

2 Theoretische und empirische Grundlagen

In diesem Abschnitt erfolgt eine ausführliche Vorstellung der für das Verständnis der Diplomarbeit erforderlichen theoretischen und empirischen Grundlagen. Dabei nimmt der Abschnitt einen verhältnismäßig großen Anteil des Gesamtumfangs der Arbeit ein, um der Komplexität und Mehrdeutigkeit des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz gerecht zu werden.

Zu Beginn widmet sich Abschnitt 2.1 der Frage, was eigentlich unter dem Konstrukt „Interkulturelle Kompetenz“ zu verstehen ist. Nach einem Überblick über verschiedene Definitionen (2.1.1) und Modelle (2.1.2) interkultureller Kompetenz wird das dem TMIK (Schnabel et al., 2014) zugrunde liegende Zwiebelmodell erläutert (2.1.3). Abschnitt 2.2 stellt daraufhin unterschiedliche Methoden zur Erfassung interkultureller Kompetenzen vor. Erneut wird im Anschluss an eine allgemeine Übersicht über potenzielle Messinstrumente (2.2.1) genauer auf den TMIK sowie dessen Kurzversion TMIK-K (Schnabel et al., 2015) als das in dieser Studie verwendete Messinstrument zur Erfassung interkultureller Kompetenzen eingegangen (2.2.2).

Mit dem Zusammenhang zwischen interkulturellen Kompetenzen und Auslandsaufenthalten befasst sich der folgende Abschnitt 2.3. In einem ersten Schritt wird die in dieser Studie näher untersuchte Mobilitätsform der bildungsbezogenen Auslandsaufenthalte charakterisiert (2.3.1). Ein zweiter Schritt betrachtet dann die Möglichkeit der Veränderung interkultureller Kompetenzen infolge von Auslandserfahrungen aus einer theoretischen (2.3.2) und einer empirischen Perspektive (2.3.3).

Abschließend werden in Abschnitt 2.4 die psychologischen Konstrukte eingeführt, für die ein Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz vermutet wird. Speziell werden die „Big Five“ (Rammstedt et al., 2012; 2.4.1), „Lebenszufriedenheit“ (Dalbert, 1992; 2.4.2) und „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ (Beierlein et al.,

2012; 2.4.3) definiert und kurz erläutert. Soweit vorhanden, wird außerdem auf empirische Befunde zum Zusammenhang der Konstrukte mit Auslandserfahrungen und interkulturellen Kompetenzen eingegangen.

Analog zum empirischen Teil dieser Diplomarbeit (vgl. 5) gilt auch für die in diesem Abschnitt berichteten Ergebnisse aus quantitativen Untersuchungen, dass sie im Allgemeinen auf Grundlage von statistischen Hypothesenprüfungen auf dem konventionellen α -Niveau von 5 % zustande gekommen sind. Ist dies nicht der Fall, wird an entsprechender Stelle darauf hingewiesen. Sofern von marginaler Signifikanz die Rede ist, hat sich eine Hypothese als statistisch signifikant auf dem α -Niveau von 10 % erwiesen.

2.1 Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz

Ansätze zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung interkultureller Kompetenzen weisen eine inzwischen rund sechzigjährige Entwicklungsgeschichte auf (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Gabrenya, Griffith, Moukarzel, Pomerance & Reid, 2013). In dieser Zeitspanne haben die Publikationen, die sich mit der Thematik aus betriebswirtschaftlicher, kommunikationswissenschaftlicher, pädagogischer, psychologischer und der Sicht einer Vielzahl weiterer Fachrichtungen befassen, ein nahezu unüberschaubares Ausmaß angenommen. Hinsichtlich ihrer Definitionen, Modelle und Operationalisierungen interkultureller Kompetenz unterscheiden sie sich teilweise erheblich (Bolten, 2007b; Leung, Ang & Tan, 2014; Rathje, 2006; Sinicrope, Norris & Watanabe, 2007; Spitzberg & Changnon, 2009).

Schon Ruben betonte im Jahr 1989 „[t]he need for conceptual clarity“ (S. 234). Ebenso weisen aktuellere Veröffentlichungen auf die Problematik mangelnder Konzeptklarheit hin (z. B. Deardorff, 2006a, 2006b; Rathje, 2006). Einigkeit scheint in der Auffassung zu bestehen, dass interkulturelle Kompetenz ein komplexes Konstrukt darstellt (Deardorff, 2006a). Hingegen ist die Frage, ob dieses komplexe Konstrukt überhaupt verbindlich definiert werden kann, immer noch

Gegenstand gegenwärtiger Diskussionen. Sicherlich trägt zu einer derart pessimistischen Haltung auch die Beobachtung bei, dass sich die wissenschaftlichen Sichtweisen auf das Konzept der interkulturellen Kompetenz ständig weiterentwickelt haben. Teilweise erklären einige Autoren sogar ihre eigenen Publikationen aus früheren Zeiten für inzwischen nicht mehr gültig (Deardorff, 2006b).

Eine bisweilen hitzige Debatte über das Verständnis interkultureller Kompetenzen entbrannte im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs infolge eines Überblicksartikels des Psychologen Alexander Thomas (2003). Aus den mehr als 30 Stellungnahmen hat Rathje (2006) die vier zentralen Streitpunkte herausgearbeitet. Diese verdeutlichen die stark heterogenen Ansichten auf das Konzept.

Eine erste Diskrepanz betrifft die unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich des *Ziels* interkultureller Kompetenzen. Während eher ökonomisch orientierte Vertreter vor allem Effizienzgesichtspunkte, d. h. das Gelingen und die Produktivität einer interkulturellen Interaktion betonen, stellen geistes- und erziehungswissenschaftliche Konzepte die persönliche Weiterentwicklung der Interaktionspartner in den Vordergrund. Uneinigkeit herrscht zweitens in Bezug auf die *Generalisierbarkeit* interkultureller Kompetenzen. Dabei beschränken sich die Diskussionen nicht nur auf die Frage, ob es überhaupt eine kulturübergreifende interkulturelle Kompetenz gebe oder ob diese nicht nur auf spezifische Kulturen bezogen werden könne und somit vielmehr als „bikulturelle Kompetenz“ bezeichnet werden müsse. Weitere Standpunkte setzen interkulturelle Kompetenz darüber hinaus zu einem großen Teil mit allgemeiner Sozialkompetenz oder sogar allgemeiner Handlungskompetenz gleich und charakterisieren das Konzept somit als Transferfähigkeit allgemeiner Sozial- oder Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext.

Eine dritte Meinungsverschiedenheit bezieht sich auf das *Anwendungsgebiet* interkultureller Kompetenzen. Die grundsätzliche Überlegung besteht darin, ob interkulturelle Kompetenzen ausschließlich in Interaktionen mit Menschen anderer Nationen bzw. Gesellschaften gebraucht würden oder ob sie nicht schon dann

relevant seien, wenn Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven, denen jeweils eine eigene Kultur zugerechnet wird, im innergesellschaftlichen Dialog aufeinander trafen. Eng mit diesen Thesen zusammen steht der vierte Streitpunkt, der aus unterschiedlichen Ansichten zum *Kulturverständnis* resultiert. So kann dem Konzept interkultureller Kompetenz auf der einen Seite ein kohärenzorientiertes Verständnis von Kultur zugrunde liegen, das Kultur in erster Linie als etwas Einiges und Widerspruchsfreies ansieht. Wenngleich Abweichungen innerhalb von Kulturen im Allgemeinen nicht ausgeschlossen werden, entsteht Kultur diesem Verständnis zufolge aus Gemeinsamkeiten, die von einem wesentlichen Anteil der Mitglieder der jeweiligen Kultur geteilt werden. Auf der anderen Seite kann sich das Konzept interkultureller Kompetenz auf ein differenzorientiertes Kulturverständnis gründen, das seine Basis in der Wahrnehmung fundamentaler Widersprüche innerhalb von als „Kultur“ bezeichneten Einheiten findet. Entsprechend rücken Binnendifferenzen innerhalb von Kulturen anstelle von struktureller Einheitlichkeit und Homogenität in den Vordergrund. Wenngleich das Vorhandensein kultureller Normen nicht verneint wird, liegt ein besonderes Augenmerk auf deren individuellen Ausprägungen, was den Prozesscharakter von Kultur unterstreicht.

Für eine weitergehende Erörterung der an dieser Stelle nur skizzierten und durch die Fokussierung auf Extremstandpunkte womöglich etwas plakativ dargestellten Debatte zur Zustandsanalyse interkultureller Kompetenz in der deutschsprachigen Fachwelt sei auf Rathje (2006) verwiesen. Aus den Ausführungen sollte jedoch deutlich geworden sein, wie umstritten das Konzept der interkulturellen Kompetenz hinsichtlich verschiedener grundlegender Aspekte ist. Bei allen Diskrepanzen besteht dennoch eine wesentliche Überschneidung der unterschiedlichen Auffassungen darin, dass interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt verstanden wird, dem eine wesentliche Rolle im Umgang mit Personen aus anderen Kulturen zukommt (Schnabel et al., 2014). So garantieren etwa Wissen oder Sprachkenntnisse allein keine interkulturelle Kompetenz

(Deardorff, 2006b). Welche Komponenten aber in welchem Verhältnis interkulturelle Kompetenz beschreiben, kann wiederum in Abhängigkeit von der Definition des Konstrukts recht unterschiedlich ausfallen (Deardorff, 2006a; Rathje, 2006). Beispielsweise identifizierten Spitzberg und Changnon (2009) 325 Facetten interkultureller Kompetenz, die sich allerdings zu einem großen Teil inhaltlich überschneiden (vgl. Gabrenya et al., 2013).

Trotz der unterschiedlichen Ansätze zur Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz soll im folgenden Abschnitt 2.1.1 eine Definition des Konstrukts für die vorliegende Diplomarbeit erarbeitet werden. Zunächst soll eine allgemeine und von weiten Teilen der Fachöffentlichkeit akzeptierte Definition vorgestellt und das Konstrukt von relevanten artverwandten Konzepten abgegrenzt werden. Daran anknüpfend wird eine speziellere Definition interkultureller Kompetenz geliefert, auf der das dem TMIK (Schnabel et al., 2014) zugrunde liegende Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) basiert.

Abschnitt 2.1.2 gibt einen Überblick über das weite Spektrum an Modellen interkultureller Kompetenz und ihrer wichtigsten Teilkomponenten. Anstelle einer exemplarischen Behandlung einzelner Modelle werden drei mögliche Klassifikationen zur Systematisierung der unterschiedlichen Modelltypen vorgestellt. Auf diese Weise soll der Hintergrund zur Entstehung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenzen aufgezeigt werden. Dieses wird abschließend in Abschnitt 2.1.3 detailliert beschrieben.

2.1.1 Definition interkultureller Kompetenz

Neben der Bezeichnung „Interkulturelle Kompetenz“ (intercultural competence, cross-cultural competence) gibt es eine Reihe weiterer Begriffe, die sich auf die Fähigkeit eines Individuums beziehen, über die eigenen kulturellen Grenzen hinauszutreten und mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft in Interaktion zu treten. Davon finden die Bezeichnungen „Inter-

kulturelle Kommunikationskompetenz“ (intercultural communicative competence), „Interkulturelle Sensitivität“ (intercultural sensitivity, intercultural development), „Kulturelle Intelligenz“ (cultural intelligence) sowie „Interkulturelle Anpassung“ (intercultural adaptation, intercultural adjustment) die häufigste Verwendung (für eine ausführliche Darstellung vgl. Sinicrope et al., 2007). Wenn gleich die verschiedenen Begriffe häufig austauschbar verwendet werden, stellen sie nicht ausschließlich Synonyme dar, sondern implizieren teilweise spezifische Nuancen, auf die in der Fachliteratur oft nicht explizit eingegangen wird (Schnabel et al., 2014; Sinicrope et al., 2007). Zur Vermeidung von Missverständnissen und für eine erste Annäherung an das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz soll dieses im Folgenden kurz von den Konstrukten (1) „Interkulturelle Sensitivität“, (2) „Kulturelle Intelligenz“ und (3) „Interkulturelle Anpassung“ abgegrenzt werden, auf die an verschiedenen Stellen dieser Arbeit erneut Bezug genommen wird. Eine Abgrenzung zum Begriff der interkulturellen Kommunikationskompetenz erscheint demgegenüber nicht möglich, da dieser weitgehend gleichbedeutend zum Begriff der interkulturellen Kompetenz verwendet werden dürfte (vgl. Arasaratnam, 2009; Koester & Olebe, 1988; Sinicrope et al., 2007).

Die Unterscheidung zwischen den Konstrukten „Interkulturelle Kompetenz“ und „Interkulturelle Sensitivität“ geht auf Hammer, Bennett und Wiseman (2003) zurück. Diese verstehen unter *interkultureller Kompetenz* „the ability to think and act in interculturally appropriate ways“ (Hammer et al., 2003, S. 422). Ergänzt um den Aspekt der Effektivität lässt sich hieraus eine allgemeine Definition interkultureller Kompetenz entwickeln, die – ungeachtet der multiplen Sichtweisen auf das Konzept – den in weiten Teilen der Fachöffentlichkeit akzeptierten Kern des Konstrukts beschreibt (Leung et al., 2014). Demnach steht interkulturelle Kompetenz für „a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself“ (Fantini & Tirmizi, 2006, S. 12; vgl. z. B. Deardorff, 2006b; Müller & Gelbrich, 2004; Johnson, Lenartowicz & Apud, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009;

Whaley & Davis, 2007). Effektivität bezieht sich hierbei auf das Erreichen von Zielen in der Interaktion, beispielsweise der erfolgreichen Vermittlung einer Botschaft. Angemessenheit meint hingegen, dass in der Interaktion für verbindlich erachtete kulturelle Regeln nicht verletzt werden. So wird es etwa in Thailand als grobes Fehlverhalten gewertet, Kindern über den Kopf zu streicheln. Ebenso werden kulturelle Grundregeln durch das Betreten einer Moschee mit Schuhen verletzt (Boecker, 2008; Boecker & Jäger, 2006). Durch die Notwendigkeit, effektiv und angemessen zu agieren, werden sowohl eine etische als auch eine emische Perspektive berücksichtigt, d. h. sowohl eine kulturübergreifende als auch eine kulturspezifische Sichtweise. Effektivität und Angemessenheit stellen daher beide wichtige Bestandteile der Definition interkultureller Kompetenz dar (Fantini & Tirmizi, 2006).

Während unter das Konzept der interkulturellen Kompetenz sowohl Persönlichkeitseigenschaften als auch in erster Linie Fähigkeiten fallen, richtet sich das Konzept der *interkulturellen Sensitivität* vornehmlich auf die polyzentrische Sichtweise eines Individuums, im Gegensatz zu einer ethnozentrischen Sichtweise (Schnabel et al., 2014). Hammer et al. (2003, S. 422) definieren interkulturelle Sensitivität als „the ability to discriminate and experience relevant cultural differences“ und sehen diese als eine Art Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, indem sie in einem höheren Ausmaß interkultureller Sensitivität ein größeres Potenzial zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen vermuten (Hammer et al., 2003). Eine ähnliche Auffassung vertreten Bhawuk und Brislin (1992) sowie Chen und Starosta (1997). Vereinfacht lässt sich interkulturelle Sensitivität vom Konzept der interkulturellen Kompetenz damit wie folgt abgrenzen: Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf effektives und angemessenes Verhalten im interkulturellen Kontext. Interkulturelle Sensitivität bezieht sich auf das Wissen über dieses Verhalten (vgl. Sinicrope et al., 2007).

Der dritte zu erläuternde Begriff der *kulturellen Intelligenz* wurde 2003 von Earley und Ang eingeführt und im wenige Jahre später erschienenen „Handbook

of cultural intelligence“ (Ang & Van Dyne, 2008b) als „an individual’s capability to function and manage effectively in culturally diverse settings“ (Ang & Van Dyne, 2008a, S. 3) definiert. Dieses Verständnis weist bereits auf die konzeptuelle Ähnlichkeit zur Fähigkeitskomponente interkultureller Kompetenz hin. Kulturelle Intelligenz beschreibt ein sich dynamisch mit der Umwelt veränderbares und somit vom Konstrukt der stabilen Persönlichkeit (Costa & McCrae, 1992; vgl. 2.4.1) abzugrenzendes Merkmal, wenngleich Persönlichkeitseigenschaften zur Ausbildung der kulturellen Intelligenz beitragen können. Wie bei der interkulturellen Kompetenz handelt es sich auch bei der kulturellen Intelligenz um ein mehrdimensionales Konzept. Anknüpfend an Sternbergs und Dettermans (1986) multidimensionales Intelligenzkonzept besteht dieses aus vier Facetten: (1) „Metakognition“, (2) „Kognition“, (3) „Motivation“ und (4) „Verhalten“. Metakognitive kulturelle Intelligenz bezieht sich auf die kognitiven Prozesse zum Erwerb und Verständnis kulturellen Wissens. Kognitive kulturelle Intelligenz beinhaltet allgemeines Wissen und Wissensstrukturen über Kulturen und kulturelle Unterschiede. Motivationale kulturelle Intelligenz spiegelt die Bereitschaft einer Person wider, Aufmerksamkeit und Energie für das Lernen kultureller Unterschiede und für das Agieren in interkulturellen Situationen aufzuwenden. Verhaltensbezogene kulturelle Intelligenz steht für die individuelle Fähigkeit, in Interaktionen mit Menschen anderer Kulturen angemessene verbale und nonverbale Verhaltensweisen zu zeigen (Ang & Van Dyne, 2008a).

Das Konzept der kulturellen Intelligenz kommt insbesondere dem von Schnabel et al. (2014) entwickelten Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz sehr nahe, das einen Schwerpunkt auf veränderbare fähigkeitsbasierte interkulturelle Kompetenzen legt (vgl. 2.1.3). Einen entscheidenden Unterschied zur interkulturellen Kompetenz weist das Konstrukt der kulturellen Intelligenz allerdings durch seine Konzeptualisierung als spezifische Form von Intelligenz auf (Ang & Van Dyne, 2008a). Infolge dieser Verortung bleiben einige Fragen ungeklärt, etwa in Bezug auf genetische, dispositionale und persönlichkeitsbezogene Komponenten

von Intelligenz (Sternberg & Detterman, 1986) oder auf Entwicklungsaspekte einer Person, die in der Intelligenzdiagnostik nur eine untergeordnete Rolle spielen (Schnabel et al., 2014).

Für die Abgrenzung des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz ist zuletzt der Begriff der *interkulturellen Anpassung* zu erklären. Dazu ist zwischen den beiden aus dem Englischen übernommenen Bezeichnungen „Interkulturelle Adaptation“ (intercultural adaptation) und „Interkulturelle Adjustierung“ (intercultural adjustment) zu unterscheiden. Interkulturelle Adaptation bezieht sich auf den Prozess der Anpassung des eigenen Verhaltens als Reaktion auf eine veränderte (soziale) Umwelt. Diese Anpassung könnte beispielsweise darin bestehen, nach einem Grenzübertritt von Frankreich nach England nicht mehr auf der rechten, sondern auf der linken Straßenseite zu fahren. Demgegenüber geht es bei der interkulturellen Adjustierung um die subjektiven Erfahrungen, die den Prozess der interkulturellen Adaptation begleiten. Eine häufig zitierte Definition stammt von Black und Gregersen (1991, S. 498), die unter interkultureller Adjustierung „the degree of a person’s psychological comfort with various aspects of a new setting“ verstehen. Gewissermaßen stellt interkulturelle Adjustierung also die Folge der interkulturellen Adaptation dar. Sie kann sich in ganz vielfältiger Weise äußern, etwa in psychischer Gesundheit, hoher Lebenszufriedenheit (vgl. 2.4.1) oder wahrgenommener Selbstwirksamkeit (vgl. 2.4.2), aber auch in der Erfahrung eines Kulturschocks, verminderter Arbeitsleistung oder frühzeitiger Wiederkehr in das Heimatland (Ali, Van der Zee & Sanders, 2003; Matsumoto & Hwang, 2013).

Schon aus dieser kurzen Auflistung wird deutlich, dass sich interkulturelle Adjustierung in positiven und negativen Ausdrucksformen psychologischer Behaglichkeit manifestieren kann. Erfolgreiche interkulturelle Anpassung besteht vor diesem Hintergrund darin, das eigene Verhalten im interkulturellen Kontext auf die Weise zu verändern, dass gleichzeitig die positiven Phänomene maximiert und die negativen Phänomene minimiert werden. Damit eine solche Anpassung

gelingt, kann ein gewisses Ausmaß an interkultureller Kompetenz notwendig sein. Anders als beim Konstrukt der interkulturellen Kompetenz handelt es sich beim Konstrukt der interkulturellen Anpassung jedoch nicht um notwendige Fähigkeiten für ein effektives und angemessenes Verhalten im interkulturellen Kontext, sondern um die Verhaltensmodifikation als solche sowie die mit ihr verbundenen, vor allem psychologischen Folgen (Matsumoto & Hwang, 2013).

In diesem Aspekt unterscheidet sich das Konstrukt der interkulturellen Anpassung nicht nur vom Konstrukt der interkulturellen Kompetenz, sondern auch von den Konstrukten der interkulturellen Sensitivität und der kulturellen Intelligenz. Wie durch die vorhergehenden Ausführungen deutlich geworden sein sollte, besteht eine Gemeinsamkeit dieser drei Konstrukte darin, dass sie allesamt als Fähigkeiten einer Person definiert werden, die zu einem erfolgreichen Handeln im interkulturellen Kontext führen können. Zum Zweck einer einheitlichen Darstellung – insbesondere empirischer Befunde, die unter Verwendung verschiedener Messinstrumente zustande gekommen sind, die streng genommen nicht nur interkulturelle Kompetenz, sondern auch etwa interkulturelle Sensitivität oder kulturelle Intelligenz messen (vgl. 2.2.1) – wird in dieser Diplomarbeit deshalb, in Anlehnung an Schnabel (2015), für alle drei Konstrukte grundsätzlich der Begriff der interkulturellen Kompetenz verwendet, sofern dadurch keine konzeptuell relevanten Bezüge verdeckt werden. Das Konzept der kulturellen Anpassung wird hingegen terminologisch nicht mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz gleichgesetzt.

Mit der Definition von Fantini und Tirmizi (2006) wurde in diesem Abschnitt eine weitgehend akzeptierte, aber dennoch recht allgemeine Bestimmung des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz geliefert. Um genauer darzulegen, welches Verständnis dem Begriff der interkulturellen Kompetenz im Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz zugrunde liegt, soll dieser in den anschließenden Unterabschnitten weiter spezifiziert werden. Dazu wird zunächst separat auf die

Begriffe „Kompetenz“ (2.1.1.1) und „Kultur“ (2.1.1.2), wiederum aus der Perspektive von Schnabel (2015), eingegangen. Auf dieser Grundlage kann dann eine abschließende Definition interkultureller Kompetenz geliefert werden (2.1.1.3).

2.1.1.1 Kompetenzen

Kompetenzen bezeichnen erlernbare persönlichkeitsrelevante Faktoren eines Individuums zur erfolgreichen Lösung neuartiger Probleme in unerwarteten und unbekannten Situationen (Erpenbeck, 2012; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Schnabel et al., 2014; Weinert, 2001). Entsprechend handelt es sich um veränderbare Eigenschaften einer Person. Genau darin unterscheiden sie sich grundlegend von Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Costa & McCrae, 1992; 2.4.1). Bei diesen handelt es sich um zeitlich und situationsübergreifend stabile Merkmale einer Person, die in unterschiedlichen Ausprägungen allen Menschen zukommen. Zwar können sich auch Persönlichkeitseigenschaften, etwa durch kritische Lebensereignisse, im Verlauf des Lebens verändern. Sie lassen sich jedoch kaum gezielt trainieren. Zudem beschreiben Persönlichkeitseigenschaften keine Fähigkeit geistigen oder physischen Handelns, sondern können solchen Fähigkeiten allenfalls zugrunde liegen. Kompetenzen bezeichnen hingegen Relationen zwischen Personen und den von ihnen vorgefundenen oder ihnen gebotenen Handlungsbedingungen, die sich erst im Handeln manifestieren und außerhalb der Handlung keine Wirklichkeit haben. Von Persönlichkeitseigenschaften lässt sich auf Handlungsergebnisse schließen; Kompetenzen lassen sich wiederum aus den Handlungsergebnissen erschließen (Erpenbeck, 2010).

Kompetenzen lassen sich in (1) Fach- und Methodenkompetenzen, (2) sozial-kommunikative Kompetenzen, (3) personale Kompetenzen und (4) Handlungskompetenz unterteilen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Schnabel et al., 2014). *Fach- und Methodenkompetenzen* bezeichnen die Fähigkeiten einer Person zum geistig und physisch selbstorganisierten Handeln bei der Lösung sachlich-gegen-

ständlicher Probleme. Dazu zählen die kreative Problemlösung sowie die sinnorientierte Einordnung und Bewertung von Wissen mit Hilfe von fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Ebenso gehören die methodisch selbstorganisierte Gestaltung von Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen sowie die kreative Weiterentwicklung von Methoden zu dieser Kompetenzgruppe. *Sozial-kommunikative Kompetenzen* umfassen die Fähigkeiten zum kommunikativen und kooperativ selbstorganisierten Handeln. Dies bedeutet, dass sich ein Individuum mit anderen Personen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert verhalten sowie neue Pläne, Aufgaben und Ziele entwickeln kann. *Personale Kompetenzen* ermöglichen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln. Sie versetzen ein Individuum in die Lage, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen und Leistungsvorsätze zu entfalten und sich kreativ zu entwickeln und zu lernen.

Schließlich steht über den drei genannten Kompetenzen die *Handlungskompetenz* (Bolten, 2007b; Schnabel et al. 2014; vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2011). Diese meint die Fähigkeit einer Person zum aktiven und gesamtheitlich selbstorganisierten Handeln sowie zur Ausrichtung dieses Handelns auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen. Dabei werden eigene Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen sowie alle weiteren Kompetenzen in die eigenen Willensantriebe integriert, um Handlungen auf diese Weise erfolgreich zu realisieren (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007).

2.1.1.2 Kultur und interkulturell

Bereits in Abschnitt 2.1 wurden im Zusammenhang mit der Diskussion um das Verständnis interkultureller Kompetenz im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs (Rathje, 2006) zwei Ansichten zum Kulturverständnis gegenübergestellt. Während ein kohärenzorientierte Verständnis Kultur primär als etwas Einigendes ansieht, betont ein differenzorientiertes Verständnis Widersprüche innerhalb

von Kulturen. Dabei mag ein kohärenzorientiertes Kulturverständnis auf den ersten Blick ansprechend erscheinen, indem es subjektiv wahrgenommene Kulturunterschiede, etwa zwischen einzelnen Staaten, bestätigt. Selbst im Sinne einer zulässigen Vereinfachung lässt sich die Vorstellung einer kohärenten Einbindung des Individuums in eine einzige Kultur im Zeitalter der Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften jedoch nur schwerlich aufrechterhalten. Spätestens in den 1990er Jahren hat sich das noch Anfang der 1970er vorherrschende Bild einer globalen Landkarte unterschiedlicher Kulturkreise nicht mehr aufrechterhalten lassen können. Die Einheit von Raum, Gruppe und Kultur hat sich als Fiktion erwiesen. Entsprechend empfiehlt sich in Bezug auf das Konzept der interkulturellen Kompetenz ein Kulturbegriff, der die Widersprüchlichkeit von Kulturen explizit berücksichtigt und wie er von Vertretern eines differenzorientierten Kulturverständnisses propagiert wird (Boecker, 2008; Boecker & Jäger, 2006; Rathje, 2006).

Dennoch ist auch ein rein differenzorientiertes Verständnis von Kultur problematisch für die Untersuchung interkultureller Kompetenz. Wenngleich ein prozessuales Verständnis von Kultur, das die Individualität kultureller Normen betont, die Heterogenität menschlicher Lebenswelten berücksichtigt und die Ausbildung multipler Identitäten und Zugehörigkeiten unterstreicht, als Ausdruck einer wahrgenommenen Realität innerhalb von Gesellschaften angemessen erscheint, ist der offensichtliche Zusammenhalt von Kulturen nicht von der Hand zu weisen. Dieser ist speziell für den Bereich der interkulturellen Kompetenz zentral, denn sollte die alltägliche Interaktion fundamental durch die Verarbeitung von Differenzen geprägt sein, würde die Vorstellung einer Sondersituation der Interkulturalität – einer Situation, in der sich Interaktionspartner jeweils der Einheit einer Kultur zurechnen – ihre Bedeutung verlieren. Ein für die Erforschung interkultureller Kompetenz tragfähiger Kulturbegriff kann die Erklärung des ebenfalls augenscheinlichen Zusammenhalts der durch inhärente Differenzen

und Widersprüche gekennzeichneten Kulturen daher nicht ignorieren (Boecker, 2008; Rathje, 2006).

Einen solchen Kulturbegriff liefert Hansen (2000). Diesem zufolge existieren Kulturen ganz allgemein innerhalb menschlicher Kollektive. Diese müssen nicht zwingend Nationalstaaten, sondern können auch beispielsweise Wirtschaftsunternehmen oder Sportvereine sein, sodass Überlappungen und Widersprüche verschiedener Kulturebenen ausdrücklich zugelassen sind. Im Zentrum von Hansens (2000) Ansatz steht die grundsätzliche Diagnose von intrakultureller Differenz, die zur Grundlage für die Erzeugung des Individuellen wird. Kultur bezeichnet einen Vorrat divergenter Angebote, die ihre spezifische Ausprägung im Kontakt mit der Innenwelt der Individuen erfahren. Dabei wird der Angebotsvorrat endlich und je nach Kultur verschieden gedacht. Die einzigartige Ausprägung des Angebotsvorrats im Individuum verweist deshalb auf dessen kulturelle Zugehörigkeit. Beispielsweise dürfte ein Deutscher irgendwann im Verlauf seiner Sozialisation mit der Frage nach Ordnung und Gründlichkeit konfrontiert werden. Dies kann bei ihm zu sämtlichen Formen von Anpassungserscheinungen im Spektrum von vollkommender Zustimmung bis vollkommender Ablehnung führen. Es ist ihm aber nicht möglich, diesen Topos von Ordnung und Gründlichkeit zu ignorieren, während er in der Regel nicht gezwungen sein sollte, eine Einstellung etwa gegenüber dem indischen Kastensystem zu entwickeln.

Den scheinbaren Widerspruch zwischen individueller Eigenständigkeit und dem Zusammenhalt großer Kollektive löst Hansen (2000), indem er kulturelle Stabilität weniger auf allgemeinverbindliche Werte und Normen, sondern auf die Erzeugung von Normalität zurückführt. Zwar entsteht durch die Zugehörigkeit von Individuen zu einzelnen Gruppen automatisch eine Absonderung von anderen Gruppen. Da Individuen jedoch in zahlreichen Kollektiven verortet sind, wird diese Absonderung wieder entschärft und erzeugt netzwerkartig Stabilität. Der evidente Zusammenhalt von Kulturen – ihre Kohäsion – ergibt sich aus der Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen, nicht aber aus ihrer Kohärenz. Die

wesentlichste Leistung von Kultur ist die Definition von Normalität. Ein Deutscher ist beispielsweise unabhängig von seiner persönlichen politischen Meinung in der Lage, Parteienvertreter in einem politischen Wahlkampf in Deutschland auseinander zu halten. Genau dies würde ihm in Thailand oder Südafrika in der Regel nicht gelingen.

Bei der Übertragung von Hansens (2000) Kulturbegriff auf den Anwendungsfall der Interkulturalität lässt sich schlussfolgern, dass sich Interkulturalität durch Fremdheit von Differenzen auszeichnet: Wenn sich Kulturalität nicht durch Homogenität, sondern primär durch Bekanntheit von Differenzen auszeichnet, kennzeichnet Interkulturalität die Unbekanntheit von Differenzen. Interkulturelle Interaktionen bezeichnen folglich Interaktionen zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven, die wegen mangelnder Bekanntheit des jeweils anderen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen (Rathje, 2006).

2.1.1.3 Interkulturelle Kompetenz

Nach der Klärung der Begriffe „Kompetenz“ (vgl. 2.1.1.1) und „Kultur“ (vgl. 2.1.1.2) kann nun eine konkrete Definition interkultureller Kompetenz formuliert werden, die dem Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) zugrunde liegt (vgl. Schnabel, 2015):

Given that ...	culture is understood as existing within human groups, characterized by cohesion that is due to familiarity with inherent differences between them
then ...	intercultural competence can be defined as a culture-generic skill
which is ...	required in interactions between individuals from different human groups who are experiencing foreignness as a consequence of their mutual ignorance of the spectra of differences between them

with a view to ... producing culture by creating familiarity and thus cohesion amongst the individuals involved, allowing them to pursue their interactional goals.

(Rathje, 2007, S. 264)

Diese Definition interkultureller Kompetenz nimmt Bezug auf die Debatte über das Verständnis interkultureller Kompetenzen im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs, indem sie auf die vier Streitpunkte hinsichtlich des Ziels, der Generalisierbarkeit und des Anwendungsgebiets interkultureller Kompetenz sowie des Kulturverständnisses, das dem Konzept zugrundeliegt, eingeht (vgl. 2.1). Ausgehend von Hansens (2000) Kulturkonzept wird interkulturelle Kompetenz als kulturübergreifende Schlüsselfähigkeit zur Zielerreichung verstanden. Diese Auffassung trägt der Beobachtung Rechnung, dass einige Menschen nicht nur in spezifischen, sondern allgemein in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich gut mit Fremdheitserfahrungen umgehen können. Sie berücksichtigt die Handlungsziele der Interaktionspartner, ohne interkulturelle Kompetenz aber als Erfolgsgarant oder Manipulationsinstrument gleichzusetzen, weil der Erfolg oder Misserfolg einer Interaktion von zahlreichen weiteren Rahmenbedingungen abhängt, etwa von anderen Kompetenzen einer Person oder von situativen Faktoren (Rathje, 2006; Schnabel, 2015).

Interkulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die in interkultureller Interaktion zunächst nicht vorhandene Normalität zu stiften und auf diese Weise Kohäsion zu erzeugen. Aus einer durch Fremdheit gekennzeichneten „Interkultur“ entsteht gewissermaßen Kultur, indem aus unbekannten Differenzen bekannte werden. In diesem Sinne zeichnet sich interkulturelle Kompetenz vor allem dadurch aus, dass sie Interkulturalität in Kulturalität umwandelt und so durch Normalitätserzeugung eine Grundlage für eine fortschreitende Kommunikation, Interaktion, Zusammenarbeit oder ein weiteres Zusammenleben schafft (Rathje, 2006).

Besonders relevant für das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz ist die Tatsache, dass interkulturelle Kompetenz in der Definition von Rathje (2007) als „Skill“ bezeichnet wird. Dieser Ausdruck steht im Einklang mit dem in 2.1.1.1 dargestellten Kompetenzkonzept: Analog zur Handlungskompetenz und unter Berücksichtigung der direkten Kopplung von Kompetenzen an Verhalten wird interkulturelle Kompetenz als globale Verhaltensorientierung angesehen, die ein Individuum zur Meisterung interkultureller Situationen befähigt. Dabei beeinflussen verschiedene Kompetenzen, zusammen oder einzeln, die Qualität interkultureller Interaktion. Interkulturelle Kompetenz stellt also ein multidimensionales Konstrukt dar. Zudem ist sie veränderbar: Interkulturelle Kompetenz kann erlernt und trainiert werden (Schnabel, 2015; vgl. 2.1.3).

2.1.2 Modelle interkultureller Kompetenz

In Abschnitt 2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass interkulturelle Kompetenz in der Regel als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden wird. Eine Vielzahl von Forschern vermuten, dass interkulturelle Kompetenz verschiedene Fähigkeiten umfasst, die für eine effektive und angemessene Interaktion mit Personen aus anderen Kulturen benötigt werden. Entsprechend sind auch die meisten Modelle interkultureller Kompetenz multidimensional. Hinsichtlich der Art und Anzahl ihrer Dimensionen unterscheiden sie sich jedoch teilweise beträchtlich (Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2014).

In ihrem Überblicksartikel berichten Leung et al. (2014) von mehr als 30 Modellen interkultureller Kompetenz mit insgesamt mehr als 300 Teilkompetenzen. Zu den am häufigsten untersuchten Dimensionen zählen Schnabel et al. (2014) zufolge „Ambiguitätstoleranz“ (Fantini & Tirmizi, 2006; Koester & Olebe, 1988; Ruben, 1976), „Empathie“ (Fantini & Tirmizi, 2006; Koester & Olebe, 1988; Ruben, 1976), „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“ (Stüdlein, 1997), „Flexibilität“ (Fantini & Tirmizi, 2006; Kelley & Meyers, 1995), „Kommunikationsfähigkeit“ (Chen & Starosta, 1998; Fantini & Tirmizi, 2006), „Kulturelle Achtsamkeit“ (Chen

& Starosta, 1998; Thomas, Kammhuber & Layes, 1997; Triandis, 1977), „Offenheit für Erfahrungen“ (Chen & Starosta, 1998; Kelley & Meyers, 1995) und „Respekt gegenüber Verschiedenheit“ (Chen & Starosta, 1998; Fantini & Tirmizi, 2006). Hieraus wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz weniger einen eigenen Kompetenzbereich darstellt, sondern vielmehr eine auf interkulturelle Kontexte bezogene Variante einer allgemeinen Handlungskompetenz (Bolten, 2007b; vgl. 2.1.1).

Im Folgenden soll nicht spezifisch auf einzelne Modelle interkultureller Kompetenz eingegangen werden. Stattdessen soll die Mannigfaltigkeit unterschiedlicher Ansätze und der aktuelle Stand der Forschung anhand von drei möglichen Klassifikationen von Modellen interkultureller Kompetenz aufgezeigt werden. Dazu werden die Systematisierungen von Bolten (2007b; 2.1.2.1), Spitzberg und Changnon (2009; 2.1.2.2) sowie Leung et al. (2014; 2.1.2.3) kurz vorgestellt. Daraufhin werden die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Konzept der interkulturellen Kompetenz bewertet (2.1.2.4). Diese Bewertung stellt auch den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz von Schnabel et al. (2014) dar, das im anschließenden Abschnitt 2.1.3 behandelt wird. Zwei weitere konkrete Modelle interkultureller Kompetenz, die „Theorie des erfahrungsbasierten Lernens“ (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b) in ihrer Anwendung auf interkulturelles Lernen und das „Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität“ (Bennett, 1986, 1993, 2004), werden darüber hinaus im Zusammenhang mit der Untersuchung des Einflusses von Auslandserfahrungen auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen beschrieben (vgl. 2.3.2). Für einen umfassenden Überblick über sonstige Modelle interkultureller Kompetenz sei auf Spitzberg und Changnon (2009) verwiesen. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass die meisten Modelle interkultureller Kompetenz im angloamerikanischen Kontext entwickelt wurden und eine

deutlich westliche Perspektive widerspiegeln. Ob – oder besser gefragt: inwieweit – sie sich auch auf andere Kulturen anwenden lassen, ist Gegenstand gegenwärtiger Diskussionen (vgl. z. B. Deardorff, 2006b; Martin, 1993; Thomas, 2003).

2.1.2.1 Komplexitätsbezogene Klassifikation

Unter einer historischen Perspektive unterteilt Bolten (2007b) die verfügbaren Modelle interkultureller Kompetenz in (1) Listen-, (2) Struktur- und (3) Prozessmodelle (vgl. Schnabel et al., 2014; Schnabel 2015). Diese drei Arten von Modellen unterscheiden sich in erster Linie hinsichtlich der Komplexität, mit der die verschiedenen Facetten interkultureller Kompetenz miteinander in Beziehung stehen.

Listenmodelle stellen eine bloße Ansammlung verschiedener Merkmale interkultureller Kompetenz dar. Sie umfassen vornehmlich die frühen Ansätze zur Beschreibung des Konstrukts, wie etwa von Ruben (1976) oder Brislin (1981). Interkulturelle Kompetenz wird hierbei additiv als Summe verschiedener Teilkompetenzen verstanden.

Eine Systematisierung der Merkmalslisten nehmen *Strukturmodelle* vor. Diese haben sich seit den 1990er Jahren etabliert und gliedern interkulturelle Kompetenz meist in kognitive, affektive und konative Teilkonstrukte. Als Beispiel können die Strukturmodelle von Gertsen (1990), von Müller und Gelbrich (2004) sowie von Dauner (2011) angeführt werden.

Aufgrund des Interdependenzverhältnisses zwischen kognitiven, affektiven und konativen Kompetenzen wird interkulturelle Kompetenz in *Prozessmodellen* als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels dieser Teilkompetenzen beschrieben. Solche Modelle stehen in Übereinstimmung mit den gegenwärtigen lerntheoretischen Diskussionen zum Begriff der Handlungskompetenz, die als holistisches Konstrukt Fach- und Methodenkompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen sowie personale Kompetenzen beinhaltet (vgl. 2.1.1.1). Diesen

Kompetenzen werden die aus den Strukturmodellen bekannten kognitiven, affektiven und konativen Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz zugeordnet. Unter der Auffassung interkultureller Kompetenz als eine auf interkulturelle Kontexte bezogene Variante einer allgemeinen Handlungskompetenz wird diese in Prozessmodellen als *„erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“* (Bolten, 2007b, S. 25) verstanden. Eine solche Sichtweise teilt beispielsweise auch das in Abschnitt 2.1.3 dargestellte Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz von Schnabel et al. (2014).

2.1.2.2 Anwendungszweckbezogene Klassifikation

Eine Einteilung der Modelle interkultureller Kompetenz in fünf Kategorien schlagen Spitzberg und Changnon (2009) vor. Dabei unterscheiden sie zwischen (1) kompositorischen Modellen, (2) Koorientierungsmodellen, (3) entwicklungsorientierten Modellen, (4) Anpassungsmodellen und (5) kausalen Pfadmodellen. In der Regel kann ein Modell interkultureller Kompetenz durchaus Merkmale verschiedener Modelltypen aufweisen. Seine Zuordnung zu einer der fünf Modellklassen erfolgt aufgrund seines schwerpunktmäßigen Untersuchungszwecks (vgl. Gabrenya et al., 2012; Navaitienė, Rimkevičienė & Račelytė, 2014; Schnabel, 2015).

Kompositorische Modelle entsprechen Boltens (2007b) Listenmodellen (vgl. 2.1.2.1). Sie identifizieren also nur die Komponenten interkultureller Kompetenz, ohne Spekulationen über Verbindungen zwischen ihnen anzustellen. Neben den in 2.1.2.1 genannten Beispielen können etwa das „Pyramidenmodell interkultureller Kompetenz“ von Deardorff (2006a) oder die Modelle von Howard-Hamilton, Richardson und Shuford (1998) sowie von Hunter, White und Godbey (2006) angeführt werden.

Koorientierungsmodelle fokussieren auf die Kommunikationskomponente interkultureller Kompetenz und damit auf die individuellen Fähigkeiten zur erfolgreichen interkulturellen Interaktion und zum gegenseitigen Verständnis. Auf diese Weise bieten sie Lösungsansätze zum Problem von Mehrdeutigkeiten und Missverständnissen im interkulturellen Dialog. Wie kompositorische Modelle vernachlässigen Koorientierungsmodelle zeitliche Prozesse im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz. Unter anderem lassen sich ihnen die Modelle von Fantini (1995) oder Byram (1997, 2003) zuordnen.

Anders als kompositorische Modelle und Koorientierungsmodelle konzentrieren sich *Entwicklungsmodelle* auf Zeitaspekte. Sie berücksichtigen, dass sich interkulturelle Kompetenzen nicht schlagartig, sondern infolge von bisweilen langwierigen Lern- und Reifungsprozessen entwickeln, und liefern eine Gliederung der Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenzen. Demgegenüber werden konkrete Merkmale, die den Lernprozess erleichtern oder moderieren, weniger berücksichtigt. Zu den Entwicklungsmodellen zählt insbesondere das in Abschnitt 2.3.2.2 näher beschriebene Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität von Bennett (1986, 1993, 2004). Weitere Beispiele sind die Modelle von Gullahorn und Gullahorn (1963) sowie von King und Baxter Magolda (2005).

Anpassungsmodelle betrachten die psychologische und soziokulturelle Anpassung an unterschiedliche Kulturen gleichzeitig als Prozess, der sich unter dem Einfluss situativer Faktoren in der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen vollzieht, und als Kriterium für interkulturelle Kompetenz. Indem der Anpassungsprozess die Entwicklung von einer ethnozentrischen in Richtung einer ethnorelativen Perspektive verkörpert (vgl. 2.3.2.2), wird dieser als Ausdruck der Ausbildung interkultureller Kompetenz gewertet. Exemplarisch sei auf die Modelle von Kim (1988), von Berry, Kim, Power, Young und Bujaki (1989) und von Navas et al. (2005) verwiesen.

Ausgehend von empirischen Befunden richten *kausale Pfadmodelle* ihr Augenmerk auf die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Facetten interkultureller Kompetenz und verwandten Konstrukten. Im Gegensatz zu Anpassungsmodellen, die interkulturelle Kompetenz prozessual verstehen, wird interkulturelle Kompetenz in kausalen Pfadmodellen als theoretisches lineares System aufgefasst und der kausale Einfluss der verschiedenen Modellvariablen untereinander, teilweise unter Einbezug von Feedbackschleifen, untersucht. Beispiele stellen die Modelle von Hammer, Wiseman, Rasmussen und Bruschke (1998), von Griffith und Harvey (2001) sowie das „Prozessmodell interkultureller Kompetenz“ von Deardorff (2006a) dar.

2.1.2.3 Konstruktbezogene Klassifikation

Eine in der Fachöffentlichkeit weniger etablierte, aber hinsichtlich der Entstehung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) besonders relevante Taxonomie stammt von Leung et al. (2014). Danach unterscheiden die Autoren die verschiedenen Modelle interkultureller Kompetenz nach der Art der einbezogenen Teilkompetenzen, aus denen sich das Konstrukt zusammensetzt, und differenzieren zwischen (1) interkulturellen Persönlichkeitseigenschaften, (2) interkulturellen Einstellungen und Weltanschauungen sowie (3) interkulturellen Fähigkeiten (vgl. Schnabel, 2015).

Analog zu Persönlichkeitseigenschaften, die sich auf beständige Merkmale einer Person beziehen und situationsübergreifend für stabile Verhaltensweisen sorgen (Costa & McCrae, 1992; vgl. 2.4.1), nehmen *interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften* auf beständige Merkmale einer Person Bezug, die ihre typischen Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen beeinflussen. Zu diesen interkulturellen Persönlichkeitseigenschaften zählen beispielsweise „Aufgeschlossenheit“ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000), „Geduld“ (Kealey, 1996), „Kognitive Komplexität“ (Lloyd & Härtel, 2010) oder „Neugier“ (Bird, Mendenhall,

Stevens & Oddou, 2010). Da interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften als reliabler Prädiktor für Leistung im interkulturellen Kontext betrachtet werden, finden Modelle interkultureller Persönlichkeitseigenschaften häufigen Einsatz im Bereich der Personalauswahl. Ein Beispiel ist das „Modell der multikulturellen Persönlichkeit“ von Van der Zee und Van Oudenhoven (2000).

Interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen stehen dem Konzept der interkulturellen Sensitivität nahe (vgl. 2.1.1). Sie beziehen sich auf die Art und Weise, in der Individuen andere Kulturen und Informationen aus fremden Kulturen wahrnehmen. So können Menschen entweder positive oder negative Einstellungen gegenüber anderen Kulturen oder interkulturellem Kontakt aufweisen. Ebenso können interkulturelle Weltanschauungen eher ethnozentrisch ausgerichtet sein und die Welt vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Prägung betrachten. Sie können aber auch eher polyzentrisch ausgerichtet sein, die Komplexität und Widersprüche unterschiedlicher Kulturen erfassen und auf Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Kulturen fokussieren, die über oberflächliche Unterschiede hinausgehen. Beispiele für Konzepte, die sich interkulturellen Einstellungen und Weltanschauungen zuordnen lassen, sind das Konstrukt der ethnozentrisch-ethnorelativen kulturellen Weltanschauung (Bennett, 1986, 1993, 2004) oder das Konstrukt der kosmopolitischen Grundhaltung (Bird et al., 2010; Javidan & Teagarden, 2011). Ein Modell interkultureller Einstellungen und Weltanschauungen ist das Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität von Bennett (1986, 1993, 2004; vgl. 2.3.2.2).

Interkulturelle Fähigkeiten stellen heraus, was eine Person kann, um in interkulturellen Situationen effektiv zu agieren. Von den drei Typen der hier vorgestellten Taxonomie sind sie am ehesten mit dem in 2.1.1.1 erläuterten Kompetenzbegriff vereinbar. Leung et al. (2014) zählen zu interkulturellen Fähigkeiten unter anderem die Demonstration von Wissen über andere Kulturen (z. B. Earley & Ang, 2003, Javidan & Teagarden, 2011), metakognitive, motivationale und ver-

haltensbezogene kulturelle Intelligenz (Earley & Ang, 2003; vgl. 2.1.1) und sprachliche Kompetenzen (Imahori & Lanigan, 1989). Das Konzept der kulturellen Intelligenz von Earley und Ang (2003) dient als Beispiel für ein Modell interkultureller Fähigkeiten. Auch das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz kann im Kern diesem Modelltyp zugeordnet werden (vgl. 2.1.3).

Neben den bereichsspezifischen Modellen, die ausschließlich interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften, interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen oder interkulturelle Fähigkeiten berücksichtigen, gibt es eine Reihe weiterer Modelle, die zwei (z. B. Bhawuk & Brislin, 1992; Fantini & Tirmizi, 2006) oder sogar alle drei (z. B. Bird et al., 2010; Javidan & Teagarden, 2011) der von Leung et al. (2014) differenzierten Kategorien einbeziehen (Leung et al., 2014; Schnabel, 2015).

2.1.2.4 Bewertung der Klassifikationen

In den vorherigen drei Abschnitten wurden verschiedene Möglichkeiten dargestellt, nach denen Modelle interkultureller Kompetenz klassifiziert werden können (vgl. Tab. 1). Boltens (2007b) Dreiteilung zwischen Listen-, Struktur- und Prozessmodellen orientiert sich in erster Linie an einer zunehmenden Komplexität der Modelle. Spitzberg und Changnon (2009) differenzieren die Modelle hingegen vornehmlich nach schwerpunktmäßigem Verwendungszweck und unterscheiden zwischen kompositorischen Modellen, Koorientierungsmodellen, ent-

Tabelle 1: Mögliche Klassifikationen der Modelle interkultureller Kompetenz.

Komplexitätsbezogene Klassifikation (Bolten, 2007b)	Anwendungszweckbezogene Klassifikation (Spitzberg & Changnon, 2009)	Konstruktbezogene Klassifikation (Leung, Ang & Tan, 2014)
Listenmodelle	Kompositorische Modelle	Interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften
Strukturmodelle	Koorientierungsmodelle	Interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen
Prozessmodelle	Entwicklungsorientierte Modelle	Interkulturelle Fähigkeiten
	Anpassungsmodelle	
	Kausale Pfadmodelle	

wicklungsorientierten Modellen, Anpassungsmodellen und kausalen Pfadmodellen. Die Unterteilung in Modelle interkultureller Persönlichkeitseigenschaften, interkultureller Einstellungen und Weltanschauungen sowie interkultureller Fähigkeiten von Leung et al. (2014) bezieht sich demgegenüber auf das Verständnis, das dem Konstrukt der interkulturellen Kompetenz zugrunde liegt.

Wie deutlich geworden sein sollte, liegt zwischen den unterschiedlichen Ansätzen zur Systematisierung von Modellen interkultureller Kompetenz also ebenso wenig eine klare Übereinstimmung vor, wie Konsens zwischen den zahlreichen Definitionen und Modellen interkultureller Kompetenz selbst besteht (vgl. 2.1). Welche Modellklassifikation die beste darstellt, hängt sicherlich vom jeweiligen Untersuchungsziel ab.

Boltens (2007b) Klassifikation veranschaulicht den Entwicklungsprozess der Modelle interkultureller Kompetenz in den vergangenen Jahrzehnten. Gleichzeitig schwingt in der Darstellung eine subjektive Wertung mit, die eine Überlegenheit von Strukturmodellen gegenüber Listenmodellen sowie von Prozessmodellen gegenüber beiden anderen Modelltypen reklamiert. Zwar erscheint diese aus Boltens (2007b) Argumentation heraus nachvollziehbar. Gleichzeitig bleibt aber zu bedenken, dass auch beispielsweise Listenmodelle wertvolle Hinweise auf die verschiedenen interkulturellen Teilkompetenzen liefern können, ohne die Modelle durch komplexe Interdependenzen zwischen den Teilkompetenzen zu überfrachten.

Auf ähnliche Weise argumentieren Spitzberg und Changnon (2009) in Bezug auf ihre kompositorischen Modelle. In ihren Ausführungen weisen sie auf spezifische Vor- und Nachteile jedes der fünf Modelltypen hin. So eignen sich etwa entwicklungsorientierte Modelle, um die systematische Ausgestaltung interkultureller Kompetenzen auf verschiedenen Entwicklungsstufen abzubilden. Die konkreten Merkmale, die einer Person eine solche Entwicklung ermöglichen, werden in diesen Modellen hingegen kaum behandelt. Anpassungsmodelle beispiels-

weise betonen auf besondere Weise den Prozess der Anpassung im interkulturellen Kontext. Gleichwohl stellt sich die Frage, inwiefern Anpassung mit Kompetenz gleichzusetzen ist (vgl. 2.1.1).

Erkennbar wird, dass bestimmte Modelltypen für unterschiedliche Fragestellungen und Untersuchungsziele mehr oder weniger nützlich sein können. Nichtsdestotrotz muss festgestellt werden, dass auch in Spitzbergs und Changnons (2009) umfassender Fünfteilung nicht jedem Modell interkultureller Kompetenz eindeutig eine Modellklasse zugeschrieben werden kann. So bereitet es etwa Schwierigkeiten, das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) einem konkreten Modelltyp zuzuordnen. Wie aus dem folgenden Abschnitt 2.1.3 hervorgeht, liefert das Zwiebelmodell eine ganze Reihe konkreter Facetten interkultureller Kompetenz, was ein wesentliches Charakteristikum kompositorischer Modells darstellt. Gleichzeitig betont das Zwiebelmodell aber die Prozesse und Wechselwirkungen, die interkultureller Kompetenz zugrunde liegen. Sein primäres Anliegen besteht dennoch weder darin, kausale Wirkbeziehungen noch speziell Anpassungsprozesse oder Entwicklungsverläufe abzubilden. Ebenso ist die Rolle von interkultureller Interaktion ein, aber nicht das zentrale Element des Modells (vgl. Schnabel, 2015).

Auch Spitzberg und Changnon (2009, S. 10) selbst merken an, dass „no doubt there are alternative typological systems that could be productively applied“. So eignet sich als Ausgangsbasis für die Entwicklung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz die Typologie von Leung et al. (2014). Anhand dieses Ansatzes stellt Schnabel (2015) fest, dass insgesamt nur wenige Modelle interkulturelle Kompetenz im Sinne der in 2.1.1.1 dargestellten Kompetenzdefinition verstehen, d. h. insbesondere als veränderbare Eigenschaften einer Person. Stattdessen fokussieren die meisten Modelle auf stabile interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften sowie interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen, obwohl interkulturelle Fähigkeiten viel stärker die Problemlösefähigkeit im interkulturellen Kontext vorhersagen dürften. Als das proximalste unter den drei Konstrukten

mediieren interkulturelle Fähigkeiten vermutlich die Effekte interkultureller Persönlichkeitseigenschaften sowie interkultureller Einstellungen und Weltanschauungen auf das Verhalten in interkulturellen Situationen und sind daher der reliableste Prädiktor für dessen Vorhersage (Ang, Rockstuhl & Tan, 2015; Leung et al., 2014).

Insgesamt mangelt es jedoch noch an Studien, die den Zusammenhang zwischen und die prädiktive Validität von interkulturellen Fähigkeiten, interkulturellen Einstellungen und Weltanschauungen sowie interkulturellen Fähigkeiten untersucht haben (Leung et al., 2014). Was die Nützlichkeit des Ansatzes zur Klassifikation der verschiedenen Modelle interkultureller Kompetenz von Leung et al. (2014) betrifft, wirkt es problematisch, dass sich eine Reihe von Modellen nicht eindeutig einer der drei Kategorien zuordnen lassen (vgl. 2.1.2.3). Dennoch erscheint die Herangehensweise gerade für zukünftige Modelle interkultureller Kompetenz innovativ. Diese könnten sich speziell mit einer Modellkategorie beschäftigen und dadurch zu einer größeren begrifflichen Präzisierung und konzeptuellen Klarheit des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz beitragen. Möglicherweise könnte so auch ein allgemein akzeptiertes Modell interkultureller Kompetenz entstehen (vgl. Gabrenya et al., 2013; Schnabel, 2015; Van de Vijver & Leung, 2000).

2.1.3 Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz

Die Entwicklung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) erfolgte mit Hilfe einer phänomenologisch-expertenbasierten sowie einer empirischen Strategie (vgl. Schnabel, 2015). In einem ersten Schritt wurden neun explorative Interviews mit national und international tätigen Experten aus den Bereichen „interkulturelles Training“, „interkulturelles Coaching“ und „interkulturelle Mediation“ geführt. Ein solches Vorgehen scheint im Forschungsbereich der interkulturellen Kompetenz nicht unüblich zu sein und wurde bereits in

vorherigen Studien in ähnlicher Weise praktiziert (z. B. Arasaratnam & Doerfel, 2005; Deardorff, 2006b; Hunter et al., 2006).

In den Interviews wurden im Wesentlichen fünf Themenkomplexe behandelt: (1) Interkulturelle Entwicklung, (2) Definition interkultureller Kompetenz, (3) Facetten interkultureller Kompetenz, (4) Trainingspotenzial der Facetten interkultureller Kompetenz und (5) Anforderungen an ein Messinstrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz. Auf diese Weise sollte der zirkuläre Prozess von Definition, Messung und Trainierbarkeit interkultureller Kompetenz berücksichtigt werden, der in der Wissenschaft bisher vernachlässigt worden war. Vier zentrale Aussagen zum Konstrukt der interkulturellen Kompetenz konnten aus den Interviews abgeleitet werden: (1) Interkulturelle Kompetenz besteht aus Facetten, die einer Person ermöglichen, andere Kulturen zu verstehen und sich innerhalb dieser angemessen zu verhalten. (2) Interkulturelle Kompetenz bedeutet die Anpassung des eigenen Verhaltens an die Situation. (3) Interkulturelle Kompetenz beruht auf Handlungskompetenz, die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten flexibel eingesetzt wird. (4) Interkulturelle Kompetenz wird im Prozess der interkulturellen Entwicklung benötigt.

Diese vier Aussagen wurden infolge einer ausführlichen Literaturrecherche (1) mit Erpenbecks und von Rosenstiels (2007) sowie Weinerts (2001) Verständnis von Kompetenz als veränderbare Eigenschaft einer Person (vgl. 2.1.1.1), (2) mit Boltens (2007b) Auffassung von interkultureller Kompetenz als kontextspezifische Handlungskompetenz (vgl. 2.1.2.1) sowie (3) mit Schulers und Prochaskas (2000) „Zwiebelmodell der Leistungsmotivation“ in Verbindung gebracht. Letzteres Modell wurde in dieser Diplomarbeit bisher noch nicht behandelt. Es versteht Leistungsmotivation als globale Verhaltensorientierung, an der vielfältige Persönlichkeitsaspekte beteiligt sind, und ordnet diese in Abhängigkeit von ihrer Zugehörigkeit zum Kern des Konstrukts vier verschiedenen Schichten zu (vgl. Schuler & Prochaska, 2001): (1) Kernfacetten (z. B. Erfolgshoffnung, Zielsetzung),

(2) Randfacetten (z. B. Selbstständigkeit, Statusorientierung), (3) theoretisch verbundenen Merkmalen (z. B. Attributionsneigung, Kontrollüberzeugung) und (4) Hintergrundmerkmalen (z. B. Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus).

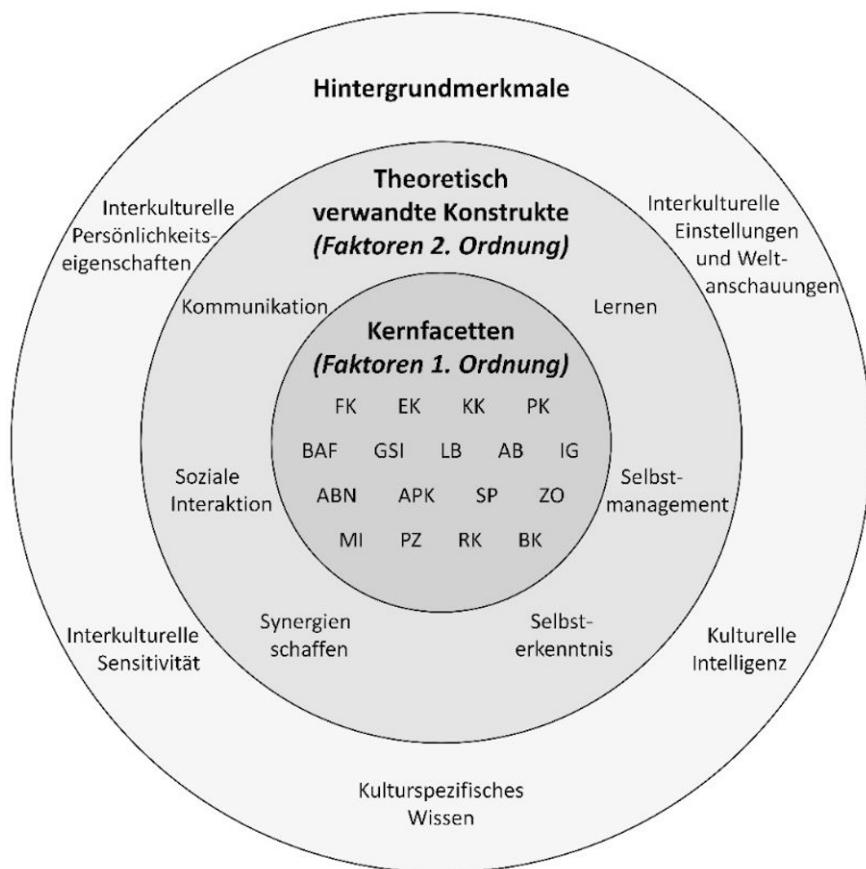


Abbildung 1: „Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz“ (Schnabel, Kelava, Seifert & Kuhlbrodt, 2014). Das Zwiebelmodell organisiert die unterschiedlichen Aspekte interkultureller Kompetenz, indem diese Kernfacetten, theoretisch verwandten Konstrukten und Hintergrundmerkmalen zugeordnet werden. Für die Kernfacetten sind aus Platzgründen lediglich die Abkürzungen angegeben. Ihre Übersetzung kann Tabelle 2 entnommen werden. Weitere Erläuterungen sind dem Fließtext zu entnehmen.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, orientiert sich das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz in seiner Struktur stark am Zwiebelmodell der Leistungsmotivation. Zu diesem analog unterscheiden sich die Schichten hinsichtlich der Beziehung zwischen den Konstrukten, die den jeweiligen Schichten zugehören, und dem Konzept der interkulturellen Kompetenz. Allerdings besteht das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz nur aus drei Schichten (Schnabel, 2015), wenngleich Schnabel et al. (2014) zunächst alle vier der von Schuler und Prochaska (2000) verwendeten Schichten mit ihrem Modell in Verbindung bringen.

Im Herzen des Modells befinden sich die *Kernfacetten* interkultureller Kompetenz. Bei diesen handelt es sich um Teilkompetenzen im Sinne Erpenbecks und von Rosenstiels (2007) sowie Weinerts (2001), die das interkulturelle Erleben und Verhalten einer Person unmittelbar beeinflussen. Insgesamt weist das Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz 17 Kernfacetten auf. Sie wurden im Zuge der parallelen Entwicklung des TMIK (Schnabel et al. 2014; vgl. 2.2.2) aus insgesamt 61 Facetten selektiert und stellen die Faktoren erster Ordnung des Zwiebelmodells dar. Beispiele für die Kernfacetten sind „Integration in Gruppen“, „Strategisches Problemlösen“ oder „Reflexion der eigenen Kultur“. Eine Auflistung aller 17 Kernfacetten kann Tabelle 2 entnommen werden.

Eine Schicht über den Kernfacetten sind die *theoretisch verwandten Konstrukte* im Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz angesiedelt. Diese wurden, wieder im Rahmen der Entstehung des TMIK, über eine Modellanalyse als Faktoren zweiter Ordnung identifiziert. Insgesamt konnten die 17 Kernfacetten sechs theoretisch verwandten Konstrukten zugeordnet werden. Zu diesen zählen (1) „Kommunikation“, (2) „Lernen“, (3) „Soziale Interaktion“, (4) „Selbstmanagement“, (5) „Synergien schaffen“ und (6) „Selbsterkenntnis“ (vgl. Tab. 2).

Schließlich finden sich in der äußersten Schicht der Zwiebel *Hintergrundmerkmale* interkultureller Kompetenz. Sie stellen weitere wichtige Eigenschaften einer Person im interkulturellen Kontext dar, sind aber nicht per se interkulturelle Kompetenzen. Zu ihnen gehören (1) interkulturelle Persönlichkeitseigenschaften

wie „Offenheit für Erfahrungen“ (vgl. 2.4.1), (2) interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen (vgl. 2.1.2.3), (3) interkulturelle Sensitivität (vgl. 2.1.1), (4) kulturelle Intelligenz (vgl. 2.1.1) sowie (5) kulturspezifisches Wissen. Vermutlich erleichtern Hintergrundmerkmale den Erwerb interkultureller Kompetenzen, indem beispielsweise die Wahrnehmung kultureller Unterschiede, das Wissen über diese Unterschiede und die Motivation zur weiteren Erkundung einer bestimmten Kultur eine erfolgsversprechende Ausgangsbasis für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen darstellen dürften.

Anhand des Zwiebelmodells wird noch einmal deutlich, inwiefern Schnabel et al. (2014) interkulturelle Kompetenz als globale Verhaltensorientierung mit mehrdimensionaler Struktur verstehen (vgl. 2.1.1.3). Interkulturelle Kompetenz besteht aus einer Vielzahl an Teilkompetenzen der Kompetenzgruppen (1) „Fach- und Methodenkompetenzen“ (z. B. Selbstmanagementkompetenzen), (2) „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ (z. B. Kommunikationskompetenzen) und (3) „Personale Kompetenzen“ (z. B. Lernkompetenzen). Diese Kompetenzen weisen weitreichende Verbindungen zu anderen Konstrukten, etwa Persönlichkeitseigenschaften, auf. Durch ihren unmittelbaren Bezug zum Verhalten (vgl. 2.1.1.1) ermöglichen sie einer Person, jede Art von bekannter oder unbekannter Situation im interkulturellen Kontext – sei es im Inland oder im Ausland, im persönlichen oder im virtuellen Kontakt – auf flexible Weise zu lösen. Gleichzeitig sind sie dadurch einer Veränderung, etwa durch interkulturelle Erfahrung (vgl. 2.3.2) oder interkulturelle Trainings, besonders zugänglich. Zudem dürften die verschiedenen Teilkompetenzen kulturübergreifend zum Erfolg in einer interkulturellen Interaktion beitragen. Eine erste kulturübergreifende Untersuchung mit einer deutschen und einer brasilianischen Stichprobe spricht – wenn auch durch die Verwendung des TMIK-K (Schnabel et al., 2015) nur einige Facetten des Zwiebelmodells berücksichtigt wurden (vgl. 2.2.2.2) – für ein universelles Modell interkultureller Kompetenz (Schnabel, 2015).

Tabelle 2: Kernfacetten und theoretisch verwandte Konstrukte im Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz.

Theoretisch verwandte Konstrukte	Kernfacetten
Kommunikation In einem internationalen Kontext ist es besonders wichtig, auf die Person, mit der man spricht, einzugehen und die Konversation aktiv lenken zu können. Sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte spielen in der interkulturellen Kommunikation eine wichtige Rolle.	Flexibilität in der Kommunikation (FK) Flexibles Verändern des Kommunikationsverhaltens und situatives Anpassen des Kommunikationsstils. Empathie in der Kommunikation (EK) Hineinversetzen in die Gefühlswelt einer anderen Person, um diese nachzuvollziehen, sowie hohe Sensibilität für Verbales als auch Nonverbales. Klarheit in der Kommunikation (KK) Zielführende Artikulation von Botschaften. Perspektivenwechsel in der Kommunikation (PK) Hineinversetzen in die Gedankengänge einer anderen Person und Betrachten eines Sachverhaltes aus deren Sicht.
Lernen Während der Zusammenarbeit mit Menschen anderer Kulturen oder während eines Auslandsaufenthalts werden Individuen häufig mit unbekannten Situationen konfrontiert. Dies erfordert die Motivation, die eigenen Kenntnisse zu erweitern und interkulturell bedeutsame Verhaltensmuster auszuführen. Personen werden dann als lernfähig angesehen, wenn sie anerkennen, dass ihre Kenntnisse Lücken aufweisen, und als Konsequenz daraus Zeit in die Verbesserung ihrer Kenntnisse investieren.	Bereitschaft zur Anwendung einer Fremdsprache (BAF) Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen sowie Meisterung von Situationen auch mit geringen Fremdsprachenkompetenzen. Gezieltes Sammeln von Informationen (GSI) Gezielte Suche nach relevanten Informationen über ein fremdes Land/eine andere Kultur, um Handlungswissen zu erlangen. Lernbereitschaft (LB) Bereitschaft, Zeit zu investieren, um neue Dinge zu erlernen.
Soziale Interaktion Der Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen ist insbesondere während eines Auslandsaufenthalts von großer Bedeutung. Beziehungen zu anderen Menschen beeinflussen unser Wohlbefinden positiv und können Stress reduzieren oder verhindern sowie einen Kulturschock vermeiden. Außerdem kann ein gut funktionierendes Netzwerk bei der Zielerreichung und bei der Bedürfnisbefriedigung unterstützen.	Aufbau vertrauensvoller Beziehungen (AB) Zügiger Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu unbekannten Personen. Integration in Gruppen (IG) Müheloses Finden in eine bestehende Gruppe und erfolgreiches Interagieren in verschiedenen Systemen. Aufbau eines beruflichen Netzwerks (ABN) Bewusstes Aufbauen eines Netzwerks an Personen zur Unterstützung der eigenen Bedürfnisbefriedigung und Zielerreichung. Kontakte knüpfen und aufrechterhalten (APK) Knüpfen und Aufrechterhalten von Kontakten.

Tabelle 2: (Fortsetzung)

Theoretisch verwandte Konstrukte	Kernfacetten
Selbstmanagement Ein Auslandsaufenthalt oder die Zusammenarbeit mit Menschen anderer Kulturen bringt einige Herausforderungen mit sich, mit denen umgegangen werden muss. Es können Probleme entstehen, die gelöst werden müssen. Die Rahmenbedingungen zur Zielerreichung sind anspruchsvoller und das neue Arbeits- und Lebensumfeld kann Stress verursachen. Strategien, die den Umgang mit diesen Herausforderungen erleichtern, sind deshalb von großer Wichtigkeit.	Strategisches Problemlösen (SP) Erkennen von Problemen und strukturiertes Herangehen an Lösungen. Zielorientierung (ZO) Klare Ziele haben und konsequentes Durchsetzen derselbigen.
Synergien schaffen Bei der interkulturellen Zusammenarbeit treffen sowohl unterschiedliche Arbeitsweisen als auch vielfältige Interessen und Herangehensweisen aufeinander. Wenn ein gemeinsames Ziel erreicht werden muss, ist es von großer Wichtigkeit, die Fähigkeit zum Erkennen potenzieller Missverständnisse zu besitzen und eine Gruppe in Richtung gemeinsamer Lösungen führen zu können.	Mediation unterschiedlicher Interessen (MI) Gezieltes Vermitteln zwischen unterschiedlichen Interessen. Produktive Zusammenarbeit ermöglichen (PZ) Erkennen und Beheben von Kommunikationsproblemen sowie effektiver Umgang mit unterschiedlichen Ansätzen in der Teamarbeit.
Selbsterkenntnis Das aktive Reflektieren und folglich Verstehen der eigenen kulturellen Identität erhöht die Selbsterkenntnis und beeinflusst das Bewusstsein für und auch die erfolgreiche Interaktion mit anderen Kulturen positiv.	Reflexion der eigenen Kultur (RK) Kontinuierliche Reflexion der eigenen kulturellen Prägung. Bewusstsein der eigenen Kultur (BK) Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung.

Anmerkungen. Die Kernfacetten stellen die Faktoren erster Ordnung dar, die theoretisch verwandten Konstrukte die Faktoren zweiter Ordnung. Durch die zeilenweise Betrachtung wird die Zuordnung der Faktoren erster Ordnung zu den Faktoren zweiter Ordnung im „Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz“ (Schnabel, Kelava, Seifert & Kuhlbrodt, 2014) ersichtlich. Die Namen der Faktoren sind fett gedruckt. Darunter befinden sich die entsprechenden Beschreibungen der Faktoren. Für die Faktoren erster Ordnung sind außerdem in Klammern die jeweiligen Abkürzungen der Faktoren angegeben. Die Beschreibung der Faktoren zweiter Ordnung wurde Schnabel, Kelava, Van de Vijver und Seifert (2015) entnommen und aus dem Englischen übersetzt. Alle weiteren Angaben stammen von Schnabel et al. (2014).

2.2 Erfassung interkultureller Kompetenz

Dieser Abschnitt widmet sich der Frage, auf welche Weise sich interkulturelle Kompetenz messen lässt. Dazu werden in 2.2.1 sowohl direkte als auch indirekte Messverfahren vorgestellt und hinsichtlich ihrer spezifischen Vor- und Nachteile bewertet. Anschließend wird in 2.2.2 der TMIK (Schnabel et al., 2014) behandelt, der beide Arten von Messverfahren kombiniert.

2.2.1 Messmethoden interkultureller Kompetenz

Ebenso wie zahlreiche Definitionen und Modelle interkultureller Kompetenz vorliegen (vgl. 2.1), gibt es eine Vielzahl an methodischen Herangehensweisen zur Bewertung der interkulturellen Kompetenzen einer Person. Interviews, Beobachtungen, Fallstudien oder Tagebuchanalysen stellen nur einige Alternativen zu quantitativen Verfahren dar (Deardorff, 2006b; Fantini, 2009).

Differenziert in indirekte (2.2.1.1) und direkte (2.2.1.2) Messinstrumente (vgl. Sinicrope et al., 2007) sollen im Folgenden insbesondere solche Methoden vorgestellt werden, die sich für Massenerhebungen eignen und somit etwa im Rahmen von Onlinestudien durchgeführt werden können (vgl. 4.1). Ein besonderes Augenmerk wird deshalb auf quantitative Selbsteinschätzungs- und Situationsbeurteilungstests gerichtet. Anschließend wird kurz auf das Potenzial der Kombination indirekter und direkter Methoden eingegangen (2.2.1.3). Dies leitet zu Abschnitt 2.2.2 über, in dem der TMIK von Schnabel et al. (2014) detailliert besprochen wird.

2.2.1.1 Indirekte Messinstrumente

Indirekte Messinstrumente werden zur Erfassung interkultureller Kompetenzen besonders häufig verwendet. In der Regel handelt es sich um standardisierte Tests, bei denen eine Person bestimmten Aussagen in Bezug auf ihre interkulturellen Kompetenzen auf einer vorgegebenen Likertskala zustimmt. Das Ausmaß interkultureller Kompetenz wird also durch die den Test ausfüllende Person selbst bestimmt. Auf diese Weise spiegeln die Ergebnisse die interkulturelle

Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997; vgl. 2.4.3) einer Person wider. Selbstwirksamkeit ist wiederum ein entscheidender Prädiktor für Leistung (Stajkovic & Luthans, 1998), sodass indirekte Messinstrumente wertvolle leistungsbezogene Informationen über eine Person im interkulturellen Kontext liefern können. Eine weitere, allerdings seltener genutzte Möglichkeit zur Erfassung von interkulturellen Kompetenzen über Selbsteinschätzungen ist die Methode des Interviews, wobei hier fließende Übergänge zu direkten Verfahren (vgl. 2.2.1.2) bestehen (Leung et al., 2014; Schnabel, 2015).

Vorteile indirekter Messinstrumente, speziell der Selbsteinschätzungstests, liegen gegenüber direkten Messinstrumenten in der hohen Ökonomie, Objektivität und Generalisierbarkeit (Schnabel et al., 2014). Gemessen am diagnostischen Erkenntniswert beanspruchen sie also relativ wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen. Sie messen interkulturelle Kompetenz unabhängig vom Testleiter bzw. Testauswerter und interpretieren das Ausmaß interkultureller Kompetenzen nach klaren und anwenderunabhängigen Regeln. Außerdem erlauben sie, von den ermittelten Messergebnissen auf interkulturelles Verhalten außerhalb der Untersuchungssituation zu schließen (Moosbrugger & Kelava, 2012). Inwieweit diese Gütekriterien im Einzelfall tatsächlich zutreffen, hängt allerdings – wie aus den folgenden Ausführungen hervorgeht – vom spezifisch gewählten Verfahren ab.

Als wesentlicher Nachteil indirekter Messinstrumente sind mögliche Antwortverzerrungen zu nennen, die etwa aufgrund sozialer Erwünschtheit (vgl. 4.6.4) oder infolge mangelhafter Fähigkeiten zur korrekten Selbsteinschätzung entstehen können (Gabrenya et al., 2013). Soziale Erwünschtheit meint die menschliche Neigung, zur Vermeidung sozialer Ablehnung oder Verurteilung konformes Verhalten zu zeigen und sich bei eigenen Antworten strikt an verbreiteten sozialen Normen und Erwartungen zu orientieren (Bortz & Döring, 2006). Die hieraus resultierenden Antwortverzerrungen dürften insbesondere in solchen Fällen auf-

treten, in denen sich eine Person positive Konsequenzen aus einer hohen Ausprägung ihrer interkulturellen Kompetenzen verspricht, beispielsweise in Personalauswahlprozessen (vgl. Leung et al., 2014). Die Problematik mangelhafter Fähigkeiten zur korrekten Selbsteinschätzung betrifft hingegen vermutlich vor allem Personen mit wenigen Erfahrungen im interkulturellen Kontext. So kann es Schwierigkeiten bereiten, die eigenen Kompetenzen korrekt einzuschätzen, wenn diese bisher kaum eingesetzt werden mussten (vgl. Sinicrope et al., 2007). Für einen Überblicksartikel zur Fehleranfälligkeit der Selbsteinschätzung sei auf Dunning, Heath und Suls (2004) verwiesen. Ein Kapitel zu möglichen Antworttendenzen bei Selbsteinschätzungstests findet sich beispielsweise bei Jonkisz, Moosbrugger und Brandt (2012).

Ein weiterer Nachteil der Selbsteinschätzungstests besteht in der recht statischen Erfassung interkultureller Kompetenz. Normalerweise werden eine Reihe von Items unter typischen Testbedingungen beantwortet, wobei der prozessuale Charakter interkultureller Kompetenz vernachlässigt wird (Gabrenya et al., 2013). Unter Zuhilfenahme von Boltens (2007b) Klassifikation von Modellen interkultureller Kompetenz (vgl. 2.1.2.1) kann festgestellt werden, dass sich indirekte Messinstrumente überwiegend auf Listen- und Strukturmodelle stützen. Prozessmodelle lassen sich hingegen nur schwer durch indirekte Messinstrumente operationalisieren (Schnabel et al., 2014).

Im Folgenden soll eine kurze Übersicht über die etabliertesten Selbsteinschätzungsinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenzen gegeben werden, die gleichzeitig zur Einordnung der in den Abschnitten 2.3.3 und 2.4 dargestellten empirischen Befunde beitragen soll. Bei den ausgewählten Verfahren handelt es sich um die 10 Instrumente, die Eingang in den Überblicksartikel von Matsumoto und Hwang (2013) gefunden haben. Dieser Artikel stellt vermutlich die erste in einer Fachzeitschrift erschienene Reliabilitäts- und Validitäts-Analyse von Verfahren zur Messung interkultureller Kompetenz dar, die ein Kreuzgutachten-Verfah-

ren durchlaufen hat. Zur Berücksichtigung im Artikel mussten die Tests vier Kriterien erfüllen: (1) Sie sollten zur Vorhersage eines Kriteriums dienen, das sich auf die erfolgreiche Anpassung an neue kulturelle Umgebungen bezieht. (2) Sie wurden nicht speziell für den Einsatz in einer bestimmten Studie konzipiert und ihre psychometrischen Eigenschaften wurden in mehr als einer Studie untersucht. (3) Sie basierten auf einem kulturübergreifenden Ansatz, anstelle eines kulturspezifischen Ansatzes. (4) Die psychometrischen Eigenschaften der Tests wurden in empirischen Studien dokumentiert, die nach erfolgreicher Beurteilung durch Kreuzgutachten in englischsprachigen Journals erschienen sind.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass von der Vielzahl an verfügbaren Messinstrumenten zur Erfassung interkultureller Kompetenzen bislang nur eine Minderheit empirisch überprüft worden sind. Gabrenya et al. (2012), die neben den von Matsumoto und Hwang (2013) untersuchten Verfahren weitere 25 Instrumente hinsichtlich ihrer Validität begutachteten, fanden nur für 14 von insgesamt 34 analysierten Verfahren brauchbare Angaben zur Kriteriumsvalidität, die sie wiederum, in Übereinstimmung mit Matsumoto und Hwang (2013), für das wichtigste Gütekriterium eines Verfahrens zur Messung interkultureller Kompetenzen halten.

Die Darstellung der 10 von Matsumoto und Hwang (2013) untersuchten Verfahren erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit in Tabelle 3. Für alle Verfahren werden neben der Anzahl der Items, aus denen die jeweilige Gesamtskala besteht, auch die entsprechenden Dimensionen interkultureller Kompetenz genannt. Die Anwendung der konstruktbezogenen Klassifikation von Modellen interkultureller Kompetenz (vgl. 2.1.2.3) auf die Instrumente liefert Hinweise, welches Verständnis von interkultureller Kompetenz diesen zugrunde liegt. Die Werte für die interne Konsistenz (vgl. 5.3) beziehen sich auf die Gesamtskalen der Tests. Die Beurteilung der Validität erfolgt separat für die Inhalts-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Dabei gibt die Inhaltsvalidität an, inwieweit ein Test das

Tabelle 3: Indirekte Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz im Überblick.

Instru- ment	Anzahl Dimensionen (Anzahl Items); Dimensionen	Konstrukt- verständnis; Mittlere interne Konsistenz α	Validität
BASIC	9 (9)		
	Display of Respect, Interaction Posture, Orientation to Knowledge, Empathy, Task Related Roles, Relational Roles, Individualistic Roles, Interaction Management, Tolerance of Ambiguity	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften, Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .59-.88$	Inhaltsvalidität: fragwürdig Konstruktvalidität: kaum Aussage möglich Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich, eher schwach
CCAI	4 (50)		
	Emotional Resilience, Flexibility/Openness, Perceptual Acuity, Personal Autonomy	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften $\alpha = .68-.90$	Inhaltsvalidität: angemessen Konstruktvalidität: Faktorenstruktur nicht haltbar, sonst kaum Aussage möglich Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich
CCSS	1 (24)		
	Cultural Knowledge, Attitudes, Beliefs, and Lifestyles	Interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen, Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .80-.87$	Inhaltsvalidität: angemessen Konstruktvalidität: kaum Aussage möglich Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich
CQS	4 (20)		
	Metacognition, Cognition, Motivation, Behavior	Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .77-.84$	Inhaltsvalidität: angemessen Konstruktvalidität: überzeugend Kriteriumsvalidität: überzeugend
ICAPS	4 (55)		
	Emotion Regulation, Openness, Flexibility, Critical Thinking	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften $\alpha = .78$	Inhaltsvalidität: angemessen Konstruktvalidität: ausreichend Kriteriumsvalidität: überzeugend

Tabelle 3: (Fortsetzung)

Instru- ment	Anzahl Dimensionen (Anzahl Items); Dimensionen	Konstrukt- verständnis; Mittlere interne Konsistenz α	Validität
ICC	3 (10)	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften,	Inhaltsvalidität: fragwürdig
	Cognitive, Affective, Behavioural	Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .77$	Konstruktvalidität: Faktorenstruktur fragwürdig, sonst kaum Aussage möglich, aber eher vorhanden Kriteriumsvalidität: keine Aussage möglich
ICSI	4 (46)	Interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen,	Inhaltsvalidität: angemessen
	Individualism, Collectivism, Openmindedness, Flexibility	Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .82-.84$	Konstruktvalidität: kaum Aussage möglich, tendenziell vorhanden Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich, tendenziell vorhanden
IDI	7 (50)	Interkulturelle Einstellungen und Weltanschauungen $\alpha = .80-.85$	Inhaltsvalidität: angemessen
	Denial, Defense, Reversal, Minimization, Acceptance, Adaptation, Cultural Disengagement		Konstruktvalidität: inkonsistent Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich, inkonsistent
ISS	5 (24)	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften,	Inhaltsvalidität: angemessen
	Interaction Engagement, Respect for Cultural Differences, Interaction Confidence, Interaction Enjoyment, Interaction Attentiveness	Interkulturelle Fähigkeiten $\alpha = .86-.89$	Konstruktvalidität: kaum Aussage möglich Kriteriumsvalidität: kaum Aussage möglich, tendenziell vorhanden
MPQ	5 (78)	Interkulturelle Persönlichkeits- eigenschaften $\alpha = .95$	Inhaltsvalidität: angemessen
	Cultural Empathy, Openmindedness, Emotional Stability, Social Initiative, Flexibility		Konstruktvalidität: überzeugend Kriteriumsvalidität: überzeugend

Tabelle 3: (Fortsetzung)

Anmerkungen. BASIC = Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness (Koester & Olebe, 1988); CCAI = Cross-Cultural Adaptability Inventory (Kelley & Meyers, 1995); CCSS = Cross-Cultural Sensitivity Scale (Pruegger & Rogers, 1993); CQS = Cultural Intelligence Scale (Van Dyne, Ang & Koh, 2008); ICAPS = Intercultural Adjustment Potential Scale (Matsumoto et al., 2001); ICC = Intercultural Communication Competence (Arasaratnam, 2009); ICSI = Intercultural Sensitivity Inventory (Bhawuk & Brislin, 1992); IDI = Intercultural Development Inventory (Hammer, 2011); ISS = Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000); MPQ = Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001). Die BASIC stellt eine Weiterentwicklung des „Intercultural Behavioral Assessment“ (IBA; Ruben, 1976) dar. Im Gegensatz zu den anderen neun Verfahren handelt es sich bei ihr nicht um ein Selbsteinschätzungs-, sondern um ein Fremdeinschätzungsverfahren. Die Auswahl der Messinstrumente und die Beurteilung der Validitäten wurden von Matsumoto und Hwang (2013) übernommen. Die Werte für die mittleren internen Konsistenzen stammen ebenfalls von Matsumoto und Hwang (2013) in Verbindung mit Schnabel, Kelava, Seifert und Kuhlbrodt (2014). Das Konstruktverständnis bezieht sich auf das Konzept interkultureller Kompetenz im Sinne der Klassifikation von Leung, Ang und Tan (2014), das durch die jeweiligen Tests gemessen wird (vgl. 2.1.2.3). Die Zuordnung stammt von Schnabel (2015). Weitere Informationen sind dem Fließtext zu entnehmen.

zu messende Merkmal repräsentativ erfasst. Neben einer klaren Konzeptualisierung interkultureller Kompetenz besteht eine besonders zentrale Frage darin, ob die verwendeten Items eine repräsentative Stichprobe aus dem „Universum“ aller Items darstellen, die die jeweiligen Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz abbilden. Konstruktvalidität liegt vor, wenn der Rückschluss vom Testergebnis auf die interkulturellen Kompetenzen einer Person wissenschaftlich fundiert ist. Testtheoretische Annahmen und Modelle dienen zur Überprüfung der Enge dieser Beziehung. Schließlich weist ein Messinstrument Kriteriumsvalidität auf, wenn vom Testergebnis erfolgreich auf ein Kriterium außerhalb der Testsituation geschlossen werden kann, beispielsweise auf interkulturelle Anpassung oder Erfolg in der interkulturellen Interaktion (Matsumoto & Hwang, 2013; Moosbrugger & Kelava, 2012).

Zu beachten ist, dass in Tabelle 3 insbesondere die Ausführungen zu den Gütekriterien sehr knapp und allgemein gehalten sind. Informationen zum Zustandekommen der Bewertungen und differenziertere Beurteilungen können Matsumoto und Hwang (2013) entnommen werden. Auch Gabrenya et al. (2012) lie-

fern, abgesehen von der „Cross-Cultural Sensitivity Scale“ (CCSS; Pruegger & Rogers, 1993), weitere Hinweise auf die Güte aller hier vorgestellten Verfahren. An dieser Stelle soll es lediglich darum gehen, eine übersichtliche Gesamtdarstellung der 10 von Matsumoto und Hwang (2013) analysierten Verfahren zu liefern und deutlich zu machen, welche Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenzen besonders geeignet erscheinen. Augenfällig wird, dass es selbst für eine Vielzahl der etabliertesten Messinstrumente an empirischen Studien zur Beurteilung der Validität mangelt. Aus diesem Grund können häufig keine stichhaltigen Schlussfolgerungen über die Testgüte gezogen werden.

Insgesamt werden drei Instrumente von Matsumoto und Hwang (2013) als besonders vielversprechend zur Bewertung interkultureller Kompetenzen angesehen: (1) Die „Cultural Intelligence Scale“ (CQS, Van Dyne, Ang & Koh, 2008), (2) die „Intercultural Adjustment Potential Scale“ (ICAPS, Matsumoto et al., 2001) und (3) der „Multicultural Personality Questionnaire“ (MPQ, Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001). Zumindest für den MPQ und im Wesentlichen für die CQS stützt die Analyse von Gabrenya et al. (2012) diese Schlussfolgerung. Die Faktorenstrukturen der beiden Verfahren wurden in einer Vielzahl von Studien bestätigt, die auch nichtstudentische Stichproben und Probanden unterschiedlicher Nationalitäten untersucht haben. Wiederholt wurden hohe Reliabilitäten der Subskalen berichtet. Zusammenhänge mit anderen Tests zur Erfassung interkultureller Kompetenzen oder mit anderen relevanten Persönlichkeitseigenschaften wurden gefunden. Eine Bandbreite von Kriterien in Bezug auf interkulturelle Anpassung, etwa Wohlbefinden, Kulturschock oder Arbeitsleistung, ließen sich mit Hilfe des MPQ und der CQS (und ebenso der ICAPS) vorhersagen. Auch über andere Konstrukte hinaus, wie relevante demografische Variablen oder Persönlichkeitseigenschaften, ließ sich auf die erfolgreiche Anpassung von Personen an neue kulturelle Umgebungen schließen. Dabei wurden die Validierungsstudien in

unterschiedlichen Kulturen und teilweise unter Einbezug verschiedener Methoden (z. B. Interviews, Verhaltensbeobachtungen; vgl. 2.2.1.2) durchgeführt (Matsumoto & Hwang, 2013).

Unter Bezugnahme auf die konstruktbezogene Klassifikation von Modellen interkultureller Kompetenz (vgl. 2.1.2.3) stellt Schnabel (2015) fest, dass mit dem MPQ ein valider Test zur Erfassung interkultureller Persönlichkeitseigenschaften vorliegt. Die CQS bietet sich zur Erfassung interkultureller Fähigkeiten an, wobei zu beachten ist, dass kulturelle Intelligenz nicht mit interkultureller Kompetenz gleichzusetzen ist (vgl. 2.1.1). Zur Messung interkultureller Einstellungen und Weltanschauungen schlägt Schnabel (2015) das „Intercultural Development Inventory“ (IDI; Hammer, 2011) vor, für das zumindest teilweise positive Befunde zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidität vorliegen (Matsumoto & Hwang, 2013; vgl. Gabrenya et al., 2012). Die Skalen des IDI orientieren sich an den Stufen des Entwicklungsmodells interkultureller Sensitivität (Bennett, 1986, 1993, 2004; vgl. 2.3.2.2). Mit dem sogenannten „Entwicklungswert“ (developmental score) kann aber auch ein Gesamtwert interkultureller Sensitivität bestimmt werden (vgl. Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova & DeJaeghere, 2003). Schließlich ist sowohl hinsichtlich der Analyse von Schnabel (2015) als auch von Matsumoto und Hwang (2013) zu erwähnen, dass der TMIK (Schnabel et al., 2014) als deutschsprachiges Messinstrument, das erst im Jahr 2014 veröffentlicht wurde, in keiner dieser beiden berücksichtigt wurde. Er wird in Abschnitt 2.2.2 detailliert besprochen.

Schnabel (2015) schätzt, dass nur circa 20 bis 25 % der Instrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenzen notwendige psychometrische Anforderungen erfüllen. Wenn auch aus ihren Ausführungen heraus nur spekuliert werden kann, auf Basis welcher Daten sie zu dieser konkreten Prozentangabe gelangt, wirkt die Angabe vor dem Hintergrund der Analyse von Matsumoto und Hwang (2013) nicht unrealistisch. Wie gesagt, scheint allerdings ein Hauptproblem hinsichtlich der Gütekriterien vieler Testverfahren darin zu bestehen, dass diese bisher nur

unzureichend untersucht worden sind. Ob sie tatsächlich als mangelhaft zu bewerten sind, müssten entsprechende Studien zeigen (vgl. Leung et al., 2014). Insgesamt fasst Schnabel (2015) sechs Einschränkungen zusammen, die alle Messinstrumente betreffen.

(1) Die Definition und Operationalisierung interkultureller Kompetenz unterscheidet sich innerhalb der Instrumente und zwischen den Instrumenten deutlich. Meist erfassen die Instrumente eine Kombination aus interkulturellen Persönlichkeitseigenschaften, interkulturellen Einstellungen und Weltanschauungen sowie interkulturellen Fähigkeiten, ohne dass dies von den Autoren begründet wird. Teilweise erscheint die Auswahl einzelner Skalen willkürlich.

(2) Durch den häufigen Fokus auf (stabile) interkulturelle Persönlichkeitsmerkmale, anstelle von (veränderbaren) interkulturellen Fähigkeiten, liefern nur wenige Instrumente Ansatzpunkte für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Der in der Regel gewählte summative Bewertungsansatz fasst lediglich die interkulturellen Kompetenzen einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt zusammen. Um ein Individuum aber bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen zu unterstützen, wäre eine formative Herangehensweise, die im Zusammenhang mit der Erfassung interkultureller Kompetenzen gleichzeitig auf deren Verbesserung abzielt, notwendig (vgl. Crooks, 2001; Sadler, 1989).

(3) Die meisten Instrumente nutzen ausschließlich Selbstauskünfte, obwohl die Verwendung verschiedener Methoden aufgrund der Komplexität interkultureller Kompetenz von zahlreichen Autoren empfohlen wird (z. B. Deardorff, 2006b; Gelfand, Imai & Fehr, 2008; Sinicrope et al., 2007).

(4) Die Faktorenstrukturen lassen sich häufig nicht ohne Weiteres replizieren. Möglicherweise liegt einigen Skalen ein übergeordneter Faktor zugrunde, was der angenommenen Multidimensionalität interkultureller Kompetenz widersprechen würde (vgl. 2.1).

(5) Obwohl interkulturelle Kompetenz von einer Mehrzahl an Fachleuten als kulturübergreifend angesehen wird (vgl. 2.1.1.3), sind die verschiedenen Kultur-

und Sprachversionen der meisten Instrumente bisher nicht auf Messinvarianz (Meredith, 1993) überprüft worden.

(6) Die meisten Instrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz wurden von angloamerikanischen Wissenschaftlern entwickelt und richten sich an die englischsprachige Bevölkerung (vgl. 2.1.2). Es fehlt an Messinstrumenten aus anderen Kulturräumen, die das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz möglicherweise auf eine andere Weise operationalisieren.

2.2.1.2 Direkte Messinstrumente

Während sich indirekte Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz vor allem Boltens (2007b) Listen- und Strukturmodellen zuordnen lassen (vgl. 2.1.2.1), soll das durch Prozessmodelle abgebildete Wechselspiel der einzelnen Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz durch direkte Verfahren bzw. deren Kombination mit indirekten Verfahren (vgl. 2.2.1.3) erfasst werden (Schnabel et al., 2014). Zu den direkten Verfahren zählen etwa interkulturelle Assessment Center (z. B. Bolten, 2001; Lievens, Harris, Van Keer & Bisqueret, 2003; Stumpf, Thomas, Zeuschel & Ruhs, 2003), Portfolio Assessments (z. B. Jacobson, Schleicher & Maureen, 1999; Pruegger & Rogers, 1994) oder Interviews (z. B. Byram, 1997; Fantini & Tirmizi, 2006; Straffon, 2003), wobei mit letzteren – im Gegensatz zu indirekten Verfahren – auch beispielsweise Tiefeninterviews gemeint sein können. Allen direkten Messinstrumenten ist gemeinsam, dass interkulturelle Kompetenzen direkt aus dem Verhalten erschlossen werden sollen, sei es auf Grundlage von Handlungsszenarien (Assessment Center), selbsterstellten Arbeiten (Portfolio Assessment) oder Einzelgesprächen (Interview). Ziel ist es herauszufinden, ob eine Person in interkulturell angemessener Weise agieren und erworbene Fähigkeiten erfolgreich anwenden kann (Bolten, 2007b; Schnabel, 2015; Sinicrope et al., 2007).

In der gezielten Beleuchtung verhaltensbezogener interkultureller Kompetenzen ist eine wesentliche Stärke direkter Verfahren zur Erfassung interkultureller Kompetenzen zu sehen. Im Vergleich zu indirekten Verfahren dürften diese die interkulturellen Kompetenzen einer Person vollständiger, detaillierter, nuancierter und individualisierter beurteilen. Gleichzeitig wird die Problematik von Antwortverzerrungen, die insbesondere Selbsteinschätzungsinstrumente betrifft (vgl. 2.2.1.1), zu einem großen Teil umgangen. Nichtsdestotrotz sorgen Schwächen in der Ökonomie, Objektivität, Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit zu einer bevorzugten Verwendung indirekter Messinstrumente (Sinicrope et al., 2007; Schnabel et al., 2014; für die Vor- und Nachteile einzelner Typen direkter Messinstrumente vgl. Sinicrope et al., 2007).

Eine Möglichkeit, die Vorteile indirekter und direkter Messinstrumente zu verbinden, stellen Situationsbeurteilungstests dar, welche wiederum selbst den direkten Messinstrumenten zuzuordnen sind. Typischerweise werden hier erfolgskritische Ereignisse (Flanagan, 1954) aus dem interkulturellen Kontext beschrieben und verschiedene mögliche Handlungsoptionen angeboten. Je nach spezifischem Verfahren wählt der Testanwender beispielsweise unter allen Handlungsoptionen die Alternative aus, nach der er sich in der entsprechenden Situation am ehesten verhalten würde (verhaltensbezogen) oder die er für diese Situation als am effektivsten beurteilt (wissensbezogen). Andere Möglichkeiten wären etwa, dass zusätzlich die unzutreffendste bzw. ineffektivste Option ausgewählt oder eine Rangreihe aller Handlungsoptionen erstellt wird. Entscheidend ist, dass die verschiedenen Handlungsalternativen in Bezug auf das durch sie zum Ausdruck gebrachte Ausmaß interkultureller Kompetenz a priori gerankt worden sind und entsprechend mit einem unterschiedlichen Ausmaß interkultureller Kompetenz korrespondieren (Lievens, Peeters & Schollaert, 2008; McDaniel, Hartman, Whetzel & Grubb, 2007; McDaniel & Nguyen, 2001; Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2014).

Situationsbeurteilungstests finden vorwiegend im Bereich der Personalauswahl Anwendung (z. B. Whetzel & McDaniel, 2009). Sie folgen der Logik eines Assessment Centers, indem sie Informationen über die Qualität des Verhaltens einer Person sammeln (Schnabel, 2015; vgl. Lievens et al., 2008). Außerdem sind beide Methoden hinsichtlich ihrer kriteriumsbezogenen Validität vergleichbar (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion & Braverman, 2001). Im Unterschied zu Assessment Centern sind Situationsbeurteilungstests allerdings besonders ökonomisch und objektiv. Gegenüber Selbsteinschätzungstests (vgl. 2.2.1.1) zeichnen sie sich durch eine große Praxisnähe aus. Außerdem sind sie im Allgemeinen weniger anfällig für Verzerrungseffekte durch sozial erwünschtes Antwortverhalten, wenngleich sich die Problematik mangelhafter Fähigkeiten zur korrekten Selbsteinschätzung auch auf Situationsbeurteilungstests übertragen lässt, da die Antworten in Situationsbeurteilungstests ebenfalls auf Grundlage von Selbsteinschätzungen zustande kommen (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Hooper, Cullen & Sackett, 2006; Lievens et al., 2008; Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2014). In Anlehnung an die Terminologie von Schnabel et al. (2014) bezeichnen Selbsteinschätzungstests in dieser Arbeit jedoch ausschließlich indirekte Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz, wie sie in Abschnitt 2.2.1.1 eingeführt wurden.

Neben dem Situationsbeurteilungsfragebogen des TMIK (Schnabel et al., 2014), der in Abschnitt 2.2.2 vorgestellt wird, existieren gegenwärtig erst zwei Verfahren dieser Art zur Erfassung interkultureller Kompetenzen (Schnabel, 2015), wobei sich weitere Instrumente bereits mindestens in der Pilotierungsphase befinden dürften (z. B. Behrnd & Porzelt, 2012). Der älteste Situationsbeurteilungstest zur Erfassung interkultureller Kompetenzen ist der „Cross-Cultural Social Intelligence Situational Judgment Test“ (CCSI-SJT) von Ascalon, Schleicher und Born (2008), der die beiden Dimensionen „Empathie“ und „Ethnozentismus“ mit Hilfe von 14 Szenarios erfasst. Interkulturelle soziale Intelligenz versteht

sich dabei als Erweiterung des Konzepts einer kulturgebundenen sozialen Intelligenz (Cantor & Kihlstrom, 1987) auf interkulturelle Kontexte. Pro Szenario werden den Teilnehmern vier Antwortalternativen vorgestellt. Von diesen stellt eine Option ein stark empathisches und gering ethnozentrisches Verhalten in einer interkulturellen Situation dar (effektivstes Verhalten). Die anderen Antwortmöglichkeiten enthalten ein gering empathisches und stark ethnozentrisches Verhalten (ineffektivstes Verhalten), ein stark empathisches und stark ethnozentrisches Verhalten sowie ein gering empathisches und gering ethnozentrisches Verhalten. Für alle Antwortmöglichkeiten schätzen die Teilnehmer auf einer 5-Punkt-Likertskala ein, wie wahrscheinlich sie sich jeweils in der dargestellten Weise verhalten würden. Die ersten Untersuchungen mit dem CCSI-SJT lassen auf ein inhalts- und konstruktvalides Verfahren schließen. Eine Überprüfung der Kriteriumsvalidität scheint hingegen noch auszustehen (Ascalon et al., 2008; vgl. Leung et al., 2014).

Während der CCSI-SJT die verschiedenen interkulturellen Szenarien auf übliche Weise in Schriftform präsentiert, besteht der „Intercultural Situational Judgment Test“ (iSJT) von Rockstuhl, Ang, Ng, Lievens und Van Dyne (2015) aus sieben Multimediavignetten. Zudem unterscheidet sich der iSJT durch die Verwendung eines offenen Antwortformats von den typischen Situationsbeurteilungstests. Nach jeder Sequenz werden die Teilnehmer gefragt, was die Gedanken, Gefühle und Intentionen der Personen im Video seien (wissensbezogen) und wie sie sich selbst in der entsprechenden Situation verhalten würden (verhaltensbezogen). Die Antworten werden dann, wie beim Assessment Center (vgl. Lievens et al., 2008), im Nachhinein durch unabhängige Experten hinsichtlich ihrer Qualität bewertet. Neben Hinweisen zur Konstruktvalidität liefern Rockstuhl et al. (2015) auch erste Belege für die Kriteriumsvalidität ihres Verfahrens.

2.2.1.3 Kombinierte Messinstrumente

Wie in Abschnitt 2.2.1.1 dargelegt, wird die Verwendung unterschiedlicher Methoden zur Erfassung interkultureller Kompetenzen von verschiedenen Experten empfohlen. Einen der wenigen Versuche, indirekte und direkte Verfahren zur Erfassung interkultureller Kompetenz zu verbinden, wurde mit dem „Intercultural Competence Assessment“ (INCA; Intercultural Competence Assessment Projektteam, 2004) unternommen. Es besteht aus mehreren Fragebögen, Rollenspielen sowie verschiedenen text- und videobasierten Szenarien mit offenen und geschlossenen Fragen. Dieser Methodenmix soll dazu dienen, die sechs Dimensionen (1) „Ambiguitätstoleranz“, (2) „Verhaltensflexibilität“, (3) „Kommunikationsbewusstsein“, (4) „Wissenserwerb“, (5) „Offenheit gegenüber anderen Kulturen“ und (6) „Empathie“ zu erfassen. Inwieweit dies gelingt, kann aufgrund fehlender Publikationen zum INCA nicht beurteilt werden (Gabrenya et al., 2012; Sinicrope et al., 2007). Der TMIK (Schnabel et al., 2014; vgl. 2.2.2) ist das erste wissenschaftlich untersuchte Verfahren, das einen Selbsteinschätzungs- und einen Situationsbeurteilungstest kombiniert (Schnabel, 2015).

Den Mehrwert kombinierter Verfahren gegenüber einer ausschließlich indirekten Messung interkultureller Kompetenz konnten beispielsweise Pruegger und Rogers (1994) aufzeigen. Die Autoren stellten einer mit Hilfe ihrer CCSS (vgl. 2.2.1.1) durchgeführten quantitativen Messung interkultureller Kompetenz eine qualitative Analyse persönlicher Dokumente gegenüber. Bei diesen handelte es sich um freie Aufzeichnungen ihrer Probanden zu den Erfahrungen, die sie im Verlauf der zweieinhalbmonatigen Studie gesammelt hatten und die sich insbesondere auf die zentrale Intervention der Studie bezogen. Diese Intervention bestand aus einem etwa zweistündigen Training, das einige Probanden in Form eines Simulationsspiels oder eines Vortrags zur Verbesserung ihrer interkulturellen Sensitivität erhielten. Die verbliebenen Probanden der Kontrollgruppe arbeiteten stattdessen an einer Denkaufgabe, die mit interkultureller Sensitivität in keinem

Zusammenhang stand. Während sich durch die quantitative Messung keine Verbesserung der interkulturellen Sensitivität durch das Training nachweisen ließ, konnte die qualitative Analyse genau diese Verbesserung zeigen. Wie erwartet, fiel sie für die Teilnehmer des Simulationsspiels stärker als für die Teilnehmer des Vortrags aus.

Durch den zusätzlichen Einbezug direkter Messinstrumente konnten auch etwa Straffon (2003) oder Fantini und Tirmizi (2006) die interkulturellen Kompetenzen ihrer Probanden gegenüber einer ausschließlichen Verwendung indirekter Messinstrumente differenzierter abbilden. Zwar weisen einige Studien auf die Überlegenheit indirekter gegenüber direkter Verfahren hin (Leung et al., 2014). Schnabel et al. (2014) zeigten jedoch, dass durch die Kombination des Selbsteinschätzungs- und des Situationsbeurteilungsfragebogens ihres TMIK, im Vergleich zur alleinigen Verwendung einer dieser beiden Testteile, ein größerer Anteil an Varianz in verschiedenen Kriterien aufgeklärt werden konnte, für die ein Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz angenommen wurde (vgl. 2.2.2.1). Schnabel (2015) erklärt dies unter Bezugnahme auf Bledow und Frese (2009) damit, dass Selbsteinschätzungs- und Situationsbeurteilungstests unterschiedliche Aspekte einer Person messen: Während sich Selbsteinschätzungstests auf das Selbstkonzept einer Person beziehen (vgl. 2.2.1.1), erfassen Situationsbeurteilungstests Verhaltenspräferenzen (vgl. 2.2.1.2). Zu bemerken ist allerdings, dass der zusätzliche Einbezug des Situationsbeurteilungstests bei Schnabel et al. (2014) insgesamt nur einen geringen Zugewinn an Varianzaufklärung erbrachte.

2.2.2 Test zur Messung interkultureller Kompetenz

Der TMIK (Schnabel et al., 2014) erfasst die Kernfacetten des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014; vgl. Tab. 2) mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsfragebogens, bei dem verschiedene Aussagen in Bezug auf die eigenen interkulturellen Kompetenzen auf einer 6-Punkt-Likertskala beurteilt werden (vgl. 2.2.1.1), und mit Hilfe eines Situationsbeurteilungsfragebogens, bei

dem das eigene Verhalten in verschiedenen interkulturellen Situationen, die in Form von kritischen Ereignissen dargeboten werden, infolge der Auswahl einer aus vier vorgegebenen mehr oder weniger interkulturell kompetenten Verhaltensalternativen bewertet wird (vgl. 2.2.1.2). Er liegt in zwei Versionen vor. Die ursprüngliche Langversion umfasst alle 17 Kernfacetten des Zwiebelmodells und kann in circa 40 Minuten bearbeitet werden (Intercultural Network AG, 2014). Die daraus abgeleitete Kurzversion (TMIK-K; Schnabel et al., 2015) beschränkt sich hingegen auf sechs ausgewählte Kernfacetten und eine Bearbeitungsdauer von etwa 15 Minuten (D. Schnabel, persönl. Mitteilung, 23.02.2015). Für Forschungszwecke können beide Versionen kostenlos bei der Testentwicklerin Deborah Schnabel angefordert werden (Schnabel et al., 2014). Zur kommerziellen Nutzung kann der Test unter dem Namen „Inventory for Intercultural Development“ (I4ID®) über die Intercultural Network AG (ICUnet.AG) in den Sprachen „Deutsch“, „Englisch“, „Portugiesisch“, „Italienisch“ sowie in einer adaptierten Version auf Chinesisch bezogen werden (Intercultural Network AG, 2014). Vermutlich liegen wissenschaftliche Validierungen allerdings nur für die deutsche Version sowie im Fall des TMIK-K zusätzlich für die portugiesische Version vor, wobei sich diese auf eine brasilianische Stichprobe bezieht.

Obwohl die empirische Studie dieser Diplomarbeit mit Hilfe des TMIK-K durchgeführt worden ist (vgl. 4.4.2), soll im Folgenden in einem ersten Schritt die Langversion des TMIK vorgestellt werden (2.2.2.1). Von dieser ausgehend können dann in einem zweiten Schritt die Besonderheiten der Kurzversion verdeutlicht werden (2.2.2.2).

2.2.2.1 Langversion

Die Langversion des TMIK (Schnabel et al., 2014) entstand parallel zur Entwicklung des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014). Sie besteht aus 75 Selbsteinschätzungsitems, von denen sich jeweils 3 bis 7 Items

auf eine Kernfacette des Zwiebelmodells beziehen, sowie aus 17 Situationsbeurteilungsisems, die jeweils eine Kernfacette des Zwiebelmodells repräsentieren.

Durch die Experteninterviews (vgl. 2.1.3) konnten zunächst, in Verbindung mit einer ausführlichen Literaturrecherche, 61 Facetten interkultureller Kompetenz ermittelt werden. Für jede Facette wurden dann mindestens drei Selbsteinschätzungsisems formuliert, die auf einer 6-Punkt-Likertskala von „[1] trifft überhaupt nicht zu“ bis „[6] trifft voll und ganz zu“ zu beantworten waren und durch zwei Psychologen unabhängig voneinander begutachtet wurden. Dadurch entstand ein erster Onlinefragebogen mit 238 Selbsteinschätzungsisems. Dieser wurde in einer explorativen Vorstudie gemeinsam mit einem Fragenkatalog zu soziodemografischen Merkmalen und interkulturellen Erfahrungen durch 150 international tätige Personalmanager beantwortet. Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse konnten 25 Teilkompetenzen extrahiert werden. Nach einer Evaluation der Items hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und psychometrischen Eigenschaften sowie einer Evaluation der Skalen hinsichtlich ihrer internen Konsistenz und Zusammenhänge mit den interkulturellen Erfahrungen der Probanden wurden vorerst 79 Items ausgewählt, die sich 17 Skalen zuordnen ließen (Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2014).

Die Experteninterviews hatten auch thematisiert, welche Eigenschaften für ein Messinstrument zur Erfassung interkultureller Kompetenzen wichtig seien. Hierbei wurden sechs Merkmale herausgestellt (Schnabel, 2015): Ein Test zur Messung interkultureller Kompetenzen sollte (1) auf Kompetenzen im Sinne der Definition aus Abschnitt 2.1.1.1 fokussieren, (2) Items integrieren, die Situationen beschreiben und verschiedene Verhaltensalternativen als Antwortmöglichkeiten anbieten, (3) in der Lage sein, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen über verschiedene Zeitpunkte hinweg abzubilden, (4) kulturübergreifend eingesetzt werden können, (5) im Vergleich zu anderen verfügbaren Instrumenten weniger anfällig für sozial erwünschtes Antwortverhalten sein und (6) psychometrische Standards erfüllen. In Verbindung mit den sechs Einschränkungen, die

Schnabel (2015) in Bezug auf die vorhandenen indirekten Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz resümiert (vgl. 2.2.1.1), führte dies zur Entscheidung, den Selbsteinschätzungsfragebogen durch einen Situationsbeurteilungsfragebogen zu ergänzen und so ein kombiniertes Messinstrument zur Erfassung interkultureller Kompetenzen zu konzipieren (vgl. 2.2.1.3).

Die Konstruktion des Situationsbeurteilungsfragebogens orientierte sich an dem von McDaniel und Whetzel (2005) empfohlenen Vorgehen. Als Ausgangsbasis für die Items dienten von 20 interkulturellen Trainern, Expatriates und Verantwortlichen aus dem Expatriate Management entwickelte kritische Ereignisse (Flanagan, 1954). Diese beinhalteten jeweils eine typische Situation der internationalen Zusammenarbeit sowie Angaben, wie sich ein Mitarbeiter in dieser Situation bestenfalls verhalten sollte und welches Verhalten die Situation unter Umständen verschlechtern könnte. Länder- oder jobspezifische Situationen wurden durch die Testautoren verallgemeinert. Anschließend wurden die Items in ein passendes (textbasiertes) Format gebracht und in einem Doppelblindverfahren mit sechs interkulturellen Experten den 17 Kernfacetten des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz zugeordnet, sodass am Ende jede Kernfacette ein Situationsbeurteilungssitem aufwies. Unter den jeweils vier Antwortalternativen, die mit einer Punktzahl von 1 bis 4 einhergingen, sollte dann im Situationsbeurteilungsfragebogen für jedes Item eine Option ausgewählt werden (für ein Beispiel vgl. Tab. 4). Da verhaltens- im Gegensatz zu wissensbezogenen Antwortalternativen (vgl. 2.2.1.2) interkulturelle Kompetenzen verhaltensnäher abbilden, höher mit konativen Variablen korrelieren (McDaniel, Hartman & Grubb, 2003; McDaniel et al., 2007) und kulturunabhängiger sind (Whetzel, McDaniel & Nguyen, 2008), wurden die Antwortalternativen auf diese Weise formuliert. Insgesamt wiesen viele Situationsbeurteilungssitems einen deutlichen Berufsbezug auf, was sich auch durch den intendierten Anwendungskontext im Bereich der interkulturellen Personaldiagnostik und -entwicklung erklären lässt (Schnabel et al., 2014).

Durch den starken Berufsbezug empfiehlt D. Schnabel (persönl. Mitteilung, 23.02.2015), den TMIK nur für volljährige Personen einzusetzen.

Die Validierung des TMIK wurde in zwei Studien mit 641 deutschen Studenten sowie mit 313 deutschen Berufstätigen vorgenommen. In diesem Prozess kam es zu einigen weiteren Modifikationen des Selbsteinschätzungsfragebogens und des Situationsbeurteilungsfragebogens, die zur finalen Version des TMIK und des Zwiebelmodells führten und hier nicht näher beschrieben werden sollen (vgl. Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2014). Die Modellgüte des Selbsteinschätzungsfragebogens wurde in beiden Validierungsstudien als sehr zufriedenstellend bewertet. In der ersten Validierungsstudie wurde die interne Konsistenz der Faktoren untersucht. Sie lag zwischen $\alpha = .69$ (PK) und $\alpha = .90$ (RK). Über alle Faktoren hinweg betrug sie $\alpha = .96$. Zur Retest-Reliabilität liegen Hinweise aus einer Folgestudie vor (Schnabel, Kelava, Van de Vijver & Seifert, 2016). In dieser füllten 156 Studenten einer deutschen Universität, denen ein Auslandsjahr bevorstand, den Selbsteinschätzungsfragebogen des TMIK vor ihrer Abreise zweimal im Abstand von zwei Wochen aus, ohne ein Feedback zwischen den beiden Messungen zu erhalten. Die Retest-Reliabilität betrug $r = .89$.

Zur Überprüfung der inhaltlich angenommenen Zuordnung der 17 Kernfacetten (Faktoren erster Ordnung) zu den sechs theoretisch verwandten Konstrukten (Faktoren zweiter Ordnung) wurden in beiden Validierungsstudien konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet. Insgesamt wurde die Modellgüte als akzeptabel bezeichnet. Das Modell aus Selbsteinschätzungs- und Situationsbeurteilungssitems erwies sich gegenüber dem Modell überlegen, das ausschließlich Selbsteinschätzungsitems beinhaltete.

Der Zusammenhang zwischen dem Selbsteinschätzungs- und den Situationsbeurteilungsfragebogen wurde in der ersten Validierungsstudie untersucht. Die Korrelation der Gesamtwerte aus den beiden Fragebögen betrug $r = .49$. Auf Facettenniveau bewegten sich die Korrelationen zwischen den Gesamtwerten, die auf Grundlage der Selbsteinschätzungsitems für die einzelnen Faktoren erster

Ordnung ermittelt wurden, und den Werten aus den zugehörigen Situationsbeurteilungssitems im Bereich von $r = .08$ (MI) bis $r = .61$ (BAF), wobei die Korrelation für die Kernfacette „Flexibilität in der Kommunikation“ nicht signifikant wurde und eine Kernfacette aufgrund eines nachkonstruierten Situationsbeurteilungssitems erst in der zweiten Validierungsstudie untersucht werden konnte. Die Autoren deuteten diese Ergebnisse als Beleg, dass durch den Selbsteinschätzungs- und den Situationsbeurteilungsfragebogen zwar dasselbe Konstrukt gemessen wird, jedoch im Fall des Selbsteinschätzungsfragebogens ausgedrückt über das Selbstkonzept und im Fall des Situationsbeurteilungsfragebogens ausgedrückt über die Verhaltenspräferenz einer Person (vgl. 2.2.1.3).

Die Kriteriumsvalidität wurde in der ersten Validierungsstudie separat für den Selbsteinschätzungs- und den Situationsbeurteilungsfragebogen anhand von vier Außenkriterien überprüft. In beiden Fragebögen fiel der Gesamtwert für die Personen höher aus, die (1) bereits länger als einen Monat durchgehend im Ausland waren, (2) in der Vergangenheit an einem interkulturellen Training teilgenommen hatten, (3) sich beruflich oder privat mit interkulturellen Themen beschäftigten und (4) sich selbst auf einer 6-Punkt-Likertskala als eher interkulturell kompetent beschrieben. Eine Regressionsanalyse ergab, dass sich die ersten drei Außenkriterien durch Hinzunahme des Gesamtwerts aus dem Situationsbeurteilungsfragebogen geringfügig besser als durch den Gesamtwert des Selbsteinschätzungsfragebogens allein erklären ließen (vgl. 2.1.1.3). Für das vierte Außenkriterium brachte die Hinzunahme des Gesamtwerts des Situationsbeurteilungsfragebogens keine weitere Aufklärung an Varianz.

Wiederum separat für den Selbsteinschätzungs- und den Situationsbeurteilungsfragebogen wurde in der zweiten Validierungsstudie die Konstruktvalidität überprüft. Die Gesamtwerte des Selbsteinschätzungsfragebogens korrelierten positiv mit den Gesamtwerten der CQS (Van Dyne et al., 2008; $r = .67$, $n = 297$), der Skala „Globale Kompetenz“ des „Intercultural Sensitivity Index“ (ISI; Olson & Kroeger, 2001; $r = .63$, $n = 184$) und der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ des

„NEO-Fünf-Faktoren Inventars“ (NEO-FFI; Borkenau & Ostendorf, 1993; $r = .33$, $n = 129$). Die Gesamtwerte des Situationsbeurteilungsfragebogens korrelierten hingegen nur positiv mit den Gesamtwerten der CQS ($r = .26$, $n = 297$) und der Skala „Globale Kompetenz“ ($r = .17$, $n = 184$), während mit den Gesamtwerten der Skala „Offenheit für Erfahrungen“ ($n = 129$) kein bedeutsamer Zusammenhang festgestellt werden konnte. Die CQS wurde bereits in Abschnitt 2.2.1.1 eingeführt (vgl. Tab. 3). Wie diese misst auch die Skala „Globale Kompetenz“ des ISI ein Konstrukt, das der Definition interkultureller Kompetenz im TMIK insbesondere durch ein Verständnis von Kompetenzen als vergleichsweise leicht veränderbare Eigenschaften einer Person ähnelt (vgl. 2.1.1.1). Allerdings liegen für den ISI keine Studien zur Beurteilung der Validität vor. Im Gegensatz zur CQS und zur Skala „Globale Kompetenz“ des ISI misst die Skala „Offenheit für Erfahrungen“ des NEO-FFI eine zeitlich und situationsübergreifend stabile Persönlichkeitseigenschaft (vgl. 2.1.1.1). Bei ihr handelt es sich um eine Hauptdimension des „Fünf-Faktoren-Modells“, auf das in Abschnitt 2.4.1 näher eingegangen wird. Schnabel (2015) sieht die deutlich stärkeren Zusammenhänge des TMIK zur CQS und zur Skala „Globale Kompetenz“ im Vergleich zur Skala „Offenheit für Erfahrungen“ als Bestätigung dafür, dass mit dem TMIK tatsächlich veränderbare Kompetenzen erfasst werden.

Für weitere statistische Kennwerte der Items und Skalen aus den beiden Validierungsstudien sei auf den Originalartikel von Schnabel et al. (2014) verwiesen. Da in dieser Diplomarbeit nur die Kurzversion des TMIK eingesetzt wurde, soll im nächsten Abschnitt der TMIK-K (Schnabel et al., 2015) dargestellt werden.

2.2.2.2 Kurzversion

Die Langversion des TMIK (Schnabel et al., 2014) ist mit ihrer Bearbeitungsdauer von 40 Minuten zeitaufwändig und kognitiv anstrengend. Für Einsatzbereiche, in denen eine ganze Reihe psychologischer Konstrukte getestet werden sol-

len, wie etwa im Bereich der Personalauswahl, eignet sie sich deshalb nur begrenzt. Zudem dürfte es Schwierigkeiten bereiten, die 17 Faktoren des TMIK über mehrere Kulturen hinweg zu replizieren (Schnabel, 2015). Schnabel et al. (2015) haben aus diesen Gründen die Kurzversion TMIK-K entwickelt, die aus nur sechs Faktoren erster Ordnung besteht und sich in etwa 15 Minuten bearbeiten lässt.

Für jedes theoretisch verwandte Konstrukt des Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014) wurde eine Kernfacette ausgewählt. Diese Auswahl geschah unter Berücksichtigung (1) der theoretischen Bedeutsamkeit der Kernfacetten für das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz, (2) der inhaltlichen Unabhängigkeit der Kernfacetten von verschiedenen kulturellen Präferenzsystemen (z. B. unterschiedlicher Stellenwert der Kernfacette „Integration in Gruppen“ in individualistischen und kollektivistischen Kulturen vermutet) sowie (3) von statistischen Eigenschaften des Sechs-Faktoren-Modells in einer deutsch-brasilianischen Stichprobe ($n = 1\,496$), wobei der Test für die brasilianischen Probanden ins Portugiesische übersetzt worden war. Da die Situationsbeurteilungssitems als ordinale Variablen in die Analysen eingingen, wurde das WLSMV-Schätzverfahren (Muthén, du Troit & Spisic, 1997) gewählt. Nach einigen Modelländerungen wies der TMIK-K insgesamt 25 Selbsteinschätzungs- und 6 Situationsbeurteilungssitems auf. Teilweise beinhalteten die Skalen ein Selbsteinschätzungsitem weniger als in der Langversion des TMIK. Tabelle 4 gibt die ausgewählten Kernfacetten und zugehörige Beispielitems wieder (Schnabel, 2015; Schnabel et al., 2015).

Zum Zweck einer kulturübergreifenden Generalisierung wurde der TMIK-K separat an einer deutschen Stichprobe ($N = 1\,037$) und an einer brasilianischen Stichprobe ($N = 769$) validiert. Die Modellgüte wurde in beiden Stichproben als befriedigend bewertet. Die internen Konsistenzen des Selbsteinschätzungsfragebogens lagen zwischen $\alpha = .72$ (MI) und $\alpha = .86$ (EK) in der deutschen sowie zwischen $\alpha = .65$ (MI) und $\alpha = .77$ (EK, APK) in der brasilianischen Stichprobe (für die internen Konsistenzen der deutschen Stichprobe vgl. Tab. 4). Weitere statistische

Kennwerte finden sich bei Schnabel et al. (2015). Durch eine Analyse der Messmodellinvarianz (Meredith, 1993) konnten die metrische und skalare Invarianz des TMIK-K bei Vergleich der deutschen und der brasilianischen Stichprobe bestätigt und so das Vorliegen eines kulturübergreifend validen Modells interkultureller Kompetenz gestützt werden. Auch hier sei für eine differenziertere Darstellung auf Schnabel et al. (2015) verwiesen.

Wie schon für die Langversion des TMIK wurde die Konstruktvalidität des TMIK-K mit Hilfe der CQS (Van Dyne et al., 2008) untersucht (vgl. 2.2.2.1). Sowohl für die deutsche ($n = 313$) als auch für die brasilianische Stichprobe ($n = 769$) stellten sich positive Korrelationen von $r = .18$ bis $r = .78$ zwischen den Gesamtwerten aller sechs latenten Faktoren des TMIK-K und den Gesamtwerten aller vier Dimensionen der CQS ein. Überwiegend lagen sie in der Größenordnung von $r = .30$ bis $r = .64$. Weitere konfirmatorische Faktorenanalysen deuteten darauf hin, dass die Korrelationen in beiden Stichproben als identisch angenommen werden konnten. Zudem bestätigten konfirmatorische Faktorenanalysen mit 10 Faktoren – den 6 Faktoren des TMIK-K und den 4 Faktoren der CQS – in beiden Stichproben die divergente Validität des TMIK-K.

Ebenfalls analog zur Validierung der Langversion des TMIK wurde die Kriteriumsvalidität des TMIK-K anhand der drei Außenkriterien „Auslandserfahrung“, „interkulturelles Training“ und „Beschäftigung mit interkulturellen Themen“ in der deutschen ($n = 724$) und in der brasilianischen Stichprobe ($N = 769$) überprüft (vgl. 2.2.2.1), wobei das Situationsbeurteilungssitem der MI-Facette aus statistischen Gründen in der deutschen Stichprobe nicht berücksichtigt werden konnte. Personen, die sich bereits länger als drei Monate durchgehend im Ausland aufgehalten hatten, erzielten im Vergleich zu Personen, die noch nicht drei Monate durchgehend im Ausland waren, höhere latente Mittelwerte in den Kernfacetten GSI, APK und RK (deutsche Stichprobe) bzw. EK, APK, MI und RK (brasilianische Stichprobe). Personen, die bereits ein interkulturelles Training absolviert hatten,

Tabelle 4: Kernfacetten im TMIK-K.

Theoretisch verwandte Konstrukte: Kernfacetten	Anzahl SE-/ SB-Items; Interne Konsistenz α	Beispielitem
Kommunikation: Empathie in der Kommunikation (EK)	6 / 1 $\alpha = .86$	Ich weiß, wie sich andere Personen fühlen, ohne dass sie es mir sagen.
Lernen: Gezieltes Sammeln von Informationen (GSI)	3 / 1 $\alpha = .81$	Sie arbeiten in einem Unternehmen, das Sie in Kürze für ein halbes Jahr ins Ausland entsenden wird. Auf welche Weise bereiten Sie sich am wahrscheinlichsten auf diese Zeit vor? (1) Ich bereite mich fachlich vor und lerne die Kultur vor Ort kennen. (2) Ich lese über die grundlegendsten Verhaltensregeln im Internet nach. (3) Ich lese einen Reiseführer und eine Karte, um mich vor Ort besser zurechtzufinden. (4) Ich decke mich mit Büchern über Kultur, Land und Sprache ein und lese zusätzlich im Internet darüber nach.
Soziale Interaktion: Kontakte knüpfen und aufrecht- erhalten (APK)	4 / 1 $\alpha = .78$	Ich nutze einen großen Teil meiner Freizeit, um Kontakte zu pflegen.
Selbstmanagement: Zielorientierung (ZO)	4 / 1 $\alpha = .78$	Wenn ich mir etwas vornehme, realisiere ich dies gewöhnlich auch.
Synergien schaffen: Mediation Unterschiedlicher Interessen (MI)	4 / 1 $\alpha = .72$	Ich bin gut darin, zwischen Personen mit gegensätzlichen Interessen zu vermitteln.

erzielten im Vergleich zu Personen, die noch kein interkulturelles Training absolviert hatten, höhere Werte in den Kernfacetten GSI, APK, MI und RK (deutsche Stichprobe) bzw. EK, APK, MI und RK (brasilianische Stichprobe). Personen, die sich beruflich oder privat mit interkulturellen Themen beschäftigten, erzielten im

Tabelle 4: (Fortsetzung)

Theoretisch verwandte Konstrukte: Kernfacetten	Anzahl SE-/ SB-Items; Interne Konsistenz α	Beispielitem
Selbsterkenntnis: Reflexion der eigenen Kultur (RK)	4 / 1 $\alpha = .84$	<p>Sie beginnen eine Stelle in einem Unternehmen im Ausland. Sie finden Ihre neue Arbeit sehr interessant und sind insgesamt zufrieden. Das Einzige, was Sie stört, sind Ihre neuen Arbeitszeiten, die stark davon abweichen, was Sie aus Ihrem bisherigen Arbeitsleben gewöhnt sind. Ihre Kollegen scheinen sich nicht daran zu stören. Wie verhalten Sie sich am wahrscheinlichsten?</p> <p>(1) Um nicht negativ aufzufallen, nehme ich die neuen Zeiten einfach an.</p> <p>(2) Ich suche einen Weg, um meinen gewünschten Arbeitszeiten möglichst nahe zu kommen.</p> <p>(3) Ich denke darüber nach, warum die Arbeitszeiten vor Ort derart anders sind.</p> <p>(4) Ich überlege mir, warum mich die Arbeitszeiten stören und wie ich damit zukünftig umgehen könnte.</p>

Anmerkungen. Für jedes theoretisch verwandte Konstrukt des „Zwiebelmodells interkultureller Kompetenz“ (Schnabel, Kelava, Seifert & Kuhlbrodt, 2014) wurde eine Kernfacette für den „Test zur Messung interkultureller Kompetenz – Kurzversion“ (TMIK-K; Schnabel, Kelava, Van de Vijver & Seifert, 2015) ausgewählt. Neben den theoretisch verwandten Konstrukten und den ausgewählten Kernfacetten sind außerdem die Abkürzungen der Kernfacetten in Klammern, die Anzahl der Selbsteinschätzungs- (SE) und der Situationsbeurteilungssitems (SB) für jede Kernfacette, die internen Konsistenzen der Skalen des Selbsteinschätzungsfragebogens in der deutschen Stichprobe bei Schnabel et al. (2015) sowie ein Beispielitem für jede Kernfacette angegeben. Bei den Beispielitems aus dem Situationsbeurteilungsfragebogen ist vor den Antwortmöglichkeiten angegeben, welche Punktzahl für die jeweilige Antwort vergeben wird. Diese Punktzahl taucht im Fragebogen selbst nicht auf. Eine Beschreibung der Faktoren erster und zweiter Ordnung kann Tabelle 2 entnommen werden.

Gegensatz zu Personen, die sich beruflich oder privat nicht mit interkulturellen Themen beschäftigten, in beiden Stichproben höhere Werte in den Kernfacetten EK, GSI, APK, MI und RK.

Für detailliertere Angaben zur Validierung des TMIK-K sei abermals auf die Studie von Schnabel et al. (2015) verwiesen. Erwähnenswert ist, dass bisher noch kein Versuch unternommen wurde, den TMIK-K im Längsschnitt zu validieren (D. Schnabel, persönl. Mitteilung, 23.02.2015).

2.3 Interkulturelle Kompetenz und Auslandserfahrungen

In diesem Teil der Diplomarbeit geht es um den Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen. Zuerst wird eine Definition und Systematisierung bildungsbezogener Auslandsaufenthalte geliefert, da in der vorliegenden Arbeit speziell diese Mobilitätsform Gegenstand der Betrachtung ist (2.3.1). Die beiden folgenden Abschnitte befassen sich dann mit der Veränderung interkultureller Kompetenzen infolge von Auslandserfahrungen aus einer theoretischen (2.3.2) und aus einer empirischen Perspektive (2.3.3).

2.3.1 Bildungsbezogene Auslandsaufenthalte

Weichbrodt (2014, S. 7) definiert bildungsbezogene Auslandsaufenthalte als „längere, aber zeitlich begrenzte Aufenthalte in anderen Ländern als dem Herkunftsland, die zumeist im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter als Individualreisen unternommen werden und zumindest teilweise einen direkten oder indirekten Bildungszweck haben“. Insgesamt unterscheidet er die sechs sogenannten *Formate* (1) „Schüleraustausch“, (2) „Studienaufenthalt“, (3) „Auslandspraktikum“, (4) „Au-Pair-Aufenthalt“, (5) „Freiwilligendienst“ und (6) „Langzeitreise“. Mit Ausnahme des Schüleraustausches, der in dieser Studie aufgrund der Empfehlung, den TMIK (Schnabel et al., 2014) nur bei volljährigen Personen einzusetzen, nicht untersucht wird (vgl. 2.2.2.1), finden alle fünf verbleibenden *Formate* in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung. Unter Zuhilfenahme der Kategorien (1) „Dauer“, (2) „Alter“, (3) „Reiseform“ und (4) „Bildungszweck“ lassen sich bildungsbezogene Auslandsaufenthalte von anderen Mobilitätsformen abgrenzen, wobei die Übergänge zum Teil fließend sind.

Dauer: Im Gegensatz zu den meisten Tourismusformen oder Kurzzeitprogrammen sind bildungsbezogene Auslandsaufenthalte für einen längeren Zeitraum angelegt. Allerdings ist die Rückkehr ins Herkunftsland geplant und steht häufig schon von vornherein zeitlich fest, was bildungsbezogene Auslandsaufenthalte wiederum von Emigrationen unterscheidet.

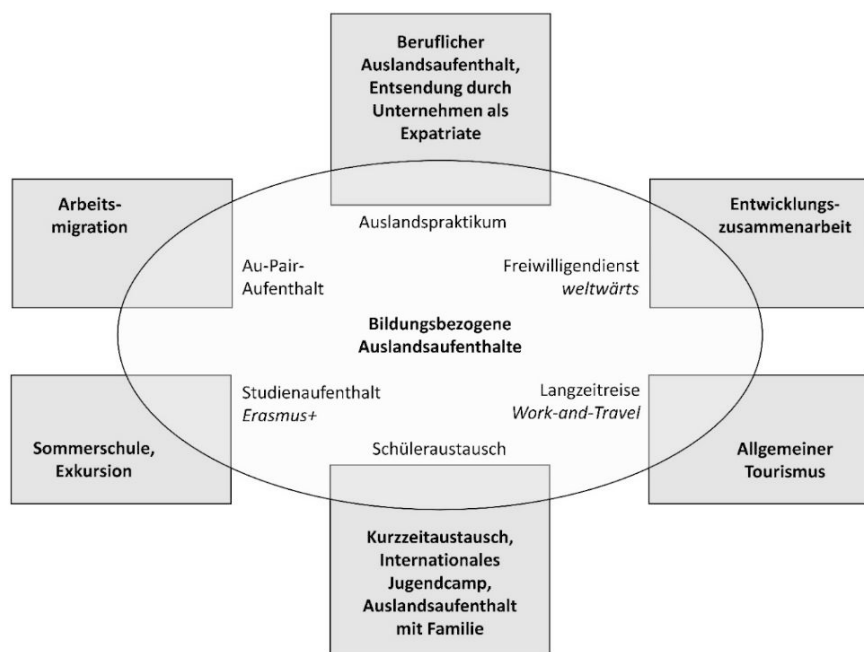


Abbildung 2: Bildungsbezogene Auslandsaufenthalte in Abgrenzung zu anderen Mobilitätsformen. Die Formate bildungsbezogener Auslandsaufenthalte sind im zentralen Oval aufgeführt, die von ihnen abzugrenzenden Formate nicht-bildungsbezogener Auslandsaufenthalte in den Rechtecken. Aus Gründen der Übersichtlichkeit stehen in einem Rechteck teilweise mehrere Formate nicht-bildungsbezogener Auslandsaufenthalte. Die Überschneidungen zwischen dem Oval und den Rechtecken symbolisieren, dass eine trennscharfe Abgrenzung der Mobilitätsformen häufig nicht möglich ist. Fließende Übergänge bestehen insbesondere zwischen den Formaten bildungsbezogener und nicht-bildungsbezogener Auslandsaufenthalte, die an den jeweiligen Schnittstellen von Oval und Rechtecken platziert sind. Erläuterungen hierzu sind dem Fließtext zu entnehmen. Für einige Formate bildungsbezogener Auslandsaufenthalte sind in kursiver Schrift besonders prominente Ausgestaltungsformen angegeben: Das EU-Mobilitätsprogramm „Erasmus+“ setzt seit 2014 das 1987 gegründete Erasmus-Programm fort und fördert unter anderem studienbezogene Auslandsaufenthalte an europäischen Hochschulen (Sylvester et al., 2015). Der Freiwilligendienst „weltwärts“ des deutschen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung fördert seit 2008 Freiwilligeneinsätze von jungen Erwachsenen in Schwellen- und Entwicklungsländern (Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, 2015). Die Bezeichnung „Work-and-Travel“ kennzeichnet Langzeitreisen im Ausland, die durch die Verrichtung von Gelegenheitsjobs vor Ort finanziert werden (Weichbrodt, 2014). Die Darstellung orientiert sich an Weichbrodt (2014, S. 7).

Alter: Bildungsbezogene Auslandsaufenthalte finden überwiegend in der Jugend bzw. im jungen Erwachsenenalter statt.

Reiseform: Die meisten bildungsbezogenen Auslandsaufenthalte werden als Individualreise unternommen. Nur in den wenigsten Fällen wird im Familienverband oder in größeren Gruppen gereist.

Bildungszweck: Bildungsbezogene Auslandsaufenthalte weisen einen Bezug zur Bildung auf. Eindeutig zu erkennen ist dieser bei Schul- und Studienaufenthalten. Bei den anderen Formaten liegt der Bezug eher indirekt vor: Auslandspraktika dienen, neben möglichen finanziellen Aspekten, der beruflichen Orientierung und Qualifikation. Bei Au-Pair-Aufenthalten spielt häufig das Erlernen einer Fremdsprache eine zentrale Rolle. Eine wichtige Komponente von Freiwilligendiensten besteht nicht selten im globalen und sozialen Lernen. Langzeitreisen werden unter anderem zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit unternommen.

Abbildung 2 illustriert die Schnittstellen zwischen bildungsbezogenen Auslandsaufenthalten und weiteren Mobilitätsformen. Schul- und Studienaufenthalte unterscheiden sich vor allem durch ihre zeitliche Länge von vergleichbaren Formaten kürzerer Dauer (z. B. Kurzaustausch, internationale Jugendtreffen, Sommerschulen, Exkursionen). Zudem ist der Schüleraustausch vom gemeinsamen Leben im Ausland mit der eigenen Familie zu trennen. Langzeitreisen lassen sich ebenfalls in erster Linie durch ihre längere Zeitdauer von vergleichbaren Tourismusformen trennen. Auslandspraktika gehen häufig in berufliche Entsendungen durch Firmen über, bei denen der Erwerbscharakter gegenüber der beruflichen Orientierung und Weiterbildung überwiegt. Bei Au-Pair-Aufenthalten kommt es insbesondere in solchen Fällen zu Überschneidungen zur Arbeitsmigration, wenn Personen aus wirtschaftlich weniger entwickelten Ländern eine Au-Pair-Stelle in Ländern mit höherem Wohlstandsniveau annehmen. Ein zentraler Unterschied zwischen einem Freiwilligendienst und professioneller Entwick-

lungszusammenarbeit besteht darin, dass für einen Freiwilligendienst in der Regel keine berufsspezifischen Vorkenntnisse erforderlich sind, sodass dem jungen Alter und dem Bildungszweck eine noch größere Bedeutung zukommen dürfte.

Neben der soeben beschriebenen Klassifikation bildungsbezogener Auslandsaufenthalte hinsichtlich ihres Formats sollen diese in der vorliegenden Arbeit außerdem hinsichtlich der Art ihrer Organisation sowie in Bezug auf die Kultur, in der sie stattfinden, klassifiziert werden.

Hinsichtlich der *Art der Organisation* sollen eigenständig geplante und durchgeführte Auslandsaufenthalte von (mehr oder weniger) strukturierten Programmen unterschieden werden. Beispielsweise bieten verschiedene kommerzielle Organisationen gegen eine Gebühr Unterstützung bei der Vermittlung und Gestaltung einer Reihe bildungsbezogener Auslandsaufenthalte (z. B. Praktikawelten, Stepin, Travelworks; vgl. Mütther, 2015). Ebenso existieren für verschiedene Formate bildungsbezogener Auslandsaufenthalte staatliche Förderprogramme (z. B. „Erasmus+“, „weltwärts“; vgl. Weichbrodt, 2014). Ein bildungsbezogener Auslandsaufenthalt kann aber auch vollkommen selbstständig organisiert werden (vgl. z. B. Thelen, 2012).

Die *Kulturen*, in denen bildungsbezogene Auslandsaufenthalte stattfinden können, sollen in Bezug auf ihre Heterogenität im gegenseitigen Vergleich systematisiert werden. Zwar sollte aus den Ausführungen in Abschnitt 2.1.1.2 bereits deutlich geworden sein, dass es im Grunde unmöglich ist, Kulturen quantifizierbar zu machen, um sie entsprechend ihrer Heterogenität einander gegenüberstellen zu können. So stellen Kulturen insbesondere keine statischen Einheiten dar, sondern sind als prozessual und widersprüchlich zu betrachten (Rathje, 2006). Dennoch soll an dieser Stelle aus pragmatischen Gründen zu einem stärker kohärenzorientierten Verständnis von Kultur zurückgekehrt werden, das einen Vergleich verschiedener Kulturen nach ihrer Heterogenität erlaubt. Einen solchen Ansatz bietet das „Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness

Research Program“ (GLOBE Research Program) von House, Hanges, Javidan, Dorfman und Gupta (2004).

Das GLOBE Research Program beschäftigte sich anfänglich schwerpunktmäßig mit Fragen des Führungsstils, wurde aber schon bald zu einer umfassenden Untersuchung nationaler und organisationaler Kulturen. Im Zeitraum von 1994 bis 1997 wurden Daten von etwa 17 300 Managern aus 951 lokalen Organisationen der Lebensmittel-, Finanzdienstleistungs- und Telekommunikationsbranche gesammelt. Diese stammten aus 62 verschiedenen Gesellschaften, womit überwie-

Tabelle 5: Kulturelle Dimensionen des GLOBE Research Programs.

Dimension	Erläuterung
Machtdistanz	Ausmaß, in dem Mitglieder von Organisationen oder Gesellschaften eine ungleiche Verteilung von Macht erwarten und akzeptieren.
Unsicherheitsvermeidung	Ausmaß, in dem eine Gesellschaft oder eine Gruppe danach strebt, Unsicherheit zu vermeiden, und sich auf soziale Normen, formale Regeln und Bürokratie verlässt, um Unvorhersehbarkeit zu umgehen.
Menschlichkeitsorientierung	Ausmaß, in der eine Organisation oder Gesellschaft Individuen fördert und belohnt, die sich anderen gegenüber fair, altruistisch, großzügig, fürsorglich und freundlich verhalten.
Institutioneller Kollektivismus	Ausmaß, in dem Praktiken auf organisationaler oder gesellschaftlicher Ebene kollektives Handeln und Gleichverteilung von Ressourcen fördern.
Innergruppen-Kollektivismus	Ausmaß, in dem Individuen Stolz, Loyalität und Zusammenhalt in ihren Familien oder Organisationen zum Ausdruck bringen.
Durchsetzungsvermögen	Ausmaß an Bestimmtheit, Aggressivität und Härte, das Personen in sozialen Beziehungen gegenüber anderen zum Ausdruck bringen.
Gleichberechtigung	Ausmaß, in dem eine Organisation oder Gesellschaft Diskriminierung und Ungleichheit in den Geschlechterrollen minimiert.
Zukunftsorientierung	Ausmaß, in dem Personen in Organisationen oder Gesellschaften zukunftsgerichtetes Verhalten wie Belohnungsaufschub, Planung oder Investition fördern.
Leistungsorientierung	Ausmaß, in dem eine Organisation oder Gesellschaft Leistungssteigerung und Exzellenz ihrer Mitglieder fördert und belohnt.

Anmerkungen. Die Darstellung der kulturellen Dimensionen des „Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Programs“ (GLOBE Research Program; House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004) erfolgt in Anlehnung an Navaitienė, Rimkevičienė und Račelytė (2014).

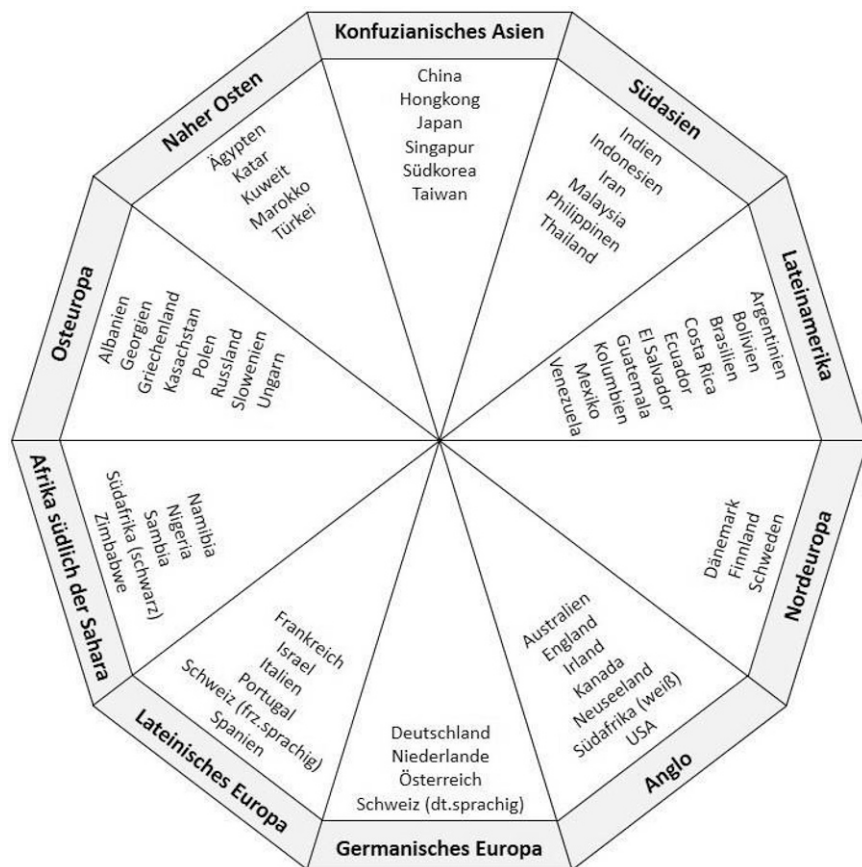


Abbildung 3: Kulturelle Cluster im „Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Program“ (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004). Die 62 untersuchten Gesellschaften aus 58 Staaten verteilen sich auf 10 Cluster. Die Gesellschaften innerhalb eines Clusters weisen untereinander die größten Ähnlichkeiten auf. Je weiter die Cluster auseinanderliegen, desto stärker unterscheiden sich die den Clustern angehörigen Gesellschaften. Beispielsweise unterscheiden sich Gesellschaften aus dem „germanischen Europa“ am stärksten von Gesellschaften aus dem „konfuzianischen Asien“. West- und Ostdeutschland sowie der englisch- und französischsprachige Teil Kanadas wurden zu einer Gesellschaft zusammengefasst. Die Darstellung orientiert sich an Hoppe und Eckert (2014, S. 3).

gend Staaten gemeint sind, die jedoch teilweise in verschiedene kulturelle Gruppen aufgeteilt wurden (z. B. deutschsprachige vs. französischsprachige Bevölkerung in der Schweiz; weiße vs. schwarze Bevölkerung in Südafrika). Aufbauend auf Arbeiten von Hofstede (1980), Schwartz (1994), Smith und Peterson (1995), Inglehart (1997) und weiteren Autoren stellt das GLOBE Research Program neun kulturelle Dimensionen auf, die Tabelle 5 entnommen werden können. Mit 78 Items, die sich auf diese Dimensionen und je zur Hälfte auf die Beschreibung und auf die Beurteilung der eigenen Kultur beziehen, wurden Informationen zu kulturellen Normen, Werten, Glauben und Praktiken der untersuchten Gesellschaften erhoben. Damit konnte für 60 Gesellschaften ein Modell generiert werden, das diese nach ihrer Heterogenität in 10 Cluster anordnet. Das Modell wird in Abbildung 3 dargestellt und anhand dieser näher erläutert (Hofstede, 2011; Hoppe & Eckert, 2014; Navaitienė et al., 2014).

In dieser Diplomarbeit lässt sich also jeder bildungsbezogene Auslandsaufenthalt durch drei Klassifikationskriterien beschreiben: (1) „Format“ (z. B. Auslandspraktikum), (2) „Organisation“ (z. B. strukturiertes Programm) und (3) „Kultur“ (z. B. Osteuropa).

2.3.2 Lern- und Entwicklungsmodelle

Inzwischen existiert eine Vielzahl von Modellen, die sich mit dem Einfluss von interkulturellen Erfahrungen auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen beschäftigen oder sich auf diesen anwenden lassen (z. B. Bhawuk, 1998; King & Baxter Magolda, 2005; Lave & Wenger, 1991; vgl. 2.1.2). Zwei besonders prominente und aktuelle Ansätze (Kolb & Kolb, 2015a, 2015b; Hammer, 2011; Schoeffel & Gariazzo-Dessiex, 2011) sollen in diesem Abschnitt vorgestellt werden: Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens (Experiential Learning Theory, ELT; Kolb, 1984; Kolb et al., 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b; 2.3.2.1) und das Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS; Bennett, 1986, 1993, 2004; 2.3.2.2). Beide Modelle eignen

sich dazu, die Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen unter einer konstruktivistischen Perspektive zu beleuchten. Dabei fokussieren sie jeweils auf eine spezifische Fragestellung. In ihrer Anwendung auf den Fall des interkulturellen Lernens betrachtet die ELT insbesondere den Prozess der Aneignung interkultureller Kompetenzen durch das Zusammenwirken verschiedener Lernmodi („In welcher Weise tragen Auslandserfahrungen als Teil eines Lernzyklus zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen bei?“). Demgegenüber stellt das DMIS den Entwicklungsverlauf eines Individuums im interkulturellen Kontext in den Vordergrund („Welche Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz werden infolge von Auslandserfahrungen durchlaufen?“).

2.3.2.1 Theorie des erfahrungsbasierten Lernens

Die ELT (Kolb, 1984; Kolb et al., 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b) ist eine ganzheitliche Lerntheorie, die sich in ihrer ursprünglichen Form nicht explizit auf die Aneignung interkultureller Kompetenzen bezieht. Schon durch ihren Titel betont sie die zentrale Rolle von Erfahrung im Lernprozess und grenzt sich auf diese Weise sowohl von behavioralen Lerntheorien ab, in denen bewusste subjektive Erfahrung im Lernprozess keine Berücksichtigung findet, als auch von kognitiven Lerntheorien, in denen die Bedeutung der Kognition über die des Affekts gestellt wird. Allerdings stellt die ELT neben behavioralen und kognitiven Ansätzen keine dritte Alternative zur Erklärung von Lernprozessen dar, sondern versucht diese beiden Herangehensweisen in ihr Modell zu integrieren. Dazu greift sie insbesondere auf frühere Arbeiten von Dewey (1938), Lewin (Cartwright, 1951) und Piaget (1970) zurück.

Ausgehend von diesen Arbeiten formuliert die ELT insgesamt sechs Grundannahmen (vgl. Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Pless, Maak & Stahl, 2011): (1) Lernen wird als Prozess verstanden. Lernergebnisse spielen gegenüber der Prozesshaftigkeit des Lernens eine untergeordnete Rolle. (2) Lernen ist stets Umlernen. Eine wichtige Komponente des Lernens besteht in der Veränderung und Modifikation

von alten Vorstellungen sowie in der Integration von alten und neuen Vorstellungen durch neue Erfahrungen. (3) Im Prozess des Lernens bewegt sich der Lernende zwischen Denken und Fühlen sowie zwischen Reflexion und Handlung. Lernen erfordert die Auflösung der Spannung zwischen solch dialektisch entgegengesetzten Bestandteilen des Lernens, wodurch wiederum das Lernen vorangetrieben wird. (4) Lernen wird als holistischer Prozess der Anpassung an die Welt verstanden. Dieser erfordert nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern die Integration aller Funktionen einer Person einschließlich Affekt und Verhalten. (5) Lernen umfasst das Zusammenspiel zwischen einer Person und ihrer Umwelt. Im Sinne Piagets (1970) geschieht Lernen durch die Assimilation von neuen Erfahrungen in bereits bestehende Schemata sowie durch die Akkommodation von bereits bestehenden Schemata an neue Erfahrungen. (6) Die ELT ist eine konstruktivistische Lerntheorie. Lernen resultiert in der kontinuierlichen Generierung von Wissen, indem soziales Wissen erzeugt und in persönliches Wissen des Lernenden umgewandelt wird.

An dieser Stelle soll die ELT nicht in ihrer gesamten Breite dargestellt werden. Stattdessen soll mit Hilfe des im Folgenden erläuterten „Zyklus erfahrungsbaasierten Lernens“ aufgezeigt werden, wie der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenzen durch das Wechselspiel aus Erfassung und Umwandlung interkultureller Erfahrungen vonstattengehen kann (vgl. z. B. Li, Mobley & Kelly, 2013; Navaitienė et al., 2014). Auf dieses Wechselspiel wird sich bereits in der Definition von Lernen in der ELT bezogen. Dieser zufolge bezeichnet Lernen „the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“, bei dem „[k]nowledge results from the combination of grasping and transforming experience“ (Kolb, 1984, S. 41).

Zwei Prozesse sind also für das Lernen fundamental: (1) Die Erfassung von Erfahrung und (2) die Umwandlung von Erfahrung. Für jeden dieser beiden Prozesse beschreibt Kolb (1984) zwei dialektisch verwandte Lernmodi. Während sich

die Erfassung von Erfahrung in einer konkreten Erfahrung (KE) und einer abstrakten Konzeptualisierung (AK) ausdrückt, geschieht die Umwandlung von Erfahrung durch reflexive Beobachtung (RB) und aktives Experimentieren (AE). Die beiden Lernmodi KE und AK unterscheiden sich insofern, dass sich KE auf die konkreten und fühlbaren Qualitäten einer Erfahrung, AK hingegen auf die konzeptuelle Interpretation und symbolische Repräsentation der Erfahrung bezieht. Der Unterschied zwischen RB und AE liegt demgegenüber darin, dass die Umwandlung von Erfahrung im RB-Modus durch interne Verarbeitung geschieht, wohingegen sie im AE-Modus durch faktische Beeinflussung der externen Umwelt stattfindet. Die vier Lernmodi lassen sich im Zyklus erfahrungsbasierten Lernens sequenziell anordnen. Abbildung 4 illustriert, wie eine konkrete Erfahrung als Ausgangspunkt für Beobachtung und Reflexion dient, in deren Verlauf die Erfahrung in eine abstrakte Konzeptualisierung assimiliert wird. Auf dieser Grundlage kommt es zum aktivieren Experimentieren in der sozialen Umwelt, wodurch wiederum eine neue konkrete Erfahrung entsteht und der Zyklus von vorne beginnt.

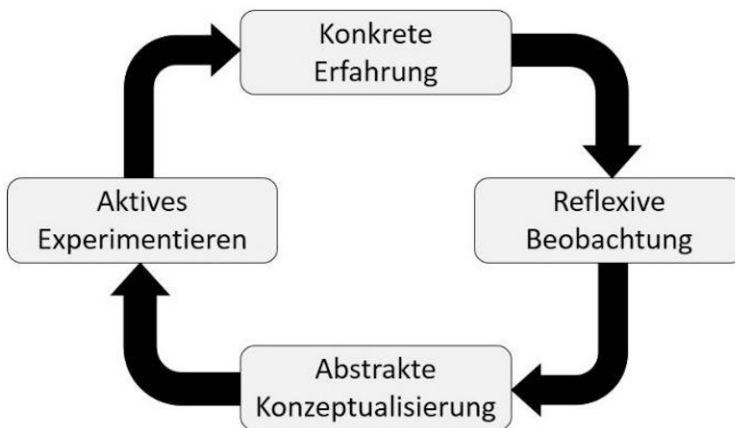


Abbildung 4: „Zyklus erfahrungsbasierten Lernens“ nach Kolb (1984; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b). Im Lernprozess werden die Stufen „Konkrete Erfahrung“, „Reflexive Beobachtung“, „Abstrakte Konzeptualisierung“ und „Aktives Experimentieren“ durchlaufen, wobei jede Stufe Ausgangspunkt des Lernprozesses sein kann. Die Darstellung orientiert sich an Kolb und Kolb (2005a, S. 3).

Der Zyklus erfahrungsbasierten Lernens lässt sich auf den Fall der Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Zuge von Auslandserfahrungen anwenden. Durch die Lernumgebung im Umfeld einer fremden Kultur bietet ein Auslandsaufenthalt zahlreiche Möglichkeiten, konkrete praktische Erfahrungen zu sammeln, diese in der Folge zu reflektieren und die Wirkung neuer Verhaltensweisen innerhalb der fremden Kultur zu überprüfen (vgl. Li et al., 2013). Als Akteur in einer interkulturellen Situation erfährt ein Individuum affektiv angereicherte Eindrücke, die über eine rein theoretisch-sachliche Vermittlung von Aspekten interkultureller Kompetenz hinausgehen. So können diese Eindrücke etwa das Erleben von Emotionen, den Ausdruck von Werthaltungen und die Dynamik interkultureller Interaktionen einschließen. Sie werden im Zuge reflexiver Beobachtung verarbeitet. Auf diese Weise soll aufgedeckt werden, wie und warum Dinge in der fremden Kultur auf eine andere Art geschehen. Den neuen Eindrücken soll eine Bedeutung zugeschrieben werden. Reflexive Beobachtung ermöglicht einem Individuum, das Verhalten von Personen fremder Kulturen aus einer anderen Perspektive zu betrachten, persönliche Annahmen aus früheren Erfahrungen in Frage zu stellen und unterschiedliche kulturelle Standpunkte zu verstehen. So kann schließlich durch abstrakte Konzeptualisierung neues kulturelles Wissen assimiliert werden. Für ähnliche interkulturelle Situationen in der Zukunft kann das Individuum nun systematische Handlungspläne erstellen. Diese werden im Zuge des aktiven Experimentierens ausgeführt. Während dieses Vorgangs soll ermittelt werden, welches Verhalten sich in anderen Kulturen als mehr oder weniger erfolgreich erweist. Dabei werden bisweilen Risiken in Kauf genommen, die sich aus der Erprobung einer veränderten Verhaltensweise ergeben. Letztlich kommt es zu einer neuen interkulturellen Erfahrung, womit der Zyklus erfahrungsbasierten Lernens erneut beginnt.

Der skizzierte Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch Auslandserfahrungen soll noch einmal anhand eines plakativen Beispiels veranschaulicht werden, das sich auf ein gemeinsames Mittagessen unter deutschen

und chinesischen Geschäftspartnern bezieht (vgl. Wendler, 2011). Als Ausdruck seiner Dankbarkeit über die Einladung nach China hat ein interkulturell unerfahrener Geschäftsmann aus Deutschland seinen chinesischen Kollegen einen Strauß Blumen mitgebracht, die in China vor allem Verstorbene ehren. Im Gegensatz zu seinen deutschen Kollegen, die den chinesischen Partnern ausschließlich rot und gelb verpackte Geschenke überreicht haben, erfahren seine Gesprächsbeiträge im Verlauf des Treffens wenig Wertschätzung. Die chinesischen Kollegen wirken aufgrund der Blumen beleidigt und verärgert (KE). Noch am selben Abend lässt der ambitionierte Nachwuchsmanager die Geschehnisse des Tages Revue passieren. Er schlussfolgert, dass die abweisenden Haltungen der chinesischen Delegation eine Reaktion auf seines Geschenk gewesen sein dürften. Offenbar war seine Annahme, den chinesischen Partnern mit den Blumen eine Freude machen zu können, falsch. Blumen scheinen in Deutschland und China eine andere Bedeutung zu haben (RB). Entsprechend kommt es beim jungen deutschen Geschäftsmann zu einer Modifikation des Wissens über die Rolle von Blumen in der chinesischen Kultur. Auf einer allgemeineren Ebene erkennt er, dass bestimmten Symbolen in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden können (AK). Er beschließt, für das nächste Geschäftsessen mit chinesischen Kollegen auf Blumen zu verzichten und stattdessen ein in rotes Geschenkpapier verpacktes Schmuckstück mitzubringen. Schon zwei Tage später bietet sich eine Gelegenheit, das neue Vorhaben bei einem weiteren Geschäftsessen in anderer personeller Konstellation umzusetzen (AE). Die chinesischen Kollegen reagieren hoch erfreut über die Aufmerksamkeit (KE).

Wie aus den obigen Ausführungen deutlich werden sollte, kommt im Zuge des interkulturellen Lernens durch Auslandserfahrungen den Stufen KE, RB und AE eine besondere Bedeutung zu (vgl. Li et al., 2013). Dass je nach dem Lernstil einer Person verschiedene Stufen des Zyklus erfahrungsbasierten Lernens im Lernprozess bevorzugt durchlaufen werden, soll in diesem Zusammenhang nur erwähnt werden (vgl. Kolb & Kolb, 2005a, 2005b). Der Zyklus erfahrungsbasierten Lernens

ist in der dargestellten Form, in der alle vier Stufen gleiche Berücksichtigung finden, also ein idealisiertes Lernmodell, das dennoch zur Erklärung der Aneignung interkultureller Kompetenzen durch Auslandserfahrungen dient. Empirische Unterstützung hat die ELT in ihrer Anwendung auf den Fall des interkulturellen Lernens in den letzten Jahren vor allem durch die Evaluation von Trainingsprogrammen erhalten, die interkulturelle Kompetenzen durch erfahrungsbasiertes Lernen vermitteln (z. B. Erez et al., 2013; MacNab, 2012; Pless et al., 2011; Rosenblatt, Worthley & MacNab, 2013). Die Bedeutung von konkreter Erfahrung und reflexiver Beobachtung für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen konnte in Ansätzen aber auch bereits im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten nachgewiesen werden (Li et al., 2013; vgl. 2.3.3.1).

2.3.2.2 Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität

Während die ELT (Kolb, 1984; Kolb et al., 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b) den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenzen infolge des Wechselspiels aus Erfassung und Umwandlung interkultureller Erfahrungen erklärt (vgl. 2.3.2.1), befasst sich das DMIS (Bennett, 1986, 1993, 2004) mit der Konstruktion interkultureller Erfahrungen in Abhängigkeit vom im zeitlichen Verlauf ausgebildeten Niveau interkultureller Sensitivität (vgl. 2.1.1). Dabei liegt dem Modell die Annahme zugrunde, dass sich die interkulturellen Kompetenzen einer Person anhand eines sechsstufigen Entwicklungskontinuums abbilden lassen. Ein Voranschreiten auf diesem Entwicklungskontinuum geht mit einer erhöhten Differenziertheit und Vielschichtigkeit in der Wahrnehmung und im Verständnis von kulturellen Unterschieden einher. Interkulturelle Erfahrungen verändern sich also mit der Entwicklungsstufe, auf der sich ein Individuum befindet. Sie entstehen nicht automatisch durch die physische Anwesenheit in interkulturellen Situationen, sondern hängen von der Art und Weise ab, wie in diesen Situationen kulturelle Unterschiede konstruiert werden. Je mehr perzeptuelle und konzeptuelle

Unterscheidungen durch den Einzelnen in einer interkulturellen Situation vorgenommen werden können, desto differenzierter wird dessen Konstruktion der Situation und desto reichhaltiger die mit ihr einhergehende interkulturelle Erfahrung. So könnte beispielsweise eine Person am oberen Ende des Entwicklungskontinuums interkultureller Kompetenz selbst subtile Unterschiede im nonverbalen Verhalten oder Kommunikationsstil ihres Gegenübers aus einer anderen Kultur wahrnehmen, während eine Person mit einem weniger differenziert ausgebildeten Kategoriensystem zur Erfassung kultureller Heterogenität Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur lediglich hinsichtlich Währung, Nahrungsmittel und Toiletten bemerkt.

Grundlegend für das DMIS ist also eine konstruktivistische Sichtweise. Zentral ist dabei die Annahme des kognitiven Konstruktivismus (z. B. Kelly, 1963; von Foerster, 1984), dass Erfahrungen nicht direkt aus der Wirklichkeit übernommen, sondern vom Individuum vor dem Hintergrund seiner kognitiven Schemata und Kategorien konstruiert werden. Eng verbunden damit ist das Konzept der kognitiven Komplexität (z. B. Delia, Crockett & Gonyea, 1970; Loevinger, 1979; Loevinger & Wessler, 1970). Nach diesem sind Personen mit einer höheren kognitiven Komplexität, im Vergleich zu Personen mit einer weniger ausgeprägten kognitiven Komplexität, in der Lage, ihre Wahrnehmungen von Erlebnissen in differenzierteren Kategorien zu organisieren bzw. feinere Unterscheidungen zwischen Phänomenen bestimmter Bereiche vorzunehmen. Übertragen auf den Bereich der interkulturellen Kompetenz bedeutet dies, dass Personen gegenüber kulturellen Unterschieden mehr oder weniger sensitiv sein können.

Entscheidend für den Zusammenhang zwischen interkultureller Sensitivität und interkultureller Kompetenz ist darüber hinaus, dass Personen mit einer erhöhten kognitiven Komplexität, im Vergleich zu Personen mit einer weniger ausgeprägten kognitiven Komplexität, eher in der Lage sind, in der Kommunikation die Perspektive ihres Interaktionspartners zu übernehmen und diesen als ähnlich komplex wie die eigene Person zu betrachten (vgl. Applegate & Sypher, 1988;

Delia, 1987). Bennett (1986, 1993, 2004) argumentiert, dass die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Ausgangs der Kommunikation auf diese Weise erhöht wird und dass ein höheres Ausmaß interkultureller Sensitivität daher mit einem größeren Potenzial zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen einhergeht (vgl. 2.1.1.). In diesem Sinne kommt dem Konzept der interkulturellen Sensitivität zwar eine maßgebliche Bedeutung im DMIS zu. Wie unten näher ausgeführt wird, beschreibt das Modell in erster Linie Veränderungen der Strukturen einer Person, die deren Wahrnehmung der Welt beeinflussen. Diese Veränderungen manifestieren sich jedoch in geäußerten Einstellungen und beobachtbaren Verhaltensweisen, weshalb das DMIS auch als Entwicklungsmodell interkultureller Kompetenz gelten kann (vgl. Bennett, 2004; Hammer, 2011; Hammer et al., 2003; Leung et al., 2014; Schoeffel & Gariazzo-Dessiex, 2011; Sinicrope et al., 2007).

Wie kommt es aber dem DMIS zufolge konkret zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. interkultureller Sensitivität? Bennett (1986, 1993, 2004; vgl. Hammer et al., 2003) versteht unter der Entwicklung interkultureller Sensitivität die Erlangung der Fähigkeit, in interkulturellen Interaktionen alternative Erfahrungen konstruieren zu können, die den Erfahrungen der Interaktionspartner aus anderen Kulturen mehr oder weniger entsprechen. Auf diese Weise konstruiert und erlebt ein Individuum zunehmend komplexere kulturelle Unterschiede. Infolge der Ausbildung interkultureller Sensitivität wird es in die Lage versetzt, ein detaillierteres Verständnis sowohl der eigenen Kultur als auch fremder Kulturen zu generieren, kulturell unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt immer differenzierter nachzuvollziehen und interkulturelle Beziehungen zunehmend kompetenter gestalten zu können. Dabei ist die Konstruktion alternativer Erfahrungen deshalb möglich, weil Individuen ihre Erfahrungen als aktive Teilnehmer in einer Interaktion zu einem gewissen Ausmaß selbst mitbestimmen können. Diese Konstruktion alternativer Erfahrungen wird durch interkulturelle Kontaktsituationen initiiert, weil sich kulturübergreifende soziale Beziehungen nur durch ein gewis-

ses Ausmaß interkultureller Sensitivität entwickeln können. Zwar kann die Notwendigkeit der Ausbildung kulturübergreifender sozialer Beziehungen ignoriert werden, sodass es zu keiner Entwicklung interkultureller Sensitivität im Zuge von interkulturellen Interaktionen kommt. In vielen Zusammenhängen, etwa in der interkulturellen Zusammenarbeit, entsteht durch die Notwendigkeit des Aufbaus und der Aufrechterhaltung kulturübergreifender sozialer Beziehungen jedoch ein Druck, der zur Entwicklung interkultureller Sensitivität führt.

Jede positive Veränderung interkultureller Sensitivität bzw. jede höhere Stufe auf dem Entwicklungskontinuum interkultureller Kompetenz bringt neue und komplexere Herausforderungen hinsichtlich der Konstruktion kultureller Unterschiede mit sich. Durch ihre Bewältigung kommt es zu einer weiteren Ausbildung interkultureller Kompetenz, wenngleich einzelne Entwicklungsstufen infolge der unvollständigen Bewältigung dieser Herausforderungen auch nur teilweise erreicht werden können. Obwohl eine Rückbildung interkultureller Kompetenz nicht ausgeschlossen wird, stellt diese im DMIS eine Ausnahme dar. Im Allgemeinen durchlaufen Individuen das Entwicklungskontinuum interkultureller Kompetenz also unidirektional.

Die sechs Stufen interkultureller Kompetenz wurden von Bennett (1986, 1993, 2004) in den 1970er und 1980er Jahren unter Verwendung der Methode der „Grounded Theory“ (z. B. Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967) durch eine Verbindung von Konzepten des Konstruktivismus und systematischen Beobachtungen zur interkulturellen Anpassung entwickelt (vgl. Sinicrope et al., 2007). Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. American Field Service Interkulturelle Begegnungen e. V., 2005). Da sich im empirischen Teil dieser Diplomarbeit nicht auf die einzelnen Stufen bezogen wird, soll von einer detaillierten Beschreibung abgesehen werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. z. B. Bennett, 2004). Wichtig ist, dass sich jede Stufe auf eine bestimmte Sichtweise auf die Welt bezieht, mit der verschiedene Einstellungen und Verhaltensweisen

gegenüber kulturellen Unterschieden einhergehen. Das DMIS ist also kein Modell, das Veränderungen von Wissensbeständen, Einstellungen und Verhaltensweisen beschreibt, sondern bezieht sich primär auf die Entwicklung interkultureller Sensitivität, welche mit einer Zunahme des Potenzials interkultureller Kompetenz korrespondiert. Dabei werden die ersten drei Stufen des Entwicklungskontinuums interkultureller Kompetenz als „ethnozentrisch“ bezeichnet. Hier steht die Vermeidung kultureller Unterschiede im Mittelpunkt. Menschen auf diesen Entwicklungsstufen betrachten ihre eigene Kultur als zentral. Einstellungen und Verhaltensweisen, die Personen im Verlauf ihrer primären Sozialisation empfangen haben, werden nicht hinterfragt, sondern als allgemeingültig interpretiert. Die drei folgenden Stufen lassen sich hingegen unter der Bezeichnung „ethnorelativ“ subsumieren. Auf diesen Entwicklungsstufen suchen Menschen den Kontakt zu kulturellen Unterschieden. Sie erkennen, dass die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen nur eine unter vielen Möglichkeiten sind, die Realität zu organisieren. Die eigene Kultur wird somit vor dem Hintergrund anderer Kulturen erlebt. Dabei schließt eine ethnorelative Haltung allerdings nicht aus, dass eine Präferenz für bestimmte kulturelle Denkmuster bestehen kann (vgl. Hammer et al., 2003; Olson & Kroeger, 2001). Abbildung 5 illustriert die Abfolge der Stufen interkultureller Kompetenz des DMIS und ihre Zuordnung zu den Kategorien „ethnozentrisch“ und „ethnorelativ“. Das den einzelnen Stufen zugeschriebene Ausmaß interkultureller Sensitivität wird in Tabelle 6 zudem anhand eines Beispiels erläutert.

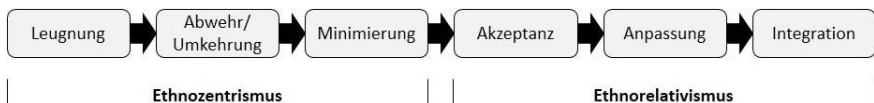


Abbildung 5: Entwicklungskontinuum interkultureller Kompetenz im „Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität“ (Bennett, 1986, 1993, 2004). Die ersten drei Stufen des Kontinuums lassen sich einer ethnozentrischen, die letzten drei Stufen einer ethnorelativen Sichtweise auf kulturelle Unterschiede zuordnen. Eine Beschreibung der einzelnen Stufen findet sich im Fließtext. Die gewählte Darstellung orientiert sich an Bennett (2004, S. 63).

(1) *Leugnung*: Die eigene wird als die einzig wahrhafte Kultur erlebt und nicht hinterfragt. Die Bewertung anderer Kulturen erfolgt durch eigene Wertkategorien. Wenn überhaupt, werden Unterschiede zwischen Kulturen nur undifferenziert wahrgenommen, negiert oder als irrelevant bewertet. Häufig äußert sich Leugnung in Stereotypen und Desinteresse gegenüber anderen Kulturen. In einer extremen Form kann es zur Dehumanisierung von Mitgliedern anderer Kulturen kommen.

(2) *Abwehr*: Oberflächliche Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen werden wahrgenommen, aber nur die eigene Kultur wird als funktionsfähig erlebt. Zwar drücken sich kulturelle Unterschiede immer noch in Stereotypen aus. Im Vergleich zur vorherigen Entwicklungsstufe erscheinen sie jedoch realer. Aus diesem Grund fühlen sich Personen in der Stufe „Abwehr“ stärker als Personen in der Stufe „Leugnung“ durch kulturelle Unterschiede bedroht. Es wird eine dualistische Teilung zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen vorgenommen („wir“ vs. „sie“), wobei die eigene Kultur als überlegen angesehen wird. Alternativ kann sich die polarisierende Bewertung der Kulturen auch umdrehen, die eigene Kultur als unterlegen und fremde Kulturen nicht als Bedrohung betrachtet werden. In diesem Fall spricht Bennett (1986, 1993, 2004) von der Stufe „Umkehrung“. Grundsätzlich stellt diese aber dasselbe Entwicklungsstadium interkultureller Sensitivität wie die Stufe „Abwehr“ dar.

(3) *Minimierung*: Das Individuum wird in die Lage versetzt, Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu erkennen und betrachtet kulturelle Unterschiede als weniger relevant. Durch die Subsumierung kultureller Unterschiede in bekannte Kategorien wird die gefühlte Bedrohung durch kulturelle Heterogenität aus der Stufe „Abwehr“ neutralisiert. Beispielsweise können kulturelle Unterschiede angesichts der allen Menschen gemeinen biologischen Ausstattung ihre Bedeutung verlieren. Davon ausgehend kann dann auf andere für scheinbar alle Menschen relevante Phänomene, wie Bedürfnisse oder Motivation, generalisiert werden.

Auch durch die kulturübergreifende Anwendbarkeit bestimmter religiöser, philosophischer oder ökonomischer Konzepte können kulturelle Ähnlichkeiten erfahren werden – beispielsweise kann angenommen werden, dass jede Person ein Kind Gottes sei. Allerdings werden auf diese Weise tiefliegende kulturelle Unterschiede verschleiert. Werte und Prinzipien der eigenen Kultur werden als universell betrachtet. Fremde Kulturen können trivialisiert oder romantisiert werden.

(4) *Akzeptanz*: Die Erklärungsmuster der eigenen Kultur werden als nur eine von vielen Möglichkeiten zur Wahrnehmung der Welt betrachtet. Erklärungsmuster anderer Kulturen werden als ähnlich komplex und zur eigenen Perspektive gleichberechtigt erlebt. Mitglieder anderer Kulturen werden sowohl hinsichtlich ihrer Unterschiede als auch hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten zu Mitgliedern der eigenen Kultur wahrgenommen. In der Stufe „Akzeptanz“ können Personen kulturübergreifende Kategorien konstruieren, die ihnen die Generierung einer Vielzahl relevanter Gegensätze zwischen verschiedenen Kulturen ermöglichen. Sie sind nicht bloß Spezialisten für bestimmte Kulturen, sondern erkennen, wie sich kulturelle Unterschiede ganz allgemein in menschlichen Interaktionen ausdrücken.

(5) *Anpassung*: Die Erkenntnis um das Wissen der Andersartigkeit verschiedener Kulturen wird um die Fähigkeit kulturadäquater Wahrnehmung und Handlungsweisen ergänzt. Dies bedeutet, dass der eigene gedankliche Bezugsrahmen und das individuelle Verhaltensrepertoire an andere kulturelle Kontexte angepasst werden.

(6) *Integration*: Denk- und Verhaltensweisen aus verschiedenen Kulturen werden in der eigenen Person zu einem neuen Ganzen integriert. Personen entwickeln eine kulturelle Identität, die sich an den Grenzen mehrerer Kulturen bewegt, ohne dass eine Kultur zum zentralen Bezugspunkt wird. Hiermit kann sowohl ein Gefühl der Bereicherung einhergehen, verschiedene Kulturen in die eigene Identität integrieren zu können („konstruktive Marginalität“), als auch ein

Tabelle 6: Bewertung der Regionalküche einer fremden Kultur in Abhängigkeit vom Ausmaß interkultureller Kompetenz nach dem DMIS.

Stufe	„Welche Eindrücke konnten Sie von der lokalen Küche gewinnen?“
Leugnung	„Ich habe immer in tollen, internationalen Restaurants gegessen. Man isst wie bei uns!“
Abwehr	„Die Leute können nicht kochen! Unsere Küche ist wesentlich reichhaltiger.“
Minimierung	„Wir müssen alle essen und lokale Spezialitäten gibt es überall. Wenn ich sie mag, dann esse ich sie. Wenn ich sie nicht mag, dann esse ich sie nicht.“
Akzeptanz	„Auf dem Markt habe ich viele interessante Gerichte entdeckt. Es ist faszinierend, die gastronomischen Unterschiede von einer Kultur zu anderen kennenzulernen.“
Anpassung	„Ich war auf einer Hochzeit eingeladen und habe dort die für den Anlass typischen Speisen probiert. Es war eine echte Herausforderung, auf kulturell angemessene Weise zu essen. Wenn ich mit einem Gericht Probleme hatte, habe ich zu Ehren der Gastgeber trotzdem ein wenig davon genommen.“
Integration	„Ich habe schon viel mit Menschen aus anderen Kulturen kommuniziert und andere Speisen und Geschmäcker schätzen gelernt. Diesen Reichtum konnte ich wieder genießen.“

Anmerkungen. Zur Veranschaulichung des „Entwicklungsmodells interkultureller Sensitivität“ (DMIS; Bennett, 1986, 1993, 2004) liefert die Tabelle für jede Entwicklungsstufe interkultureller Kompetenz eine exemplarische Antwort auf die Frage, welche Eindrücke während eines Auslandsaufenthalts von der lokalen Küche des Gastlandes gewonnen werden konnten. Das Beispiel stammt von Schoeffel und Gariazzo-Dessiex (2011, S. 10) und wurde leicht modifiziert.

Gefühl von Unvollkommenheit, Entwurzelung und Heimatlosigkeit („verkapselte Marginalität“). Bei der Integration handelt es sich um die letzte Stufe des Entwicklungskontinuums interkultureller Kompetenz im DMIS. Im Vergleich zur Stufe der Anpassung stellt sie allerdings nicht notwendigerweise eine bessere Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung einer interkulturellen Situation dar.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das DMIS zu den bekanntesten und einflussreichsten Entwicklungsmodellen interkultureller Kompetenz zählen dürfte (vgl. Navaitiené et al., 2014; Schoeffel & Gariazzo-Dessiex, 2011; Spitzberg & Changnon, 2009). In verschiedenen Studien mit dem IDI (Hammer, 2011; vgl. 2.2.1.1) konnten die DMIS-Stufen interkultureller Kompetenz empirisch weitgehend bestätigt werden. Abweichungen zwischen den Stufen des DMIS und den Dimensionen des IDI betreffen vor allem die Entwicklungsstufe „Minimierung“,

die im IDI eher eine Übergangsphase zwischen ethnozentrischer und ethnorelativer Orientierung darstellt, und die Entwicklungsstufe „Integration“, die im IDI nicht berücksichtigt wird. Stattdessen erfasst die Dimension „Cultural Disengagement“ das Ausmaß wahrgenommener Entfremdung von der eigenen kulturellen Gemeinschaft als vom Entwicklungskontinuum interkultureller Kompetenz unabhängige Dimension (Hammer, 2011). Einige empirische Untersuchungen mit dem IDI, die auf dem DMIS basieren, werden im folgenden Abschnitt 2.3.3 vorgestellt.

2.3.3 Empirische Befunde

In diesem Abschnitt der Diplomarbeit sollen verschiedene Studien vorgestellt werden, die den Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen empirisch untersucht haben. Dabei resultiert eine Unübersichtlichkeit der Befundlage nicht nur aus der Vielzahl an Studien, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben, sondern auch aus den unterschiedlichen Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz (vgl. 2.1). Wie in Abschnitt 2.1.1 dargelegt, wird in dieser Arbeit zum Zweck einer einheitlichen Darstellung ausschließlich die Terminologie „Interkulturelle Kompetenz“ verwendet. Es sei aber nochmals darauf hingewiesen, dass den unterschiedlichen Messinstrumenten interkultureller Kompetenz (vgl. 2.2.1) verschiedene Definitionen des Konstrukts zugrunde liegen. So wird beispielsweise mit dem IDI (Hammer, 2011) streng genommen interkulturelle Sensitivität gemessen. Die CQS (Van Dyne et al., 2008) ist wiederum ein Verfahren zur Erfassung kultureller Intelligenz (vgl. 2.1.1). Zu beachten ist ferner, dass einige Studien eine Untersuchung interkultureller Kompetenz reklamieren, dabei aber Instrumente verwenden, die augenscheinlich ein anderes Konstrukt erfassen (z. B. Salisbury, 2011; vgl. Gabrenya et al., 2012; Matsumoto & Hwang, 2013; Sinicrope et al., 2007). Konsequenterweise werden solche Studien in diesem Abschnitt außer Acht gelassen.

Um ein valides Bild des Zusammenhangs von interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen zu erhalten, wurde bei der Auswahl der im Folgenden vorgestellten Studien versucht, Untersuchungen mit verschiedenen Messinstrumenten, darunter auch qualitativen (vgl. 2.2.1.2), heranzuziehen. Die Studien sollten zudem nichtstudentische Stichproben sowie Teilnehmer aus unterschiedlichen Ländern berücksichtigen (vgl. Matsumoto & Hwang, 2013). Aufgrund der in dieser Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung mit deutschsprachigen Teilnehmern (vgl. 4.2) sollten sich einige Studien nach Möglichkeit auf Stichproben aus Deutschland beziehen. Ferner sollten sie unterschiedliche Gestaltungsformen von Auslandsaufenthalten zum Gegenstand haben. Mit einer Ausnahme wurden Studien zum Schüleraustausch allerdings bewusst ausgeklammert, da der Schüleraustausch im empirischen Teil dieser Arbeit nicht untersucht wird (vgl. 2.3.1). Bei der erwähnten Ausnahme handelt es sich um die „Educational Results Study“ des internationalen Netzwerks „American Field Service Interkulturelle Begegnungen e. V.“ (AFS; Hammer, 2005), die aufgrund ihres umfassenden Designs, ihrer großen Stichprobe und ihrer ergebnisoffenen Herangehensweise zu den wichtigsten Studien hinsichtlich der Frage des Zusammenhangs zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen zählen dürfte (vgl. Weichbrodt, 2014; für eine Übersicht von relevanten Studien zum Schüleraustausch vgl. z. B. Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen, 2013; Gisevius, 2008).

Eine weitere Einschränkung der ausgewählten Studien bezieht sich auf den Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung. Aufgrund der angenommenen Wandelbarkeit des Kulturbegriffs (vgl. 2.1.1.2), möglichen Kohorteneffekten (vgl. Zeuschel, 2005) und Weiterentwicklungen hinsichtlich der Operationalisierung interkultureller Kompetenz (vgl. 2.2.1) stammen diese ausschließlich aus dem 21. Jahrhundert. Auf diese Weise soll die Aktualität der Ergebnisse gewährleistet werden. Verweise auf ältere Untersuchungen finden sich häufig in den zitierten Artikeln.

Die Darstellung der empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen erfolgt getrennt nach Querschnittstudien (2.3.3.1) und Längsschnittstudien (2.3.3.2). Danach werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst (2.3.3.3).

2.3.3.1 Querschnittstudien

Erste Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen liefern Querschnittstudien. Bereits in Abschnitt 2.2.2 erwähnt wurden die Validierungsstudien des TMIK (Schnabel et al., 2014) und des TMIK-K (Schnabel et al., 2015). In diesen konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und der Dauer zurückliegender Auslandserfahrungen ermittelt werden. Sowohl im Selbsteinschätzungsfragebogen als auch im Situationsbeurteilungsfragebogen des TMIK erzielten die Personen aus der deutschen Studentenstichprobe ($N = 641$) einen höheren Gesamtwert, die sich in ihrer Vergangenheit länger als einen Monat durchgehend im Ausland aufgehalten hatten (vgl. 2.2.2.1). In mehreren Kernfacetten des TMIK-K erzielten sowohl Personen aus der deutschen ($n = 724$) als auch aus der brasilianischen Stichprobe ($N = 769$) höhere Gesamtwerte, die sich länger als drei Monate durchgehend im Ausland aufgehalten hatten (vgl. 2.2.2.2).

Ebenfalls konnten eine Reihe von Untersuchungen mit der CQS (Van Dyne et al., 2008) positive Zusammenhänge zwischen interkultureller Kompetenz und zurückliegenden Auslandserfahrungen aufzeigen, wenngleich diese nicht immer für dieselben Dimensionen gefunden werden konnten (für einen Überblick vgl. Ang et al., 2015; Ng, Van Dyne & Ang, 2012). Beispielsweise ermittelten Tarique und Takeuchi (2008) Korrelationen von $r = .48$ bis $r = .61$ zwischen den Ausprägungen in allen CQS-Dimensionen und der Anzahl nichtarbeitsbezogener Auslandsaufenthalte von 212 nationalen und internationalen Studenten einer US-amerikanischen Universität. Außerdem korrelierte die Gesamtlänge der Auslandsaufenthalte mit den Ausprägungen in den Dimensionen „Metacognition“ ($r = .14$) und

„Cognition“ ($r = .16$). Shannon und Begley (2008) untersuchten 245 Businessstudenten aus 24 Ländern mit internationaler Arbeitserfahrung in 36 Ländern, die an einer irländischen Universität studierten. In einer hierarchischen Regressionsanalyse ließ sich durch die Anzahl der Länder, in denen die Studenten bereits gearbeitet hatten, neben dem CQS-Gesamtwert auch ein durch Fremdbeurteilung zustande gekommener Wert interkultureller Kompetenz vorhersagen. Dieser war ermittelt worden, indem die Probanden das Ausmaß der interkulturellen Kompetenz einiger ihrer Kommilitonen auf einer 7-Punkt-Likertskala eingeschätzt hatten.

In ähnlicher Weise konnte die Anzahl der Monate, die eine Stichprobe aus 294 größtenteils chinesischen und irländischen Businessmanagern und Studenten aus beruflichen Gründen im Ausland verbracht hatte, auch in einer hierarchischen Regressionsanalyse bei Li et al. (2013) das mit der CQS ermittelte Ausmaß interkultureller Kompetenz über verschiedene demografische Merkmale hinaus erklären. Die Autoren fanden außerdem, dass die Beziehung zwischen berufsbezogener Auslandserfahrung und interkultureller Kompetenz durch einen divergenten Lernstil, bei dem explizit die Stufen „Konkrete Erfahrung“ und „Reflexive Beobachtung“ im Sinne der ELT (Kolb, 1984; Kolb et al., 2001; Kolb & Kolb, 2005a, 2005b; vgl. 2.3.2.1) berücksichtigt werden, verstärkt werden konnte. Crowne (2008) befragte eine Stichprobe aus 140 Personen, überwiegend US-amerikanische Studenten und Arbeitnehmer, nach ihren Auslandserfahrungen. Sie ermittelte höhere CQS-Gesamtwerte bei den Personen, die in der Vergangenheit aus beruflichen oder bildungsbezogenen Gründen im Ausland waren, im Vergleich zu den Personen, die aus diesen Gründen noch nicht im Ausland waren. Zudem fand sie positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Länder, die ihre Probanden bereits aus beruflichen bzw. bildungsbezogenen Gründen besucht hatten, und dem Ausmaß ihrer interkulturellen Kompetenz. Für Urlaube im Ausland konnte sie demgegenüber keinen Zusammenhang zur interkulturellen Kompetenz herausstellen.

Mit Hilfe des „Cross-Cultural Adaptability Inventory“ (CCAI; Kelley & Meyers, 1995) verglich Zielinski (2007) vier Gruppen von Studenten aus den Vereinigten Staaten, die im Studienjahr 2005/2006 weniger als 9 Wochen ($n = 62$), 9 bis 16 Wochen ($n = 69$), mehr als 16 Wochen ($n = 50$) oder während ihres gesamten Studiums noch gar nicht im Ausland studiert hatten ($n = 26$). Hinsichtlich des CCAI-Gesamtwerts fand sie Unterschiede zwischen der Gruppe ohne Auslandsstudium und den Gruppen mit einem Auslandsstudium von einer Dauer von 9 bis 16 Wochen sowie einer Dauer von mehr als 16 Wochen. Außerdem unterschied sich die Gruppe mit einem Auslandsstudium von weniger als 9 Wochen von der Gruppe mit einem Auslandsstudium von mehr als 16 Wochen. Die CCAI-Werte waren jeweils für die Gruppen der Studenten höher, die längere Zeit im Ausland verbracht hatten. Sizoo, Plank, Iskat und Serrie (2005) verwendeten die CCAI-Skalen „Flexibility/Openness“ und „Perceptual Acuity“ zur Erfassung der interkulturellen Kompetenzen von insgesamt 383 Kellnern in Vier- und Fünf-Sterne-Hotels in Florida. Sie ermittelten eine Korrelation von $r = .17$ zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und der Anzahl der Jahre, die die Kellner bereits im Ausland gearbeitet hatten.

Korzilius, Van Hooft, Planken und Hendrix (2011) verglichen jeweils 30 internationale und nationale Arbeitnehmer eines holländischen Unternehmens im Agrarsektor. Für die internationalen Arbeitnehmer, die signifikant länger im Ausland gearbeitet und studiert hatten, konnten höhere MPQ-Werte (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001) auf den Dimensionen „Openmindedness“ und „Flexibility“ gefunden werden. Zahed (2012) untersuchte eine Gruppe von 217 Führungskräften aus Entwicklungs- und Schwellenländern, die an einem einjährigen Weiterbildungsprogramm in Deutschland teilnahmen. Im Gegensatz zu den 111 Probanden, die sich im ersten Monat ihres Aufenthalts befanden, wiesen die 106 Probanden, die sich seit 12 Monaten in Deutschland aufhielten und kurz vor ihrer Rückreise standen, höhere MPQ-Werte auf den Dimensionen „Openmindedness“ und „Social Initiative“ auf.

Unter Verwendung des IDI (Hammer, 2011) konnte festgestellt werden, dass die Zeit, die Lehrer an weiterführenden Schulen in Hong Kong bereits in anderen Kulturen gelebt hatten, in einem positiven Zusammenhang zu ihrem Ausmaß interkultureller Kompetenz stand. In zwei Studien wurden insgesamt 546 Lehrkräfte untersucht (Westrick & Yuen, 2007; Yuen, 2010). Beispielsweise fanden Westrick und Yuen (2007) eine Korrelation von $r = .48$ zwischen dem IDI-Entwicklungswert und der in anderen Kulturen verbrachten Zeit. Straffon (2003) ermittelte eine Korrelation von $r = .19$ zwischen dem IDI-Entwicklungswert und der Dauer, die 336 Schüler an internationalen Schulen verbracht hatten.

Behrnd und Porzelt (2012) untersuchten den Zusammenhang zwischen Auslandserfahrung und interkultureller Kompetenz in zwei Studien mit insgesamt 327 deutschen Studenten. Zur Erfassung interkultureller Kompetenz verwendeten sie zwei eigens für ihre Untersuchung konzipierte bzw. modifizierte Messinstrumente, wobei eines der beiden Verfahren aus einem Situationsbeurteilungstest bestand (vgl. 2.2.1.2). Für verschiedene Dimensionen, beispielsweise „kognitive interkulturelle Kompetenz“ (vgl. Gertsen, 1990) oder „soziale interkulturelle Kompetenz“ (vgl. Bolten, 2007a, 2007b), konnten sie positive Zusammenhänge zwischen der Länge eines vorhergegangenen Auslandsaufenthalts (Studienaufenthalt oder Auslandspraktikum) und dem Ausmaß interkultureller Kompetenz aufzeigen.

Fantini und Tirmizi (2006) untersuchten die Veränderung interkultureller Kompetenzen durch die Teilnahme an Freiwilligenprojekten in Ecuador. Dazu befragten sie retrospektiv 28 ehemalige Programmteilnehmer aus der Schweiz und aus Großbritannien mit Hilfe eines selbstkonzipierten Messinstruments. Sowohl eine Analyse quantitativer Daten als auch qualitativer Daten stellte einen starken Zuwachs interkultureller Kompetenzen durch die Programmteilnahme heraus.

Moghaddami-Talemi (2014) befragte 123 ehemalige Teilnehmer des weltwärts-Programms ebenfalls mit Hilfe eines selbst entwickelten Fragebogens. Die-

ser enthielt offene und geschlossene Fragen. Unter anderem sollte eine erfolgreich sowie eine nicht erfolgreich gelöste kritische Interaktionssituation aus der Zeit im Ausland beschreiben werden. Auf Grundlage der Befragungen sowie drei durchgeführter Experteninterviews kommt Moghaddami-Talemi (2014) zur Schlussfolgerung, dass sich die interkulturelle Kompetenz der ehemaligen Teilnehmer infolge ihres Freiwilligendienstes deutlich positiv entwickelt habe. Explizit betont sie dabei Fortschritte im Aufbau interkultureller Kompetenz auf der konativen Ebene.

Root und Ngampornchai (2013) untersuchten die Veränderung interkultureller Kompetenzen von 18 Studenten einer US-amerikanischen Universität durch eine qualitative Analyse von Reflexionsberichten. Diese hatten die Studenten im Anschluss an ihre überwiegend fünf bis acht Wochen andauernden Auslandsaufenthalte in verschiedenen Ländern verfasst. Die Autorinnen konnten eine Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen infolge der Auslandsaufenthalte feststellen. Allerdings bemerkten sie, dass diese häufig nur auf einer oberflächlichen Ebene stattfand. So beschrieben sich die Studenten durch ihren Auslandsaufenthalt etwa als aufgeschlossener, geduldiger und flexibler. Sie hätten aber kaum ein tiefergehendes Verständnis der Bedeutung von Kultur oder ein Bewusstsein bezüglich der Ursachen kultureller Unterschiede entwickelt.

2.3.3.2 Längsschnittstudien

Neben den in 2.3.3.1 dargestellten Querschnittuntersuchungen, die lediglich Hinweise bezüglich des (überwiegend korrelativen) Zusammenhangs zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen liefern oder den Einfluss von Auslandserfahrungen auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz retrospektiv beschreiben, haben sich auch Längsschnittstudien mit der Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen befasst. Da interkulturelle Kompetenz in diesen Studien in der Regel sowohl vor als auch nach einer Auslandserfahrung gemessen wird, ermöglichen Längsschnittstudien,

im Gegensatz zu Querschnittstudien, Aussagen über den kausalen Einfluss von Auslandserfahrungen auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Bereits einleitend wurde auf die „Educational Results Study“ (Hammer, 2005) hingewiesen. In dieser groß angelegten Evaluationsstudie zur Wirkung der AFS-Schüleraustauschprogramme wurden im Schuljahr 2002/2003 zwei Gruppen von Schülern befragt. Die erste Gruppe bestand aus rund 1 300 Schülern aus neun Ländern, die an einem 10 Monate andauernden Austausch über das AFS-Netzwerk teilnahmen. Die zweite Gruppe bestand aus etwa 500 Schülern, die das Schuljahr in ihrem Heimatland verbrachten. Sie wurden nach der „Best-Friend-Methode“ ausgewählt, indem mindestens 40 Austauschschüler aus jedem der beteiligten Länder gebeten wurden, gute Freunde des eigenen Geschlechts zu benennen, die ihnen hinsichtlich Alter, allgemeinem sozioökonomischen Hintergrund und besuchter Schule ähnelten. Insgesamt kamen 32 % der Untersuchungsteilnehmer aus Deutschland. Knapp 70 % der Austauschschüler verbrachten ihr Auslandsjahr in den USA. Unter anderem wurden die Austauschschüler und ihre im Heimatland gebliebenen Freunde vor der Ausreise der Austauschschüler, nach ihrer Rückkehr sowie sechs weitere Monate später mit dem IDI (Hammer, 2011) befragt. Schon zum ersten Untersuchungszeitpunkt lag der IDI-Entwicklungswert der Austauschschüler fast eine Standardabweichung über dem ihrer Freunde. Dennoch konnten die AFS-Austauschschüler, im Gegensatz zu ihren Freunden, eine weitere Zunahme des IDI-Entwicklungswerts bis zum zweiten Untersuchungszeitpunkt erreichen und dieses erhöhte Ausmaß interkultureller Kompetenz bis zum Ende der Studie erhalten. Dabei profitierten insbesondere die Schüler vom Austauschprogramm, die anfangs eine stark ethnozentrische Orientierung im Sinne des DMIS-Modells (vgl. 2.3.2.2) aufwiesen (American Field Service Interkulturelle Begegnungen e. V., 2005; Gisevius, 2008; Hammer, 2005).

Einige weitere Längsschnittstudien zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen infolge von Auslandsaufenthalten wurden mit Hilfe des IDI durchgeführt,

wobei sich die Wahl des Messinstruments für diese Art von Design sicherlich auch durch die konzeptionelle Nähe des IDI zum DMIS-Modell erklärt (vgl. 2.3.2.2). Paige, Cohen und Shively (2004) führten eine Studie mit 86 Studenten einer US-amerikanischen Universität durch, die ein Auslandssemester in verschiedenen französisch- und spanischsprachigen Ländern verbrachten. Die Auswertung ergab eine Zunahme des IDI-Entwicklungswerts im Verlauf des Auslandssemesters. Anderson, Lawton, Rexeisen und Hubbard (2006) untersuchten die Wirkung eines Studienprogramms, bei dem 23 US-amerikanische Businessstudenten vier Wochen in England und Irland verbrachten. Mit dem IDI-Entwicklungswert konnte nur eine marginal signifikante Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen beobachtet werden. Ebenfalls im Rahmen einer Programmevaluation untersuchten Engle und Engle (2004) den Zugewinn an interkultureller Kompetenz bei 212 US-amerikanischen Studenten, die für ein oder zwei Semester in Frankreich studierten. Dabei kommen sie zum Schluss, dass der Zugewinn an interkultureller Kompetenz für diejenigen Studenten größer ausfiel, die für ein ganzes Jahr, anstelle eines halben Jahres, nach Frankreich gingen. Weshalb die Autoren nur eine deskriptive Auswertung liefern und ihr Ergebnis keinem Signifikanztest unterziehen, bleibt allerdings unklar. Medina-López-Portillo (2004) gelangt auf Grundlage quantitativer und qualitativer Daten von 25 Studenten einer US-amerikanischen Universität zur Schlussfolgerung, dass sich die interkulturelle Kompetenz der Studenten stärker durch ein 16-wöchiges als durch ein 7-wöchiges Sprachprogramm hat verbessern können. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit dem IDI sprechen allerdings eher gegen eine Veränderung der interkulturellen Kompetenz durch irgendeines der beiden Programme (vgl. Anderson et al., 2006).

Ein anderes Messinstrument, das bei der Beurteilung interkultureller Kompetenz im zeitlichen Verlauf häufige Verwendung findet, ist das CCAI (Kelley & Meyers, 1995). Kitsantas und Meyers (2001) verglichen eine Gruppe von 11 US-amerikanischen Studenten, die an einem dreiwöchigen Psychologiekurs im Inland

teilnahmen, mit einer Gruppe von 13 Studenten, die an einem dreiwöchigen Psychologiekurs im Ausland teilnahmen. Letztere Gruppe bestand aus sieben US-Amerikanern und sechs Einheimischen. Alle Studenten füllten das CCAI einmal zu Beginn und einmal am Ende des Programms aus. Zwischen den Einheimischen und den US-Amerikanern im Ausland konnten keine Unterschiede in den CCAI-Werten gefunden werden. Außerdem unterschieden sich die CCAI-Werte zu Beginn des Programms nicht zwischen den Studenten in den USA und den Studenten im Ausland. Wenngleich die CCAI-Werte sowohl bei der Gruppe der Studenten im Ausland als auch bei der Gruppe der Studenten im Inland bei der zweiten Messung höher als bei der ersten Messung ausfielen, wies die Gruppe der Studenten im Ausland zum zweiten Messzeitpunkt höhere CCAI-Werte als die Gruppe der Studenten im Inland auf.

In ähnlicher Weise konnte Kitsantas (2004) eine Zunahme der interkulturellen Kompetenz von Studenten einer US-amerikanischen Universität durch einen drei- bis sechswöchigen Auslandsaufenthalt in verschiedenen europäischen Ländern nachweisen. 232 Studenten füllten hierzu das CCAI einmal vor ihrer Ausreise und einmal bei ihrer Wiederkehr in die Vereinigten Staaten aus. Black und Duhon (2006) untersuchten 26 Businessstudenten aus den USA, die ein einmonatiges Auslandsstudium in England verbrachten. Die Studenten bearbeiteten den CCAI am ersten Tag nach ihrer Ankunft. Im Anschluss erhielten sie weder Informationen über ihre persönlichen Testergebnisse noch über eine geplante zweite CCAI-Messung. Allerdings wurden ihnen Hinweise zur Verbesserung ihrer interkulturellen Kompetenz in Bezug auf jede CCAI-Dimension angeboten. Die zweite CCAI-Testung fand am Ende des Auslandsaufenthalts statt. Sie zeigte, dass sich die interkulturellen Kompetenzen der Studenten infolge ihres Auslandsaufenthalts verbessert hatten.

Williams (2005) verglich eine Gruppe von 27 Studenten einer US-amerikanischen Universität, die an verschiedenen viermonatigen Auslandsprogrammen im universitären Kontext teilnahmen, mit 25 Studenten, die zur selben Zeit im Inland

studierten. Dazu füllten die zwei Gruppen neben dem CCAI auch den ISI (Olson & Kroeger, 2001) vor Beginn und am Ende des Semesters aus. Die Veränderungen sowohl der CCAI-Werte als auch der ISI-Werte unterschieden sich zwischen beiden Gruppen, wobei in der Gruppe der Studenten im Ausland eine Zunahme und in der Gruppe der Studenten im Inland eine Abnahme der Werte beobachtet werden konnte. Eine multiple Regressionsanalyse ergab, dass sich die ISI-Werte der ersten Messung durch vorherige interkulturelle Erfahrungen (z. B. Auslandserfahrungen, Beziehungen mit Menschen aus anderen Kulturen, Teilnahme an Fremdsprachenkursen) vorhersagen ließen. Die CCAI-Werte und ISI-Werte der zweiten Messung ließen sich durch die interkulturellen Erfahrungen während des Messzeitraums erklären. Der Studienort (Ausland vs. Inland) war in den multiplen Regressionsanalysen selbst kein signifikanter Prädiktor.

Mit dem MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001) untersuchte Zahed (2012) eine Gruppe von Führungskräften aus Entwicklungs- und Schwellenländern, die wie ihre Kollegen aus der oben angeführten Querschnittuntersuchung an einem einjährigen Weiterbildungsprogramm in Deutschland teilnahmen, zum Zeitpunkt ihres 1. und 12. Monats in Deutschland. Die Führungskräfte wiesen am Ende ihres Aufenthalts höhere Werte auf den MPQ-Dimensionen „Cultural Empathy“, „Openmindedness“, „Social Initiative“ und „Flexibility“ als zu Beginn ihres Aufenthalts auf.

Zwei weitere Studien, die eine positive Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen bei Freiwilligen herausstellten, kommen von Stewart, Wilson und Miles (2014) sowie von Fantini und Tirmizi (2006). Stewart et al. (2014) untersuchten 40 Personen, die drei- bis sechswöchige Freiwilligendienste überwiegend in China und Simbabwe leisteten und vermutlich größtenteils aus den Vereinigten Staaten stammten. Vor und nach ihrem Auslandsaufenthalt füllten sie die CQS (Van Dyne et al., 2008) aus. Es zeigte sich eine marginale Zunahme der interkulturellen Kompetenz. Diese fiel für die Per-

sonengruppe am stärksten aus, die das erste Mal an einem Freiwilligendienst teilgenommen hatte. Fantini und Tirmizi (2006) befragten in der bereits in Abschnitt 2.3.2.1 zitierten Studie neben den 28 ehemaligen Teilnehmern von Freiwilligenprojekten in Ecuador auch 5 gegenwärtige Programmteilnehmer aus der Schweiz und aus Großbritannien sowie 4 Mentoren aus Ecuador in Bezug auf die Veränderung der interkulturellen Kompetenzen der Programmteilnehmer. Wie bei der Querschnittanalyse ergab eine qualitative Auswertung der Daten, die von diesen Probanden einmal zu Beginn und einmal zum Ende des Programms erhoben wurden, einen starken Zuwachs interkultureller Kompetenzen durch die Teilnahme am Programm.

Schließlich sprechen einige wenige Längsschnittuntersuchungen gegen eine Zunahme interkultureller Kompetenzen infolge von Auslandsaufenthalten. Leong (2007) ließ 122 Studenten aus Singapur unter anderem den MPQ im Abstand von drei bis vier Monaten zu einem vor und zum anderen während eines Austauschprogramms ausfüllen. Obwohl die Veränderung der MPQ-Werte nicht explizit untersucht wurde, wird aus den Daten deutlich, dass es bei den Programmteilnehmern zu keinem Anstieg der interkulturellen Kompetenz gekommen ist (C.-H. Leong, persönl. Mitteilung, 21.10.2015). Savicki, Downing-Burnette, Heller, Binder und Suntinger (2004) verglichen eine Gruppe von 17 Studenten einer US-amerikanischen Universität, die für drei Monate im Ausland studierten, mit einer Gruppe von 46 Studenten, die während derselben Zeit in den USA blieben. Während die Gruppe der Auslandsstudenten zu Beginn des Semesters einen höheren Gesamtwert auf der ICAPS (Matsumoto et al., 2001) erzielte, waren die Unterschiede zwischen beiden Gruppen am Ende des Semesters nicht mehr signifikant.

2.3.3.3 Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen wurde bisher in einer Reihe von Querschnittstudien und Längsschnittstudien untersucht. Trotz einiger weniger abweichender Ergebnisse sprechen die

berichteten Befunde insgesamt für eine positive Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen. Selbst wenn die erwarteten Effekte in einigen der wiedergegebenen Studien nur schwach ausgefallen sind oder nur marginale Signifikanz erreichen konnten, liegen insbesondere keine Ergebnisse vor, die für eine negative Wirkung von Auslandsaufenthalten im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen sprechen. Gerade die Längsschnittstudien, die der Veränderung interkultureller Kompetenzen von Personen im Ausland eine Veränderung interkultureller Kompetenzen von Personen im Inland (oder ggf. von Personen mit einer kürzeren Aufenthaltsdauer im Ausland) gegenüberstellen, liefern besonders belastbare Belege für den positiven Effekt von Auslandsaufenthalten auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen (vgl. Hager & Hasselhorn, 2000). Darüber hinaus sprechen die zitierten Studien für die Generalisierbarkeit dieser Schlussfolgerung (vgl. Matsumoto & Hwang, 2013): Der positive Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen konnte für – auch nichtstudentische – Stichproben aus verschiedenen Ländern aufgezeigt werden. Diese Personen nahmen an unterschiedlichen Auslandsprogrammen teil, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer Art, sondern auch hinsichtlich ihrer Dauer unterschieden. Zudem wurde interkulturelle Kompetenz mit verschiedenen Messinstrumenten erfasst. Neben qualitativen Verfahren konnten insbesondere mit Hilfe der CQS (Van Dyne et al., 2008) und des MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001) positive Zusammenhänge zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandsaufenthalten in mehreren Studien aufgezeigt werden. Diese beiden Verfahren wurden in Abschnitt 2.2.1.1 als besonders valide beschrieben.

Obwohl aus den genannten Gründen von einer positiven Wirkung von Auslandsaufenthalten auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ausgegangen werden kann, soll abschließend auf einige Aspekte hingewiesen werden, die die Validität der dargestellten Befunde in ihrer Gesamtheit einschränken. So fällt auf, dass trotz der vielseitigen Herangehensweisen ein Großteil der angeführten

Studien aus dem US-amerikanischen Raum stammt und im universitären Kontext durchgeführt wurde (z. B. Paige et al., 2004; Williams, 2005; Zielinski, 2007). Insbesondere viele Längsschnittstudien weisen darüber hinaus nur eine geringe Stichprobengröße auf (z. B. Anderson et al., 2006; Kitsantas & Meyers, 2001; Medina-López-Portillo, 2004), verzichten teilweise auf den Einbezug einer Kontrollgruppe (z. B. Kitsantas, 2004; Stewart et al., 2014; Zahed, 2012) und wurden häufig zum Zweck einer Programmevaluation durchgeführt (z. B. Black & Duhon, 2006; Engle & Engle, 2004; Fantini & Tirmizi, 2006). Hierbei ist nicht auszuschließen, dass ein besonderes Interesse besteht, eine positive Wirkung des evaluierten Programms auf die interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmer herauszustellen (vgl. Hager, Patry & Brezing, 2000). Schließlich bleibt festzuhalten, dass die angeführten Studien interkulturelle Kompetenz überwiegend per Selbsteinschätzung erfassen. Insbesondere existiert bisher keine Studie, die die Entwicklung interkultureller Kompetenzen mit Hilfe eines validierten Situationsbeurteilungsfragebogens im Längsschnitt untersucht hat (vgl. D. Schnabel, persönl. Mitteilung, 23.02.2015).

2.4 Verwandte Konstrukte

Neben dem Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen soll in dieser Diplomarbeit außerdem die Beziehung zwischen interkultureller Kompetenz und drei weiteren psychologischen Konstrukten untersucht werden: (1) „Offenheit für Erfahrungen“ (Rammstedt et al., 2012), (2) „Lebenszufriedenheit“ (Dalbert, 1992) und (3) „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ (Beierlein et al., 2012). Zusätzlich soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Ausbildung interkultureller Kompetenzen infolge von Auslandsaufenthalten durch ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale sowie durch die allgemeine Selbstwirksamkeit beeinflusst wird. Die relevanten Konstrukte werden hierzu in den drei folgenden Unterabschnitten eingeführt. Abschnitt 2.4.1 erläutert das Kon-

zept der Big Five. Abschnitt 2.4.2 betrachtet das Konstrukt der Lebenszufriedenheit. Abschnitt 2.4.3 befasst sich mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit. In jedem Unterabschnitt werden zudem einige empirische Studien zitiert, die den Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Konstrukt und interkultureller Kompetenz untersucht haben. Insgesamt fallen die Darstellungen in diesem Abschnitt der Diplomarbeit kürzer als die Ausführungen zum Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen aus (vgl. 2.3), da es sich bei letzterem um die vorrangige Fragestellung dieser Diplomarbeit handelt.

2.4.1 Big Five

Das Fünf-Faktoren-Modell – auch „Big Five-Modell“ genannt – ist das gegenwärtig etablierteste und am weitgehendsten akzeptierte Modell zur Beschreibung der Gesamtpersönlichkeit (Rammstedt et al., 2012). Es findet seinen Ursprung im sogenannten „psycholexikalischen Ansatz“, der auf der Annahme basiert, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in der Sprache niederschlagen und folglich alle wesentlichen Aspekte individueller Differenzen durch entsprechende Begriffe im Wörterbuch repräsentiert würden (vgl. Klages, 1926). Ausgehend von knapp 18 000 Begriffen (Allport & Odbert, 1936; Cattell, 1943) ließen sich insbesondere im Zusammenhang mit technischen Fortschritten bei der elektronischen Datenverarbeitung in den 1980er Jahren fünf hochgradig replizierbare Persönlichkeitsfaktoren in verschiedenen faktorenanalytischen Studien (z. B. Goldberg, 1990) unter Verwendung eines breiten Spektrums an Daten, Stichproben und Bewertungsinstrumenten extrahieren: (1) „Neurotizismus“, (2) „Extraversion“, (3) „Offenheit für Erfahrungen“, (4) „Verträglichkeit“ und (5) „Gewissenhaftigkeit“. Die Faktoren werden nachfolgend kurz anhand der Charakterisierung von Borkenau und Ostendorf (2008) beschrieben. Für eine ausführlichere Darstellung und eine weitere Differenzierung der Faktoren in jeweils sechs Facetten sei auf Ostendorf und Angleitner (2004) verwiesen. Erwähnt werden soll, dass je nach

Autor auch teilweise andere Bezeichnungen für die Big Five verwendet werden (Borkenau & Ostendorf, 2008; Pervin, Cervone & John, 2005).

(1) *Neurotizismus*: Personen mit einer hohen Ausprägung in diesem Faktor neigen zu Nervosität, Ängstlichkeit, Traurigkeit, Unsicherheit, Verlegenheit, Gesundheitssorgen und unrealistischen Ideen. Sie haben Probleme, die eigenen Bedürfnisse zu kontrollieren und auf Stresssituationen angemessen zu reagieren.

(2) *Extraversion*: Personen mit einer hohen Ausprägung in diesem Faktor zeichnen sich durch Geselligkeit, Aktivität, Gesprächigkeit, Personenorientiertheit und Herzlichkeit aus. Sie mögen Aufregungen und Anregungen. Weitere Eigenschaften sind Optimismus und Heiterkeit.

(3) *Offenheit für Erfahrungen*: Personen mit einer hohen Ausprägung in diesem Faktor weisen eine hohe Wertschätzung für neue Erfahrungen auf. Sie sind wissbegierig, kreativ, phantasievoll und in ihrem Urteil unabhängig. Sie bevorzugen Abwechslung, haben vielfältige kulturelle Interessen und interessieren sich für öffentliche Ereignisse.

(4) *Verträglichkeit*: Personen mit einer hohen Ausprägung in diesem Faktor sind altruistisch, mitfühlend, verständnisvoll und wohlwollend. Sie haben ein starkes Bedürfnis nach Harmonie und neigen zu Kooperativität, Nachgiebigkeit sowie zwischenmenschlichem Vertrauen.

(5) *Gewissenhaftigkeit*: Personen mit einer hohen Ausprägung in diesem Faktor lassen sich durch ein hohes Ausmaß an Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Ehrgeiz, Diszipliniiertheit und Penibilität beschreiben. Sie arbeiten hart und unterscheiden sich von systematisch nachlässigen und gleichgültigen Menschen.

Das Konzept der zeitlich und situationsübergreifend stabilen Persönlichkeitseigenschaften wurde bereits in Abschnitt 2.1.1.1 in Abgrenzung zum Konzept der vergleichsweise leicht veränderbaren Kompetenzen eingeführt. Tatsächlich konnte eine zeitliche Stabilität der Ausprägungen in allen Big Five gerade für kürzere Zeitspannen im Erwachsenenalter in verschiedenen Studien nachgewiesen

werden (Pervin et al., 2005). Dass sich Persönlichkeitseigenschaften aber auch innerhalb weniger Monate verändern können, zeigt beispielsweise eine Publikation von Zimmermann und Neyer (2013), die den Einfluss von studienbezogenen Auslandserfahrungen – verstanden als besonderes Lebensereignis – auf die Big Five in einer deutschen Stichprobe untersucht hat. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die ihr Studienjahr in Deutschland verbrachte ($n = 607$), konnte sowohl für eine Gruppe von Studenten, die für ein Semester ($n = 230$), als auch für eine Gruppe von Studenten, die für ein ganzes Studienjahr ins Ausland gingen ($n = 297$), eine Zunahme der Werte in den Merkmalen „Offenheit für Erfahrungen“ und „Verträglichkeit“ sowie eine Abnahme der Werte im Merkmal „Neurotizismus“ infolge des Auslandsaufenthalts beobachtet werden. Die Big Five wurden in dieser Untersuchung zunächst zwei Wochen vor Beginn des Auslandsaufenthalts (bzw. im Fall der Kontrollgruppe zu einem vergleichbaren Zeitpunkt) sowie etwa fünf und acht Monate später mit dem „Big Five Inventory“ (BFI; Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001) gemessen.

Zwei weitere Ergebnisse konnten hinsichtlich des Zusammenhangs von Persönlichkeitsmerkmalen und Auslandserfahrungen gefunden werden. Zum einen ließen sich die Veränderungen in den Persönlichkeitsmerkmalen „Offenheit für Erfahrungen“ und „Neurotizismus“ durch die Zunahme neuer internationaler unterstützender Beziehungen erklären. Hierzu waren relevante unterstützende Bezugspersonen zu allen drei Messzeitpunkten mit drei Namensgeneratoren (z. B. *„An wen wendest du dich, wenn du dich unglücklich und deprimiert fühlst, dich ein schwerwiegendes Problem belastet oder du Rat bei einer wichtigen Entscheidung benötigst?“*; vgl. Burt, 1984; Campbell & Lee, 1991) ermittelt und hinsichtlich ihrer Nationalität klassifiziert worden. Zum anderen unterschieden sich die Studenten, die ins Ausland gingen, schon vor Beginn ihres Auslandsaufenthalts systematisch von ihren Kommilitonen, die im Inland blieben. Während mit einer multivariaten Analyse für die Studenten, die für ein Semester ins Ausland gingen,

höhere Werte in den Persönlichkeitsmerkmalen „Extraversion“ und „Gewissenhaftigkeit“ gefunden werden konnten, wiesen die Studenten, die für ein ganzes Studienjahr ins Ausland gingen, höhere Werte in den Merkmalen „Extraversion“ und „Offenheit für Erfahrungen“ auf. Zimmermann und Neyer (2013) erklären den Unterschied zwischen diesen beiden Personengruppen damit, dass sich Personen, die sich von ihrem Auslandsaufenthalt insbesondere karriereförderliche Erfahrungen versprechen, eher für eine Aufenthaltsdauer von einem Semester entschieden. Personen, die sich den Wunsch einer intensiven Erfahrung in einer fremden Kultur erfüllen wollen, gingen hingegen eher für ein ganzes Studienjahr ins Ausland.

Während Zimmermann und Neyer (2013) die Veränderungen in den Big Five infolge von Auslandserfahrungen zum ersten Mal in einer prospektiven Längsschnittstudie untersucht hatten (Kreft, Habbich, Münkel & Schick, 2014), wurde der Zusammenhang zwischen den Big Five und interkultureller Kompetenz bereits in verschiedenen Studien betrachtet. Speziell für das Verständnis interkultureller Kompetenz nach dem Zwiebelmodell interkultureller Kompetenz (Schnabel et al., 2014; vgl. 2.1.3) liefert die in 2.2.2.1 behandelte zweite Validierungsstudie des TMIK (Schnabel et al., 2014) Hinweise für den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und der Ausprägung im Persönlichkeitsmerkmal „Offenheit für Erfahrungen“. Während sich eine positive Beziehung mit dem Selbsteinschätzungsfragebogen des TMIK feststellen ließ ($r = .33$, $n = 129$), wurde die Korrelation unter Verwendung des Situationsbeurteilungsfragebogens nicht signifikant.

Einige Studien, in denen interkulturelle Kompetenz mit anderen Messinstrumenten als dem TMIK erfasst wurde (vgl. 2.2.1.1), haben den Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und dem gesamten Spektrum der Big Five untersucht. In der Regel wurden hierbei Korrelationen und hierarchische Regressionsanalysen im Zusammenhang mit der Konstruktvalidierung der jeweiligen Messinstrumente gerechnet. Die Ergebnisse beziehen sich deshalb häufig auf die

einzelnen Dimensionen der Messinstrumente, anstatt auf den Gesamtwert interkultureller Kompetenz. Nichtsdestotrotz lässt sich über die verschiedenen Studien hinweg eine deutliche Beziehung zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und der Ausprägung im Persönlichkeitsmerkmal „Offenheit für Erfahrungen“ finden. Hinsichtlich der Frage, welche Persönlichkeitsdimensionen der Big Five darüber hinaus in besonders starkem Zusammenhang mit dem Ausmaß interkultureller Kompetenz stehen, ergibt sich hingegen ein weniger eindeutiges Bild. Vermutlich dürfte hier insbesondere dem Merkmal „Extraversion“ eine besondere Relevanz zukommen.

Für das Verhältnis zwischen den Big Five und den CQS-Werten (Van Dyne et al., 2008) berichten Ang et al. (2015) und Ng et al. (2012) von konsistenten Zusammenhängen zwischen der Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ und den Ausprägungen in allen vier CQS-Dimensionen. Beispielsweise erwies sich in einer hierarchischen Regressionsanalyse von Ang, Van Dyne und Koh (2006) nur die Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ als signifikanter Prädiktor für die Ausprägungen in allen vier CQS-Dimensionen. Des Weiteren stach in dieser Analyse die Ausprägung im Merkmal „Extraversion“ als Prädiktor für die Ausprägungen in drei CQS-Dimensionen heraus. Demgegenüber kam bei Moody (2007) der Ausprägung im Merkmal „Gewissenhaftigkeit“ die größte Bedeutung hinter der Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ zu (vgl. auch Ang et al., 2007).

Ähnlich wie bei Ang et al. (2006) erwiesen sich die Ausprägungen in den Persönlichkeitsmerkmalen „Offenheit für Erfahrung“ und „Extraversion“ als die relevantesten Prädiktoren in einer von Van der Zee, Zaal und Piekstra (2003) durchgeführten hierarchischen Regressionsanalyse mit dem MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001). Während sich durch die Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ die Ausprägungen in vier der fünf MPQ-Dimensionen vorhersagen ließen, trug die Ausprägung im Merkmal „Extraversion“ zur Aufklärung der

Ausprägungen in drei MPQ-Dimensionen bei. Zudem korrelierten die Ausprägungen in diesen beiden Persönlichkeitsmerkmalen positiv mit den Ausprägungen in allen fünf MPQ-Dimensionen ($r = .14$ bis $r = .49$). Zum selben Ergebnis kamen Leone, Van der Zee, Van Oudenhoven, Perugini und Ercolani (2005) mit Korrelationen von $r = .14$ bis $r = .76$. In einer Untersuchung mit einer älteren MPQ-Version mit nur vier Dimensionen korrelierten hingegen lediglich die Ausprägungen in den Persönlichkeitsmerkmalen „Extraversion“ und „Neurotizismus“ mit den Ausprägungen in allen vier MPQ-Dimensionen ($r = |.21|$ bis $r = |.85|$), wobei die Korrelationen mit der Ausprägung im Merkmal „Neurotizismus“ negativ ausfielen (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Zahed (2012) führte im Zusammenhang mit ihren Untersuchungen von ausländischen Führungskräften in Deutschland multiple Regressionsanalysen mit allen (fünf) MPQ-Dimensionen durch, bei denen von den Big Five allerdings nur das Merkmal „Extraversion“ in die Liste der Prädiktoren aufgenommen wurde. Während sich in der Querschnittstudie die Ausprägung in jeder MPQ-Dimension durch das Ausmaß an Extraversion vorherzusagen ließ (vgl. 2.3.3.1), konnten die Veränderungen in den MPQ-Dimensionen im Zuge der einjährigen Auslandsaufenthalte in der Längsschnittstudie nicht durch das (über das Jahr gemittelte) Ausmaß an Extraversion erklärt werden (vgl. 2.3.3.2).

Für den ICAPS-Gesamtwert fanden Matsumoto et al. (2001) eine negative Korrelation zur Ausprägung im Merkmal „Neurotizismus“ und positive Korrelationen zu den Ausprägungen in den vier weiteren Big Five. Diese fielen am höchsten für die Merkmale „Offenheit für Erfahrungen“ ($r = .57$) und „Extraversion“ ($r = .46$) aus (für die Korrelationen mit den Ausprägungen in den einzelnen ICAPS-Dimensionen vgl. Matsumoto, LeRoux, Bernhard & Gray, 2004). Mit Ausnahme des Persönlichkeitsmerkmals „Gewissenhaftigkeit“ fanden Savicki et al. (2004) Korrelationen in derselben Richtung. Hier wies allerdings das Ausmaß an Verträglichkeit die stärkste Beziehung zum ICAPS-Gesamtwert auf ($r = .43$), gefolgt vom Ausmaß an Extraversion ($r = .39$) und Neurotizismus ($r = -.39$). Die Korrelation

zwischen dem ICAPS-Gesamtwert und der Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ betrug $r = .34$.

Keinen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und der Ausprägung im Merkmal „Extraversion“ fanden Nguyen, Biderman und McNary (2010) in ihrer Untersuchung mit dem CCAI (Kelley & Meyers, 1995). Nach Berücksichtigung der Einheitsmethodenvarianz (vgl. 4.6.8) korrelierten nur die Ausprägung im Merkmal „Offenheit für Erfahrungen“ mit den Ausprägungen in drei der vier CCAI-Dimensionen und die Ausprägungen in den Merkmalen „Neurotizismus“, „Verträglichkeit“ und „Gewissenhaftigkeit“ mit der Ausprägung in einer CCAI-Dimension, wobei die Zusammenhänge für die Merkmale „Neurotizismus“ und „Verträglichkeit“ negativ ausfielen ($r = |.20|$ bis $r = |.39|$).

Wenngleich der Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und den Big Five, wie dargestellt, bereits in verschiedenen Studien untersucht worden ist, scheint bislang keine Untersuchung die Veränderung interkultureller Kompetenz mit den Veränderungen in den Big Five, etwa infolge eines Auslandsaufenthalts, in Beziehung gesetzt zu haben. Insbesondere wurde eine solche Untersuchung noch nicht mit dem TMIK (vgl. 2.2.2.1) oder dessen Kurzversion TMIK-K (Schnabel et al., 2015; vgl. 2.2.2.2) durchgeführt (D. Schnabel, persönl. Mitteilung, 23.02.2015).

2.4.2 Lebenszufriedenheit

In Anlehnung an Shin und Johnson (1978) verstehen Pavot und Diener (1993, S. 164) unter Lebenszufriedenheit „a conscious cognitive judgment of one’s life in which the criteria for judgment are up to the person.“ Lebenszufriedenheit stellt damit die kognitive Komponente subjektiven Wohlbefindens dar, zu dem außerdem eine affektive Komponente zählt, die sich aus positiven und negativen Affekten zusammensetzt. Während es sich bei positiven und negativen Affekten häufig um Reaktionen auf unmittelbare Lebensereignisse auch kürzerer Dauer

handelt, bezieht sich die Bewertung der eigenen Lebenszufriedenheit nicht selten auf längere Zeiträume. Das Konstrukt weist deshalb ein gewisses Maß an Beständigkeit im zeitlichen Verlauf auf, obwohl es – anders als etwa Persönlichkeitseigenschaften (vgl. 2.4.1) – nicht als stabiles Merkmal einer Person aufgefasst wird (vgl. 2.1.1.1).

In weiterer Abgrenzung zur affektiven Komponente subjektiven Wohlbefindens orientiert sich die Bewertung der eigenen Lebenszufriedenheit in der Regel an bewussten Werten und Zielen. Unbewusste Motive und Auswirkungen körperlicher Zustände dürften sich demgegenüber stärker in positiven und negativen Affekten niederschlagen. Wichtig ist hinsichtlich der Beurteilung der eigenen Lebenszufriedenheit, dass diese im Vergleich zu subjektiv für angemessen befundenen Standards erfolgt. So können Faktoren wie Gesundheit, Reichtum oder ein soziales Netzwerk interindividuell einen unterschiedlichen Stellenwert besitzen. Lebenszufriedenheit ist aus diesem Grund nicht mit der nach festen Kriterien gewichteten Zufriedenheit in bestimmten Lebensbereichen gleichzusetzen, sondern entspricht der persönlichen Bewertung des eigenen Lebens in seiner Gesamtheit, die allein durch individuelle Kriterien zustande kommt (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Glaesmer, Grande, Braehler & Roth, 2011; Pavot & Diener, 1993).

Eine Studie, die sowohl die Veränderung interkultureller Kompetenz als auch die Veränderung der Lebenszufriedenheit infolge eines Auslandsaufenthalts im Längsschnitt betrachtet hat, ist die schon erwähnte Untersuchung von Savicki et al. (2004). Wie in Abschnitt 2.3.3.2 dargestellt, ließ sich in dieser Untersuchung keine Veränderung des ICAPS-Gesamtwerts (Matsumoto et al., 2001) im Verlauf eines dreimonatigen Auslandsstudiums feststellen ($n = 17$). Allerdings nahm das mit Hilfe der „Satisfaction with Life Scale“ (SWLS; Diener et al., 1985) erfasste Ausmaß der Lebenszufriedenheit im Verlauf des Auslandssemesters zu. Außerdem konnten speziell für die Gruppe der Auslandsstudenten zu verschiedenen

Zeitpunkten positive Korrelationen von bis zu $r = .79$ zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und dem Ausmaß der Lebenszufriedenheit gefunden werden. Der ICAPS-Gesamtwert vor der Abreise korrelierte bei dieser Gruppe ($r = .73$) und bei der Gesamtstichprobe ($r = .39$, $N = 63$) positiv mit dem SWLS-Wert am Ende des Semesters. Für die Gesamtstichprobe betrug die Korrelation zwischen dem Ausmaß interkultureller Kompetenz und dem Ausmaß der Lebenszufriedenheit $r = .25$, wenn für beide Variablen die Werte zu Beginn und am Ende des Semester gemittelt wurden. Unter allen Personen wiesen die Studenten, die für drei Monate ins Ausland gingen, sowohl vor ihrer Reise als auch drei Monate später höhere SWLS-Werte als ihre Kommilitonen auf, die das Semester in den Vereinigten Staaten verbrachten.

In der Gesamtschau der empirischen Studien, die den Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Lebenszufriedenheit untersucht haben, stellt das methodische Vorgehen von Savicki et al. (2004), die Veränderungen beider Konstrukte einander gegenüberzustellen, einen selten vorzufindenden Ansatz dar. Wie schon im Fall des Zusammenhangs zwischen interkultureller Kompetenz und den Big Five (vgl. 2.4.1) erfassen die meisten Studien interkulturelle Kompetenz und Lebenszufriedenheit nur zu einem, häufig demselben Zeitpunkt. Die Beziehung zwischen den beiden Konstrukten stellen sie in der Regel mittels bivariater Korrelationen und multipler Regressionsanalysen her, wobei nicht selten einzelne Skalen der Messinstrumente interkultureller Kompetenz, anstelle ihrer Gesamtwerte, betrachtet werden. Alle der im Folgenden zitierten Studien haben das Konstrukt der Lebenszufriedenheit mit der SWLS gemessen. Studien, die Lebenszufriedenheit mit anderen Messinstrumenten erfasst haben, fragen häufig entweder nach der Lebenszufriedenheit in spezifischen Bereichen (z. B. Ang et al., 2007; Huff, 2013) oder vermischen kognitive und affektive Aspekte subjektiven Wohlbefindens (z. B. Cemalcilar & Falbo, 2008; Ponterotto et al., 2007). Diese Problematik betrifft insbesondere Studien, die mit der CQS (Van Dyne et al., 2008) durchgeführt worden sind (vgl. Ang et al., 2015).

Einige belastbarere Untersuchungen zum Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Lebenszufriedenheit wurden mit dem MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001) durchgeführt. Van Oudenhoven und Van der Zee (2002) befragten 49 niederländische und 61 ausländische Studenten einer niederländischen Businessschule im Abstand von sechs Monaten zu Beginn und am Ende eines Semesters. Zum ersten Messzeitpunkt füllten die Probanden unter anderem den MPQ aus. Die SWLS wurde zu beiden Messzeitpunkten bearbeitet. Während die ausländischen Studenten zu Beginn des Semesters geringere Werte der Lebenszufriedenheit als ihre niederländischen Kommilitonen aufwiesen, war dieser Unterschied am Ende des Semesters nicht mehr signifikant. Für die Gesamtstichprobe konnten die MPQ-Werte (zum ersten Messzeitpunkt) 12 % der Varianz in der Variablen „Lebenszufriedenheit“ zum zweiten Messzeitpunkt erklären. Für die Gruppe der ausländischen Studenten waren es 19 %, wobei dieses Ergebnis nur marginal signifikant wurde. Von den 10 möglichen Korrelationen zwischen den Ausprägungen in den fünf Dimensionen des MPQ und in der zu beiden Messzeitpunkten erfassten Variablen „Lebenszufriedenheit“ erwies sich für die Gruppe der niederländischen Studenten insgesamt nur eine Korrelation als signifikant. Für die Gruppe der ausländischen Studenten waren es hingegen fünf Korrelationen. Davon bezogen sich vier Korrelationen auf das Ausmaß der Lebenszufriedenheit zum zweiten Messzeitpunkt. Alle Korrelationen lagen zwischen $r = .26$ und $r = .36$.

Ähnliche Ergebnisse ließen sich auch in Querschnittuntersuchungen mit dem MPQ finden. Bei Van Oudenhoven, Mol und Van der Zee (2003) erklärten die MPQ-Skalen 8 % der Varianz in der Variablen „Lebenszufriedenheit“ bei 102 Expatriates in Taiwan über die durch biografische Angaben erklärte Varianz in Höhe von 22 % hinaus. Die Ausprägungen in zwei MPQ-Dimensionen wiesen signifikante Korrelationen mit dem Ausmaß der Lebenszufriedenheit auf ($r = .21$ und $r = .23$). Bei Ali et al. (2003) erklärten die MPQ-Skalen 28 % der Varianz in der Va-

riablen „Lebenszufriedenheit“ bei 247 Ehepartnern von Expatriates in verschiedenen Ländern. Alle Ausprägungen in den MPQ-Dimensionen wiesen positive Korrelationen mit dem Ausmaß der Lebenszufriedenheit auf ($r = .23$ bis $r = .47$). Bei Long, Yan, Yang und Van Oudenhoven (2009), die eine adaptierte chinesische Version des MPQ bei 168 chinesischen Studenten in den Niederlanden einsetzen, ließ sich durch die MPQ-Skalen 8 % der Varianz in der Variablen „Lebenszufriedenheit“ zusätzlich zu den 16 % aufklären, die durch demografische und akademische Angaben sowie durch das Ausmaß interkultureller Selbstwirksamkeit (vgl. 2.4.3) vorhergesagt werden konnten.

Eine Reihe von Studien zum Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Lebenszufriedenheit wurden von Matsumoto et al. (2003) mit der ICAPS durchgeführt. In einer Längsschnittuntersuchung bearbeiteten 106 japanische Studenten die ICAPS mindestens einen Monat vor ihrer geplanten Ausreise in die USA. Nach unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in den Vereinigten Staaten füllten sie anschließend unter anderem die SWLS aus. Die ICAPS-Skalen erklärten 19 % der Varianz in der Variablen „Lebenszufriedenheit“ über die durch frühere Auslandserfahrungen und die verbale Kommunikationsfähigkeit erklärte Varianz in Höhe von 9 % hinaus. In ähnlicher Weise erklärten die ICAPS-Skalen in einer Querschnittuntersuchung von 134 Japanerinnen mit ausländischen Ehemännern 33 % der Varianz in der Variablen „Lebenszufriedenheit“. Der ICAPS-Gesamtwert und das Ausmaß der Lebenszufriedenheit korrelierten in dieser ($r = .24$) und in einer weiteren Untersuchung von 261 Personen aus spanischsprachigen Ländern, die in den USA befragt wurden ($r = .39$), signifikant miteinander. In einer dritten Untersuchung von 40 Amerikanern, die außerhalb der Vereinigten Staaten lebten, korrelierten sie marginal signifikant ($r = .26$). In einer Studie von Matsumoto, LeRoux, Robles und Campos (2007) mit 35 internationalen Studenten in den USA korrelierten der ICAPS-Gesamtwert und das Ausmaß der Lebenszufriedenheit hingegen nicht signifikant. Die ICAPS-Skalen konnten dennoch 9 % der Varianz in

der Variablen „Lebenszufriedenheit“ über die durch die Big Five und Intelligenz aufgeklärte Varianz in Höhe von 17 % hinaus erklären.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass das Ausmaß interkultureller Kompetenz und das Ausmaß der Lebenszufriedenheit gerade bei Personen, die sich im Ausland aufhalten, in einem positiven Zusammenhang stehen dürften. Insbesondere scheint es möglich zu sein, das Ausmaß der Lebenszufriedenheit nach einer bestimmten Aufenthaltsdauer im Ausland durch das Ausmaß interkultureller Kompetenz vor dem Auslandsaufenthalt vorherzusagen. Unklar ist, ob sich auch die Veränderung der Lebenszufriedenheit während eines Auslandsaufenthalts durch das Ausgangsniveau interkultureller Kompetenz vor dem Auslandsaufenthalt vorhersagen lässt. Ebenfalls lassen sich hinsichtlich der Frage, in welchem Zusammenhang die Veränderung interkultureller Kompetenz und die Veränderung der Lebenszufriedenheit infolge eines Auslandsaufenthalts stehen, auf Grundlage der vorgestellten Befunde keine eindeutigen Aussagen treffen.

2.4.3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde erstmals im Jahr 1977 von Alfred Bandura im Zusammenhang mit seiner sozialkognitiven Lerntheorie eingeführt (Gajdzik, 2005; vgl. Bandura, 1986). Bandura (1995, S. 2) definiert Selbstwirksamkeit wie folgt: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations.“ Offenbar handelt es sich beim Konstrukt der Selbstwirksamkeit also um Überzeugungen, zukünftige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Überzeugungen werden in der im Deutschen ebenfalls geläufigen Übersetzung „Selbstwirksamkeitserwartung“ besonders hervorgehoben (Rechter, 2011). Zum Zweck der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit allerdings der weniger sperrige Begriff „Selbstwirksamkeit“ zur Beschreibung des Konzepts verwendet.

Im Gegensatz zu Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit erleben Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit schwierige Aufgaben weniger als Bedrohungen, die sie vermeiden sollten, anstatt vielmehr als Herausforderungen, die es zu meistern gilt. Wenn sie mit Problemen konfrontiert werden, fokussieren sie nicht auf persönliche Unzulänglichkeiten, sondern konzentrieren sich auf eine erfolgreiche Lösung der Probleme. Dazu zeigen sie einen verstärkten Einsatz und eine erhöhte Ausdauer. Im Fall eines Misserfolgs attribuieren sie ihr Scheitern auf Ursachen, die sich grundsätzlich aus eigener Kraft beheben lassen, und verstärken ihre Anstrengungen in der Folge weiter, um ihre Ziele durch eine andere Herangehensweise zu erreichen (Bandura, 1999).

Wie das Konstrukt der Lebenszufriedenheit (vgl. 2.4.2), aber anders als die Big Five (vgl. 2.4.1), wird Selbstwirksamkeit als ein grundsätzlich veränderbares Merkmal einer Person aufgefasst (Zahed, 2012). Laut Bandura (1995, 1997, 1999) kann sie sich auf vier verschiedenen Wegen entwickeln, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen. Dabei nimmt die Stärke des Einflusses der vier Möglichkeiten zum Erwerb von Selbstwirksamkeit vom ersten bis zum vierten Weg kontinuierlich ab (vgl. Brouër, 2014; Gajdzik, 2005; Rechter, 2011; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Als *ersten Weg* zum Erwerb von Selbstwirksamkeit bezeichnet Bandura (1995, 1997, 1999) das Erleben von Erfolg. Während Erfolgserlebnisse auf Dauer eine stabile Überzeugung davon entstehen lassen, Anforderungssituationen mit Hilfe eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können, führen Misserfolgserlebnisse zur gegenteiligen Überzeugung, Anforderungssituationen mit Hilfe eigener Kompetenzen nicht erfolgreich bewältigen zu können. Wichtig ist bei der Erlangung von Selbstwirksamkeit darüber hinaus, dass die Erfahrung von Erfolg auf vorgenommene Anstrengungen zurückgeführt und nicht etwa durch externe Bedingungen wie Glück oder Zufall erklärt werden kann.

Ein *zweiter Weg* zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit besteht in stellvertretenden Erfahrungen durch das Lernen am Modell. Indem eine Person beobachtet, wie insbesondere hinsichtlich Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen zu ihr möglichst ähnliche Personen bestimmte Probleme erfolgreich oder nicht erfolgreich bewältigen, bildet die beobachtende Person Erwartungen hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit in vergleichbaren Situationen. Erfolgreich agierende Modelle können dementsprechend zu einer Steigerung, nicht erfolgreich agierende Modelle hingegen zu einer Verringerung der Selbstwirksamkeit beitragen.

Als *dritten Weg* zur Entstehung von Selbstwirksamkeit nennt Bandura (1995, 1997, 1999) soziale Ermutigung. Wenn andere Personen glaubhaft ausdrücken, dass sie in die Fähigkeiten der eigenen Person vertrauen, kann es zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit kommen. Drücken sie hingegen Zweifel an den Fähigkeiten der eigenen Person aus, kann dies zu einer Verringerung der Selbstwirksamkeit führen. Zur sozialen Ermutigung durch andere Personen zählt auch, dass diese Situationen herbeiführen, in denen das Erleben von Erfolg wahrscheinlich und das Erleben von Misserfolg unwahrscheinlich wird.

Schließlich ist als *vierter Weg* zur Ausbildung von Selbstwirksamkeit die positive Wahrnehmung eigener physischer und emotionaler Zustände anzuführen. So kann beispielsweise ein Gefühl von Anspannung vor einer bestimmten Aufgabe als Angst empfunden werden und somit die Ausbildung einer geringen Selbstwirksamkeit zur Folge haben. Dasselbe Gefühl kann allerdings ebenso als Energieschub interpretiert werden und in der Ausbildung einer hohen Selbstwirksamkeit resultieren. Damit es zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit kommt, sind der eigene physische Zustand zu verbessern, Stress und negative emotionale Zustände zu reduzieren sowie Fehlinterpretationen von Körperempfindungen zu korrigieren.

Für eine Beurteilung der Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeit ist es sinnvoll, zwischen (1) allgemeiner und (2) spezifischer Selbstwirksamkeit zu unterscheiden. *Allgemeine Selbstwirksamkeit* umfasst alle Lebensbereiche. Sie bringt eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz über spezifische Situationen hinweg zum Ausdruck. Damit stellt sie das globalere der beiden Konzepte dar und kann als vergleichsweise stabiles Merkmal einer Person angesehen werden. *Spezifische Selbstwirksamkeit* bezieht sich demgegenüber auf das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen in bestimmten Lebensbereichen („bereichsspezifische Selbstwirksamkeit“) oder – auf einer noch spezifischeren Ebene – in bestimmten, klar definierten Situationen („situationsspezifische Selbstwirksamkeit“). Entsprechend lässt sich die spezifische Selbstwirksamkeit deutlich gezielter als die allgemeine Selbstwirksamkeit, etwa durch Trainingsmaßnahmen, beeinflussen und wird daher als vergleichsweise dynamisches Konstrukt verstanden (Bandura, 1997; Brenner, 2003; Leiba-O’Sullivan, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Wenngleich Bandura (1997) betont, dass die Selbstwirksamkeit einer Person in Abhängigkeit vom Untersuchungskontext auf verschiedenen Ebenen der Generalisierbarkeit von Interesse sein kann, weist er darauf hin, dass Menschen in verschiedenen Lebensbereichen ein unterschiedliches Ausmaß an Selbstwirksamkeit aufweisen: „There is no all-purpose measure of perceived self-efficacy. The *one measure fits all* approach usually has limited explanatory and predictive value“ (Bandura, 2006, S. 307). Tatsächlich konnte für ganz unterschiedliche Bereiche (z. B. akademische Leistung, Schmerztoleranz, politische Partizipation) aufgezeigt werden, dass sich das individuelle Verhalten in diesen Bereichen besser durch die entsprechend konzeptualisierte spezifische Selbstwirksamkeit als durch die allgemeine Selbstwirksamkeit vorhersagen lässt (Artino, 2012; Lent, Hackett & Brown, 1998).

In den letzten Jahren wurde das Konstrukt der spezifischen Selbstwirksamkeit in mehreren Studien auch auf den interkulturellen Kontext angewendet. Dabei

sind eine Reihe verschiedener Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Selbstwirksamkeit entstanden, die sich nicht selten an bestimmte Zielgruppen richten. Hierzu zählen etwa die „Cultural Self-Efficacy Scale for Adolescents“ (CSES-A; Briones, Tabernero, Tramontano, Caprara & Arenas, 2009), die „Intercultural Leadership Self-Efficacy Scale“ (ILSES; Sokoll, 2014b) oder die „Sojourner Self-Efficacy in Communication Scale“ (SSEC; Peterson, Milstein, Chen & Nakazawa, 2011). Eine Erweiterung der CQS (Van Dyne et al., 2008) um Subdimensionen enthält unter anderem die Subdimension „Self-Efficacy to Adjust“ (Van Dyne et al., 2012). Verschiedene Studien konnten sowohl eine positive Veränderung der interkulturellen Selbstwirksamkeit im Zuge von Auslandsaufenthalten nachweisen (z. B. Brenner, 2003; Milstein, 2005; Zahed, 2012) als auch positive Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß interkultureller Selbstwirksamkeit und dem Ausmaß interkultureller Kompetenz sowie dem Ausmaß erfolgreicher interkultureller Anpassung (z. B. Li & Grasser, 2005; Long et al., 2009; Stockert, 2015; Zahed, 2012; für einen Überblick vgl. Sokoll, 2014a).

Trotz der aktuellen Entwicklungen hinsichtlich des Konzepts der interkulturellen Selbstwirksamkeit wird sich in dieser Diplomarbeit auf die Behandlung des Konstrukts der allgemeinen Selbstwirksamkeit beschränkt. Beispielsweise plädieren Harrison, Chadwick und Scales (1996) für diese generalisierte Form der Selbstwirksamkeit bei Untersuchungen im interkulturellen Kontext. So würden Personen in einer neuartigen kulturellen Umgebung mit einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Anforderungen konfrontiert. Ein Indikator für interkulturell kompetentes Verhalten dürfte demnach insbesondere die Überzeugung sein, zukünftige Anforderungssituationen nicht nur in einem speziellen, sondern in verschiedenen Lebensbereichen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können. In ähnlicher Weise vermuten Tipton und Worthington (1984), dass das Ausmaß spezifischer Selbstwirksamkeit einen Großteil an Varianz des Verhaltens in klar definierten und bekannten Situationen aufklärt, während das Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit das geeignete Konstrukt für Untersuchungen von

mehrdeutigen und weniger vertrauten Situationen darstellt, wie sie für den interkulturellen Kontext typisch sind (vgl. 2.1.1.2). Darüber hinaus ist für eine Untersuchung des Zusammenhangs von interkultureller Selbstwirksamkeit und interkultureller Kompetenz problematisch, dass sich beide Konstrukte – wie das Beispiel der erweiterten CQS verdeutlicht – in Abhängigkeit von ihrer konkreten Definition konzeptuell stark überschneiden können.

Insgesamt herrscht unter Fachautoren weitgehende Übereinstimmung, dass Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle im interkulturellen Kontext spielt (Briones et al., 2009). Entsprechende Untersuchungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit beschäftigen sich allerdings hauptsächlich mit dem Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und interkultureller Anpassung (vgl. 2.1.1). Die erste empirische Studie zu diesem Phänomen wurde 1996 von Harrison et al. durchgeführt (Gajdzik, 2005). Die Autoren konnten anhand einer Stichprobe von 99 US-amerikanischen Expatriates in Europa mit Hilfe der „Self-Efficacy Scale“ (SES) von Sherer et al. (1982) und der „Skala zur Erfassung von Anpassung bei Expatriates“ von Black und Stephens (1989) herausfinden, dass die Expatriates mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeit, im Vergleich zu den Expatriates mit einer geringen allgemeinen Selbstwirksamkeit, ein höheres Ausmaß an allgemeiner, interaktionsbezogener und arbeitsbezogener Anpassung aufwiesen. Dieses Ergebnis konnte in der Folge sowohl metaanalytisch für Expatriates – insbesondere in Bezug auf interaktionsbezogene und arbeitsbezogene Anpassung (Bhaskar-Shrinivas, Harrison, Shaffer & Luk, 2005; Hechanova, Beehr & Christiansen, 2003) – als auch in verschiedenen Studien mit Studenten an ausländischen Universitäten (z. B. Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen & Van Horn, 2002; Tsang, 2001) – wenn auch nicht in allen Untersuchungen (z. B. Gajdzik, 2005) – zu einem großen Teil bestätigt werden.

Mit Black, Mendenhall und Oddou (1991) lässt sich der positive Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und erfolgreicher interkultureller

Anpassung so erklären, dass Personen mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeit, im Gegensatz zu Personen mit einer geringen allgemeinen Selbstwirksamkeit, eher bereit sind, neu gelernte Verhaltensweisen im interkulturellen Kontext auszuprobieren. Auf diese Weise erhalten sie vermehrt Rückmeldungen über die Wirksamkeit ihres Verhaltens. Auch negative Rückmeldungen halten sie nicht davon ab, weiterhin in interkulturelle Interaktionen zu treten und die Wirksamkeit alternativer Verhaltensweisen zu überprüfen. Folglich erhalten sie weiteres Feedback, können interkulturell kompetentes Verhalten ausbilden und sich dadurch interkulturell erfolgreich anpassen.

Offensichtlich lässt sich diese Erklärung, die sich ursprünglich auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und interkultureller Anpassung bezog, auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und interkultureller Kompetenz übertragen (vgl. Earley & Peterson, 2004). Insgesamt wurde die Beziehung zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und interkultureller Kompetenz bisher allerdings erst wenig untersucht (vgl. MacNab & Worthley, 2012). Lawrence (2011), die allgemeine Selbstwirksamkeit mit der „General Self-Efficacy Scale“ (GSES; Schwarzer & Jerusalem, 1995) erfasste, fand bei 384 internationalen Studenten in Taiwan positive Korrelationen zwischen dem Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit und den Ausprägungen in allen vier CQS-Dimensionen in Höhe von $r = .34$ bis $r = .47$. MacNab und Worthley (2012) untersuchten 373 Manager und Management-Studenten aus verschiedenen Ländern, die an einem achtwöchigen Trainingsprogramm teilnahmen, das interkulturelle Kompetenzen durch erfahrungsbasiertes Lernen vermitteln sollte (vgl. 2.3.2.1). Vor Beginn des Trainingsprogramms wurde die allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmer mit Hilfe der GSES gemessen. Nach dem Training wurde eine modifizierte Form der CQS eingesetzt, die lediglich die Dimensionen „Metacognition“, „Motivation“ und „Behavior“ enthielt und derart verändert wurde, dass mit ihr die Veränderung interkultureller Kompetenz durch das Training erfasst werden konnte. Ein Strukturglei-

chungsmodell ergab eine Korrelation von $r = .44$ zwischen dem Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit und der Veränderung interkultureller Kompetenz infolge des Trainings.

Positive Korrelationen zwischen dem Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit und dem Ausmaß interkultureller Kompetenz konnten auch in Studien mit dem MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001) und dem „Intercultural Sensitivity Inventory“ (ICSI; Bhawuk & Brislin, 1992) gefunden werden. In der schon in Abschnitt 2.4.2 erwähnten Studie von Van Oudenhoven und Van der Zee (2002) füllten zu Beginn des Semesters insgesamt 305 nationale und internationale Studenten einer niederländischen und einer französischen Businessschule den MPQ und die GSES aus. Alle fünf MPQ-Skalen zeigten positive Korrelationen mit dem Ausmaß der allgemeinen Selbstwirksamkeit in Höhe von $r = .14$ bis $r = .45$. Ebenso konnten Wu und Bodigerel-Koehler (2013) positive Korrelationen in Höhe von $r = .36$ bis $r = .44$ zwischen dem Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit, gemessen mit adaptierten Version der SES, und allen vier Skalen einer modifizierten MPQ-Version, die die Skala „Flexibility“ nicht enthielt, bei einer Stichprobe aus 182 Expatriates in der Mongolei feststellen. Schließlich fand Kiuchi (2006) eine positive Korrelation von $r = .26$ zwischen dem Ausmaß allgemeiner Selbstwirksamkeit, gemessen mit der SES, und dem ISCI-Gesamtwert bei 85 japanischen Studenten in den Vereinigten Staaten.

Auf Grundlage der skizzierten Studien lässt sich schlussfolgern, dass das Ausmaß interkultureller Kompetenz und das Ausmaß der allgemeinen Selbstwirksamkeit, insbesondere bei Personen, die sich im Ausland aufhalten, in einem positiven Verhältnis zueinander stehen dürften. Die Zahl der empirischen Befunde kann in diesem Forschungsbereich allerdings noch als recht überschaubar bezeichnet werden (vgl. Gabrenya et al., 2012; Matsumoto & Hwang, 2013). Unter anderem fehlt es an Studien, die die Veränderung der beiden Konstrukte im Zuge

von interkulturellen Erfahrungen längsschnittlich untersucht haben und Hinweise über die kausalen Wechselwirkungen zwischen interkultureller Kompetenz und allgemeiner Selbstwirksamkeit aufzeigen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass das Konstrukt der allgemeinen Selbstwirksamkeit in dieser Diplomarbeit nicht nur in Bezug auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen, sondern auch als mögliche Determinante des Antwortverhaltens in Selbsteinschätzungstests zur Erfassung interkultureller Kompetenzen, im Vergleich zu Situationsbeurteilungstests, von Interesse ist. In Abschnitt 2.2.1.3 wurde bereits diskutiert, dass sich Selbsteinschätzungstests auf das Selbstkonzept einer Person beziehen, während Situationsbeurteilungstests Verhaltenspräferenzen erfassen dürften (Bledow & Frese, 2009; Schnabel, 2015). Zwar stellen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit unterschiedliche Konzepte dar: Während sich die Selbstwirksamkeit auf die Bewältigung zukünftiger Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen richtet, bezieht sich das Selbstkonzept – in diesem Zusammenhang – auf die Überzeugung einer Person, diese Kompetenzen grundsätzlich zu besitzen (für eine ausführliche Darstellung zum Selbstkonzept vgl. z. B. Simon & Trötschel, 2007). Beide Konzepte stehen jedoch miteinander in Wechselwirkung (Brouër, 2014). Nicht zuletzt dürften Leung et al. (2014) das Antwortverhalten in Selbsteinschätzungstests zur Erfassung interkultureller Kompetenzen deshalb auch als Ausdruck interkultureller Selbstwirksamkeit bezeichnen (vgl. 2.2.1.1).

Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte
Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger
Auslandserfahrungen

Wolff, F.

2017, XV, 366 S. 15 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16391-4