sich um ein Modell, das individuell variabel ist (vgl. Deardorff 2006b, S. 17 ff.). Deardorff betont, dass zwischen den einzelnen Komponenten direkte Beziehungen bestehen. So kann eine bestimmte Grundhaltung wie Offenheit direkt zu einem angemessenen Verhalten in einer interkulturellen Situation führen. Es müssen vorher nicht alle Stufen des Prozesses durchlaufen werden. Zu einem direkten Effekt auf interkulturelle Situationen kann es auch durch den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten kommen. Deardorff verweist gleichzeitig darauf, dass eine interkulturell kompetente Interaktion wirksamer sein wird, wenn möglichst viele in dem Modell enthaltene Komponenten erworben wurden (vgl. Deardorff 2006a, S. 257). In der Literatur der Bertelsmann Stiftung wird Deardorffs Modell in Form einer Lernspirale dargestellt, die den beweglichen Prozess des Erwerbs Interkultureller Kompetenz verdeutlichen soll (vgl. Boecker 2006, S. 7).

#### **3.1.4. Kohäsionsmodell nach Rathje**

Rathje fordert eine engere Definition von Interkultureller Kompetenz und sieht diese als Voraussetzung dafür, dass andere Kompetenzen (z.B. soziale) in interkulturellen Situationen umgesetzt werden können. Im Gegensatz zu anderen Konzepten wird Interkulturelle Kompetenz von anderen Handlungskompetenzen abgegrenzt. Sie spricht sich für einen

---

<sup>32</sup>Ethnozentrismus bedeutet, dass die eigene Kultur als maßgeblich betrachtet wird. Nach diesem Maßstab werden andere Kulturen bewertet (vgl. Barmeyer 2012, S. 56).



weiten Kulturbegriff aus, der Widersprüchlichkeiten und Differenzierungen innerhalb von Gesellschaften im Zeitalter der Globalisierung berücksichtigt und als Normalität betrachtet. In interkulturellen Begegnungen kommt es zunächst zu einer Erfahrung von Fremdheit. Interkulturelle Kompetenz führt dazu, dass Differenzen nicht mehr als fremd, sondern als bekannt erlebt werden. Somit bildet sich keine Interkultur, sondern eine neue gemeinsame Kultur, die von jedem Individuum durch eigene kulturelle Anteile ergänzt wird. Rathje stellt ihre Theorie in einem Kohäsionsmodell dar, das sie als Basis und Impuls für weitere Forschung betrachtet. Kohäsion bedeutet in diesem Modell, aus verschiedenen Differenzen eine Normalität herzustellen, die auf einem Zusammenhalt basiert (vgl. Rathje 2013, S. 52 ff.).<sup>33</sup>

### **3.1.5. Zwiebelmodell nach Schnabel**

Schnabel definiert Interkulturelle Kompetenz als „globale Verhaltensorientierung“, an der die Teilkompetenzen personale, soziale und methodische Kompetenz beteiligt sind. Diese können vom Einzelnen erlernt werden und sein Verhalten innerhalb einer interkulturellen Situation beeinflussen (vgl. Schnabel 2015, S. 93 f). Schnabel entwickelt auf Grundlage nicht standardisierter Interviews und einer umfassenden Literaturrecherche ein Zwiebelmodell der Interkulturellen Kompetenz, das drei Schichten enthält: Den Kern bilden alle Teilkompetenzen<sup>34</sup>, die unmittelbaren Einfluss auf interkulturelles Verhalten haben. Diese umfassen allgemeine Fähigkeiten (z. B. Lernbereitschaft), kulturspezifische Kompetenzen (z. B. Reflexion der eigenen Kultur), aber auch spezielle interkulturelle Aspekte (z. B. die Bereitschaft, eine Fremdsprache zu nutzen). Die nächste Schicht stellt übergeordnete Dimensionen dar, denen die zuvor genannten Komponenten zugeordnet werden können, wie Kommunikation oder Lernen. In der äußeren Schicht finden sich andere Charakteristika für die Interkulturelle Kompetenz einer Person, z. B. Interkulturelle Sensitivität (vgl. Schnabel 2015, S. 36 ff.).

### **3.1.6. Zusammenfassende Betrachtung**

In allen dargestellten Modellen werden bestimmte Teilkompetenzen wiederholt genannt. Es handelt sich dabei um Sozialkompetenzen, wie Offenheit und Empathie. Es werden lediglich unterschiedliche Versuche vorgenommen sie zu strukturieren und in bestimmte

---

<sup>33</sup>Kohäsion (lat.): ursprünglich ein naturwissenschaftlicher Begriff, der beschreibt, dass zwischen den Molekülen eines Körpers ein innerer Zusammenhalt besteht (vgl. Dudenredaktion 2015, S. 562).

<sup>34</sup>„key facets“ (Schnabel 2015, S. 38)

Kontexte einzuordnen. Zwischen den verschiedenen Modellen fallen keine grundsätzlichen Widersprüche auf. In den Experteninterviews zeigen sich teilweise Überschneidungen. In drei Interviews wurde Empathie übereinstimmend als wichtige Fähigkeit genannt, von Herrn D. und Frau C. durch Akzeptanz ergänzt. Es fällt auf, dass die drei Dozentinnen, die aus biografischen Gründen oder in ihrem Arbeitsalltag häufiger interkulturelle Situationen erleben, in ihren Definitionen teilweise eher intuitiv argumentieren. Frau B. betont, dass es darum geht, „einfach zu machen, was man fühlt, was richtig ist“, während Frau C. fordert, Interkulturelle Kompetenz „müsste man erst mal leben“. Für die Expertinnen handelt es sich womöglich um eine Selbstverständlichkeit, interkulturell kompetent agieren zu können, wenn bestimmte Grundhaltungen vorhanden sind. Zu diesen zählt Frau B. ebenfalls Freundlichkeit und Höflichkeit. Frau E. beantwortet die Frage nach den wichtigen interkulturellen Fähigkeiten folgendermaßen: „Wenn du Empathie und Mitgefühl für deine Mitmenschen hast, dann trennst du dich nicht, du bist gebunden und verbunden [...]“ Als Folge dieser Verbundenheit wird die daraus entstehende Gemeinsamkeit zwischen Menschen beschrieben.

Drei Interviewpartnerinnen heben die Bedeutung von erlernbarem Wissen hervor, das unverzichtbarer Bestandteil beim Erwerb Interkultureller Kompetenz sei, um beispielsweise Missverständnissen vorzubeugen. Grundhaltungen werden dabei jedoch immer als Voraussetzung betrachtet. Frau A. führt aus: „Interkulturelle Kompetenz ist ja mehr als diese Grundhaltung. Interkulturelle Kompetenz ist dann auch mit schlichtem Wissen gepaart. Und das kann ich erlernen.“

Nach kontroversen Debatten über die Begriffsklärung Anfang des Jahrtausends<sup>35</sup>, weicht aktuell der Anspruch an ein allgemeingültiges Modell zunehmend der Akzeptanz einer Koexistenz zielgruppenorientierter Betrachtungen (vgl. Bolten 2016, S. 23 f.).

### **3.2. Kritische Auseinandersetzung**

In der Wissenschaft findet eine *kritische Auseinandersetzung* mit dem Begriff Interkulturelle Kompetenz statt. Einige Autoren stellen die Notwendigkeit Interkultureller Kompetenz grundsätzlich in Frage und erachten eine gut entwickelte Handlungskompetenz im

---

<sup>35</sup>2003 setzten sich 34 Wissenschaftler mit einem Artikel von A. Thomas auseinander, der in der Zeitschrift „Erwägen-Wissen-Ethik“ veröffentlicht worden war (vgl. Thomas 2003a, S. 137-150). Die Kritiken wurden im Anschluss an den Hauptartikel veröffentlicht (siehe dazu Erwägen Wissen Ethik Jg. 14 [2003], Heft 1, S. 150-220).

sozialen Bereich als ausreichend für gelingende interkulturelle Begegnungen. Auernheimer stellt die Frage, „ob allgemeine kommunikative Fähigkeiten, wenn sie genug entwickelt sind, nicht auch für Interkulturelle Kompetenz ausreichen“ (Auernheimer 2013, S. 40). Häufig wird kritisiert, dass der Begriff Interkulturelle Kompetenz auf Menschen unterschiedlicher national-ethnischer oder religiöser Herkunft reduziert wird (vgl. Smith 2013a, S. 24). Zu interkulturellen Situationen gehören jedoch auch Begegnungen von Menschen aus verschiedenen lebensweltlichen Zusammenhängen. Diese Sicht würde allerdings erlauben, jede Interaktion als eine interkulturelle zu betrachten (vgl. Rathje 2013, S. 50). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass der Fokus zu sehr auf die Erwartung von Missverständnissen und schwierigen Situationen gelenkt wird: „Dabei kann es passieren, dass interkulturelle Trainings, das, worauf sie vorbereiten wollen, selbst erzeugen, indem sie Fremdheitserwartungen wecken – auch da, wo solche möglicherweise fehl am Platze sind“ (Smith 2013a, S. 25). Sprung gibt zu bedenken, dass es sich um eine Defizitorientierung handele, wenn für die Arbeit mit Zielgruppen, die einen Migrationshintergrund haben, spezielle Kompetenzen zur Verfügung stehen sollten (vgl. Sprung 2016, S. 380). Mecheril prägte den Begriff „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ und fordert, das Nicht-Wissen über andere Menschen anzuerkennen. In diesem Kontext der Anerkennung von Differenz könnten interkulturelle Prozesse stattfinden. Wissen sollte sich vornehmlich an der Alltagswelt und den Kontexten der Individuen orientieren und weniger an Sprachkenntnissen oder kulturellem Wissen. Mecheril spricht sich dafür aus, im professionellen Zusammenhang eine eher beobachtende Haltung einzunehmen und Interkulturelle Kompetenz nicht auf eine professionell eingesetzte Technik zu reduzieren (vgl. Mecheril 2013, S. 24 ff.). Die Verwendung von Ratgebern, die als „Kultur-Knigge“ Patientenzettel für den Umgang mit Menschen verschiedener Nationen vorgeben, wird kritisch hinterfragt (vgl. Bolten 2012, S. 46). Kritik wird geübt an der sehr effizienzorientierten Sichtweise, die eine Instrumentalisierung Interkultureller Kompetenz innerhalb ungleicher Machtverhältnisse darstellt (vgl. Frindte 2003, S. 171). Im Interview mit der Dozentin Frau A. wird ein weiterer kritischer Aspekt angesprochen. Frau A. gibt zu bedenken, dass Merkmale, die als kennzeichnend für Interkulturelle Kompetenz dargestellt werden, stark kulturbestimmt sind. Am Beispiel der Konfliktfähigkeit legt Frau A. dar, dass die Fähigkeit Konflikte anzusprechen in einigen Kulturen als positiv betrachtet, in anderen hingegen als Regelverstoß angesehen wird. „[...] wir betrachten Leute als konfliktfähig, die in der Lage sind, ihre Meinungen zu äußern, ausdiskutieren. Das ist ein

sehr individualistisches Verständnis von Konfliktfähigkeit. In anderen kulturellen Settings wäre das nicht konfliktfähig, sondern konfliktunfähig, wo dann eben erwartet wird, auch mal zurückzustecken oder andere Wege zu finden oder über Dritte anzusprechen.“ In dieser Äußerung werden bereits viele Komponenten Interkultureller Kompetenz angesprochen, die sowohl die Haltungen (Ambiguitätstoleranz) als auch Fähigkeiten (Selbstreflexion, Kulturverständnis, Beobachten und Analysieren) beinhalten. Außerdem enthält der Beitrag einen Hinweis auf die Relativität von Modellen, die einer eigenen kulturellen Prägung unterliegen.

### **3.3. Anwendung und Forschung**

Die *Anwendungsbereiche* Interkultureller Kompetenz sind vielfältig. Im Bereich der Sozialen Arbeit ist Interkulturelle Kompetenz vor allem im Beratungssektor eine zentrale Schlüsselqualifikation (vgl. Roth/Köck 2011, S. 120 ff.). Auch im Verwaltungsbereich wird Interkulturelle Kompetenz zunehmend als wichtige Qualifikation angesehen (vgl. Öztürk 2014, S. 85). Im Gesundheitswesen spielen interkulturelle Begegnungen und der Erwerb Interkultureller Kompetenz ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Roth/Köck 2011, S. 134 ff.). Im gesamten Bildungssektor wird Interkulturelle Kompetenz als unverzichtbare Qualifikation erörtert. Die Kultusministerkonferenz hatte bereits 1996 Interkulturelle Kompetenz als Lernziel innerhalb der Allgemeinen Bildung deklariert und die Entwicklung pädagogischer Konzepte sowie die Qualifizierung des pädagogischen Personals gefordert (vgl. Kultusministerkonferenz 1996/2013, S 2 ff.). Einige Universitäten reagierten mit speziellen Modulen für Lehramtsstudierende auf diese Forderung.<sup>36</sup> Interkulturelle Kompetenz wird für den gesamten Hochschulbereich als Schlüsselqualifikation beschrieben. Die Notwendigkeit wird damit begründet, dass im Wissenschaftsbereich zunehmend Prozesse der Internationalisierung stattfinden. Die Bolognareform<sup>37</sup> fordert eine Mobilität der Studierenden sowie die Europäisierung der Hochschullandschaft. Außerdem sollen im Rahmen des Bologna-Prozesses Schlüsselqualifikationen erworben werden, die zur Berufsbefähigung gehören (vgl. Hiller 2011, S. 248 ff.). Nicht zuletzt wird die Integration ausländischer Studenten als wichtige Aufgabe im Hochschulbereich betrachtet (vgl. Hiller 2010a, S. 19). Inzwischen haben viele Hochschulen Studiengänge zur

---

<sup>36</sup>Die Universität Bremen z. B. entwickelte 2009 das Pflichtmodul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ für Lehramtsstudierende (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu 2016, S. 87 ff.).

<sup>37</sup>1999 wurde von 29 europäischen Bildungsministern die Bologna-Reform signiert. Ziel ist die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums sowie die Vergleichbarkeit von Abschlüssen (vgl. Hiller 2011, S. 239).

Interkulturellen Bildung in ihr Programm aufgenommen.<sup>38</sup> Einige Hochschulen konzipieren spezielle Seminare und Module. Die Humboldt-Universität zu Berlin bietet seit 2016 in Zusammenarbeit mit ERASMUS +<sup>39</sup> die Möglichkeit, ein Zertifikat für Interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Außerdem können die Studierenden an interkulturellen Workshops teilnehmen. Einige Bundesländer haben ihr Weiterbildungsangebot um interkulturelle Trainings für Hochschulmitarbeiter erweitert.<sup>40</sup>

Im Bereich der beruflichen Bildung wird Interkulturelle Kompetenz als Basis für berufliche Handlungskompetenz gefordert und von der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung festgelegt.<sup>41</sup>

In Politik und Wirtschaft nimmt Interkulturelle Kompetenz ebenfalls eine wichtige Position ein. Sie ist als Personalentwicklungsmaßnahme für internationale Teams oder die Vorbereitung auf Arbeitseinsätze im Ausland bedeutend. Dabei kann es sich um Tätigkeiten für Unternehmen, Projekte innerhalb von Entwicklungszusammenarbeit oder den diplomatischen Dienst handeln (vgl. Smith 2013a, S. 22 f).

Mit dem *Forschungsgegenstand* Interkulturelle Kompetenz beschäftigen sich verschiedene wissenschaftliche Fachrichtungen: Soziologie, Pädagogik, Anthropologie, Kulturwissenschaften, Linguistik, Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremdsprache, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften und Philosophie (vgl. Rathje 2013, S. 43). Im Bereich der Erwachsenenbildung finden erst seit einigen Jahren intensivere Forschungsaktivitäten statt (vgl. Sprung 2016, S.372).

### **3.4. Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung**

„Kaum eine pädagogische Disziplin ist so sehr darauf angewiesen, ein Gespür für gesellschaftliche Trends und aktuelle Problemlagen auszubilden, wie die Erwachsenenbildung“ (Pongratz 2003, S. 7).<sup>42</sup> Angesichts der großen kulturellen Vielfalt in modernen Gesell-

---

<sup>38</sup>Die Universität zu Köln bietet den Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation und Bildung“ an. Roth/Wolfgarten geben eine Übersicht über weitere Studiengänge (vgl. Roth/Wolfgarten 2016, S. 107-140).

<sup>39</sup>ERASMUS + ist der Name des EU - Förderprogramms für die allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, siehe dazu: <https://www.na-bibb.de>

<sup>40</sup>Hochschulinterne Trainingsprogramme für Mitarbeiter existieren an der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) und der Universität Bremen (vgl. Hiller 2011, S. 249).

<sup>41</sup> Siehe dazu Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung 2013

<sup>42</sup>Die Erwachsenenbildung befasst sich mit dem Lernen Erwachsener nach abgeschlossener Erstausbildung und wird häufig synonym mit dem Begriff „Weiterbildung“ verwendet (vgl. Dinkelaker/Hippel 2015, S. 11).

schaften sind der Einsatz und die Vermittlung Interkultureller Kompetenz in allen Weiterbildungsangeboten wesentlich (vgl. Öztürk 2014, S. 85).<sup>43</sup> Viele Bildungsanbieter arbeiten auf internationaler Ebene und werden dabei von staatlicher Seite unterstützt (vgl. Robak/Lorenz/Asche 2016, S. 161).<sup>44</sup> Um das Phänomen der Grenzüberschreitung darzustellen, wird aktuell der Transnationalisierungsbegriff in der Erwachsenenbildung verwendet (vgl. Robak/Enoch 2016, S. 7 ff.).

Aus dem Interview mit dem Bereichsleiter der Volkshochschule (Herr D.) geht hervor, dass der Interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften in Zukunft erheblich mehr Bedeutung zukommen wird. Dieses sei begründet durch die zunehmende Diversität der Teilnehmer innerhalb der Kurse. Es wird angesprochen, dass die Volkshochschulen selbst Weiterbildungen für ihre Lehrenden anbieten und sich sozusagen als „lernende Organisation“ begreifen sollten.

Die Thematisierung interkultureller Arbeit in der Erwachsenenbildung ist nicht neu. Bereits im Jahr 1991 veröffentlichte Arnold ein Werk, in dem er sich mit dem Zusammenhang von Management und Kultur sowie dem interkulturellen Lernen befasste (vgl. Arnold 1991, S. 25 ff.). Ende der 90-er Jahre erschien das Buch „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ von Arnold und Siebert, welches ein Kapitel über Interkulturelle Bildung Erwachsener enthält (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 137 ff.).

Das Zielgruppenspektrum der Erwachsenenbildung im interkulturellen Bereich ist vielfältig. Zu unterscheiden sind zwei Zielgruppen: Zunächst handelt es sich um Professionelle, die in interkulturellen Zusammenhängen tätig sind oder darauf vorbereitet werden müssen. Im Personalentwicklungsbereich und in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung werden beispielsweise vorbereitende Seminare für Führungskräfte vor dem Auslandseinsatz oder ein Coaching multikultureller Teams durchgeführt.<sup>45</sup> In der sozialen Arbeit gehören Pädagogen und Sozialarbeiter zu den Zielgruppen (vgl. Smith 2013b, S. 33). Auch im Gesundheitswesen, im Verwaltungs- und Justizbereich oder in der politischen Bildung werden Erwachsenenpädagogen in interkulturellen Zusammenhängen tätig (vgl. Sprung 2016, S. 380 f.). Bei der zweiten großen Zielgruppe handelt es sich um

---

<sup>43</sup>„Der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene gehört heute zu den Schlüsselqualifikationen einer jeden Weiterbildnerin/eines jeden Weiterbildners“ (Öztürk 2008, S. 1).

<sup>44</sup>Eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Namen iMove (International Marketing of Vocational Education) fördert die Internationalisierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten. Es existieren weltweit Projekte (siehe dazu: [www.imove-germany.de](http://www.imove-germany.de)).

<sup>45</sup>Unternehmen zeigen verstärkt Interesse an Angeboten zur interkulturellen Qualifizierung (vgl. Robak 2013, S. 203).

Menschen, die einen Migrationshintergrund haben.<sup>46</sup> An erster Stelle steht die berufliche und gesellschaftliche Integration (vgl. Öztürk 2014, S. 9). Angeboten werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassene Integrationskurse.<sup>47</sup> Hauptanbieter sind die städtischen Volkshochschulen.<sup>48</sup> Andere Weiterbildungsträger sind beispielsweise kirchliche Institutionen. Die Träger der Kurse müssen eine Zertifizierung vorweisen (vgl. Sprung 2016, S. 374). Lehrkräfte haben einen akademischen Abschluss im Fach Deutsch als Zweitsprache nachzuweisen. Für die Erwachsenenbildung ergibt sich innerhalb dieser Angebote ein großes Betätigungsfeld. Zu diesen Tätigkeiten gehört die Bildungsberatung im Migrationszusammenhang (vgl. ebd., S. 381). Einen weiteren wichtigen Arbeitsbereich stellt die Nachqualifizierung und Qualifikationserweiterung für Menschen mit Migrationshintergrund dar (vgl. Robak 2013, S. 206). Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist in diesem Kontext auch eine politische. Die staatliche Verantwortung, Migration positiv zu gestalten, wird durch Angebote aus dem Bereich Erwachsenenbildung und interkulturell kompetente Lehrkräfte in entscheidender Weise unterstützt (vgl. Azahaf/Kober/Mayer 2015, S. 361).

Ausgehend von einem Kulturbegriff, der sich nicht nur auf ethnische Andersartigkeit, sondern auch auf Haltungen und Lebensformen bezieht, ist ein kompetenter Umgang mit kultureller Vielfalt relevant für das Profil aller Lehrenden in der Erwachsenenbildung (vgl. Roth/Köck 2011, S. 8). Eine spezielle Einteilung in verschiedene Handlungsfelder wäre demnach nicht mehr notwendig (vgl. Sprung 2016, S. 377). In allen dargestellten Zusammenhängen ist die Interkulturelle Kompetenz der Lehrenden entscheidend. Die Experteninterviews bestätigen diese Aussage. Frau A. betont, dass Interkulturelle Kompetenz in der Lehre wichtig sei, um sich auf die verschiedenen Lernbiografien der Lernenden einzustellen. Für die Vermittlung Interkultureller Kompetenz sei der Erwerb außerdem selbstverständlich. Herr D. erwähnt die veränderten Zielgruppen in Weiterbildungsveranstaltungen, die durch Diversität gekennzeichnet sind. Dadurch entstünden

---

<sup>46</sup>Hinter diesem Begriff verbirgt sich eine Vielzahl von Personen, beispielsweise: Geflüchtete, Deutsche mit Migrationshintergrund, Spätaussiedler, Arbeitsmigranten (vgl. Öztürk 2014, S. 18).

<sup>47</sup>Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vermittelt Integrationskurse, die 600 Stunden Sprachkurs und 100 Stunden Orientierungskurs umfassen. Die Kurse sind Voraussetzung, um ein unbefristetes Aufenthaltsgenehmigung zu beantragen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017). Der verpflichtende Charakter dieser Maßnahmen mit umfassenden Sanktionen bei Verweigerung wird aus erwachsenenpädagogischer Sicht kritisch betrachtet, da ein Widerspruch zum Freiwilligkeitsprinzip besteht. Außerdem wird die Kontrollfunktion, die für die Kursanbieter entsteht, kritisch hinterfragt (vgl. Sprung 2016, S. 374 f.).

<sup>48</sup>Die Münchener Volkshochschule hat einen eigenständigen Fachbereich für „Deutsch, Migration, Integration“ eingerichtet (vgl. Öztürk 2014, S. 55 ff.).

neue Anforderungen bezüglich der Interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften: „[...] teilweise ist die größere Herausforderung sozusagen die Interkulturalität in der Veranstaltung [...]“. Er schreibt den Lehrenden in diesen Zusammenhängen eine moderierende Rolle zu. Frau C. erachtet Interkulturelle Kompetenz von Lehrenden als wichtig, um Konflikten vorzubeugen. Sie begründet diese Einstellung, indem sie von Auseinandersetzungen innerhalb einer Lerngruppe mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen berichtet. In derartigen Konfliktsituationen könne Interkulturelle Kompetenz, die sich in Akzeptanz, Wissen, Neugier oder Empathie äußert, deeskalierend wirken.

### **3.5. Erwerb Interkultureller Kompetenz**

Aus den Darstellungen zur Interkulturellen Kompetenz geht hervor, dass es sich beim Erwerb dieser Kompetenz um ein komplexes Geschehen handelt, das zur Persönlichkeitsentwicklung gehört und lebenslanges Lernen erfordert (vgl. Boecker 2008, S. 8). Frau E. bezeichnet im Experteninterview den Erwerb Interkultureller Kompetenz als „lebenslange Übung“. Frau A. betont, dass es sich um einen Prozess handle, bei dem aufbauend auf sozialen, persönlichen und strategischen Kompetenzen auf kognitiver Ebene Wissen um kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten erworben werden könne. Thomas postuliert, dass das Erreichen Interkultureller Kompetenz ein Lern- und Entwicklungsprozess sei, der in interkulturellen Begegnungen und Erfahrungen stattfindet. Er konzipierte ein umfassendes Lernkonzept für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist die Interkulturelle Wahrnehmung, ein Bewusstsein für kulturell bedingte Fremdheit. Als wichtige intrapersonale Voraussetzungen erachtet Thomas dabei vor allem das Bewusstsein für die Subjektivität der eigenen Wertvorstellungen und Wahrnehmungen sowie Neugier, Ambiguitätstoleranz und Bereitschaft zum Perspektivwechsel. Interkulturelles Lernen setzt ein, wenn Kenntnisse über die kulturellen Unterschiede erworben und reflektiert werden. Ein wichtiger Schritt in diesem Lernprozess ist die Anerkennung der Denk- und Verhaltensgewohnheiten von Menschen aus anderen Kulturkontexten. Im nächsten Schritt geht es darum, Konsequenzen zu erkennen, die sich in der Interaktion ergeben, wenn unterschiedliche kulturspezifische Orientierungssysteme aufeinandertreffen. Ziel ist es, die eigenen Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern und ein gegenseitiges interkulturelles Verstehen zu ermöglichen. Entscheidend ist in dieser Phase des Lernprozesses eine Sensibilität und Empathie für den anderen, die dazu führt, dass die Perspektive des Gegenübers eingenommen werden kann. Durch diesen



Lernschritt kommt es zu Veränderungen auf der Handlungsebene. Am Ende dieses Prozesses ist Interkulturelle Kompetenz erreicht, so dass für alle beteiligten Personen akzeptable Problemlösungen gefunden und genutzt werden können. Zu diesem Zeitpunkt des Lernprozesses stehen Handlungsalternativen routinemäßig zur Verfügung, die durch Sicherheit, Flexibilität und Kreativität gekennzeichnet sind (vgl. Thomas 2013, S. 155 ff). Die Lernschritte und Komponenten, die Thomas beschreibt, finden sich teilweise auch im oben dargestellten Prozessmodell nach Deardorff (vgl. Deardorff 2006b, S. 21).

Die ersten Trainingsprogramme zum Erwerb Interkultureller Kompetenz wurden in den 50-er und 60-er Jahren in den USA und in den 70-er Jahren in Deutschland durchgeführt. Sie dienten der Vorbereitung von Auslandseinsätzen im Rahmen der Entwicklungsarbeit. Zu den weiteren Zielgruppen gehörten Tätige in den Bereichen Wirtschaft und Diplomatie (vgl. Smith 2013a, S. 22 f.). Inzwischen richten sich die Angebote an vielfältige Zielgruppen.<sup>49</sup>

Durchgeführt werden interkulturelle Trainings oder Seminare, in denen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Simulationen, Planspiele<sup>50</sup> oder Rollenspiele sind übliche Verfahren (vgl. Bolten 2012, S. 130 ff.). Störungen der Kommunikation können anhand von beispielhaften Konflikten bearbeitet werden, um eine Erweiterung des Handlungsrepertoires zu ermöglichen (vgl. Smith 2013a, S. 26). Auch Videoanalysen, Lehrfilme oder kollegiale Beratung gehören zum Methodenrepertoire (vgl. Smith 2013b, S. 33). Neben Seminaren, die außerhalb des Arbeitsplatzes stattfinden, wird die Möglichkeit des interkulturellen Coachings am Arbeitsplatz genutzt. Die Digitalisierung bietet zusätzlich die Möglichkeit, E-Coaching und Lernplattformen bereitzustellen.<sup>51</sup> Kooperatives E-Learning in Gruppen unterstützt ebenfalls den Erwerb Interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten

---

<sup>49</sup> „Die meisten Trainingskonzeptionen richten sich ausdrücklich an einzelne Zielgruppen wie Pädagogen, Sozialarbeiter, Migranten, Studierende, Manager in Wirtschaftsunternehmen, Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes [...]“ (Smith 2013b, S. 33).

<sup>50</sup> Im Planspiel „InterAct“ werden interkulturelle, mehrsprachige Kooperationsverhandlungen thematisiert (vgl. Bolten 2012, S. 147).

<sup>51</sup> Weiterführende Informationen dazu finden sich auf dem Interkulturellen Portal 2.0., einer Datenbank des Hochschulverbandes für interkulturelle Studien: [http://www.intercultural-competence.net/bilder\\_portal/flyer/portal-pdf.pdf](http://www.intercultural-competence.net/bilder_portal/flyer/portal-pdf.pdf) [Zugriff: 02.11.2017, 09:50 Uhr].

2012, S. 150).<sup>52</sup> Angebote im Blended-Learning-Format finden sich beispielsweise im Hochschulbereich.<sup>53</sup>

In der Bildungslandschaft existieren seit Jahren viele Konzepte für die Anwendung in Schulen und in der Berufsausbildung (vgl. Ringeisen/Buchwald/Spanowski 2008, S. 143 ff.). Spezielle Angebote für Lehrende der Erwachsenenbildung sind seltener zu finden. Im Studiengang Erwachsenenbildung der Universität Magdeburg werden innerhalb des Moduls „Kompetenzen“ Veranstaltungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz – Anforderungen an die Erwachsenenbildung“ angeboten (siehe dazu Otto von Guericke Universität Magdeburg 2013). Im Fernstudiengang Erwachsenenbildung der Technischen Universität Kaiserslautern wird zum Thema „Transnationalisierung in der Erwachsenenbildung“ im Modul „Vernetzte Lernkulturen“ ein Studienbrief verwendet (siehe dazu Robak/Enoch 2016). Die katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) führte von 2010 – 2013 ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durch. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts kam es zur Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zum Erwerb Interkultureller Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung.<sup>54</sup> Der Schwerpunkt lag auf der Kulturellen Bildung. Didaktisch orientiert sich das Konzept an der auf konstruktivistischer Basis entstandenen Ermöglichungsdidaktik (siehe Kapitel 4.1.). Die Fortbildung ist in vier Module eingeteilt (vgl. Smith 2013b, S. 31 ff.). Der bayerische Volkshochschulverband entwickelte 2004 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität München das Lehrgangssystem Xpert Culture Communication Skills® (Xpert CCS). 2011 wurde das Konzept auf Basis der Praxiserfahrung und neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt. Das Lehrgangswerk verfolgt das Ziel, die Kompetenzen zu erweitern, die in der Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit notwendig sind und dient der Fort- und

---

<sup>52</sup>Es existiert die Möglichkeit an interkulturellen Projekten teilzunehmen: [www.etwinning.de](http://www.etwinning.de) [Zugriff: 02.11.2017, 10:00 Uhr] (vgl. Bolten 2012, S. 150).

<sup>53</sup>Die Hochschule Ansbach bietet seit dem Wintersemester 2016/2017 den Bachelorstudiengang „Interkulturelles Management“ an. Es handelt sich um eine Mischform aus Onlinestudium und Präsenzveranstaltungen (Blended-Learning). Siehe dazu: [http://www.hs-ansbach.de/studium/bachelor\\_studium/interkulturelles\\_management.html](http://www.hs-ansbach.de/studium/bachelor_studium/interkulturelles_management.html) [Zugriff: 02.11.2017, 10:20 Uhr].

<sup>54</sup>Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung im Bereich der Kulturellen Bildung“ hatte abgesehen von der Entwicklung des Weiterbildungskonzeptes das Ziel, Menschen mit Migrationshintergrund für mehr Beteiligung an Weiterbildung und für die Tätigkeit als Weiterbildner zu gewinnen. In 14 verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden kulturelle Projekte entwickelt und umgesetzt, in denen das in der Fortbildung erworbene Wissen Anwendung fand. So wurde beispielsweise ein Schreibworkshop für Menschen mit Migrationshintergrund konzipiert. Alle Projekte wurden im Anschluss evaluiert (siehe dazu Hoffmeier/Smith 2013).

Weiterbildung. Anwendung findet das Konzept in folgenden Bereichen: Bildungseinrichtungen (Erwachsenenbildung, Schule), Personalentwicklung, Sprachunterricht, Kulturelle Bildung. Zu den Zielgruppen gehören außerdem Berufstätige aus den Bereichen Gesundheit/Pflege<sup>55</sup>, Sozialpädagogik, Verwaltung. An vielen Volkshochschulen gehört Xpert CCS zum regelmäßigen Angebot. Das Lehrgangshandbuch enthält theoretische und praktische Anteile in Form von Übungen und Fallbeispielen und ist in acht Themenbereiche unterteilt.<sup>56</sup> (vgl. Roth/Köck 2011, S. 3 ff.). Das Programm Xpert CCS setzt sich aus drei aufeinander aufbauenden Modulen zusammen: Basic, Professional und Master, die jeweils mit einer europäisch anerkannten Prüfung abgeschlossen werden. Neben dieser Grundausbildung wird die Qualifizierung zum Trainer Culture Communication Skills (TQ) angeboten. Diese besteht aus zwei Modulen: Methodik und Didaktik interkulturellen Lernens und Programmschulung. Der erfolgreiche Abschluss berechtigt dazu, das zertifizierte Lehrgangssystem zu unterrichten und bietet sich für Lehrende der Erwachsenenbildung an. Zertifiziert wird durch die Masterprüfungszentrale des Bayerischen Volkshochschulverbandes. Für die Trainer finden regelmäßig Seminare und Fortbildungen statt (vgl. Roth/Bassenhorst 2014, S. 37 ff.).<sup>57</sup>

In vielen Modellen, die den Erwerb Interkultureller Kompetenz beschreiben, wird die Reflexivität des eigenkulturellen Verhaltens als entscheidender Schritt angesehen (vgl. Thomas 2013, S. 162). Frau E. hebt hervor, dass die ständige Selbstreflexion für das Erlernen Interkultureller Kompetenz notwendig sei, um ein Bewusstsein für eigene Vorurteile zu entwickeln. Frau A. und Herr D. erwähnen Reflexion und Selbstreflexion bei der Frage nach dem Erwerb Interkultureller Kompetenz. Nach Smith geht es in erster Linie nicht um Wissensvermittlung oder das Trainieren von Situationen, die durch kulturelle Unterschiede geprägt sind, sondern um einen langfristigen Prozess der „Selbstbildung“

---

<sup>55</sup>Im Jahr 2014 wurde ein Lehrgangshandbuch speziell für Beschäftigte aus dem Gesundheits- und Pflegebereich entwickelt (siehe dazu Roth/Etting 2014).

<sup>56</sup>Themenbereiche des Xpert CCS

1. Eigene Kultur
2. Kulturelle Fremdheit
3. Kulturelle Filter
4. Techniken des interkulturellen Umgangs
5. Kulturexploration
6. Kulturgrammatik
7. Interkulturelle Kommunikation
8. Interkulturalität in Schule und Sozialarbeit  
(siehe dazu Roth/Köck 2011)

<sup>57</sup>Die Expertin Frau A. hat das Zertifizierungssystem durchlaufen, um das Lehrgangswerk zu unterrichten. Im Verhältnis zur Komplexität des Themas beurteilt sie die Qualifizierung als wenig aufwändig.

(vgl. Smith 2013a, S. 26 f.). Professionelles Handeln im interkulturellen Kontext erfordert Aneignung von Wissen über Lebensbedingungen von Minderheiten und Diskriminierung, aber auch eine Haltung, die durch Offenheit und Anerkennung von Differenzen gekennzeichnet ist (vgl. Sprung 2016, S. 383). Offenheit und Neugier werden von drei Experten als wichtige Persönlichkeitsmerkmale für den Erwerb Interkultureller Kompetenz beschrieben. Ob diese Grundhaltungen erlernbar sind, wird in den Experteninterviews thematisiert. Herr D. nimmt den Standpunkt ein, dass eine Grundhaltung prinzipiell nicht erlernbar sei, aber doch gewisse Handlungsformen, z. B. das kritische Reflektieren von Sachverhalten oder die Erweiterung von Wissen. Frau A. bezeichnet Persönlichkeitsmerkmale, die in den Erwerb Interkultureller Kompetenz eingebracht werden, als „affektive Bereitschaft“. Das Erwerbsmodell, das aus den Experteninterviews hervorgeht, legt eine eher nicht erlernbare persönliche Basis zugrunde, auf der durch erlernbares Wissen Interkulturelle Kompetenz entwickelt wird.

Ob eine eigene Migrationsgeschichte der Lehrenden von Vorteil ist, wird nicht immer eindeutig beantwortet. Auernheimer verweist darauf, dass Lehrende, die selbst einen Migrationshintergrund haben, sich aufgrund ihrer eigenen Geschichte zu stark mit den Lernenden identifizieren könnten. Dadurch würde der interkulturelle Austausch möglicherweise beeinträchtigt (vgl. Auernheimer 2013, S. 65 f.). Thomas hingegen betrachtet den biografischen Aspekt aus psychologischer Sicht und merkt an, dass interkulturelles Lernen auch durch eigene Erlebnisse wie Vertreibung und Flucht ermöglicht werden könne (vgl. Thomas 2016, S. 131). Mecheril geht davon aus, dass ein eigener Migrationshintergrund nicht die Beschäftigung mit dem Thema Interkulturelle Kompetenz ersetze, obwohl ein selbstverständlicherer Umgang mit der Thematik zu erwarten sei (vgl. Mecheril 2013, S. 18). In den Experteninterviews kam es mehrheitlich zu einer positiven Bewertung eines eigenen interkulturellen Hintergrundes. Frau E. lehnt diese Position entschieden ab: „Dass man aus einem anderen Land gekommen ist, bedeutet nicht, dass man interkulturell ist.“ Diese Annahme wird als Fehler bezeichnet, der in Deutschland häufig zu beobachten sei. Frau E. betont, dass ein eigener Migrationshintergrund zwar von Vorteil sein könne, aber ohne Reflexionsfähigkeit keinerlei positive Auswirkungen auf den Erwerb Interkultureller Kompetenz habe. Sie bezieht somit einen wichtigen Baustein Interkultureller Kompetenz ein: die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

In der Literatur wird kritisch bemerkt, dass in einer heterogenen Gesellschaft zu wenig Heterogenität innerhalb des Personals der Erwachsenenbildung vorhanden sei, vor allem

in den Bereichen Management, Konzeptentwicklung und Lehre (vgl. Sprung 2016, S. 382).

### **3.6. Messbarkeit Interkultureller Kompetenz**

Es existieren verschiedene Messinstrumente, die Interkulturelle Kompetenz erfassen (vgl. Bredendiek 2015, S. 62 ff.). Exemplarisch wird das Testverfahren von Schnabel skizziert. Schnabel unterscheidet zwischen veränderbaren Faktoren, die auf bestimmten Fähigkeiten basieren und Einstellungsmerkmalen, die weitgehend unbeeinflussbar sind (vgl. Schnabel 2015, S. 6). Ausgehend von diesem Modell entwickelte Schnabel ein Testverfahren zur Messung Interkultureller Kompetenz. Das Testverfahren beinhaltet die Beurteilung verschiedener Situationen durch die Testpersonen.<sup>58</sup>

Die Frage, ob Interkulturelle Kompetenz überprüfbar sei, wird in den Experteninterviews überwiegend zustimmend beantwortet und die Antworten durch konkrete Vorschläge ergänzt. Frau B. und Frau C. schlagen die Bearbeitung von Fallbeispielen vor, Frau E. den Einsatz von Fragebögen. Herr D. würde Indikatoren für Interkulturelle Kompetenz dem Lebenslauf entnehmen und bezieht sich außerdem auf eine mögliche Messbarkeit im Rahmen einer Zertifizierung durch das Lehrgangswerk Xpert. Frau A. äußert sich eher skeptisch gegenüber dem Einsatz von Testverfahren. Sie hält Persönlichkeitstest für begrenzt einsetzbar, um beispielsweise soziale Kompetenzen zu überprüfen und stellt die Objektivität in Frage. In Bezug auf die Entwicklung eines Testinventars befürchtet Frau A., dass nicht alle Aspekte Interkultureller Kompetenz erfasst werden können. Sie merkt außerdem kritisch an, dass bei der Entwicklung von Messinstrumenten Personen mit gleichem kulturellen Hintergrund festlegen würden, wie messbare Interkulturelle Kompetenz zu definieren sei. Frau A. beschreibt mit dieser Aussage ein ethnozentrisches Vorgehen. Sie schlägt vor, Interkulturelle Kompetenz „am Erfolg beim Anderen“ zu messen und konsequenterweise die Interaktionspartner mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu befragen. Bei der Interviewanalyse fällt auf, dass die Expertin, die Interkulturelle Kompetenz als ein sehr komplexes Modell auffasst, Testverfahren und Messbarkeit eher kritisch betrachtet und einen neuen Aspekt aufwirft: Messbarkeit Interkultureller Kompetenz durch die Analyse gelungener interkultureller Situationen.

---

<sup>58</sup>TMIC: Test to Measure Intercultural Competence (vgl. Schnabel 2015, S. 41 ff.)

## 4. Konstruktivistische Erwachsenenbildung und Interkulturelle Kompetenz

### 4.1. Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die auf verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen und Strömungen basiert und deren Wurzeln bereits in der griechischen Antike zu finden sind. (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 13).<sup>59</sup> Die Hauptthese des Konstruktivismus besagt, dass Menschen die vermeintliche Realität auf der Basis ihrer persönlichen Wahrnehmungen konstruieren. Diese werden als geschlossene Systeme betrachtet, die selbstorganisiert funktionieren (Autopoiese). Die konstruktivistische Theorie geht davon aus, dass Störungen (Perturbationen) zu Veränderungen des in sich geschlossenen Systems führen können.<sup>60</sup> Ausschlaggebend für den Veränderungsprozess ist die Integrierbarkeit von Neuem in das vorhandene System sowie Viabilität, die die Verwertbarkeit und Gangbarkeit veränderter Sichtweisen und Handlungen bezeichnet.<sup>61</sup> Das Individuum strebt dabei immer nach einem Gleichgewicht zwischen den inneren Deutungen, Sichtweisen sowie Erfahrungen und äußeren Irritationen und Veränderungsansprüchen. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* basiert auf diesen Annahmen und postuliert, dass Wissen nur aktiv selbst konstruiert und nicht vermittelt werden kann. Das Lernen findet dabei selbstgesteuert statt. Die Lehrenden übernehmen eine begleitende Rolle und ermöglichen anregende, unerwartete Lernarrangements, die eine Form der Perturbation darstellen. Beim Lernen Erwachsener sind individuelle Wissens- und Erfahrungshintergründe miteinzubeziehen (vgl. Arnold 2010d, S. 173 f.). Das Lernen Erwachsener wird aus diesem Grund als *Anschlusslernen* bezeichnet. Dieses Prinzip der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung besagt, dass im Lernprozess an vorhandene Erfahrungen, Interessen und den lebensweltlichen Zusammenhang der Lernenden angeknüpft wird (vgl. Nuissl 2010, S. 20 f.).

---

<sup>59</sup>Einige Vertreter und Strömungen des Konstruktivismus sind:

|                             |                 |
|-----------------------------|-----------------|
| Neurobiologie:              | Maturana/Varela |
| Kognitionsforschung:        | von Glaserfeld  |
| Kommunikationswissenschaft: | Watzlawick      |
| Systemtheorie:              | Luhmann         |
| Philosophie:                | Schmidt         |
| Pädagogik:                  | Reich           |
| Wissenssoziologie:          | Searle          |

(vgl. Siebert 2005, S. 15)

<sup>60</sup>Aus neurobiologischer Sicht sind Perturbationen Umgebungseinflüsse, die Zustandsveränderungen in einem System auslösen (vgl. Maturana/Varela 2010, S. 106 ff.).

<sup>61</sup>„Etymologisch ist Viabilität auf lateinisch „via“ = Weg zurückzuführen und meint Gangbarkeit, auch Passung, Funktionieren“ (Arnold/Siebert 1999, S. 103).

Eine wichtige Rolle in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung spielen die *Deutungsmuster*. Es handelt sich um kognitiv und affektiv besetzte Sichtweisen, die im Lebenslauf erworben werden. Ein Festhalten an diesen meist unbewussten Mustern bietet Stabilität und Sicherheit. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung geht davon aus, dass das Lernen Erwachsener und ihre Konstruktion der Wirklichkeit durch diese Deutungsmuster stark geprägt ist. Lehrende haben die Aufgabe, ein individuelles Deutungslernen anzuregen, damit sich bisherige biografisch geprägte Muster des Fühlens, Denkens und Handelns differenzieren und verändern können (vgl. Arnold 2010a, S. 63 f.).

Innerhalb der konstruktivistischen Erwachsenenbildung wurde die *Ermöglichungsdidaktik* entwickelt. Lernende in der Erwachsenenbildung werden als geschlossene Systeme aufgefasst. Ein Lernen kann nicht erzeugt, sondern nur angeregt und ermöglicht werden. Lernen kann nur stattfinden, wenn die Lernenden die Möglichkeit erhalten, selbstgesteuert und auf ihre Lebenssituation bezogen zu lernen. Die Begegnung mit anderen Lernenden ermöglicht es, kooperativ voneinander zu lernen (vgl. Arnold 2010c, S. 80). Lehrende, die nach den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik arbeiten, vertrauen darauf, dass kooperativer Austausch Lernprozesse in Gang setzt und schaffen dafür Gelegenheiten. Eine gelungene interkulturelle Begegnung könnte demnach als kooperativer Lernprozess fungieren.

Aus konstruktivistischer Sicht ist jede Situation in der Erwachsenenbildung durch die Auseinandersetzung mit fremden Deutungsmustern gekennzeichnet (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 144). Diese Begegnung zweier Konstrukte der Wirklichkeit könnte als eine interkulturelle betrachtet werden, wenn der Kulturbegriff weit gefasst ist.

#### **4.2. Emotionaler Konstruktivismus**

Ausgehend vom Deutungsmusteransatz entwickelte Arnold den *Emotionalen Konstruktivismus*, der die Bedeutung der früh entwickelten Emotionen für die Konstruktion der Wirklichkeit hervorhebt. Arnold fasst zusammen: „Wir laufen vielmehr alle mit mehr oder weniger emotional getrübttem Blick durch die Welt“ (Arnold 2012, S. 90).

Deutungen werden so gestaltet, dass sie als emotional stimmig erlebt werden (vgl. Arnold 2010b, S. 74). Viabilität wäre demnach dadurch gekennzeichnet, dass die Wirklichkeitskonstruktion zu den eigenen Emotionsmustern passt. Arnold gibt zu bedenken, dass ein Festhalten an alten, emotional geprägten Deutungsmustern einen angemessenen Umgang mit neuen Situationen verhindern könnte (vgl. Arnold/Pachner 2013, S. 22). Aus diesem

Grund ist es entscheidend, emotionale Kompetenz zu entwickeln. Dazu gehört, die emotional geprägten Deutungsmuster als selbst konstruiert zu betrachten und nicht äußere Anlässe für eigene Emotionen verantwortlich zu machen. Die Aufmerksamkeit wird zunächst von außen nach innen gelenkt, wodurch ein vorschnelles Reagieren verhindert wird. Diesen Moment des Reflektierens der eigenen Deutungsmuster bezeichnet Arnold als „Stop&Think-Schleife“ (vgl. Arnold 2005, S. 3). Der Prozess des Innehaltens und Unterbrechens des bisher unbewussten Auftretens alter emotional geprägter Muster wird in Arnolds späteren Schriften als Emotionale Achtsamkeit bezeichnet (vgl. Arnold 2012, S. 52). Diese Form der Reflexionsfähigkeit betrachtet Arnold als wichtigen Schritt im emotionalen Lernprozess, der langfristig zu Verhaltensänderungen führen kann: „Emotionale Bildung zeigt sich vor allem in der Fähigkeit, die Verantwortung für die eigenen Wahrnehmungen und Beurteilungen zu übernehmen und in der täglichen Lebensführung grundsätzlich ohne Schuldvorwürfe auszukommen“ (Arnold 2012, S. 84). Arnold stellt konkrete Bezüge zum Lehr-Lern-Prozess her, der beispielsweise auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden durch früh entstandene emotionale Muster geprägt sein kann (vgl. Arnold 2010b, S. 75). Reich bestätigt in seiner Konstruktivistischen Didaktik grundsätzlich die individuelle Konstruktion von Emotionen und fügt ergänzend den Gedanken hinzu, dass diese persönlichen Konstrukte auch in kulturelle und lebensweltliche Zusammenhänge eingebettet sind (vgl. Reich 2006, S. 216).

#### **4.3. Lehrende und Interkulturelle Kompetenz – was leistet der Konstruktivismus?**

Im Folgenden wird die Forschungsfrage diskutiert, ob und inwieweit die Konstruktivistische Erwachsenenbildung den Erwerb der Interkulturellen Kompetenz von Lehrenden der Erwachsenenbildung unterstützen kann. Der Emotionale Konstruktivismus ist eine hilfreiche Theorie für die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage, da emotional geprägte Deutungsmuster einen Einfluss auf interkulturelle Situationen haben können. Aus diesem Grund werden die Grundannahmen des Emotionalen Konstruktivismus für die Beantwortung der Forschungsfrage hinzugezogen. Wenn Lehrende Interkulturelle Kompetenz erwerben, sind sie zwar Lernende, haben aber aufgrund ihrer Professionalität gleichzeitig die Vermittlung und Verwendung der erworbenen Kompetenz im Blick. Demzufolge werden Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess ergänzt. Diskutiert werden die Elemente Interkultureller Kompetenz, die das Prozessmodell von Deardorff enthält (siehe dazu Deardorff 2006b).



Prinzipiell erscheint es aus den zuvor dargelegten Grundsätzen der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung und Ermöglichungsdidaktik schlüssig, wenn Lehrende beim Erwerb Interkultureller Kompetenz ebenfalls eine Lernbegleitung erfahren könnten, die auf konstruktivistischer Basis stattfindet. So würde eine Reflexion und Erweiterung eigener Deutungsmuster professionell begleitet. Einige Autoren beziehen den Konstruktivismus in ihre Theorien ein.<sup>62</sup> Praktisch umgesetzt wird die Theorie im Lehrgangswerk Xpert CCS (siehe dazu Kapitel 3.5.).<sup>63</sup> Es wird davon ausgegangen, dass kulturelle Deutungsmuster im Verlauf der frühen Kindheit entstehen und dem Prozess der Enkulturation entsprechen. Diese Deutungsmuster werden im interkulturellen Kontakt bewusst (vgl. Roth/Köck 2011, S. 11 ff.). Hier wird der Bezug zum Emotionalen Konstruktivismus deutlich. Für den Erwerb Interkultureller Kompetenz ist die Reflexion dieser Deutungsmuster entscheidend, da sie aus konstruktivistischer Perspektive den Blick auf das Gegenüber in interkulturellen Situationen prägen.

#### **4.3.1. Haltungen/Einstellungen**

In allen beschriebenen Modellen zur Interkulturellen Kompetenz werden Grundhaltungen und Einstellungen als Basis für den Erwerb dieser Kompetenz beschrieben. Bei den Grundhaltungen handelt es sich um Offenheit, Neugier, Respekt und Ambiguitätstoleranz.

Um **Offenheit und Neugier** zu erzeugen, muss das geschlossene System, das aus individuellen Wahrnehmungen besteht, eine einschneidende und positiv besetzte Perturbation erleben. Diese Perturbation kann durch bewussten Kontakt mit Menschen anderer Kulturen oder Anregungen, die von außen gesteuert werden, entstehen. Streng konstruktivistisch argumentiert ist kaum vorstellbar, dass aus einem in sich geschlossenen System Neugier und Offenheit ohne äußere Anregungen (Perturbationen) entstehen. Hier bietet der Konstruktivismus lediglich die Anregung, zu reflektieren, ob Perturbationen, die zu Öffnung und Neugier führen können, selbst aktiv herbeizuführen sind. Wenn Lehrende die bewusste und freiwillige Entscheidung treffen, sich mit dem Erwerb Interkultureller Kompetenz zu befassen, ist davon auszugehen, dass dieser Entschluss schon Offenheit

---

<sup>62</sup>Bezüge zum Konstruktivismus finden sich in folgender verwendeter Literatur: Auernheimer 2013, Bolten 2012, De Haan/Rülcker 2009, Hoffmeier/Smith 2013, Mecheril 2013, Roth/Köck 2011.

<sup>63</sup>Frau A., die selbst das Lehrgangswerk Xpert unterrichtet, bezieht sich im Interview explizit auf konstruktivistische Grundbegriffe: Geschlossene Systeme bezeichnet sie als „systemische Zusammenhänge, scheinbare Gewissheiten, Vorstellungswelt oder Richtigkeiten“. Viabilität wird mit Funktionalität gleichgesetzt.

und Neugier impliziert. Die Entscheidung, neue Kompetenzen zu entwickeln, perturbiert und öffnet demnach das geschlossene System. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturelle Kompetenz sollte idealerweise positiv besetzt sein, um Neugier und Offenheit hervorzurufen (vgl. de Haan/Rückler 2009, S. 181). Für Lehrende würde das bedeuten, sich die Bereicherung durch kulturelle Vielfalt vor Augen zu halten und den Lernenden nahe zu bringen. Offenheit gegenüber interkulturellen Begegnungen müsste denkbar und attraktiv sein. Wichtig erscheint hier, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema einer echten Überzeugung entspringt und nicht einem Zeitgeist, der Profitabilität und Verwertbarkeit durch den Erwerb Interkultureller Kompetenz verspricht. Diese oberflächliche Viabilität im Sinne einer Verwertbarkeit würde wahrscheinlich nicht ausreichen, um tiefere emotional und biografisch begründete Muster zu verändern und eine Grundhaltung der Offenheit zu ermöglichen. Eine echte innere Überzeugung kann aus konstruktivistischer Sicht nur ein eigener Impuls des geschlossenen Systems sein, das eine Perturbation als sinnvoll erlebt. Es ist davon auszugehen, dass bei der Auseinandersetzung mit positiv besetzten Lerninhalten die Perturbationen des geschlossenen Systems als viabel erlebt werden. Auch Widersprüche können eine verändernde Wirkung oder Lernbereitschaft erzeugen. Wenn eine Erschütterung des eigenen Weltbildes als Herausforderung angenommen wird, eigene Deutungsmuster zu erweitern, kann der Erwerb Interkultureller Kompetenz als Lernprozess ausgelöst werden (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 104). Die Annahme dieser Herausforderung bedeutet gleichzeitig Offenheit für Neues. Müller-Commichau bezeichnet Perturbationen als „konstruktive Irritationen“ (Müller-Commichau 2014, S. 36). Diese positive Sicht auf Irritationen kann Lehrenden dazu verhelfen, Verunsicherungen durch kulturelle Diversität als Chance zu betrachten und dieses den Lernenden zu vermitteln. In der Lehr-Lern-Situation kann dann aus der Irritation etwas Neues konstruiert werden, ein verändertes Konstrukt der Wirklichkeit, das zu gelingenden interkulturellen Begegnungen führen könnte. Irritationen oder Erschütterungen des Weltbildes könnten aber eventuell das Gegenteil bewirken: eine ängstliche Abkehr von Perturbationen. Eine Öffnung des geschlossenen Systems wäre in diesem Fall nicht mehr möglich. Im Extremfall könnte diese Angst zu Abwehr und Abwertung führen, die sich in rassistischem Denken und Verhalten manifestiert. Lehrende selbst könnten ebenfalls eine derartige Reaktion zeigen. Unterstützend können hier der Emotionale Konstruktivismus und das Emotionale Lernen sein. Alte, tief verankerte, starre emotionale Deu-

tungsmuster können die Offenheit für veränderte Sichtweisen in interkulturellen Begegnungen verhindern und ein ablehnendes Denken bewirken. In einem emotionalen Lernprozess werden diese Deutungsmuster zunächst betrachtet, reflektiert und dann unterbrochen (vgl. Arnold/Pachner 2013, S. 27). Mit dem Unterbrechen von Deutungsmustern öffnet sich das geschlossene System. Offenheit und Neugier als essentielle Grundhaltungen Interkultureller Kompetenz entstehen.

Im Experteninterview beschreibt Frau B., dass eine persönliche Diskriminierungserfahrung sowohl bei sich selbst als auch bei ihrem eher fremdenfeindlich eingestellten Vater Öffnung und Veränderungsprozesse initiierte: „Ich habe gesagt: Papa, jetzt können wir entscheiden. Entweder denken wir weiter so und beleidigen die anderen, aber deine Tochter ist auch beleidigt worden, oder wir versuchen zu verstehen, was das bedeutet. Warum sind diese Leute hier?“ Aus konstruktivistischem Blickwinkel entsteht die Perturbation des emotional geprägten Deutungsmusters in diesem Fall durch die eigene stark emotional geprägte Erfahrung von Diskriminierung. Beim Vater wird das bisherige Deutungsmuster besonders nachhaltig erschüttert, da er wahrnimmt, dass seine Tochter mit Verhaltensmustern konfrontiert wird, die er selbst zeigt. Die Tochter regt dazu an, innezuhalten und eine kognitive Entscheidung zu treffen, die zu einer Veränderung von Wahrnehmung und Verhalten führen kann („Jetzt können wir entscheiden“). Konstruktivistisch betrachtet fordert Frau B. dazu auf, die eigene emotionale Konstruktion der Wirklichkeit distanziert zu betrachten. Dadurch wird ein differenzierteres Fühlen und Handeln ermöglicht (vgl. Arnold 2012, S. 42).

Für die Entwicklung einer **respektvollen Grundhaltung** kann das konstruktivistische Denken einen Anhaltspunkt bieten. Da die eigene Wahrnehmung und Konstruktion der Wirklichkeit durch das Streben nach Viabilität beeinflusst wird, ist davon auszugehen, dass beim Gegenüber in interkulturellen Situationen die gleichen Prozesse stattfinden. Ein Bewusstsein dafür, dass der Mensch, mit dem interkulturell agiert wird, nach konstruktivistischem Prinzip die eigenen Realitäten schafft, um seine Lebenssituation zu meistern, könnte die Grundhaltung Respekt unterstützen. Wenn selbstkritisch erkannt wird, dass die eigene Wahrnehmung begrenzt und subjektiv ist, können Respekt und Toleranz wachsen, da die eigene Wirklichkeit nicht als einzig wahre betrachtet wird (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 119). Frau A. beschreibt diese Fähigkeit als die „Bereitschaft, einfach mal zwei Richtigkeiten stehen zu lassen“. Diese Formulierung lässt Rückschlüsse

auf konstruktivistisches Denken zu. Da das als „richtig“ Erlebte lediglich eine Konstruktion des eigenen geschlossenen Systems darstellt, existieren stets mehrere sogenannte „Richtigkeiten“. Frau A. nennt die Auseinandersetzung, die aufgrund verschiedener Weltansichten entsteht, einen „Aushandlungsprozess“.

Mecheril fordert in seinem gesellschaftskritischen Ansatz die Reflexion ungleicher Machtverhältnisse (vgl. Mecheril 2013, S. 17). Sollten ungleiche Machtverhältnisse in einer interkulturellen Situation vorliegen, ist eine gegenseitige Anerkennung der Werte unabdingbar, um Respekt als Grundhaltung zu entwickeln. Die Grundhaltung Respekt fußt in dieser Situation auf der Erkenntnis, dass das eigene Deutungssystem nicht einer besseren oder objektiven Wahrheit entspricht und somit die eigene Kultur nicht über der anderen steht.<sup>64</sup>

Die gegenseitige Anerkennung des jeweils anderen Systems bedeutet nicht, dass alle Verhaltensweisen, die sich aufgrund von Deutungsmustern zeigen, vollkommen verstanden, nachvollzogen und begrüßt werden müssen. In diesem Zusammenhang wird die Grundhaltung **Ambiguitätstoleranz** wirksam: Zur Ambiguitätstoleranz gehört, verschiedene Deutungsmuster nebeneinander stehenzulassen, selbst wenn dabei Widersprüche oder sogar innere Widerstände auszuhalten sind. Lehrende sind gefordert, bei sich selbst und in interkulturellen Lehr-Lern-Situationen diese Ambiguitätstoleranz zu bewahren. Hilfreich ist dabei der Emotionale Konstruktivismus. Die von Arnold entwickelte „Stop&Think-Schleife“ ermöglicht ein Innehalten, Beobachten und Kontrollieren der eigenen emotionalen Reaktion. Arnold bezeichnet den Vorgang der Selbstbeobachtung beim Lernen als „Lernen zweiter Ordnung“ (vgl. Arnold 2012, S. 157). Während dieses Innehaltens kann sich ein stark emotional gefärbter Zustand durch den kognitiven Filter dahingehend verändern, dass es möglich wird, Widersprüche auszuhalten. Diese Widersprüche sind eventuell nicht nur situativ, sondern bleiben bestehen, da es sich beispielsweise um unumstößliche kulturelle Werte handelt, die einen Konflikt auslösen.<sup>65</sup> Durch die Entwicklung ei-

---

<sup>64</sup> „Je nach kultureller Gruppe, der jemand angehört oder sich anschließt, kann er so oder auch anders denken. [...] Man braucht sich nur die große Bedeutung der Wahrheitsfindung in unserer Kultur, etwa im Erziehungssystem, im Rechtssystem, in der Politik und in der Wissenschaft vor Augen zu halten, um die Brisanz dieser Problematisierung des Begriffs der Wahrheit zu erkennen“ (de Haan/Rülcker 2009, S. 178).

<sup>65</sup> Für diese Haltung gibt es bereits Hinweise bei den in der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung häufig zitierten Neurobiologen Maturana und Varela: „Wollen wir mit der anderen Person koexistieren, müssen wir sehen, daß ihre Gewißheit – so wenig wünschenswert sie uns auch erscheinen mag – genauso legitim und gültig ist wie unsere“ (Maturana/Varela 2010, S. 264).

nes Bewusstseins für eigene Wahrnehmungen, Gefühle und Interpretationen kann es besser gelingen, andere Wahrnehmungen und Emotionen gleichberechtigt zuzulassen. Somit wächst die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz (vgl. Öztürk 2014, 101).

Bei der Auseinandersetzung mit der Bedeutung konstruktivistischen Denkens in Bezug auf Haltungen und Einstellungen finden sich in der Literatur eher unspezifische Hinweise. Arnold/Siebert warnen vor starker Fokussierung auf die Zweckmäßigkeit und Nutzbarkeit von verändertem Verhalten. In Bezug auf interkulturelle Begegnungen plädieren sie beispielsweise für die Entwicklung von Freundlichkeit gegenüber Fremden. Was unter „Fremdenfreundlichkeit“ zu verstehen ist und wie sich dieses Gefühl entwickeln könnte, wird nicht näher erläutert (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 105).<sup>66</sup>

#### **4.3.2. Wissen/Verständnis**

In Deardorffs Modell gelten die erörterten Haltungen und Einstellungen als Voraussetzung für die Entwicklung individueller Fähigkeiten. An erster Stelle steht die Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion (vgl. Deardorff 2006b, S. 19). **Reflexionsfähigkeit** wird in fast allen beschriebenen Modellen zur Interkulturellen Kompetenz fokussiert. Thomas verweist darauf, dass eine eigenkulturelle Reflexion ein sensibles Reagieren in interkulturellen Situationen ermöglicht (vgl. Thomas 2013, S. 155 f.). Diese Reflexionsprozesse dienen im interkulturellen Geschehen dem Verstehen und der Verständigung (vgl. Bleil 2006, S. 340). Der Effekt beruht auf der Annahme, dass ein reflexiver Umgang mit eigenen Deutungsmustern zu der Einstellung führt, „dass immer auch eine andere Sicht der Dinge möglich ist“ (Mall 2014, S. 42). Für Lehrkräfte ist die Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile ausschlaggebend für die professionelle Vermittlung von Interkulturalität (vgl. Rangosch-Schneck 2013, S. VI). Die selbstreflexive Auseinandersetzung führt dazu, mit den Vorurteilen und Urteilen von Teilnehmern besser umgehen zu können (vgl. Öztürk 2014, S. 103). Außerdem können Lehrende die Lernenden besser zur kulturellen Reflexion anregen, wenn sie dieses Reflektieren bereits selbst intensiv umsetzen. Für Mecheril gehört zur Professionalität „ein ausgeprägter Hang zur Reflexivität und Reflexion“ (Mecheril 2013, S. 33).

---

<sup>66</sup>In der naturwissenschaftlich orientierten Richtung des Konstruktivismus wird in der Arbeit von Maturana/Varela ein stark affektiver Aspekt hervorgehoben: „Ohne Liebe, ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozeß, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit“ (Maturana/Varela, 2010, S. 266).

In der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung wird das notwendige reflexive Lernen in interkulturellen Situationen fokussiert. Unbewusste Vorprägungen sollen in das Bewusstsein rücken, um interkulturelle Verständigung zu ermöglichen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 142 f.). Nur wenn die eigenkulturelle Reflexion gelingt, sind das Analysieren kulturbedingter Auseinandersetzungen und Kontrollieren des eigenen Verhaltens möglich. Auf die Frage, wie Interkulturelle Kompetenz erworben werden kann, betont Frau E. im Interview, dass die ständige Reflexion des eigenen Verhaltens und eigener Vorurteile ein wichtiger Bestandteil dieses Lernprozesses sei. Sie beschreibt den Ablauf des Reflexionsprozesses folgendermaßen: Zunächst sei es normal, dass in der Begegnung mit Fremden spontan Vorurteile und Gedanken entstünden. Wichtig sei aber der Umgang mit diesen Gedanken. Es sei in Ruhe zu überprüfen, ob es sich um alte Muster handele. (Frau E.: „Ich gebe mir Zeit, und ich denke nach, und ich denke, oh, du bist wieder in deine alten Muster gefallen. Vielleicht ist diese Person, die mit einem Kopftuch aus Afghanistan kommt, nicht eine unterdrückte, unselbstbewusste Frau, sondern umgekehrt.“). Diesen permanenten Reflexionsprozess setzt Frau E. mit einem Lernprozess gleich. Anhand der Antworten von Frau E. lässt sich das Emotionale Lernen innerhalb des Emotionalen Konstruktivismus darstellen. Spontane Gedanken und Beurteilungen sind den Deutungsmustern vergleichbar. In Frau E's Äußerungen ist die von Arnold dargestellte „Stop&Think-Schleife“ erkennbar, die es ermöglicht, emotional geprägte Deutungsmuster zu beobachten, zu überprüfen und in interkulturellen Situationen angemessen zu reagieren (vgl. Arnold 2005, S. 3). Zu einer angemessenen Reaktion kommt es, wenn eigene Vorurteile reflexiv betrachtet werden und anstelle einer emotional bedingten Äußerung von Vorurteilen eine fragende, am Dialog interessierte Haltung eingenommen werden kann. Arnold weist darauf hin, dass das Erkennen und Reflektieren von Mustern zu vielfältigeren Entscheidungsmöglichkeiten führt (vgl. Arnold 2012, S. 9). Arnold geht in seiner Argumentation so weit, dass er jeden ersten Eindruck, den ein Mensch hinterlässt, als unangemessene Einschätzung betrachtet (vgl. ebd., S. 31). Er gibt zu bedenken, dass in der Sicht auf andere Menschen stets das Eigene mit konstruiert wird (vgl. ebd., S. 50). In der reflexiven, achtsamen Beobachtung sollte es möglich sein, dieses Eigene wahrzunehmen und zu extrahieren, um den Blick auf das Gegenüber möglichst frei von eigenen Wertungen, Unsicherheiten und Vorprägungen lenken zu können. Im Idealfall würde diese Fähigkeit eine sofortige Wirkung in interkulturellen Situationen zeigen, die auf angemessene Weise gestaltet werden.

Aus konstruktivistischer Sicht sollten Lehrende bei sich selbst mit starren Deutungsmustern, ethnozentrischen Tendenzen und Vorurteilen rechnen, um dann bewusst und reflektiert an einer Öffnung zu arbeiten (vgl. Roth/Köck 2011, S. 51). Hilfreich in diesem Lernprozess ist der Wechsel auf eine Metaebene (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 142 f.). Lehrende könnten den eigenen Lernprozess selbst steuern, indem sie sich auf einer Metaebene strukturiert bezüglich des eigenen Verhaltens befragen.<sup>67</sup> Eine weitere reflexive Möglichkeit, eigene Deutungsmuster zu erkennen, besteht darin, anfangs alle Interpretationen einer Situation oder eines Fallbeispiels zuzulassen, um ein Bewusstsein für eigene Konstruktionen der vermeintlichen Wirklichkeit zu erlangen und diese in einem weiteren Schritt zu hinterfragen. Dazu können die Lernenden ebenfalls angeregt werden, nachdem sie zunächst die Gelegenheit hatten, ohne Bewertung durch die Lehrenden jede Interpretation äußern zu dürfen (vgl. Roth/Köck 2011, S. 124 ff.). Eventuell wird es notwendig, in einem ersten Gedankenschritt sogar ablehnende Gefühle gegenüber anderen zuzulassen, um sich dann auf der nächsten Stufe mit den eigenen Beweggründen zu befassen (vgl. ebd., S. 47).

Im Rahmen der Selbstreflexion in Bezug auf Vorurteile ist zu erwarten, dass vom Gegenüber ebenfalls Stereotype und Vorurteile geäußert werden, da feste Deutungsmuster das menschliche Verhalten prägen (vgl. Roth/Köck 2011, S. 47). Das Wissen um die Entstehung von Stereotypen und starren Deutungsmustern kann in Kommunikationssituationen einen gelasseneren Umgang mit Vorurteilen, die vom Gesprächspartner geäußert werden, ermöglichen. Metakommunikation könnte in einer derartigen Situation wirksam werden, indem gemeinsam mit dem Interaktionspartner reflektiert wird, welche eigenkulturellen Deutungsmuster in der aktuellen Situation eine Rolle gespielt haben könnten.<sup>68</sup> Arnold/Siebert heben Metakommunikation im Rahmen reflexiver Prozesse hervor und beschreiben als Zielverhalten „die Fähigkeit zur kulturellen Selbstdistanzierung, eine Fähigkeit, die als Schlüsselqualifikation in der multikulturellen Gesellschaft anzusehen ist“ (Arnold/Siebert 1999, S. 143). Auernheimer betrachtet die Reflexion als wichtigen Entwicklungsschritt beim Erwerb Interkultureller Kompetenz. In reflexiven Prozessen sollte

---

<sup>67</sup>Denkbar wäre die Entwicklung eines Fragebogens (Beispielfragen: Woran erinnert mich dieses Erlebnis? Auf welche Erfahrungen kann ich zurückgreifen?).

Möglich wäre die visuelle Darstellung der eigenen Biografie in Hinblick auf kulturelle Begegnungen anhand eines Zeitstrahls.

Arnold empfiehlt innere Dialoge, die Fragen zum Umdenken enthalten, beispielsweise die Frage: „Was bleibt mir, wenn ich dies nicht denke?“ (vgl. Arnold 2012, S. 37).

<sup>68</sup>Bolten bezeichnet Metakommunikation als basales Verhalten innerhalb interkultureller Interaktion (vgl. Bolten 2012, S. 118).

bewusstwerden, dass das Erleben von Fremdheit in Bezug auf die eigene psychische Struktur und Biografie zu betrachten ist (vgl. Auernheimer 2013, S. 65). Wenn Lehrende sich durch eine reflektierte Position der Konstruiertheit von Wirklichkeiten gewahr sind, wird deutlich, dass Vorurteile, Ängste und Abwertung in interkulturellen Situationen meistens vor diesen subjektiven, biografisch und emotional geprägten Hintergründen entstehen (vgl. Bolten 2012, S. 55). Voraussetzung für Selbstreflexionsprozesse ist die Fähigkeit, aus dem eigenen System herauszutreten und die eigenen Gefühle und Gedanken zum Gegenstand der Beobachtung zu machen. So wäre konstruktivistisch betrachtet eine selbst hergestellte Perturbation vorstellbar (vgl. de Haan/Rülcker 2009, S. 134). Mecheril plädiert für Supervision oder kollegiale Beratung, um den Prozess der Selbstreflexion zu unterstützen (vgl. Mecheril 2013, S. 31). Supervision oder kollegiale Beratung als Form des sozialen Lernens haben nach konstruktivistischer Auffassung die Wirkung von Perturbationen. Wenn diese Form des Lernens freiwillig aufgesucht wird, handelt es sich um einen durch die Umwelt ausgelösten selbstgesteuerten Lernprozess, der als eine wichtige Lernform innerhalb der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung angesehen wird (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 115).

Aus den beschriebenen Zusammenhängen entsteht der Anspruch an Lehrende, sich mit der eigenen Biografie in Hinblick auf den Umgang mit **Fremdheitserfahrungen** auseinanderzusetzen. Bolten erachtet den Umgang mit Unbekanntem, nicht Vertrautem als einen wichtigen Indikator für Interkulturelle Kompetenz (vgl. Bolten 2012, S. 77).

Aus konstruktivistischer Sicht findet in interkulturellen Interaktionssituationen ein Abgleich mit eigenen Deutungsmustern statt. Häufig entsteht ein Fremdheitsgefühl, wenn es zu keiner Übereinstimmung mit eigenen Deutungsmustern und Verhaltensweisen kommt (vgl. Roth/Köck 2011, S. 27). Fremdheit kann demnach als Konstrukt betrachtet werden, das dazu dient, das Eigene zu bewahren und Überschneidungspunkte zu vermeiden, die eigene Deutungsmuster perturbieren könnten. Fremdheit kann unter konstruktivistischen Gesichtspunkten eine Perturbation in Form von Faszination und Anregung darstellen, die zu wichtigen Grundhaltungen beim Erwerb Interkultureller Kompetenz führt: Offenheit und Neugier (vgl. Roth/Köck 2011, S. 29). Dieser Prozess setzt jedoch voraus, dass Differenz als lernanregende Perturbation erlebt werden kann. Auernheimer unterstreicht den positiven Aspekt von Fremdheitserfahrungen. Diese könnten davor bewahren, das Gegenüber in eigene Interpretationsschemata einzufügen und sein Verhalten zu missdeuten. Problematisch ist jedoch, wenn Fremdbilder aufgebaut werden, die dem Selbstbild des



anderen nicht entsprechen. So wird beispielsweise die Frage „Woher kommen Sie?“ an vermeintlich aus einem anderen Land stammende Personen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, häufig als unangemessen oder verletzend erlebt. Das Fremdbild ist nur aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes aufgebaut worden und führt zu einer bestimmten Erwartung. Hier zeigt sich ein typisches Beispiel für starre Deutungsmuster und Konstrukte, die sich aufgrund von oberflächlichen Betrachtungen herausgebildet haben und die Erwartungen steuern (vgl. Auernheimer 2013, S. 47 ff.). Eine Perturbation tritt auf, wenn der dunkelhäutige Gesprächspartner antwortet: „Aus Hamburg-Altona“. Lehrende in der Erwachsenenbildung sollten sich der Entstehung von Fremdbildern und Erwartungen bewusst sein und sie kritisch hinterfragen können. In Vorstellungssituationen zu Beginn eines Seminars würde dann eventuell auf die oben erwähnte Frage verzichtet oder sie an alle Teilnehmer gerichtet werden. Kritisch betrachtet wird ein völliges Negieren von Fremdheitsgefühlen. Ein kompetenter Umgang bedeutet die Anerkennung und das Zulassen vieler Sichtweisen als Bestandteil kultureller Differenz. Lehrende, die sich mit dem Fremdheitsgefühl auseinandersetzen, sollten diese Begegnung des Eigenen mit dem Fremden als Motivation und Anregung verstehen und diese Haltung im Lehr-Lern-Prozess vermitteln (vgl. Roth/Köck 2011, S. 32 f.). Bolten erklärt, dass keine objektiven Kriterien für Fremdheit existieren, sondern die Beziehung einer Person zu den als fremd bezeichneten Verhaltensweisen entscheidend für die Einschätzung der Fremdheit ist (vgl. Bolten 2012, S. 80). Aus konstruktivistischer Sicht ist zu reflektieren, ob die Differenzerfahrung Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen bietet, durch die eine Öffnung des geschlossenen Systems ermöglicht wird (vgl. Schondelmeyer 2014, S. 286). Diese Erfahrungen können im Rahmen der eigenen Migrationsbiografie oder in anderen Situationen, in denen Differenz erlebt wird, entstehen. Im Interview beschreibt Frau B. ihre eigenen Erfahrungen „in einem fremden Land neu anzukommen“ als hilfreich in interkulturellen Begegnungen. Auch Frau A. hebt die Bedeutung der Erfahrung kultureller Fremdheit hervor und stellt eine Verbindung zu Lehr-Lern-Prozessen her: „Ich stelle es mir sehr schwer vor, Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln[...], wenn ich nie persönliche Erfahrungen mit kultureller Fremdheit gemacht habe.“

Wie in anderen Modellen zur Interkulturellen Kompetenz spielt in Deardorffs Prozessmodell das **Wissen** über andere Kulturen und Weltanschauungen eine wichtige Rolle. Von Deardorff wird dieses Wissen als Kulturverständnis bezeichnet (Deardorff 2006b, S. 21).

Im Folgenden wird der *Kulturbegriff* aus einem konstruktivistischen Blickwinkel betrachtet. Wie in Kapitel 2.1. dargelegt, wird der Begriff Kultur aktuell weniger ethnisch-national festgelegt, sondern bezieht sich auf vielfältige Lebensformen. Auernheimer stellt fest, „dass kulturelle Differenzen im Sinne ethnischer Unterschiede oft konstruiert sind“ (Auernheimer 2013, S. 64). Lehrende sollten sich selbst und den Lernenden vor Augen führen, dass sich kulturelle Zugehörigkeit auf verschiedene Lebensbereiche beziehen kann. Diese Betrachtungsweise kann als eine Form der Perturbation aufgefasst werden, wenn Kultur bisher nur ethnisch-national eingeordnet wurde. Für Lernende ergibt sich die Chance, ihre bisherigen Deutungsmuster zu verändern, wenn biografische Berührungspunkte mit anderen der Kultur zugeordneten Themen entstehen (z. B. unterschiedliche Formen von Familie). So könnte über den erweiterten Kulturbegriff ein Anknüpfen an eigene Erfahrungen zu einem Anschlusslernen führen. In Bezug auf die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen entspricht eine Festlegung auf kulturelle Zugehörigkeiten nicht einer professionellen Sichtweise (vgl. Mecheril 2013, S. 32). Es sollte auch reflektiert werden, inwieweit die Kluft zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen durch das professionelle Handeln vergrößert wird, wenn kulturell bedingte Probleme oder Konflikte vorschnell antizipiert werden. Wenn weniger Differenz oder Konflikte vorweggenommen würden, wäre es eher möglich Offenheit und Neugier zuzulassen. Das Antizipieren von interkulturellen Konflikten entspricht aus konstruktivistischer Sicht einem starren Deutungsmuster, das häufig nicht auf realen Erfahrungen basiert. Zum Kulturverständnis in Deardorffs Modell gehört ein umfassendes Wissen über andere Kulturen. Profundes Wissen über andere Kulturen zu erwerben kann hilfreich sein, wenn es nicht zu vorschnellen Urteilen und Verallgemeinerungen führt. Konstruktivistisch betrachtet würde das Wissen in diesem Fall nur genutzt, um eigene Deutungsmuster zu bestätigen. Um dieses Risiko zu minimieren, kann es angebracht sein, zunächst Wissen über die eigenen biografischen Prägungen zu erlangen. Dazu schreibt Bleil: „Interkulturelle Kompetenz ist nicht Wissen über andere, sondern Wissen über und Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung im Vergleich zu anderen möglichen kulturellen Prägungen“ (Bleil 2006, S. 346). Bei der Beschäftigung mit der Frage, wie Wissen über andere Kulturen zu erlangen ist, kann die Konstruktivistische Erwachsenenbildung mit der zugehörigen Ermöglichungsdidaktik Hinweise geben. Der Wissenserwerb findet durch individuelle Aneignung und nicht durch Belehrung statt. Aktives, selbstorganisiertes und auf die eigene Lebenssituation bezogenes Lernen steht dabei im Vordergrund (vgl. Arnold 2010c, S.

80). Lehrende, die ihr kulturelles Wissen erweitern möchten, stehen vor der Aufgabe herauszufinden, wie sie für sich selbst Lerngelegenheiten schaffen, die ein Anschlusslernen ermöglichen. Dabei ist an Vorwissen, Erfahrungen, lebensweltliche Zusammenhänge und Interessen anzuknüpfen (vgl. Nuissl 2010, S. 20 f.). Bolten hebt hervor, dass vielfältige kulturelle Erfahrungen *Toleranz* und *Flexibilität*, wichtige Teilkompetenzen der Interkulturellen Kompetenz, erweitern. Zu diesen vielfältigen Erfahrungen gehört die eigene Fremdheitserfahrung (vgl. Bolten 2012, S. 55 ff.). Dazu ergänzt Herr D. im Interview, dass eine bevorstehende Fremdheitserfahrung im Rahmen einer Fernreise in unbekannte Länder Ängste auslöste, sich in der anderen Kultur nicht adäquat zu verhalten. Diese Erfahrung stellt eine echte Perturbation im konstruktivistischen Sinne dar. Im Idealfall kommt es zu einer Anpassung und Öffnung des Systems. Im Interview wird deutlich, dass die Öffnung gegenüber dem Fremden und Neuen rückblickend für Herrn D. eine große Bereicherung darstellt, eine neue Konstruktion von Wirklichkeit vor dem Hintergrund interkultureller Begegnungen. Herr D. beschreibt, dass die Prozesse des Erlebens und Reflektierens in der zurückliegenden interkulturellen Situation gleichzeitig stattfanden: „[...] sich aus der Reflexion oder dem Erleben [...] entsprechend zu verhalten.“ Die Analyse des Interviews lässt Rückschlüsse auf einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Unsicherheiten zu. Ängste werden mit diesen Unsicherheiten in Verbindung gebracht und ihre Ursache nicht der Fremdheit anderer Kulturen zugeschrieben. Außerdem beschreibt Herr D. die Erkenntnis, dass auf beiden Seiten Unsicherheiten erlebt wurden: „Die sind sich nicht so sicher, du bist dir nicht so sicher, wir reden darüber, wir nähern uns so ein bisschen an, wir tauschen uns aus, wir machen dumme Fehler, [...] man kommt sich ganz einfach näher.“ Zugelassen wird eine Perturbation durch eigene und fremde Unsicherheiten. Es kommt zu einer Öffnung von zwei geschlossenen Systemen, was die Wahrscheinlichkeit einer gelungenen interkulturellen Begegnung erhöht. An diesem Beispiel ist ersichtlich, wie durch die in Deardorffs Modell beschriebenen Grundhaltungen Neugier und Offenheit situativ Wissen über andere Kulturen erworben und ein interkultureller Lernprozess initiiert wird.

Im Wissensbereich kann es notwendig sein, sich Informationen über die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Menschen anderer Kulturen leben, zu verschaffen (vgl. Mecheril 2013, S. 31 f.). In diesem Zusammenhang wird die Frage aufge-

worfen, ob in organisierten Lehr-Lern-Prozessen erworbenes Wissen über andere Kulturen nicht hinderlich sein kann, da dieses konstruiert ist und zu vorschnellen Gewissheiten über den Umgang mit dem Gegenüber führen könnte (vgl. Öztürk 2014, S. 88).

In den Lehr-Lern-Prozessen kann eine Wissenserweiterung über Metakommunikation stattfinden, wenn es sich um eine durch Diversität gekennzeichnete Lerngruppe handelt. Lernende mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen können in diesen Kommunikationsprozessen den Wissenserwerb anderer Teilnehmer anregen. Die Gruppensituation bietet dabei die Chance, dass Interesse, Neugier und Offenheit entstehen.

Es sollte reflektiert werden, inwieweit die Kluft zwischen Menschen verschiedener Kulturen durch das professionelle Handeln vergrößert wird, indem Differenzen zu stark problematisiert werden (vgl. Mecheril 2013, S. 25). Mecheril verweist darauf, dass der Erwerb von Wissen über andere kulturelle Zusammenhänge nicht überbewertet werden und Beschränkungen unterliegen sollte. Er verweist auf die Gefahr, durch vermeintliches Wissen vorschnelle Urteile zu bilden und beispielsweise soziale Konflikte auf kulturelle Differenzen zurückzuführen. Daher ist es für Lehrende wichtig, den Wissenserwerb nicht als einzigen Weg zur Erlangung Interkultureller Kompetenz aufzufassen und dieses innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen zu verdeutlichen. „[...] die Anerkennung von Nicht-Wissen ermöglicht eine Bezugnahme auf den Anderen, die ihn nicht von vornherein in den Kategorien der Bezugnahme darstellt“ (vgl. ebd., S. 29). In diesen Kontext ist die Kritik an interkulturellen Trainings einzuordnen, die schnell und ökonomisch Wissen und Sicherheit im Umgang mit anderen Kulturen vermitteln sollen. Diese vermeintliche Sicherheit durch Wissen verhindert aber den Moment der Unsicherheit und ein offenes Fragen (vgl. Schirilla 2014, S. 165). Gerade Momente der Unsicherheit können im Idealfall eine Perturbation darstellen, die tiefgehende Veränderungen von Deutungsmustern ermöglicht.

Deardorff beschreibt in ihrem Modell **Soziolinguistisches Bewusstsein** als Wissensbereich (vgl. Deardorff 2006b, S. 18). Sprache wird häufig als entscheidendes Element in interkulturellen Zusammenhängen benannt. Hinterfragen sollten Lehrende ihre eigene Einstellung zur sprachlichen Vielfalt und Mehrsprachigkeit (vgl. Kimmelmann 2013, S. 32). Soziolinguistisches Bewusstsein bezieht sich allerdings nicht auf den Fremdspracherwerb der Interaktionspartner, sondern auf das Wissen, dass Sprache unterschiedlich verwendet werden kann, je nachdem in welchen Interaktionszusammenhängen sie Anwendung findet. In Bezug auf mehrsprachige Interaktionspartner ist Wissen über

Mehrsprachigkeit notwendig, um beispielsweise zu verstehen, welche Bedeutung die Muttersprache haben kann. In den Interviews wurde der sprachliche Bereich lediglich von der Expertin Frau C. erwähnt. Sie betont die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen. Frau C. ist selbst mehrsprachig aufgewachsen und spricht sieben Sprachen. Sie legt dar, dass Mehrsprachigkeit dazu verhilft, sich in die Besonderheiten und Anstrengungen, die zum Erwerb einer fremden Sprache gehören, einzufühlen. An diesem Beispiel zeigt sich die Wirksamkeit der eigenen Biografie. Konstruktivistisch betrachtet wird die Bedeutung der Sprache aufgrund der eigenen Deutungsmuster besonders fokussiert, woraus sich wiederum ein sehr individueller Schwerpunkt in der Vielzahl von Sichtweisen in interkulturellen Situationen ergibt. Frau C. wird in Lehr-Lern-Situationen möglicherweise eher auf Aspekte, die sich aus sprachlichen Problemen ergeben, eingehen und mehr Verständnis zeigen für das beschwerliche Erlernen einer neuen Sprache mit all ihren soziolinguistischen Besonderheiten wie Wortspielen, Umschreibungen oder Ironie.

#### **4.3.3. Fähigkeiten**

In Deardorffs Modell zur Interkulturellen Kompetenz werden die Fähigkeiten Zuhören, Beobachten, Analysieren und Bewerten aufgeführt. Hier handelt es sich um Fähigkeiten, die durch Techniken der Gesprächsführung gut erlernbar sind.<sup>69</sup> Aktives, aufmerksames Zuhören signalisiert Offenheit innerhalb von Kommunikationssituation (vgl. Bleil 2006, S. 338). Bezüge zum aufmerksamen Zuhören sind im Emotionalen Konstruktivismus enthalten. Arnold plädiert für eine Entschleunigung in Kommunikationssituationen. Durch die in Kapitel 4.2. beschriebene Emotionale Achtsamkeit in der Kommunikation werden vorschnelle Reaktionen aufgrund von eigenen emotionalen Deutungsmustern unterbunden (vgl. Arnold 2012, S. 68). An dieser Stelle soll betont werden, dass die konstruktivistische Theorie keinesfalls die Rolle der Kommunikation und sozialen Beziehungen vernachlässigt. Selbstorganisierte Prozesse benötigen eine Anregung, die in sozialen Beziehungen und Interaktionssituationen stattfindet (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 92). „Wir können nur überleben, wenn wir mit anderen zusammenleben, die andere Wahrnehmungen und Ansichten haben als wir“ (Arnold/Siebert 1999, S. 87). Bezogen auf Deardorffs Modell zur Interkulturellen Kompetenz lässt sich schlussfolgern, dass eine interkulturelle

---

<sup>69</sup>Eine Technik der Gesprächsführung ist das Aktive Zuhören, das dem Gesprächspartner über Gestik, Mimik oder verbale Rückmeldungen signalisiert, dass seine Beiträge anerkennend und aufmerksam aufgenommen werden (vgl. Roth/Köck 2011, S. 58).

Kommunikationssituation an sich bereits eine Veränderung von Grundhaltungen bewirken könnte.

Analysiert und bewertet werden kulturspezifische Informationen. Konstruktivistisch betrachtet geschieht jede Analyse und Bewertung von Informationen auf der Grundlage des eigenen Deutungsmusters. Über die Reflexionsebene soll es möglich werden, dass Beobachtungen und Eindrücke über andere Kulturen einen Filter durchlaufen, der dabei hilft, die eigenen Interpretationen zu neutralisieren. So kann möglichst vorurteilsfrei ein Verständnis für andere Kulturen entwickelt werden.

#### **4.3.4. Interne Wirkung**

Deardorff stellt in ihrem Modell Perspektivwechsel (auch Verlagerung des Referenzsystems), Flexibilität, Relativierung der ethnozentrischen Sicht und Empathie in der Interaktion als günstige Bedingungen für gelingende interkulturelle Interaktion dar (vgl. Deardorff 2006b, S. 18). Hilfreich beim **Perspektivwechsel** ist die konstruktivistische Überzeugung, dass das Verhalten des Gegenübers auf der Basis biografisch bedingter Zusammenhänge für diese Person viabel ist (vgl. Roth/Köck 2011, S. 59). Frau A. merkt im Interview an, dass eigene „Vorstellungen vom Leben, von der Welt“ in einem anderen Kulturraum nicht mehr funktional sind. Die Aussage führt zu der Frage, ob diese stark kognitiv gesteuerte Herangehensweise ausreicht, um die Perspektive des Gegenübers tatsächlich einzunehmen. Grundhaltungen wie Offenheit, Respekt und Empathie können den Prozess des Perspektivwechsels auf emotionaler Ebene unterstützen. Lehrende können versuchen, sich „probefühlend“ oder „probedenkend“ in ihr Gegenüber (beispielsweise die Lernenden) hineinzusetzen. Um diesen Perspektivwechsel zu vollziehen, bedarf es *Flexibilität* und einer *Relativierung der ethnozentrischen Sicht*. Flexibilität umfasst die Beobachtung des Neuen und dessen Integration in die eigene Erfahrungswelt (vgl. Bolten 2012, S. 126). Robak fokussiert den transkulturellen Aspekt des Perspektivwechsels: „Transkultureller Perspektivwechsel bedeutet, sich kulturdifferente Deutungen zu erschließen, zu verstehen und selbst zwischen verschiedenen Deutungsmustern wechseln zu können“ (Robak 2013, S. 213). Ein Wechsel zwischen Deutungsmustern würde entscheidend zum Gelingen interkultureller Begegnungen beitragen, da zuvor eine Öffnung eigener starrer Konstrukte und Deutungen stattfinden muss.

Roth/Köck beschreiben die Rolle der **Flexibilität**: „Auf Kultur bezogene Aussagen müssen immer die Flexibilität von Hypothesen haben und die Bereitschaft zum Revidieren enthalten“ (Roth/Köck 2011, S. 14). Revidieren hieße, die eigenen Konstruktionen und

Deutungsmuster zu durchbrechen, sich wertneutral auf die Deutungsmuster des Gegenübers einzulassen und das eigene ehemals geschlossene System durch Neues zu ergänzen. Diese Fähigkeit wäre für Lehrende bedeutsam, die Hypothesen über Lernende mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aufgestellt haben, welche einen erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess stören. Lehrende sollten sich bewusst sein, dass diese Hypothesen immer veränderbar sein müssen, um den Teilnehmern nicht mit Vorurteilen zu begegnen. Bei der Auseinandersetzung mit Flexibilität vor dem Hintergrund konstruktivistischer Erwachsenenbildung erscheint es sinnvoll, die Veränderbarkeit von Konstrukten zu berücksichtigen. Ein tiefes Verständnis für die Vielfalt von Konstruktionen der Wirklichkeit lässt eine flexible Öffnung für Veränderungen zu.

**Empathie** ist in den bearbeiteten Modellen zur Interkulturellen Kompetenz als wichtige Komponente enthalten. Die Frage, ob Empathie erlernbar sei, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die Kognitionswissenschaften beschreiben Empathie als eine angeborene menschliche Reaktion (vgl. Wägenbauer 2010, S. 102). Aus konstruktivistischer Perspektive äußert sich Empathie im annähernden Verstehen der Deutungsmuster des Gegenübers (vgl. Mecheril 2013, S. 31). Verstehen ist ein eher kognitiv gesteuerter Prozess, während Empathie als emotionale Reaktion eingeordnet werden kann.

Der emotionale Konstruktivismus enthält vor allem im Hinblick auf die Fähigkeit zur Empathie wichtige Aspekte für den Erwerb Interkultureller Kompetenz. Über das Beobachten und Verstehen der eigenen emotionalen Muster lassen sich die Reaktionen auf andere besser verstehen. Durch diesen Prozess entsteht eine Distanz, die es ermöglicht sich in Emotionen, Wahrnehmungen und Deutungen anderer einzufühlen (vgl. Arnold 2012, S. 29). Sich in die Gefühlslage eines anderen Menschen einzufühlen wäre mit der Fähigkeit zur Empathie gleichzusetzen.

Emotionen können sich in Mitgefühl für sich und andere ausdrücken und als Perturbation fungieren. Perturbationen führen allerdings nur zu Veränderungen, wenn sie als neu und wichtig eingestuft werden (vgl. de Haan/Rülcker 2009, S. 138). Emotionen verstärken diese Einschätzung und Bewertung. So kann Mitgefühl entstehen, aus dem sich dauerhafte Empathie entwickelt (vgl. ebd., S. 136).

Eine Perturbation müsste in der Form stattfinden, dass nicht nur eigene Deutungsmuster geöffnet und verändert werden, sondern gleichzeitig die Perspektive des Gegenübers auf einer emotionalen Ebene eingenommen werden kann. Es handelt sich um ein Einfühlen in völlig andere Wahrnehmungsprozesse. Streng konstruktivistisch betrachtet wäre es

notwendig, dass die Situation des Gegenübers eigene emotionale Zustände berührt. Diese Aussage wird durch das Interview mit Frau B. gestützt: Sie beschreibt, wie ihr Vater Mitgefühl für Geflüchtete entwickelt, als ihm bewusst wird, dass seine eigene Tochter unter Diskriminierung gelitten hatte. Eine Perturbation entsteht in diesem Fall durch das Mitgefühl für seine Tochter. Frau A. nimmt im Experteninterview den Standpunkt ein, Empathie könne nur begrenzt erlernt werden. Zwar sei die Entwicklung affektiver Fähigkeiten durch Training und Coaching möglich, aber auch „eine Frage der jeweiligen Persönlichkeit, die mitgebracht wird“. Frau A. bezeichnet Persönlichkeitsmerkmale als „affektive Bereitschaft“, die stark durch die Biografie geprägt sei. In den Interviews zeigt sich, dass für den Erwerb von Empathie allgemeine humanistische Grundhaltungen als bedeutungsvoll eingestuft werden. Frau C. erwähnt „Liebe zu den Menschen“, Frau B. hebt die Gleichheit aller Menschen hervor, Frau E. erwähnt im Zusammenhang mit Empathie „Gemeinsamkeit zwischen den Menschen“. Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass konstruktivistisches Denken, das stark vom Individuum und seinen Deutungsmustern ausgeht, bei der Betrachtung von Empathie und empathischem Verhalten an seine Grenzen stößt, da für diese Fähigkeit auch allgemeingültige Werte eine Rolle spielen. Die Verinnerlichung dieser Werte kann allerdings vor dem individuellen biografischen Hintergrund entstehen. Roth/Köck betrachten das Individuum bei der Entstehung von Deutungsmustern nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normen und Werten (Roth/Köck 2011, S. 14). Hier erfährt die konstruktivistische Denkweise eine entscheidende Erweiterung durch den Einfluss gesellschaftlich geprägter Muster, die die individuellen Deutungsmuster beeinflussen. Diese kulturellen Muster sind durch das Zusammenleben von Individuen entstanden. Hilfreich für den Bezug zur Interkulturalität könnte an dieser Stelle der transkulturelle Gedanke sein. In der Transkulturalität wird die Verflechtung der verschiedenen Kulturen durch Gemeinsamkeiten oder eine jahrhundertelange Migrationsgeschichte fokussiert (vgl. Bolten 2012, S. 25).

Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse, unter denen interkulturelle Begegnungen stattfinden, kann Mitgefühl für das Gegenüber verstärken. So kann eine Handlungsweise anders betrachtet werden, wenn beachtet wird, dass ungleiche Machtverhältnisse oder traumatische Erlebnisse dieses Verhalten bedingen. (vgl. Mecheril 2013, S. 31).



Für Lehrende wäre es entscheidend, die eigene Empathiefähigkeit zu reflektieren. Dazu könnte es hilfreich sein, sich in kooperative Lernprozesse zu begeben, beispielsweise kollegiale Supervision oder Coaching. Zu überdenken ist, ob für Lehrende selbst spezielle Lernarrangements möglich wären, die auf der Basis konstruktivistischer Erwachsenenbildung ein Anschlusslernen ermöglichen. Riegger fordert die Entwicklung empathischen Wahrnehmens in der Ausbildung von Lehrenden durch Konzepte, die Reflexion und Begegnungen beinhalten (vgl. Riegger 2013, S. 57). Es werden aber keine Vorschläge zur Umsetzung konkretisiert.

Zu berücksichtigen ist, dass die Aspekte Perspektivwechsel, Flexibilität, Relativierung der ethnozentrischen Sicht und Empathie in Deardorffs Modell nicht als erlernbare Fähigkeiten, sondern als interne Wirkungen eines Prozesses, der sich aus Haltungen, Wissen und Fähigkeiten zusammensetzt, dargestellt werden (Deardorff 2006 b, S. 18). In Bezug auf die Forschungsfrage ist demnach davon auszugehen, dass die wichtigen Schritte, die durch konstruktivistisches Denken unterstützt werden können, schon vollzogen wurden, bevor sich beispielsweise Flexibilität oder Empathie einstellen. Zu diesen Schritten gehört vor allem die Selbstreflexion, die dazu führt, eigene Gewissheiten zu hinterfragen und somit flexibel auf andere Perspektiven einzugehen.

#### **4.3.5. Schlussfolgerung**

Deardorff formuliert in ihrem Modell zur Interkulturellen Kompetenz als Ergebnis der beschriebenen Prozesse ein *effektives, angemessenes Verhalten und Kommunizieren in interkulturellen Situationen* (vgl. Deardorff 2006b, S. 18).

Interkulturelle Kompetenz aus konstruktivistischer Sicht bedeutet, sich wertfrei an die Deutungsmuster des Gegenübers anzunähern, diese als für das jeweilige Individuum variabel anzuerkennen und zu verstehen, um dann im Dialog neue Gemeinsamkeiten herzustellen.

Basierend auf der an anderer Stelle beschriebenen Entwicklung von der Multikulturalität zur Transkulturalität lassen sich aus konstruktivistischer Sicht folgende Schritte ableiten: Die reflektierte Loslösung von vermeintlich objektiven Wahrheiten ermöglicht zunächst die Anerkennung mehrerer Wahrheitsauffassungen und entspräche der Multikulturalität. Die durch Perturbationen veränderten Deutungsmuster führen zu einer interkulturellen Öffnung und gelungenen Begegnungen im Sinne von Interkulturalität. Gemäß transkulturellen Denkens kann nun noch ein Schritt hinzugefügt werden: Wenn im interkulturel-

len Dialog neue Gemeinsamkeiten und Deutungsmuster entstehen, ist eine kulturübergreifende Transkulturalität erreicht (vgl. Welsch 2011, S. 321).<sup>70</sup> Im Experteninterview werden interkulturelle Erfahrungen von Herrn D. als Möglichkeit beschrieben, „im Dialog und im Austausch etwas Neues zu entwickeln.“

#### **4.4. Konsequenzen für die Lehre**

Wenn davon ausgegangen wird, dass interkulturelle Situationen stark von den persönlichen Deutungsmustern beeinflusst werden, stehen Lehrende der Erwachsenenbildung vor einer doppelten Herausforderung: Eigene Deutungsmuster sind zu reflektieren und zu hinterfragen. Dieses kann sehr situativ in einer Lehr-Lern-Situation notwendig werden und dann eventuell für die Lehrenden selbst einen überraschenden Effekt haben, da sie bestimmte Deutungsmuster in ihrem eigenen Erleben noch nicht bewusst wahrgenommen hatten. Während dieser Selbstreflexion sind die Deutungsmuster der Teilnehmer zu beachten und in den Lehr-Lern-Prozess einzubinden. Die Aufgabe für Lehrende besteht darin, Lernarrangements bereitzustellen, die eine Perturbation der Deutungsmuster von Lernenden und vielfältigere Perspektiven ermöglichen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 147). Die Dozentin Frau A., die auf konstruktivistischer Basis arbeitet, stellt ihre Aufgabe als Lehrende folgendermaßen dar: „[...], Menschen, die dieses sehr geschlossene Weltbild haben, auch mit der Möglichkeit konfrontieren, welche Arten es noch gibt, die Welt zu betrachten.“ Diese Äußerung veranschaulicht den Prozess der Perturbation von Deutungsmustern, zeigt also, wie die Theorie der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung von einer Expertin umgesetzt wird. Arnold/Siebert verweisen darauf, dass Lerneffekte oft ungeplant und durch zunächst nebensächlich wirkende Auslöser entstehen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 128). Im Zusammenhang mit dem Thema Interkulturelle Kompetenz wären beispielsweise Anmerkungen, Berichte von persönlichen Erlebnissen, Zitate, Bilder oder Geschichten vorstellbar. Ein perturbierender Effekt wird auch dem Humor beigemessen. Siebert weist auf die überraschende Wirkung von Humor hin. Überraschende Momente würden lange im Gedächtnis gespeichert (vgl. Siebert 2012, S. 25). In seiner Arbeit zur Didaktik der Erwachsenenbildung stellt Siebert Bezüge zum Konstruktivismus her. Dem Humor schreibt er die Funktion zu, die Vorläufigkeit und Relativität menschlicher Anschauungen bewusst zu machen. Didaktisch würde Humor durch Ironie umgesetzt, zum Beispiel in Form von Satiren und Karikaturen (vgl. Siebert 2000, S. 170

---

<sup>70</sup>Robak hebt hervor, dass gemeinsame neue Lernkulturen in multikulturellen Teams oder transnationalen Arbeitsbeziehungen entstehen können (vgl. Robak 2013, S. 213).

f.).<sup>71</sup> Eine wichtige Funktion des Humors ist das Herstellen von Distanz in scheinbar unlösbaren Auseinandersetzungen (vgl. Linck 2003, S. 191). Frau B. berichtet, dass sie in ihren Lehrveranstaltungen häufig mit Humor und Provokation arbeite und damit positive Effekte bezüglich der Kommunikation und Lernatmosphäre erziele. Sie schafft durch Humor eine für die Gruppe positive Wirkung (vgl. Siebert 2012, S. 18). Diese Gruppendynamik könnte sich auf den toleranten Umgang miteinander auswirken, somit die Interkulturelle Kompetenz des Einzelnen stärken.

Lehrende müssen sich bewusst sein, dass sie in den Lerngruppen mit Diversität und damit einhergehenden verschiedenen Lernbiografien konfrontiert sind (vgl. Kimmelmann 2013, S. 26). Der Bezug zur Konstruktivistischen Erwachsenenbildung besteht darin, dass die Lehrenden Lehr-Lern-Prozesse im Zusammenhang mit den individuellen Lernbiografien betrachten. Wenn die Lernbiografien sehr stark variieren, kann es zu Problemen in der Umsetzung von Methoden kommen, die für die Lernenden unbekannt sind. In diesem Zusammenhang kann es notwendig werden, die Rolle der Lehrenden in unterschiedlichen Kulturen zu kennen und zu berücksichtigen. Die Expertinnen Frau A. und Frau B. berichten in den Interviews, dass beispielsweise Gruppenarbeit als ineffektive Methode erlebt wird, wenn die Lernbiografie durch eine starke Orientierung an der Lehrperson geprägt ist. Der Umgang mit Methoden, die der Ermöglichungsdidaktik entspringen, kann in diesem Fall als problematisch erlebt werden.

Lehrende können eine konstruktivistische Sichtweise vermitteln und so die Lernenden anregen, die eigenen Deutungsmuster bezüglich der Einstellung zu anderen Kulturen zu überprüfen. Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik kann das Bewusstsein unterstützt werden, dass es sich beim Erwerb Interkultureller Kompetenz nicht allein um Aneignung von Wissen handelt, sondern um die Eröffnung neuer persönlicher Lernwege und Sichtweisen (vgl. Hoffmann/Nuissl 2015, S. 103).

Wenn auf Grundlage der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung unterrichtet wird, agieren Lehrende nur begleitend (siehe dazu Kapitel 4.1.). Lernende erleben dabei eine Akzeptanz ihrer Person und Weltsicht. Außerdem machen sie die Erfahrung, dass ihnen Vertrauen und Anerkennung entgegengebracht werden. Diese Erfahrung kann dazu füh-

---

<sup>71</sup> „Konstruktivistische Ironie heißt also: Wohlwissend, dass die Welt nicht wirklich so ist, wie wir sie wahrnehmen, müssen wir sie uns als vernünftig und verbesserungswürdig denken, um einen Beitrag zu ihrer Humanisierung zu leisten“ (Siebert 2000, S. 172).

ren, dass Lernende, die Vorurteile, Ablehnung und Stereotype in interkulturellen Situationen zum Ausdruck bringen, durch persönliche Erfahrungen in der Lehr-Lern-Situation neue Deutungsmuster entwickeln. Lernende, die selbst mit Ablehnung und Vorurteilen konfrontiert werden, können diese anerkennende Situation als unterstützend und stärkend erleben. Die Ermöglichungsdidaktik erzielt in diesem Fall eine emotional stärkende Wirkung und Veränderung emotional geprägter Deutungsmuster.

Reich beschäftigt sich im Rahmen seiner Arbeit zur Konstruktivistischen Didaktik mit der Glaubwürdigkeit und Vorbildfunktion von Lehrenden (vgl. Reich 2006, S. 17 f.). Im Hinblick auf diese Vorbildfunktion ist ein offener Umgang mit verschiedenen Kulturen von entscheidender Bedeutung. Reich unterstreicht die lernfördernde Bedeutung der Interaktion und Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die er als „kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre“ bezeichnet (ebd., S. 17). Wechselseitige Anerkennung und kommunikative Kompetenz betrachtet Reich als Basis für gelungene Lern- und Veränderungsprozesse (vgl. ebd., S. 31). Im Lehr-Lern-Prozess kann sichtbar werden, dass bereits die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Lernenden als Chance aufzufassen ist (vgl. ebd., S. 107).<sup>72</sup> Die Erfahrung von Wohlwollen und Anerkennung könnte das Erlernen von Akzeptanz erleichtern und somit eine wichtige Grundhaltung im Erwerb Interkultureller Kompetenz stärken.

#### **4.5. Konstruktivistische Erwachsenenbildung in der Kritik**

Im Folgenden werden kritische Stimmen zur Konstruktivistischen Erwachsenenbildung dargelegt und Bezüge zur Fragestellung hergestellt.

Kritiker der Anwendung konstruktivistischer Theorien in der Pädagogik weisen darauf hin, dass die Konstruktivistische Pädagogik nicht für alle Lernenden geeignet sei. Bei Menschen, die ein Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit haben, führe die Vermittlung der These, dass Wissen und Weltsicht überwiegend konstruiert sind, eher zu Verunsicherungen. Außerdem wird auf das Risiko hingewiesen, andere nur noch als die Konstrukte der eigenen Wirklichkeit zu betrachten und nicht als einen wirklich anderen, viel-

---

<sup>72</sup>„Folgende Begrenzung sollte der konstruktivistische Didaktiker anerkennen: Schaffe den anderen nicht nach deinem Bild, hoffe und vertraue auf Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit, Spannung und Lebendigkeit, vermeide Stereotypen, Gleichmacherei, versuche nicht, die Vorstellungen des anderen zu kontrollieren und akzeptiere seine Freiheit; aber setze auch Grenzen zu deiner Freiheit, wenn du anderer Auffassung bist, damit ihr über unterschiedliche Vorstellungen streiten und euch entwickeln könnt“ (Reich 2006, S. 113).

leicht fremden Menschen, mit dem es zu einem Miteinander und zur Verständigung kommen kann (vgl. de Haan/Rülcker 2009, S. 168). Die Begrenztheit eigener Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen wird sichtbar.

Da die Gestaltung der Welt dem Individuum und seinen Konstruktionen der Wirklichkeit überantwortet wird, bleibt der gesellschaftlich-politische Aspekt womöglich unberücksichtigt (vgl. Haan/Rülcker 2009, S. 170). Vor allem im Hinblick auf Interkulturelle Kompetenz ist Wissen über politische, ökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge von Bedeutung, um etwa die Hintergründe von Fluchtbewegungen zu verstehen und mehr Offenheit, Empathie und Respekt gegenüber Geflüchteten aufzubringen. Arnold/Siebert weisen darauf hin, dass es sich beim Konstruktivismus um eine Erkenntnistheorie handele, sprechen sich aber gleichzeitig dafür aus, „daß diese Theorie nicht zur weiteren Entpolitisierung des gesellschaftlichen Bewusstseins mißbraucht wird“ (Arnold/Siebert 1999, S. 121). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach allgemeingültigen Normen wie Gleichheit, Gewaltfreiheit, Frieden, die unabhängig von jeder Konstruktion der Wirklichkeit dem Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt geprägten Welt dienen (vgl. ebd. S. 172). Frau A. spricht im Experteninterview an, dass konstruktivistisches Denken an Grenzen gelange, wenn gegen ethische Grundsätze verstoßen würde. In diesem Fall sei es nicht möglich, zwei Wahrheiten nebeneinander stehenzulassen. Bewertungen und Normen seien hier angebracht. Als Beispiel nennt sie die durch den IS ausgeübte Gewaltherrschaft. Es werden Werte wie die Würde und Unverletzlichkeit des Menschen sowie Toleranz gegenüber Andersdenkenden über die Berechtigung geschlossener Systeme des Denkens und Fühlens gestellt. In dem von Frau A. beschriebenen Fall ist wahrscheinlich nicht von einer möglichen Perturbierung eines starren, geschlossenen Systems auszugehen. Die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz stößt hier an ihre Grenzen, da unumstößliche ethische Normen angetastet werden. Im Bereich der Erwachsenenbildung tritt das gleiche Problem auf, wenn inakzeptable rassistische oder abwertende Ansichten geäußert werden. Die Dozentin Frau A. berichtet im Interview von Situationen in ihren Kursen, in denen es zu „massiven Widerständen bis hin zu wüsten Ausfällen“ kam. Sie beschreibt die Motivation der Teilnehmer folgendermaßen: „[...] wo Leute dann vor allen Dingen in interkulturelle Kurse gehen, um sich bestätigen zu lassen, dass die anderen verkehrt sind und man selber richtig – und das macht es dann schwer.“ Vor dem Hintergrund konstruktivistischen Denkens werden die Grenzen einer Öffnung starrer Weltansichten von Frau A. in diesem Beispiel dargelegt.

Auch Arnold/Siebert sehen ein mögliches Problem darin, alle Konstruktionen als gleichberechtigt anzuerkennen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 185). Sie hinterfragen während ihrer Arbeit am Konzept der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung schon früh den sozialen Aspekt im Prinzip der Selbstorganisation von geschlossenen Systemen. Die Autoren halten es für unverzichtbar, im Bildungsprozess die Human- und Sozialverträglichkeit der individuellen Konstrukte zu überprüfen (vgl. ebd., S. 38 ff.). Arnold/Siebert heben hervor: „Die konstruktivistische Erkenntnistheorie ist u. E. eine überzeugende, aber keine hinreichende Begründung für tolerantes Handeln“ (ebd., S. 120).

Im Interview mit Frau E. wird der Einfluss der Medien auf die Entstehung von Vorurteilen erwähnt. Es wird ein weiterer äußerer Faktor angesprochen, der das konstruktivistische Denken ergänzen könnte und in einem von Medien geprägten Zeitalter zu beachten ist. Konstruktivistisch betrachtet wäre zu berücksichtigen, dass Medien an der Entstehung von Deutungsmustern beteiligt sind oder als Perturbation wirksam sein können. Für die Erwachsenenbildung ergäbe sich die Konsequenz, den Einfluss von Medien auf individuelle Deutungsmuster zu thematisieren. Gleichzeitig ist der Einsatz von Medien im interkulturellen Lernprozess als wichtige Methode zu überprüfen.

Für Müller-Commichau ist ein entscheidender Kritikpunkt an der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung die zu starke Fokussierung subjektiver Erfahrungen. Er äußert kritisch, dass ein ständiges Anknüpfen an die Selbstbezüglichkeit des Individuums Egozentrismus fördere. Müller-Commichau prägt den Begriff „Ichling“, ein Mensch, der nur eigene Bedürfnisse in den Mittelpunkt stelle. Müller-Commichau hebt hervor, wie wichtig es sei, ein Gegenüber zu haben, an dem der Mensch wachsen und sich weiterentwickeln könne (vgl. Müller-Commichau 2014, S. 40). In dieser Forderung sind Parallelen zu Reichs Sicht auf die Lehrenden als Vorbild zu erkennen (vgl. Reich 2006, S. 17 f.). Müller-Commichau fokussiert das Thema Anerkennung in der Pädagogik: „Anerkennung schließlich meint eine durch emotionale wie soziale Wertschätzung geprägte Haltung zwischen zwei miteinander kommunizierenden Individuen. Die in dieser Haltung ausgedrückte Bejahung des Anderen erfährt ein Mehr an Glaubwürdigkeit, wenn sie von einem entsprechenden Handeln begleitet wird“ (Müller-Commichau 2014, S. 33). Diese Definition der Anerkennung ließe sich auf eine gelungene, kompetente interkulturelle Begegnung übertragen. Riegger ergänzt die konstruktivistische Betrachtung ebenfalls durch den Begriff der Anerkennung: „Im Muster der Anerkennung wird erreicht, was eines der

schwierigsten Dinge überhaupt ist: Respektvoll und achtsam fremde Perspektiven perspektivisch richtig in die eigene Sicht zu integrieren“ (Riegger 2013, S. 55).<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup>Auch andere Autoren verwenden den Anerkennungsbegriff im Zusammenhang mit Interkultureller Kompetenz: • „Anerkennung von Vielfalt“ (Öztürk 2014, S. 105)

- Wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher Voraussetzungen als Basis für Lernprozesse im Bereich der wirtschaftlichen Zusammenarbeit (vgl. Bolten 2012, S. 109)
- Anerkennung jeder Kultur als gleichwertig (vgl. Roth/Köck 2011, S. 73)
- „Anerkennung im Interkulturellen Dialog“ (Kiesel/Volz 2013, S. 71)

## 5. Fazit

In dieser Arbeit wurde dargelegt, dass die Theorie des Konstruktivismus und die Konstruktivistische Erwachsenenbildung wichtige Aspekte für den Erwerb Interkultureller Kompetenz von Lehrenden bieten. Eine konstruktivistisch geprägte Sicht kann dazu beitragen, die Haltungen und Einstellungen des Gegenübers in interkulturellen Situationen als gleichberechtigtes Konstrukt der Wirklichkeit anzuerkennen. Die Entwicklung von Toleranz als wichtige Komponente Interkultureller Kompetenz wird auf Basis dieser Anerkennung ermöglicht. In Bezug auf die Grundhaltungen, die in den dargelegten Modellen zur Interkulturellen Kompetenz gefordert werden, stellen der Emotionale Konstruktivismus und die Entwicklung Emotionaler Kompetenz eine wichtige Ergänzung dar. Aufgrund der starken Wirkung früher emotionaler Prägungen erweist es sich als sinnvoll, den Emotionalen Konstruktivismus und das darin enthaltene Emotionale Lernen vor allem für die Reflexionsfähigkeit in interkulturellen Situationen ergänzend einzubeziehen. Veränderte Haltungen als Basis für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz können durch Emotionales Lernen und Emotionale Kompetenz ermöglicht werden. Die Emotionale Kompetenz könnte als weitere Komponente in die Modelle zur Interkulturellen Kompetenz aufgenommen werden. Somit würde das konstruktivistische Denken einen Beitrag zu den Theorien zur Interkulturellen Kompetenz leisten. Da in Arnolds Werk häufig mit dem Begriff Achtsamkeit gearbeitet wird, ist in einer weiterführenden Fragestellung zu überprüfen, inwieweit Achtsamkeitsübungen Auswirkungen auf wichtige Grundhaltungen beim Erwerb Interkultureller Kompetenz haben.

Offen bleibt die Frage, ob für den Erwerb Interkultureller Kompetenz nicht bereits Grundhaltungen im Sinne einer Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen vorhanden sein müssen, die nicht zu erwerben und schwer messbar sind. Es eröffnet sich hier ein möglicher Forschungsbereich, in dessen Rahmen die Fragestellung bearbeitet wird, durch welche Grundhaltungen eine Person zu dieser Bereitschaft gelangt. Fortführend könnte erneut überprüft werden, inwieweit die Theorie der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung für diese Haltungen relevant wäre. Eine Wirksamkeit wäre durch qualitative und quantitative Studien zu belegen.

Konstruktivistische Erwachsenenbildung und Konstruktivistisches Denken lassen es zu, mehrere Möglichkeiten der Realitätsbetrachtungen in Erwägung zu ziehen. Der Anerkennungsbegriff und die Anerkennungspädagogik können als ergänzende Theorien den konstruktivistischen Blick auf interkulturelle Kontexte erweitern.



Als wichtiger Aspekt in der Diskussion um Interkulturelle Kompetenz wird der transkulturelle Gedanke betrachtet, da in diesem Ansatz die gesellschaftliche Realität im Zeitalter von Migration, Internationalisierung und Globalisierung abgebildet wird. Im transkulturellen Denken wird die konstruktivistische Betrachtung, die den Status quo – die Existenz verschiedener Deutungsmuster – beschreibt, fortgeführt. Transkulturalität verweist auf die Möglichkeit, Deutungsmuster aufzugeben, zu vermischen und neue Gemeinsamkeiten entstehen zu lassen. Für Lehrende ergeben sich in diesem Zusammenhang neue Aufgabenfelder in der interkulturellen Bildung. Lehrende könnten als Moderatoren zwischen Menschen mit differenten Deutungsmustern fungieren und den transkulturellen Ansatz als zeitgemäße Grundlage für das Zusammenleben in durch Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaften vermitteln. Die Verwendung des Begriffs „Transkulturelle Kompetenz“ erscheint sinnvoll, da der Blick auf Neues und Gemeinsames gerichtet wird.

Die Analyse von Literatur und Interviews in Hinblick auf Modelle sowie Begrifflichkeiten zur Interkulturellen Kompetenz warf eine weiterführende Frage auf: den Einfluss kultureller Prägungen auf die Definition Interkultureller Kompetenz. Erstrebenswert wäre eine Zusammenarbeit in transkulturellen Forschungsgruppen, deren Teilnehmer verschiedene kulturelle Werte, Deutungsmuster und Erfahrungen in die Entwicklung von Theorien, Modellen, Messinstrumenten und Trainingsprogrammen einfließen lassen.

Im Bereich der Wirtschaft und Medien gibt es bereits viele Projekte, die dazu beitragen, dass Kulturelle Vielfalt und Transkulturalität als Selbstverständlichkeit angesehen werden. Für die Erwachsenenbildung ergeben sich in der Zusammenarbeit mit diesen Disziplinen neue Aufgaben und Forschungsbereiche. Die Disziplin Erwachsenenbildung kann die Chance nutzen, den Prozess der Transkulturalität mitzugestalten, da der Erwerb und die Vermittlung Interkultureller Kompetenz zu einem Aufgabenfeld gehört, das zunehmend an Bedeutung gewinnt. Zu entwickeln und evaluieren wären weitere Trainingsprogramme für den Erwerb Interkultureller Kompetenz speziell für Lehrende aus dem Bereich Erwachsenenbildung.

Die Experteninterviews ergänzen die Modelle zur Interkulturellen Kompetenz und die Beantwortung der Forschungsfrage. Wenngleich die Konstruktivistische Theorie und Erwachsenenbildung überwiegend nicht maßgeblich für die Arbeit der Experten sind, können Ergebnisse abgeleitet werden, die Hinweise zum konstruktivistischen Denken geben. Durch die Analyse der Interviews entstand die Idee, die Messbarkeit Interkultureller

Kompetenz durch Befragung der Interaktionspartner in erfolgreich verlaufenden Interaktionsprozessen zu ergänzen. Die Erfolgskriterien könnten in quantitativen Studien von transkulturellen Forschungsteams untersucht werden.

Die erörterte Frage, ob eine spezielle erwachsenenpädagogische Richtung oder Theorie für Lehrende beim Erwerb Interkultureller Kompetenz unterstützend sein kann, wurde vorwiegend theoretisch bearbeitet. Diese Arbeit stellt einen Anstoß für weitere Forschungsfragen dar, die in qualitativen und quantitativen Studien bearbeitet werden können. Einer gezielten Analyse theoretischen Inputs, den Experten im Laufe ihrer erwachsenenpädagogischen Ausbildung erhalten, würden die Untersuchung und der Vergleich der subjektiv empfundenen Wirksamkeit im Erwerb und der Vermittlung Interkultureller Kompetenz folgen.

Die Konsequenz wäre ein professionelles, theoriegeleitetes erwachsenenpädagogisches Handeln, das einen Beitrag zum Erwerb Interkultureller Kompetenz leistet.

## Literaturverzeichnis

Das der Masterarbeit vorangestellte Zitat ist entnommen aus:

Celan, Paul (1972): Flügelnacht, In: Von Schwelle zu Schwelle, 6. Auflage, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

Annan, K. (2006): Governments Can Create 'Triple Wins' For Migrants, Countries Of Origin, Destination Countries, Secretary-General Tells General Assembly High-Level Dialogue, Statement 14 September 2006, <http://www.un.org/press/en/2006/sgsm10634.doc.htm>, [Zugriff: 28.10.2017, 12:10 Uhr]

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, [http://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) [Zugriff: 26.10.2017, 13:10 Uhr]

Arnold, R. (1991): Interkulturelle Berufspädagogik, Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg (BIS)

Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Pädagogischer Konstruktivismus, Teil 3, [https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05\\_3.pdf](https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05_3.pdf), [Zugriff: 10.12.2017, 09.10 Uhr]

Arnold, R. (2010a): Deutungsmuster, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 63-64

Arnold, R. (2010b): Emotion und emotionale Kompetenz, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 74-75

Arnold, R. (2010c): Ermöglichungsdidaktik, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 79-80

Arnold, R. (2010d): Konstruktivismus, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173-175

Arnold, R. (2012): Seit wann haben Sie das? Grundlinien des Emotionalen Konstruktivismus, zweite, unveränderte Auflage, Heidelberg: Carl Auer Verlag

Arnold, R./Pachner, A. (2013): Emotion-Konstruktion-Bildung. Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz, In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-28

Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit, 3. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz, In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 37-70

Azahaf, N./Kober, U./Mayer, M.: Auf dem Weg zu einer „sozialen Marktwirtschaft für Migration“ in Deutschland und weltweit, In: Bertelsmannstiftung (Hrsg.) (2015): Migration gerecht gestalten. Weltweite Impulse für einen fairen Wettbewerb um Fachkräfte, Gütersloh: Verlag Bertelsmannstiftung, S. 361-372

Barmeyer, C. (2012): Taschenlexikon Interkulturalität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Bleil, N. (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis, Frankfurt am Main: PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften

Boecker, M. C. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Boecker, M. C. (2008): Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo

Bolten, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung, In: Künzer, V./Berninghaus (Hrsg.) (2007): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung, Frankfurt: IKO Verlag, S. 21-42

Bolten, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz, 5. ergänzte und aktualisierte Auflage, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen

Bolten, J. (2016): Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive, In: polylog. Zeitschrift für Interkulturelles Philosophieren, Heft 36 (2016), S. 23-38

Braeseke, G. (2015): Fachkräftesicherung im deutschen Pflegesektor aus international vergleichender Perspektive, In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): Migration gerecht gestalten. Weltweite Impulse für einen fairen Wettbewerb um Fachkräfte, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 29-46

Bredendiek, M. (2015): Menschliche Diversität und Fremdverstehen. Eine psychologische Untersuchung der menschlichen Fremdrelexion, Wiesbaden: Springer Fachmedien

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html> [Zugriff:25.10.2017, 17.00 Uhr]

Charta der Vielfalt e. V. (2006): Charta der Vielfalt [www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html](http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html), [Zugriff: 25.10.2017, 16:55 Uhr]

Deardorff, D. K. (2006a): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of International Education, In: Journals of Studies in International Education, Jg. 10 (2006), Heft 3, S. 241-266

Deardorff, D. K. (2006b): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz, In: Boecker, M. C. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 13-42

Deardorff, D. K. (2015): Definitions: Knowledge, Skills, Attitudes, In: Bennett, J. (Hrsg.) (2015): The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence, Los Angeles: SAGE publications, S. 217-220

De Haan, G./Rülcker, T. (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik, Frankfurt am Main: PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften

Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (2013): Berufliche Handlungsfähigkeit [www.deqa-vet.de/de/2412.php](http://www.deqa-vet.de/de/2412.php) [Zugriff: 03.11.2017, 23:00 Uhr]

Dinkelaker, J./Hippel, A. von (2015): 32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen, In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, 1. Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 9-23

Doğmuş, A./ Karakaşoğlu, Y. (2016): Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramts- student\*innen am Beispiel der Universität Bremen, In: Doğmuş, A./ Karakaşoğlu, Y. /Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 87-105

Dräger, J./De Geus, A.: Triple-Win-Migration: Von neuen Herausforderungen zu neuen Chancen, In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): Migration gerecht gestalten. Weltweite Impulse für einen fairen Wettbewerb um Fachkräfte, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 9-12

Dreyer, W. (2011): Hofstede's Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen, In: Dreyer, W./Höbler, U. (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 82-96

Dudenredaktion (Hrsg.) (2015): DUDEN Band 5, Das Fremdwörterbuch, 11. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin: Dudenverlag

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Fleige, M./Gieseke, W./ Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen-Partizipationsformen-Domänen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Frindte, W.: Die Praxis muss für sich selber sprechen – interkulturelle Kommunikation als komplexes Management, In: Erwägen Wissen Ethik, Jg. 14 (2003), Heft 1, S. 169-172

Gessmann, M. (Hrsg.) (2009): Philosophisches Wörterbuch, 23. vollständig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

Grosjean, F. (2012): Bilingual. LIFE and REALITY, Cambridge: Harvard University Press

Hiller, G. (2010a): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen, In: Hiller, G./Vogler-Lipp, S. (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-31

Hiller, G. (2010b): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen, In: Hiller, G./Vogler-Lipp, S. (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-56

Hiller, G. (2011): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz – ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In: Dreyer, W./Höbner, U. (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 238-254

Hoffmann, N./Nuissl, E. (2015): Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen an Lehrende, In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2015): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100-107

Hoffmeier, A./Smith, D. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Hofstede, G./Hofstede, G. J. (2005): Cultures and Organization. Software of the Mind, Revised and Expanded 2<sup>nd</sup> Edition, New York: McGraw Hill

Kaiser, A./Kaiser, R. (2010): Schlüsselqualifikation, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 260-261

Kiesel, D./Volz, F. R. (2013): „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen Interkultureller Kompetenz, In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 71-84

Kimmelmann, N. (2013): Die Frage nach dem Maß der Einheit in der Vielfalt: Standards und Kompetenzen für das berufliche Bildungspersonal, In: Rangosch-Schneck (Hrsg.) (2013): Beruf Bildung Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-38

Kultusministerkonferenz (1996/2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [Zugriff: 06.10.2017, 09:10 Uhr]

Lanfranchi, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 231-260

Linck, G. (2003): Auf Katzenpfoten gehen und das qi miteinander tauschen. Überlegungen einer China-Wissenschaftlerin zur transkulturellen Kommunikation und Kompetenz, In: Erwägen Wissen Ethik, Jg. 14 (2003), Heft 1, S. 189-192

Mall, R. A. (2014): Die Frage ist nicht, wie man Differenzen aus der Welt schafft, sondern wie man mit ihnen umgeht. Betrachtungen aus interkultureller Sicht. In: Moosmüller, A./Möller-Kiero, J. (Hrsg.) (2014): Interkulturalität und kulturelle Diversität, Münster: Waxmann, S. 29-45

Maturana, H. R./Varela, F. J. (2010): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, 3. Auflage, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag

Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskonzept“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35

Moosmüller, A./Möller-Kiero, J. (2014): Interkulturalität und kulturelle Diversität: Einführung, In: Moosmüller, A./Möller-Kiero, J. (Hrsg.) (2014): Interkulturalität und kulturelle Diversität, Münster: Waxmann, S. 9-25

Müller, S./Gelbrich, K. (2015): Interkulturelles Marketing, 2. vollständig überarbeitete Auflage, München: Verlag Franz Vahlen

Müller-Commichau, W. (2014): Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Nuissl, E. (2010): Anschlusslernen, In: Arnold, R./ Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 20-21

Otto von Guericke Universität Magdeburg (2013): Modulhandbuch für den berufsbegleitenden Masterstudiengang „Erwachsenenbildung“, <http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/Modulhandbücher/Weiterbildung/Erwachsenenbildung/Modulhandbuch+Erwachsenenbildung.pdf> [Zugriff: 02.11.2017, 11:05 Uhr]

Over, U. et al. (2008) Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung, In: Ringeisen, T./ Buchwald, P./ Schwarzer, C. (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Berlin: LIT Verlag, S. 65-79

Öztürk, H. (2008): Professionalität im „globalen Dorf“: interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung, In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 4/2008, S. 1-15, [www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php). [Zugriff: 03.11.2017, 11:05 Uhr]

Öztürk, H. (2014): Migration und Erwachsenenbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Pongratz, L. A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim: Beltz Verlag

Rangosch-Schneck, E. (2013): migration + lehrerbildung, In: Rangosch-Schneck (Hrsg.) (2013): Beruf Bildung Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. V-VI

Rathje, S. (2013): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, In: Hoffmeier, A./Smith, D. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 43-57

Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr-und Studienbuch mit Methodenpool, 3. völlig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Verlag

Riegger, M.: Empathische Wahrnehmung des kulturell Fremden. Neun Konstruktionsmuster und deren Bedeutung für interkulturelle Bildungsprozesse, In: Intercultural Journal, Bd. 12 (2013), Nr. 21, S. 45-58

Ringeisen, T./Buchwald, P./Spanowski, M. (2008): Förderung interkultureller Kompetenz im Schulalltag: Ein Kurz-Training für Lehrkräfte, In: Ringeisen, T./Buchwald, P./Schwarzer, C. (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Berlin: LIT Verlag, S. 143-154

Robak, S. (2013): (Inter)kulturelles und transkulturelles Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung, In: Rangosch-Schneck (Hrsg.) (2013): Beruf Bildung Migration. Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203-218



Robak, S./Enoch, C. (2016): Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung, Studienbrief EB 0610, 1. Auflage, Kaiserslautern: DISC

Robak, S. /Lorenz, L. M. /Asche, E. (2016): Zur Modellierung transnationaler Lernkulturen anhand der Institutionalisierung von Professionalitäts- und Organisationsstrukturen, In: Dörner et al. (Hrsg.) (2016): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 161-173

Roth, H.-J./Wolfgarten, T. (2016): Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot. Organisatorische und curriculare Beobachtungen zur Lehre sowie ihrer strukturellen Verankerung, In: Doğmuş, A./ Karakaşoğlu, Y. /Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 107-140

Roth, J./Bassenhorst, M. (2014): *Seminarleitfaden Culture Communication Skills*, München: Bayerischer Volkshochschulverlag

Roth, J./Ettling (2014): *Interkulturelle Kompetenz in Gesundheit und Pflege*, 1. Auflage, Stuttgart: EduMedia

Roth, J./Köck, C. (Hrsg.) (2011): *culture communication skills®. Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für die Erwachsenenbildung*, 2. vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart: EduMedia

Rothlauf, J. (2006): *Interkulturelles Management*, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, München/Wien: Oldenbourg Verlag

Schirilla, N. (2014): Postkoloniale Kritik an Interkultureller Philosophie als Herausforderung für Ansätze interkultureller Kommunikation, In: Jammal, E. (2014): *Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 157-167

Schnabel, D. (2015): *Intercultural Competence: Development and Validation of a Theoretical Framework, a Cross-Cultural Multimethod Test, and a Collaborative Assessment Intervention*, Dissertation, Eberhard Karls Universität Tübingen

Schondelmayer, C. (2014): Irritation und Verantwortung im Bereich der kulturellen Bildung. In: Moosmüller, A./Möller-Kiero, J. (Hrsg.) (2014): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*, Münster: Waxmann, S. 273-290

Schoper, Y.- G. (2017): Vielfalt macht erfolgreiche Projekte – Diversity Management in Projekten, In: *projekt Management aktuell*, Jg. 28 (2017), Heft 4, S. 61-64

Siebert, H. (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, 3. Auflage, Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag

Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim: Beltz Verlag

Siebert, H. (2012): Die heitere Vernunft des Humors, Schwalbach/Ts.: b|d edition

Smith, D. (2013a): Interkulturelle Kompetenz: Modellvielfalt und konzeptionelle Unschärfen als Herausforderung im Projektkontext, In: Hoffmeier, A./Smith, D. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-27

Smith, D. (2013b): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung: Qualifizierungsbausteine für ein noch kaum erschlossenes Feld. In: Hoffmeier, A./Smith, D. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 31-39

Sprung, A. (2016): Erwachsenenbildung, In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz Verlag. S. 372-385

Statistisches Bundesamt (2017): Pressemitteilung vom 01. August 2017 – 261/17, Bevölkerung mit Migrationshintergrund um 8,5 % gestiegen

Thomas, A. (2003a): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, In: Erwägen Wissen Ethik, Jg. 14 (2003) Heft 1, S. 137-150

Thomas, A. (2003b): Kultur und Kulturstandards, In: Thomas, A./Kinast, E./Schroll-Machl, S. (Hrsg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-31

Thomas, A. (2013): Leben und Arbeiten in internationalen Kontexten. Schriftensammlung zur interkulturellen Kompetenz, Berlin: LIT Verlag

Thomas, A. (2016): Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten, Göttingen: Hogrefe Verlag

Wägenbauer, T. (2010): Kognition der interkulturellen Interaktion, In: Eß, O. (Hrsg.) (2010): Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz, S. 101-107

Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch. Entwürfe zu einer anderen Anthropologie, Berlin: Akademie Verlag

Werner, H. (Hrsg.) (1989): Lexikon der lateinischen Sprache, Lateinisch Deutsch, Eltville am Rhein: Bechtermünz Verlag

## **Anhang**

### **Leitfaden zum Interview**

1. Wie definieren Sie Interkulturelle Kompetenz?
2. Lehrende in der Erwachsenenbildung sollten über Interkulturelle Kompetenz verfügen.  
Was bedeutet das ihres Erachtens konkret?  
Welche Fähigkeiten sind vor allem für Lehrende bedeutsam?
3. Wofür benötigen Lehrende Interkulturelle Kompetenz?
4. Wie kann Interkulturelle Kompetenz erworben werden?
5. Welche Rolle spielen eigene Lebenserfahrungen/die eigene Biografie, Denkmuster, Gefühle beim Erwerb Interkultureller Kompetenz?
6. Gibt es bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, die den Erwerb Interkultureller Kompetenz der Lehrenden unterstützen?
7. Wie kann Interkulturelle Kompetenz überprüft werden?
8. Gibt es Anforderungen im Bereich der Interkulturellen Kompetenz für die Lehre in der VHS? Wenn ja, welche?
9. Hat ein eigener interkultureller Hintergrund Vorteile? Wenn ja, welche?
10. Wie stehen Sie zu kritischen Stimmen, die behaupten, wirksame Interkulturelle Kompetenz könne nicht erlernt werden, da es sich eher um eine Grundhaltung handle?
11. Arbeiten Sie auf der Grundlage von Theoriemodellen (z.B. pädagogische)?
12. Gibt es im Rahmen Ihrer Arbeit Bezüge zum Konstruktivismus?