

In: Dreyer, W./ Hößler, U. (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. S. 238-254.



Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz – Ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen?

Gundula Gwenn Hiller

Einleitung

Die deutschen Hochschulen befinden sich seit Jahren in einem starken Veränderungsprozess. Dieser ist hauptsächlich durch zwei Faktoren bedingt: die Bologna-Reform als Bestandteil des Europeanization-Prozesses (siehe Borneman u. Fowler, 1997) und einer Internationalisierung, die zwar durch die Reform mit vorangetrieben wird, aber über die europäische Perspektive hinaus eher dem Phänomen „Globalisierung“ zuzuordnen ist.

Mit den daraus entstehenden strukturellen Veränderungen für die Hochschulen sowie für die Arbeitswelt gehen auch inhaltliche Verschiebungen des Studiums einher, die das traditionelle Bildungsverständnis der deutschen Hochschulen infrage stellen. In diesem Beitrag möchte ich Überlegungen anführen, die nahelegen, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen ein integrativer Bestandteil eines zeitgemäßen Bildungsauftrags von Hochschulen sein könnte. Dabei schildert die Autorin – ausgehend vom Humboldtschen Bildungsideal – neue Perspektiven im Bildungsverständnis allgemein und explizit in Bezug auf Hochschulen. Die neuen Lernziele sind nicht mehr nur auf Wissen bzw., je nach Institution, auf Fachwissen beschränkt, sondern erfordern darüber hinaus die Vermittlung von Kompetenzen. Ein Blick auf die zentralen Forderungen der Bologna-Dokumente zeigt, dass einerseits Employability (Beschäftigungsfähigkeit) zu einem wichtigen Bestandteil der Hochschulausbildung werden muss. Andererseits zielt die Bologna-Reform auf vielfältige Internationalisierungsprozesse, die nach Ansicht der Autorin nur gelingen können, wenn interkulturelle Kompetenz an Hochschulen großgeschrieben wird (siehe Hiller, 2010 a). Da mit „Bologna“ auch der Diskurs über den Erwerb von Schlüsselqualifikationen an die Hochschulen gelangte, werden hier die Termini Schlüsselqualifikationen bzw. -

kompetenzen kurz erörtern und in diesem Zusammenhang das Verständnis von interkultureller Kompetenz, entstanden im Hochschulkontext, dargelegt. Ein Abriss über die vielschichtigen Veränderungen und Herausforderungen, die die Internationalisierungsprozesse auf das System Hochschule ausüben, soll die Relevanz von interkultureller Kompetenz in diesem Kontext aufzeigen. In den abschließenden Überlegungen wird dargelegt, wo der Platz für interkulturellen Kompetenzerwerb innerhalb der Hochschulausbildung sein könnte.

Neue Bildungsziele durch Bologna

Im Juni 1999 haben 29 europäische Bildungsminister im italienischen Bologna eine Erklärung unterzeichnet, deren Ziel die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums mit vergleichbaren Hochschulabschlüssen bis 2010¹ ist. Im Zuge dieser Hochschulreform wurden neue Postulate an das Studium formuliert, die im Wesentlichen auf die Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit (employability) zielen (Bologna, 1999). Seit der Bologna-Erklärung wurden die Ziele auf den nachfolgenden Ministerkonferenzen immer weiter ergänzt. In Wesentlichen bestehen diese aus folgenden Punkten:

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (Bachelor und Master)
2. Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene und Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS)
3. Förderung der Mobilität durch geeignete Maßnahmen, z. B. durch die Einführung und Intensivierung von Hochschulkooperationen und Doppelabschlüssen
4. Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen
5. Europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung
6. Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung
7. Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens durch Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich
8. Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess; Stärkung der sozialen Dimension der Hochschulbildung durch mehr Chancengerechtigkeit (participative equity)
9. Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab. Der Europäische Hochschulraum will attraktiv und offen für die Welt bleiben.
10. Berufsqualifizierung/Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen aller drei Stufen muss stärker in den Fokus gerückt werden. Die Hochschulen müssen für eine breite Wissensgrundlage sorgen, aber auch auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die besten wissenschaftlichen Talente müssen exzellent auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereitet werden. (BMBF, o. J.).

Betrachtet man diese Ziele mit Blick auf die Fragestellung, inwieweit der Bedarf an interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich implizit mit der Bologna-Reform zusammenhängt, so fällt zunächst Folgendes auf:

Sechs der hier formulierten Ziele haben eine internationale bzw. interkulturelle Dimension. Die Förderung der Mobilität und der europäischen Zusammenarbeit (Punkt 3 und 6) weisen dies ganz explizit auf, wie auch die Vorgabe, dass die europäischen Hochschulen insgesamt

¹ Im März 2010 allerdings erklärten viele deutsche Medien die Reform als nicht vollzogen bzw. als „mehr als Vision denn Realität“ siehe z. B. Focus unter http://www.focus.de/wissen/campus/tid-17488/die-bologna-reform-mit-deutscher-gründlichkeit-vermurdet_aid_487805.html

weltoffen bleiben sollen (Punkt 9). Auch die gegenseitige Angleichung und Anerkennung von Abschlüssen² (Punkt 1, 2 und 4) sowie die Entwicklung gemeinsamer Parameter für eine europäische Studienqualitätssicherung fordert ein übergreifendes interkulturelles Verständnis und Verhandlungsfertigkeiten.

Auf Lerninhalte nehmen Punkt 7 und 10 Bezug. So fordert der Erstherr flexible Lernangebote in Bezug auf lebenslanges Lernen und der Letztere rückt die Beschäftigungsfähigkeit als Lernziel in den Fokus. Dieser Punkt enthält also die Forderung, dass über das Fachwissen hinaus auch für Employability³ der Absolventen gesorgt werden sollte. Wie Employability erreicht werden soll, ist in den Bologna-Dokumenten nicht explizit dargelegt. Kohler (2004) zeigt in seiner Analyse der Bologna-Dokumente jedoch auf, dass die Vermittlung von Employability dort ein „zentrales Anliegen“ ist. Über die Bologna-Dokumente hinaus wird die Forderung nach Employability aber auch in anderen Zusammenhängen formuliert: § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG macht es gar zur gesetzlichen Pflicht der Hochschulen:

„Sie [die Hochschulen] bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ (zit. nach Kohler, 2004, S. 5).

Insgesamt zeigt Kohler auf, dass die Vermittlung von Employability Teil eines grundsätzlichen europäischen Verständnisses von Hochschulaufgaben ist. So weist er nach, dass entsprechende Verlautbarungen des Europarates wiederholt eine Aufzählung von Hochschulfunktionen enthalten, die die Relevanz der Hochschulen für die Gesellschaft hervorheben, wobei die Berücksichtigung von Employability zu den zentralen Aufgaben gehört (siehe Kohler, 2004). Kohler folgert, dass dies über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (s. u.) erfolgen soll, und dies wiederum der Wahrung der wissenschaftlichen Qualität der universitären Ausbildung nicht im Wege steht.

Auch wenn die Bologna-Dokumente den Erwerb von Schlüsselkompetenzen nicht explizit fordern, so wird der Begriff dort nachhaltig wiederholt. Entsprechend werden die Begriffe Schlüsselkompetenzen und Employability zwar nicht unter den primären Zielen der oben angeführten Auflistung aufgeführt, doch implizit ist die Forderung danach in den beiden zuletzt zitierten Punkten (9 und 10) vorhanden. Nach einem kurzen Blick auf Veränderungsprozesse im allgemeinen Verständnis von Bildung wird nun auf Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen näher eingegangen.

Aktuelle Bildungsdebatten – von Humboldt bis zum „competence turn“

In der Debatte über den Bildungsauftrag an deutschen Hochschulen beruft „man sich in aller Regel auf das Humboldt’sche Bildungsideal (von Humboldt, 1793/2002). Besonders die Kritiker der Bologna-Reform sehen in dieser eine Bedrohung der „guten, alten“ Humboldt’schen Universität. Schaut man etwas genauer hin, so fällt jedoch auf, dass das Konzept der Humboldt’schen Universität oft idealisiert bzw. instrumentalisiert wird, um eigene Interessen durchzusetzen«, so der Bildungshistoriker Tenorth (DIE ZEIT, 2009).⁴ Hierbei

² Dies stellt sich bei internationalen Studienprogrammen oft als große Hürde heraus. So berichtete der Autorin unlängst eine Koordinatorin eines internationalen Master of European Studies, dass nach zwei Jahren Verhandlungen diese gescheitert seien und ein auf dem Papier bereits bestehendes Doppeldiplom-Programm nicht realisiert werden konnte.

³ Hier wird der Begriff „Employability“ statt „Beschäftigungsfähigkeit“ verwendet, da er in diesem Diskurs der Geläufigere ist (siehe Kohler, 2004; Busch, 2007).

⁴ So heißt es in dem Zeitartikel von 2009: Die freiheitlich forschende Universität ist eine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Seither diene der Rekurs auf den Preußen als eine Art Allzweckwaffe, mit der Professoren meist gegen aktuelle Reformen polemisierten, heute mehr denn je. So kritisiert der Bildungshistoriker Heinz-Elmar

beruft man sich oft darauf, dass die deutschen Hochschulen dem mit Idealismus und Neuhumanismus verbundenen Ideal einer umfassenden Allgemein- und Geistesbildung verpflichtet sind. Allgemein hin wird unter dem Humboldt'schen Ideal ein Universitätssystem verstanden, das es als seine Aufgabe sieht, Persönlichkeitsbildung bzw. Ausbildung der Individualität zu vermitteln, indem universelles Wissen gelehrt wird. Eine Grundmaxime der Humboldt'schen „Theorie der Bildung der Menschen ist die *Einheit von Forschung und Lehre*, eine weitere die *Freiheit von Forschung und Lehre*, die implizierte, dass die forschende Selbstentfaltung der Wissenschaft nur möglich sei, wenn sie frei von Zweckbestimmungen sei (Bleek, 2001, S. 98). So wird die deutsche Hochschultradition unter Berufung auf Humboldt gerne auch heute noch als Institution, in der Forschung, Lehre und Bildung zu einer Einheit verschmelzen, gesehen. Zu diesem Bild gehört die Auffassung, dass hier junge Menschen zu individuellen, selbstständigen, flexiblen und kritisch denkenden Charakteren ausgebildet werden sollten. Professoren seien demnach sowohl der Forschung wie der Lehre verpflichtet, und sollten die philosophische Reflexion auf das Ganze in den Vordergrund stellen. Denn Studenten sollten studieren mit „Neugier und Interesse anstelle von Karriereerwartungen und Gentlemenkultur“ (Nipperdey, zitiert n. Vorländer, 2003, S. 430). Wie Bleek (2001) schildert, ist diese idealistische Auffassung von freier Bildung und Wissenschaft in Deutschland nie ganz verwirklicht worden, hält sich aber bis in die Neuzeit (z. B. Habermas, 1981). Mehrere aktuelle Studien weisen darauf hin, dass das Humboldt'sche Bildungsideal missdeutet wird. So wird im Zuge der Diskussion um die Bologna-Reformen oft das Argument angeführt, dass mit einem Studium, das eine pragmatischere und berufsvorbereitende Ausrichtung hat, die jahrhundertlang hochgehaltene Humboldtsche Tradition verraten wird. In diesem Zusammenhang wird gerne betont, dass Wilhelm von Humboldt „Brotstudien“ verabscheute (Bleek, 2001, S. 97). Jedoch weist Welbers (2009) darauf hin, dass Humboldt keinen völligen Gegensatz gesehen hat zwischen dem Studium als Selbst- und Bildungszweck und dem Erwerb von Fähigkeiten, die dem Berufsleben dienen. Paletschek zeigt in ihrer Schrift „Die Erfindung der Humboldtschen Universität“ (2002) weiterhin auf, wie eine deutsche Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konstruiert wurde. So blieb laut ihrer Aussage die Berufsausbildung weit über die Jahrhundertwende hinaus die wichtigste Bestimmung der Universität. Selbst die Gründung der Philologischen und Mathematisch-Physikalischen Seminare war demnach motiviert durch das Interesse an einer besseren Ausbildung der angehenden Schullehrer (Paletschek, 2002). Auch wenn diese Debatte nicht im Zentrum des vorliegenden Artikels stehen soll, so finde ich sie interessant im Hinblick darauf, dass die Bologna-Ziele und das Humboldt'sche Bildungsideal im bolognakritischen Diskurs als unvereinbar dargestellt werden. Für die hier gestellte Frage, ob das Vermitteln von interkultureller Kompetenz und somit letztlich von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen gehört, bedeutet dies, dass diese zwar in ihrer Begrifflichkeit neue Konzepte darstellen. In ihrer Funktion aber als Beitrag zur „Persönlichkeitsbildung“ sowie als Vorbereitung auf das Berufsleben scheinen sie gut mit dem traditionellen Bildungsauftrag zu vereinbaren zu sein.

Unabhängig von Bologna zeichnet sich seit einiger Zeit ein Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft ab. In einem knappen Abriss möchte ich einige Punkte anführen, die zeigen, dass sich das Verständnis von Bildung und Lernen in den letzten 20 Jahren sehr stark verändert hat. Generell herrscht eine Verschiebung vom Faktenlehren zum Kompetenzen-Vermitteln, wobei hier die Kompetenz, sich Wissen anzueignen, eine zentrale Rolle eingenommen hat. Aufgrund der rasanten Entwicklung der Informationstechnologien befindet

Tenorth: „Humboldt wurde und wird missbraucht (...).“

sich also die Lernkultur bzw. das Verständnis von „Lernen“ und „Lehren“ insgesamt im Wandel (siehe Heuer, Botzat u. Meisel, 2001). Die Tendenz geht von einer traditionellen Lehrkultur nun zu einer „Lernkultur“. Siebert spricht vom Lehrenden als „Lernermöglicher“ (Siebert, 1996, 1998), d. h. der Lernende muss Kompetenzen erwerben, die ihm ermöglichen, zu lernen bzw. sich neues Wissen zu erschließen. Da Wissen heutzutage eine weit geringere Halbwertszeit als beispielsweise vor 50 Jahren hat, muss der Lernende immer weiter lernen. Auch sind insgesamt die Anforderungen an das Individuum gewachsen. Der Faure-Report von 1973 führte das Konzept des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens ein (vgl. Knoll, 1996). Dieser Begriff wurde auf der UNESCO-Konferenz 1997 aufgegriffen und zu einem neuen Paradigma der Bildung erklärt. Ende 2006 haben der Europäische Rat und das Europäische Parlament einen Europäischen Rahmen mit Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen ratifiziert. In diesem Rahmen werden auf europäischer Ebene die Schlüsselkompetenzen genannt und definiert, die die Bürger für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit in unserer wissensbasierten Gesellschaft benötigen“ (EU-Amtsblatt, 2006).

Wie oben bereits angedeutet, nimmt der Kompetenzbegriff eine immer zentralere Rolle im Bildungsdiskurs ein. Otten (2006) spricht bewusst anspielend von einem bildungstheoretischen „competence turn“, wobei er sich anlehnt an Veith (2004), der argumentiert, dass die klassischen Begriffe „Bildung und ‚Qualifikation‘ vom Kompetenzbegriff ergänzt bzw. verdrängt werden. Begründet wird dieser Prozess mit einer Neuorientierung des lernenden Subjekts auf handlungsrelevante Fähigkeiten, Erfahrungen und Wissensformen“ (Otten, 2006, S. 57). Dies ist z. B. in der gegenwärtigen Akkreditierungsrhetorik bemerkbar, die von kompetenzorientierter Modulentwicklung redet und nicht etwa von Bildungszielen. So breitet sich insgesamt eine am „Kompetenzbegriff orientierte Bildungssemantik“ aus (ebd.).

Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen

Der Begriff wurde in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Rahmen der vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) entwickelten Flexibilitätsforschung von Mertens geprägt (Mertens, 1974). Angesichts der Nichtprognostizierbarkeit der aktuellen Entwicklungen fragte Mertens, welche Qualifikationen sich zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen eignen. Schlüsselqualifikationen nannte er die Qualifikationen, die Schlüssel zur Erschließung von sich immer schneller änderndem Fachwissen darstellen können. Diese können sowohl berufsspezifischer als auch berufsübergreifender Art sein. Gleichzeitig verwendete er aber auch den Begriff Kompetenz, wobei Qualifikation eher etwas Objektives ist und Kompetenz eine individuelle Eigenschaft darstellt.

Eine umfassende Schlüsselqualifikationen-Definition für den Begriff Schlüsselqualifikationen hat Beck formuliert:

"Schlüsselqualifikationen sind relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme. Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität." (Beck, 1993, S. 17-18)

Die Begriffe Schlüsselkompetenz, -qualifikation oder soft skills werden im allgemeinen Sprachgebrauch häufig nicht klar voneinander abgegrenzt bzw. synonym verwendet (Nünning, 2008). Gemeinsam haben sie folgende Eigenschaften:

- Sie beziehen sich nicht (wie Fachkompetenzen) auf eine bestimmte Disziplin oder beruflichen Sektor, sondern sind übergreifend;
- Sie stellen Fähigkeiten dar, die transferierbar sind;
- Individuen qualifizieren sich durch diese für eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen, Berufe, Funktionen und Positionen (Nünning, 2008, S. 5)

Sie können auch als Meta-Kompetenzen verstanden werden, die es „dem Individuum ermöglichen, sich immer wieder neue Qualifikationen – und damit lebenslang Handlungsfähigkeit in möglichst vielen Bereichen – zu erschließen“ (Honolka u. Härtel, 2003, S. 5). In ihrem Band „Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf“ stellt Nünning eine lange Liste von über 20 Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf vor.⁵ Interkulturelle Kompetenz nennt sie als einzige Kompetenz explizit in ihrer Einleitung und hebt diese als eine zentrale Kompetenz hervor:

Auf dem von Globalisierung geprägten europäischen Arbeitsmarkt sind neben sehr guten Fremdsprachenkompetenzen auch Fähigkeiten im Umgang mit interkulturellen, national geprägten Unterschieden in den Unternehmens- und Wissenschaftskulturen erforderlich.“ (Nünning, 2008, S. 7)

Auf die besondere Bedeutung von interkultureller Kompetenz innerhalb des Kanons der Schlüsselkompetenzen werde ich noch einmal zurückkommen. Zunächst möchte ich jedoch ein Konzept von interkultureller Kompetenz, das an Hochschulen impliziert werden kann, darlegen.

Interkulturelle Kompetenz

Es gibt eine große Anzahl unterschiedlicher Konzepte von „Interkultureller Kompetenz“, die einerseits abhängen vom Kulturverständnis, aber auch vom Kompetenzverständnis des jeweiligen Verfassers. Die Reichweite der gängigen Modelle erstreckt sich dabei von Listenmodellen (die eine Aufzählung von Einzelkompetenzen beinhalten) über Strukturmodelle, die beispielsweise in kognitive, affektive und behavioristische Teilkompetenzen aufgeteilt sind, bis hin zu integrativen Prozessmodellen (vgl. Bolten, 2006). Eine Übersicht über die gängigen Kompetenzmodelle liefern beispielsweise Deardorff (Bertelsmann Stiftung, 2006) und Scheitza (2007).

Das Verständnis von interkultureller Kompetenz, das im Folgenden erörtert wird, ist entstanden im Kontext einer internationalen Universität⁶, die aufgrund ihrer besonderen Lage, der Ausrichtung und der Studierendenzusammensetzung schon seit ihrer Gründung Anfang der 90er Jahre in hohem Maße mit Internationalisierung konfrontiert war (mehr zu den Hintergründen in Hiller, 2010a, 2010b). Das dem Modell zugrunde liegende Kulturverständnis⁷ bezieht sich auf Kulturen als offene, durchlässige, diffuse, widersprüchliche und fluide Konstrukte, die diskursiv produziert werden, abhängig von den Hierarchien und den vorhandenen Machtstrukturen, aber auch innewohnenden Faktoren wie Genderrollen, Bildungsniveau, Generationen, Religion, Status etc. (vgl. Breidenbach u. Zukrigl, 1998; Moosmüller, 2004). In diesem Sinne ist Kultur eine Sammlung von gleichzeitig existierenden, divergenten Angeboten (vgl. Rathje, 2006). Diese werden von Individuen als Reaktion auf ihre Umwelt, Bedürfnisse und Interessen produziert. So entstehen gewisse kollektive Phänomene, die sich reproduzieren, weil sie sich im jeweiligen Kontext

⁵ beispielsweise Zeit- und Projektmanagement, Recherchieren, Begriffsbildung, Analysieren, wissenschaftliches Schreiben, Lerntechniken, Medienkompetenzen, rhetoric, Kommunikation, Moderation, Kreativitätstechniken, soziale und organisatorische Kompetenzen etc.

⁶ Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder), an der deutsch-polnischen Grenze.

⁷ ausführlich in Hiller und Woźniak (2009)

bewähren (etwa, indem sie zu Erfolg, Anerkennung etc. führen). Diese können sich auf folgenden Ebenen manifestieren:

- als materielle Artefakte (Architektur, Essgewohnheiten, Medien, Kleidungsstil, Statussymbole, „Lifestyle“ etc.)
- als wahrnehmbare soziale Artefakte (Sprachen, Dialekte, Traditionen, soziale Strukturen, Rituale etc.)
- als internalisierte Artefakte (Einstellungen, Weltanschauungen, Bedürfnisse, Werte etc.) (Bolten, 2007, S. 94)

Diese Angebote sind einem ständigen Wandel unterworfen, sie werden modifiziert, verworfen und wieder erschaffen, je nach gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, die beeinflusst wird durch globale Entwicklungen. Welche dieser Angebote akzeptiert werden und in gesellschaftliche Normen übergehen, hängt von den vorherrschenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Machtstrukturen ab. Das Hervorstechen bestimmter Normen schließt nicht notwendigerweise weitere Angebote aus, die auch widersprüchlich oder abweichend sein können. Die dynamische Auffassung von Kultur ist vereinbar mit dem Konzept, dass Menschen innerhalb eines zeitweise konstituierten Kollektivs ein gemeinsames Wissen und die Vertrautheit mit Phänomenen teilen, die im Kollektiv eine Bedeutung haben, auch wenn einzelne Mitglieder unterschiedlich zu den oben genannten Angeboten stehen. Folglich wird innerhalb dieses Kollektivs eine Kohäsion durch ein geteiltes Gefühl von „Normalität“ erzeugt, d. h. auch das Spektrum der Differenzen ist bekannt und gehört zur Normalität⁸ (vgl. Rathje, 2006; Hansen, 2003).

So können kulturelle Faktoren eine interkulturelle Interaktionssituation beeinflussen, d. h. unterschiedliche kulturspezifische Kommunikationsstile und Handlungspräferenzen können gleichermaßen Störfelder darstellen wie abweichende Wahrnehmungen, Interpretationen und Beurteilungen von Situationen. Auch unterschiedliche Werte stellen eine Quelle für potenzielle Missverständnisse dar. Aber darüber hinaus können individuelle, strukturelle, institutionelle oder machverteilungsbedingte Ursachen Kommunikationssituationen zum Scheitern bringen. Eine wichtige Rolle spielen auch psychologische Faktoren wie Vorannahmen und Attribuierungen sowie der Umgang mit Fremdem, Unerwartetem. So lässt sich feststellen, dass viele Konflikte nicht aufgrund der kulturellen Prägung der Interagierenden entstehen, sondern aufgrund ihres Zusammenspiels mit anderen hier genannten Faktoren.

Berücksichtigt man die Vielschichtigkeit des Phänomens, so kommt man zu dem Schluss, dass sich letztlich keine eindimensionalen kulturspezifischen Kompetenzen bestimmen lassen, die eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion gewährleisten. Zudem muss ein tragfähiges Konzept interkultureller Kompetenz berücksichtigen, dass etwas Neues entsteht, wenn Vertreter zweier Kulturen sich begegnen, also eine „Interkultur“ (Bolten, 2003, S. 18) bzw. eine Transkultur. Deshalb muss interkulturelle Kompetenz als komplexes Konstrukt gedacht werden und ineinandergreifende Komponenten beinhalten, die dem Individuum helfen, sowohl den Interaktionspartner als auch die Situation bzw. den Kontext einzuschätzen und flexibel und adäquat darauf zu reagieren.

So sind interkulturelle Begegnungen Situationen, in denen Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen neue Standards für ihre Interaktion aushandeln. Diese

⁸ Der von Thomas (1996#) geprägte Begriff von Kultur als „Orientierungssystem“ stellt keinen Widerspruch zu diesem Konzept dar. Jedoch wird hier in Erweiterung dessen betont, dass sich nicht jedes Individuum an die vom Orientierungssystem vorgegebenen Handlungsmuster hält.

Begegnungen können höchst uneindeutig sein, da die eigenen Kommunikations- und Verhaltensregeln den Erwartungen des Anderen eventuell nicht entsprechen. Also geht es darum, einen neuen Kontext zu schaffen, indem die Lücke zwischen den auseinanderklaffenden Konventionen überbrückt werden kann: Gleichzeitig müssen unterschiedliche Erwartungen und Interpretationen ausbalanciert und adjustiert werden bzw. potenzielle Konflikte und Missverständnisse ohne Gesichtsverlust für beide Seiten bewältigt werden.

Auf der Basis des oben dargestellten Konzepts versteht die interkulturell kompetente Person Kultur als einerseits prägendes, andererseits aber als dynamisches Konstrukt, und sie weiß, dass sich kulturelle Unterschiede auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren können. Sie ist sich bewusst über ihre eigene kulturelle Prägung und deren möglichen Einfluss auf Interaktionssituationen, aber auch darüber, dass situative, strukturelle Faktoren, genauso wie Vorannahmen die Situation bestimmen. Darüber hinaus weiß die Person, dass interkulturelle Interaktion gleichzeitig immer ein Aushandlungsprozess ist, der neue kommunikative Muster und Verhaltensstandards schaffen kann, die die Beteiligten situativ als geeignet empfinden und die Interaktion ihrem Ermessen nach gelingen lässt. Die interkulturell kompetente Person verfügt also über ein Set an Fertigkeiten (skills), Handlungs- und Reflexionskompetenzen, Wissen und Einstellungen, die sie befähigen, in einer selbstorganisierten, effektiven und angemessenen Weise in interkulturellen Begegnungen zu handeln. Grundsätzlich ist sie offen und lernbereit. Darüber hinaus verfügt sie über die Bereitschaft, interkulturelles Lernen als anhaltenden Lernprozess zu sehen und in neuen Situationen immer wieder die eigenen Fähigkeiten in formellen und informellen Kontexten zu erweitern, den Willen, die eigene Kommunikations- und soziale Kompetenz zu trainieren und mit den Interaktionspartnern Situationen zu kreieren, die adäquat, gesichtswahrend und effektiv sind.

Als Bildungsziel für Studierende stellt interkulturelle Kompetenz ein Konstrukt dar, das nicht nur Wissen und kommunikative Fähigkeiten beinhaltet, sondern auch Reflexions- und Handlungskompetenzen (vgl. (Bertelsmann Stiftung, 2006)). In diesem Verständnis bietet interkulturelle Kompetenz nicht per se Lösungen für interkulturelle Kommunikationsprobleme an. Das Training dieser Kompetenzen soll die Studierenden vielmehr befähigen, mit den Herausforderungen einer zunehmend komplexer und internationaler werdenden Gesellschaft, Studien- und Berufswelt zurechtzukommen.

Interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund von Bildungsreformen und Internationalisierung

Parallel zu den Veränderungen und Reformen im Bildungswesen verlaufen auf zahlreichen Ebenen des öffentlichen wie auch privaten Lebens Internationalisierungsprozesse. Globalisierung bedeutet, dass wirtschaftliche und politische internationale Verflechtungen, neue Kommunikationstechnologien sowie Migrationsprozesse zu kulturellem Wandel allerorts führen.

Im akademischen Bereich wurde die Internationalisierung in den letzten Jahren auf allen Ebenen in Studium, Forschung und Lehre deutlich sichtbar und stellte die Institution Hochschule vor neue Herausforderungen. Wie oben gezeigt wurde, zielt die Bolognareform auf eine Europäisierung der Hochschulen ab. So hat die Studierendenmobilität in den letzten Jahren drastisch zugenommen, es gibt immer mehr internationale Studiengänge, internationale Wissenschaftskooperationen werden vermehrt gefördert. Doch auch die Tatsache, dass Deutschland ein Migrationsland ist, verändert die akademische Landschaft. Ein weiterer Faktor ist das demographische Tief, das die Hochschulen in den kommenden einen

drastischen Studierendenrückgang erwarten lässt, wenn nicht vermehrt internationale Studierende angeworben werden.

Angesichts dieser Perspektiven gehört interkulturelle Kompetenz als Lernziel an die deutschen Hochschulen. Denn die Anforderungen, die die hier genannten Internationalisierungsprozesse in Studium, Wissenschaft und Lehre an Studierende wie auch an Hochschulmitarbeiter stellen, erfordern ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, so wie sie im vorigen Kapitel dargestellt wurde. Die Erkenntnis ist nicht neu, aber der Bedarf war vielleicht noch nie so akut wie heute. Im Zuge der Debatte um die „Internalisation at home“⁹ (Crowther, Joris, Otten, Nilsson, Teekens, Wächter, 2000) hat sich bereits vor zehn Jahren zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass die strukturellen Internationalisierungsprozesse mit einer Förderung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden, aber auch der Mitarbeiter und Lehrenden eingehen müssen. In der täglichen Praxis zeigt sich, dass der Faktor „Kultur“ neben den inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen Anforderungen die Prozesse häufig behindern kann, deshalb brauchen die Akteure sowohl Sensibilisierung für Interkulturalität als auch interkulturelle Kompetenz. So werden (inter)kulturelle Aspekte in der Internationalisierung an Hochschulen beispielsweise auf folgenden Ebenen relevant:

- Unterschiede in den Lern- und Lehrgewohnheiten,
- Sprachbarrieren,
- Umgang mit Betreuungs- und Beratungsstrukturen sowie Hierarchien,
- administrative Vorgänge,
- unterschiedliche Kommunikationsprozesse und -erwartungen.

Diverse jüngere Studien aus dem deutschen Hochschulkontext zeigen, dass sowohl Studierende als auch deren Lehrende im Umgang mit der in internationalen Strukturen vorhandenen Diversität oft überfordert sind.¹⁰ Noch immer tun sich zwar gerade Hochschulmitarbeiter, sowohl Wissenschaftler und Lehrende als auch das nichtwissenschaftliche Personal, schwer damit, sich hier Lernbedarf einzugestehen. So begegnet man des Öfteren der Auffassung, wenn überhaupt, dann sei dies ein Thema für die Studierenden. Dennoch bieten manche Hochschulen bereits interkulturelle Trainings für Mitarbeiter an¹¹, und diejenigen Akteure, die im Alltag den Herausforderungen der zunehmenden Diversität gerecht werden müssen und nach Lösungen suchen, beginnen oft „aus der Not heraus“ dann doch, sich für Fragen der interkulturellen Kommunikation zu öffnen. Etwas einfacher geht hier die allmähliche Förderung von Angeboten zum interkulturellen Kompetenzerwerb für Studierende voran. Hilfreich wirken derzeit beispielsweise Förderprogramme des DAAD¹², die integrative und interkulturelle Maßnahmen unterstützen. Solange jedoch der Bedarf nach interkultureller Kompetenz auf der höheren Ebene gesehen wird, ist es schwierig, das Thema an den Hochschulen zu etablieren (siehe auch Thomas, 2010; Kammhuber, 2010).

9 Dieser Begriff steht für das Potenzial, das die Internationalisierungsprozesse auf dem eigenen Campus mit sich bringen, etwa in Bezug auf internationale Erfahrungen, die (nicht-mobile) Studierende auch vor Ort machen können. Dies heißt u. a., dass interkulturelle Kompetenzen, die durch ein Auslandsstudium erlangt werden sollen, bereits vor Ort erworben werden.

10 Ein Überblick hierzu findet sich bei Schumann (2008), einzelne Beispiele in Knapp und Schumann (2008); v. Queis, 2008.

11 Mitarbeitertrainings gibt es beispielsweise an der Europa-Universität Viadrina und an der Hochschule Bremen, auch wurden sie ins hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot einzelner Bundesländer aufgenommen.

12 PROFIS 1 + 2, sowie PROFIN, in dessen Rahmen dieses Buch entstanden ist.

In den letzten 20 Jahren wurden vor allem Auslandsaufenthalte und -studien, Schüler- und Studentenaustausch als Maßnahme zur Förderung von interkultureller Kompetenz erachtet (kritisch dazu z. B. Breitenbach, 1979; Bosse u. Harms, 2004). Die Möglichkeiten zum interkulturellen Kompetenzerwerb auf dem eigenen Campus sind dabei, wie es scheint, übersehen worden. So könnten die Kompetenzen, die durch ein Auslandsstudium erlangt werden sollen, bereits vor Ort erworben werden.¹³ Gleichzeitig wird die Integration ausländischer Studierender nach wie vor als defizitär bewertet (Hiller, 2007; Heublein Özlikic u. Sommer, 2007; Isserstedt u. Schnitzer, 2002; Bosse u. Harms, 2004). Im März 2008 alarmierte der Zeit-Artikel „Zu Gast bei Fremden“ schließlich auch breitere Kreise, indem er Studienergebnisse veröffentlichte, die darauf hinweisen, dass jeder zweite internationale Studierende in Deutschland sein Studium abbricht (mehr dazu in Heublein et al., 2007; DIE ZEIT, 2008). Es liegt auf der Hand, dass neben gezielten Betreuungsmaßnahmen interkultureller Kompetenzerwerb ein wichtiger Faktor im Integrationsprozess ist. Integration bedeutet die Einbeziehung aller Beteiligten in ein bestehendes soziales System. Auch im System Hochschule kann meines Erachtens Integration nur stattfinden, wenn sowohl die Verantwortlichen als auch die zu Integrierenden interkulturell kompetent sind. Wenn sich auch viele Hochschulen zunehmend um Integration und interkulturelle Integrations- und Fortbildungsmaßnahmen bemühen,¹⁴ so gibt es hier noch viel Nachholbedarf (siehe Leenen u. Groß, 2007; Thomas, 2010; Kammhuber, 2010). Auch auf europäischer Ebene wird dieser Bedarf inzwischen anerkannt. So formulierte Wächter im Rahmen der Konferenz des Europarates „Intercultural dialogue on the University Campus“ acht Empfehlungen, die im Zuge des Internationalisierungsprozesses europäischer Hochschulen berücksichtigt werden sollten. Zu seinen Empfehlungen gehören auch die Forderungen „Intercultural dialogue is part of institutions’ mission“, „Intercultural literacy should be a core aim of higher education“, „Intercultural learning should be available“, „A set of learning should be developed“ (Wächter, 2009, S. 139).

Interkulturelle Kompetenz ist unbestritten zu einer der bedeutendsten Qualifikationen im Kanon der Schlüsselkompetenzen geworden ist (Nünning, 2008). Die Bertelsmann Stiftung fragt rhetorisch, ob sie *die* Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts darstellt (Bertelsmann Stiftung, 2006), das Europäische Parlament sieht in ihr einen wichtigen Bestandteil von Sozialer Kompetenz und Bürgerkompetenz (EU-Amtsblatt, 2006). Nach Straub nimmt interkulturelle Kompetenz „eine Spitzenposition auf der Skala der vielfach erwünschten Qualifikationen“ ein (Straub, 2007, S. 34).

Bologna hat der interkulturellen Kompetenz den Weg an die Hochschulen geebnet. Wie oben dargelegt wurde, ist eine der eingreifendsten Neuerungen, die die Reform neben der Europäisierung mit sich bringt, die Forderung, dass das Studium mehr auf die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zielen soll, wozu auch die Vermittlung von berufsbefähigenden Schlüsselkompetenzen während des Studiums zählt. Wenn auch für die Reformkritiker die Vereinbarung dessen mit den herkömmlichen Bildungsidealen inkompatibel ist, fühlten sich die deutschen Hochschulen von jeher auch der beruflichen Ausbildung verpflichtet (Paletschek, 2002). Insgesamt zeichnet sich im gegenwärtigen Bildungsverständnis eine

13 „Wichtigstes Ziel des Auslandsstudiums ist die Kompetenzerweiterung für deutsche Studierende. Internationale Kompetenz soll dazu beitragen, dass sich deutsche Absolventen in den Austauschbeziehungen eines weltweit vernetzten Lebensraumes verständig, aktiv und offen bewegen können.“ (Isserstedt u. Schnitzer, 2002, S. 57)

14 Dies zeigt beispielsweise die große Zahl der Anträge, die nach der Ausschreibung des Programms PROFIN beim DAAD eingingen (weit über 100).

Kompetenzorientierung ab, d. h. die Vermittlung von Kompetenzen, die das Lernen in der immer komplexer werdenden Welt unterstützen. Diese Schlüsselqualifikationen werden nicht alleine erworben, sondern müssen auf der „Grundlage organisierter Lern- und Lehrprozesse“ vermittelt werden (Thomas u. Hössler, 2008). So müssen strukturelle Wege gefunden werden, auf denen diese Kompetenzen vermittelt werden.

Die Bologna-Reform ermöglicht es, neue gesellschaftliche Anforderungen curricular zu berücksichtigen und einzubinden. Hier gibt es verschiedene Varianten, beispielsweise werden Veranstaltungen, in denen solche Schlüsselkompetenzen erworben werden können, modular in Studiengänge integriert (z. B. an der Europa-Universität Viadrina). Andere Hochschulen bieten entsprechende Zusatzqualifikationen an.¹⁵ Oder aber Career Center und andere fakultätenübergreifende Einrichtungen nehmen entsprechende Kurse in ihr Programm auf. Noch handelt es sich in der deutschen Hochschullandschaft um ein Experimentierfeld mit löblichen Einzelinitiativen. Dies wird sich erst ändern, wenn die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz als Bestandteil eines Bildungsauftrags an Hochschulen wahrgenommen wird.

Literatur

- Beck, H. (1993). Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel (S. 17-18). Darmstadt: Winklers.
- Bertelsmann Stiftung (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf der Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla D. Deardorff. Letzter Zugriff am 09.09.2010 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf
- Bleek, W. (1998). Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland. München: C. H. Beck.
- Bleek, W., Weber, W. (Hrsg.) (2003). Schöne neue Hochschulwelt. Idee und Wirklichkeit der Ruhr-Universität Bochum. Essen: Klartext-Verlag.
- BMBF (o. Jahr). Der Bologna-Prozess. (Online-Dokument). Zugriff am 10.03.2010 unter <http://www.bmbf.de/de/3336.php>
- Bologna (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. (Online-Dokument). Zugriff am 10.03.2010 unter http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf
- Bolten, J. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In L. R. Tsvasman (Hrsg.), Das große Lexikon Medien und Kommunikation (S. 163-166). Würzburg: ERGON Verlag.
- Bolten, J. (2007). Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borneman, J., Fowler, N. (1997). Europeanization. Annual Review of Anthropology, Vol. 26, 487-514.
- Bosse, E., Harms, M. (2004). Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden: Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg. In Bolten, J. (Hrsg.), Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen – Perspektiven – Modelle (S. 318-329). Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.
- Breidenbach, J., Zukrigl, I. (1998). Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. München: Rowohlt Tb.
- Breitenbach, D. (Hrsg.) (1979). Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und

¹⁵ So etwa das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz an der FH Regensburg.

- Gesundheit, Band 5, Ergebnisse und Empfehlungen. Saarbrücken u. Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach.
- Busch, D. (2007). Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig? *Interculture Journal* 6 (3), 5-32. Zugriff am 25.01.2007 unter <http://www.interculture-journal.com>
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., Wächter, B. (2000). *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam: EAIE. Letzter Zugriff am 08.09.2009 unter <http://www.eaie.nl/IaH/IAHPositionPaper.pdf>
- Kirchgessner, K. (2008). Auslandsstudenten. Zu Gast bei Fremden. Warum fast jeder zweite ausländische Student seinen Aufenthalt in Deutschland abbricht. *Die Zeit*, 14/2008, sowie Zugriff am 01.10.09 unter <http://www.zeit.de/2008/14/C-Auslaendische-Studenten>
- Martin Spiewak (2009). Falsches Vorbild. *Die Zeit*, 26/2009, sowie Zugriff am 18.06.2009 unter <http://www.zeit.de/2009/26/B-Wilhelm-von-Humboldt>
- Erl, A., Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- EU-Amtsblatt (2006), 30. Dezember 2006 Nr. L 394. Letzter Zugriff unter http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf
- Habermas, J. (1981) *Konzept des herrschaftsfreien Diskurses. Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Tübingen u. Basel: UTB.
- Heublein, U., Özkilic, M., Sommer, D. (2007). *Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen; Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen*. DAAD. Zugriff am 11.09.2010 unter http://www.his.de/pdf/21/daad_band63.pdf
- Heuer, U., Botzat, T., Meisel, K. (2001) (Hrsg.). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hiller, G. G. (2007). *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents*. Frankfurt a. Main u. London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hiller, G. G. (2010a). Einleitung: Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen. In G. G. Hiller, S. Vogler-Lipp (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 29-34). Wiesbaden: Vs Verlag.
- Hiller, G. G. (2010b). „Was machen Sie denn da eigentlich?“ oder: FAQ – 10 Fragen zu Interkulturellen Trainings an Hochschulen. In G. G. Hiller, S. Vogler-Lipp (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 35-56). Wiesbaden: Vs Verlag.
- Hiller, G. G., S. Vogler-Lipp (2010) (Hrsg.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Hiller, G. G., Woźniak, M. (2009). *Mastering the Gap between Theory and Practice in Academic Intercultural Training. Theoretical Considerations concerning a Best Practice-Program*. In J. Berninghausen, C. Gunderson (Eds.), *Lost in Transnation –Towards an Intercultural Dimension on Campus; Intercultural Studies: Edition 8*. Bremen u. Boston: ZIM Center for Intercultural Management u. University of Applied Sciences Bremen.
- Honolka, H., Härtel, A. (2003). *Schlüsselqualifikationen – Das Plus eines universitären Studiums. Informationen für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Humboldt, W. von (1793/2002). *Theorie der Bildung der Menschen*. Textfragment. In *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Studienausgabe Band IV*. (Hrsg., komm. und mit Anm. vers. von A. Flitner, K. Giel et al.). Stuttgart: WBG.
- Isserstedt, W., Schnitzer, K. (2002). *Internationalisierung des Studiums –Ausländische Studierende in Deutschland, Deutsche Studierende im Ausland*. Ergebnisse der 16.

- Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kammhuber, S. (2010). Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In G. G. Hiller, S. Vogler-Lipp (Hrsg.), Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden (S. 57-72). Wiesbaden: Vs Verlag.
- Knapp, A., Schumann, A. (Hrsg.) (2008). Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Knoll, J. (1996). Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus-)Bildungsqualität und Berufsbefähigung? Konferenzbeitrag Heidelberg, 22. und 23. Januar 2004. Zugriff unter http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schlüsselkompetenzen_und_beschaeftigungsfahigkeit_2004.pdf
- Leenen, W. R., Groß, A. (2007). Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotentiale der Hochschule. In M. Otten, et al. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung (S. 185-214). Frankfurt a. M.: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mertens, D (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., 36-43.
- Moosmüller, A. (2004). Das Kulturkonzept in der interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In H.-J. Lüsebrink (Hrsg.), Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Nünning, V. (2008). Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler.
- Otten, M. (2006). Profession und Kontext. Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklungen. In M. Otten, A. Scheitza, A. Cnyrim (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt a. Main u. London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Paletschek, S. (2002). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Historische Anthropologie 10, 183-205.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(3), 15. Letzter Zugriff am 09.09.2010 unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>
- Scheitza, A. (2007). Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In M. Otten, A. Scheitza, A. Cnyrim (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse (S. 91-117). Frankfurt a. Main u. London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schumann, A. (2008). Interkulturelle Freiheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Hochschule (S.). In A. Knapp, A., Schumann (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Siebert, H. (1998). Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Materialien für Erwachsenenbildung 14. Frankfurt a. M.: DIE. Zugriff am 09.09.2010 unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart u. Weimar: Metzler.

- Thomas, A. (2010). Geleitwort. In G. G. Hiller, S. Vogler-Lipp (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 5-8). Wiesbaden: Vs Verlag.
- Thomas, A., Höbler, U. (2008). Interkulturelle Handlungskompetenz fördern als Teil des Bildungsauftrags der Hochschulen. In M. Szurawitzki, C. M. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Germanistik im Schnittpunkt der Kulturen* (S. 317-337). Festschrift für Dagmar Neuendorf zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- von Queis, D. (2009). *Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Veith, H. (2004). Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen. In D. Geulen, H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 349-370). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Vorländer, H. (2003). Radikale Reform ohne Staat. Humboldt und die Universitätsreform heute. Eine Erinnerung in polemischer Absicht. *Forschung und Lehre*, 10(8), 429-431.
- Wächter, B. (2009). Intercultural dialogue on the University Campus. In S. Bergan, J.-P. Testoueix (Eds.), *Intercultural dialogue on campus* (pp. 105-112). Strasbourg: Council of Europe.
- Welbers, U. (2009) *Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals*. In R. Schneider, B. Szczybra, U. Welbers, J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr-Lernkulturen* (S. 21-41). Bielefeld: Bertelsmann.