

Interkulturelle Kompetenz im E-Learning

(Jürgen Bolten, Jena)

erscheint in: Straub, J./ Wiedemann, A./ Wiedemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Stuttgart 2007

1. Entwicklungsphasen des E-Learning

Unter „E-Learning“ versteht man alle Formen des Lernens, die durch digitale Medien unterstützt werden. Mit der Bandbreite der Medien hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren das Spektrum dieser Lernformen nahezu eruptiv erweitert. Unterschieden werden heute die drei Entwicklungsphasen (E-Learning by distributing 1.1), E-Learning by interacting (1.2) und E-Learning by collaboration (1.3) (vgl. Gröhbiel/ Schiefner 2006,7).

Im Verlauf dieser Phasenentwicklung haben sich auch die Herausforderungen an E-gestützte interkulturelle Kompetenzentwicklung und –vermittlung sukzessive verändert. Auf welche Weise, mag ein Blick auf die jeweiligen Besonderheiten der drei Lehr-/ Lernphasen im deutschsprachigen Raum verdeutlichen:

1.1 E-Learning by distributing

Am Anfang der Entwicklung des E-Learning stand der Wunsch der Nutzer, Informationen und Wissen in komprimierter Form erhalten und Lernprozesse unabhängig von Präsenzveranstaltungen „just in time, just in place“ durchführen zu können. Seit der Durchsetzung des PC in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre erfüllen diesen Zweck vor allem auf CD publizierte Computer Based Trainings (CBT). Im Vergleich zu den seinerzeit bereits populären Methoden kommunikativer Unterrichtsgestaltung in der Präsenzlehre fallen CBTs didaktisch allerdings hinter den *state of the art* zurück: Die Palette der angebotenen Aufgabentypen (Multiple Choice, Richtig-/ Falsch, Drag & Drop) ist aufgrund eingeschränkter technischer Möglichkeiten schmal und läuft mehr oder minder auf ein Reiz-Reaktions-Lernen im Sinne der klassischen Mensch-Maschine-Kommunikation hinaus. Das Rollenverhältnis von Lehrenden und Lernenden hat sich gegenüber traditionellen Formen des Präsenzunterrichts nicht verändert – ein Unterschied besteht allenfalls darin, dass die Lernenden stärker auf sich selbst gestellt, damit aber in gewisser Weise auch „einsamer“ sind.

1.2 E-Learning by interacting

Mit dem Aufbau des World Wide Web (seit 1991) erfolgt vor allem seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre eine sukzessive Verlagerung des Lehr-/ Lerngeschehens in das Internet. Entsprechende „Web Based Trainings“ (WBT) werden mehr und mehr auf Lernplattformen angeboten, so dass deutlich interaktivere Lernszenarien entstanden sind: Neben der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen von E-Tutoring, individueller Aufgabenbewertung und Lernberatung betrifft dies auch die Kommunikation der Lernenden untereinander. Ganz im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien werden damit Möglichkeiten der Lernenden gefördert, aktiv an der Gestaltung von Lernprozessen mitzuwirken - sei es als Autor von Lerntagebüchern und Forenbeiträgen oder als Chat-Teilnehmer. Das Problem des „einsamen Lerner“ ist damit aber nur ‚virtuell‘ gelöst, weil die Medienkompetenz sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden von dem technologisch machbar Gewordenen zunächst deutlich überfordert ist. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die Desillusionierungsphase des „eLearning Hype Cycle“ zwischen 1997/98 und 2001 (Hoyer/ Berkel 2006, 233). Als Reaktion auf die nicht erfüllten Erwartungen des „reinen“ E-Learnings der ersten Entwicklungsphase beginnen sich um die Jahrtausendwende unter dem Etikett "Blended Learning" Mischformen zwischen reinem Online-Lernen und Präsenzlernen durchzusetzen. Das traditionell asymmetrische Dozenten-Lerner-Verhältnis gewinnt vor allem dort an gemeinsamer „Augenhöhe“, wo regionale "Leibhaftigentreffen" nicht mehr ausschließlich von den E-Learning-Anbietern bzw. Lehrenden organisiert und durchgeführt werden, sondern wo sich Lernende eigeninitiativ zu Präsenz-Arbeitsgruppen zusammenschließen.

1.3 E-Learning by collaboration

Die dritte Entwicklungsphase des E-Learning steht im Zeichen des sog. "Web 2.0" - ein Begriff, der - 2002 erstmals verwendet - inzwischen als *terminus technicus* etabliert ist (Kerres 2006). Motiviert ist die auf eine Paradigmenkorrektur innerhalb der Entwicklungsgeschichte des WWW verweisende Benennung nicht so sehr durch einschneidende technologische Innovationen als vielmehr durch veränderte Formen der Nutzung bereits vorhandener "tools". In digitaler Form neu arrangierte Mediennutzungsmöglichkeiten zielen auf die Einbindung des (vormals eher rezeptiven) Nutzers in Wissensgemeinschaften bzw. „Communities“. Gefordert ist dabei die Bereitschaft des Einzelnen mit anderen Usern zusammenzuarbeiten und selbst als Impulsgeber von Interaktionsbeziehungen aktiv zu werden – sei es als Mitautor themenbezogener Ereignischroniken (Weblogs oder „Blogs“) und Wörterbuchartikel (Wikis), als Produzent und Regisseur eigener Audio-/ Videobeiträge (Pod-/ Vodcasts), als Contentmanager von Foto-/ Videodokumentationen („Flickr“, YouTube) oder als Fachexperte, Dozent und Moderator (Chat, Skype, komplexe „virtual classrooms“). In allen Fällen geht es darum, individuelles Wissen und individuelle Erfahrungen mit anderen zu teilen um selbst davon zu profitieren. Die Bezeichnung „Social Software“ erscheint vor diesem Hintergrund durchaus zutreffend: Sie signalisiert die Bereitschaft zu offenem und synergieorientiertem Handeln. Insofern ist die These von der "Individualisierung des Internet" auch keineswegs solipsistisch zu verstehen. Der einzelne User mag zwar als Person viel stärker in den Vordergrund treten, eben weil die Trennungslinien zwischen Privatheit und Öffentlichkeit fließend werden (Kerres 2006a). Andererseits behält er seinen Wissensvorsprung nicht mehr unbedingt für sich, kapselt sich nicht als "Wissender" von "Nichtwissenden" ab und relativiert damit natürlich seine eigene Position. Im Gegensatz zum "User 1.0" stellt Content-Wissen für den "User 2.0" (der eigentlich besser "Webagent" heißen müsste) nicht mehr die zentrale Ressource dar. Wichtiger sind jetzt die Methoden, um dieses Wissen in bedarfsgerechter Form zu vernetzen.

Aktuelle Modelle internetgestützten Lernens reagieren auf die „neuen“ Nutzungsmöglichkeiten des Web 2.0 inzwischen unter der Bezeichnung „E-Learning 2.0“ (Michel 2006, 18). Sie tragen vor allem der zunehmenden Wertschätzung von informellen Ansätzen zur Kooperation und Kollaboration in Gruppen Rechnung. Diese „Communities“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie „spontaner, weniger geplant und gesteuert, dezentral und selbstorganisiert“ (Wolf 2006, 2) agieren. Dem Arbeiten mit vorgegebenen Contents steht hier informelles, selbstinitiatives Lernen gleichberechtigt zur Seite. Die Lernenden avancieren aufgrund ihrer kollaborativen Vernetzung zu Wissensproduzenten und Wissensmanagern und übernehmen damit zumindest partiell selbst die Steuerung ihres Lernprozesses. Lehrende sind folglich auch weniger als „Trainer“ denn als Tutor, Coach oder Moderator gefragt: Sie nehmen als kooperierende Mitspieler des „Social Web“ die Rolle von Lernpartnern ein, deren Wissensvorsprung zwar gerne, aber keinesfalls unhinterfragt akzeptiert wird.

Aus hermeneutischer Sicht resultieren aus den technologischen und methodisch-didaktischen Entwicklungen vom WWW/ E-Learning der ersten Generation zum Web 2.0/ E-Learning 2.0 zwangsläufig auch Veränderungen der Wirklichkeitskonstruktion und der Interpretation von Lerngegenständen. Um ein Beispiel zu nennen: Wer in seiner Bildungssozialisation überwiegend mit der Bearbeitung linear und geschlossen strukturierter Contents konfrontiert wird, wie sie etwa bei klassischen Präsentationen mit anschließender Verstehensüberprüfung via Richtig-/ Falsch-Aufgaben vorliegen, der wird mit hoher Wahrscheinlichkeit eher zu einer struktur- als prozessorientierten Lernstilausbildung tendieren. Dies wiederum begünstigt, dass auch außerhalb des engeren Lernkontextes eindeutige, „richtige“ Lösungen präferiert werden, dass man es von „Falschen“ trennt und um kohärente Weltinterpretationen bemüht ist.

Eindeutigkeit und Kohärenz sind freilich Merkmale, die mit einer Web 2.0/ E-Learning 2.0-Perspektive nur schwer vereinbar sind. Strukturierungsvorgaben, die ein fest umrissenes Lösungstableau generieren könnten, werden hier auf ein Minimum beschränkt. Bei der Gestaltung der Lernumgebungen steht vielmehr der Lernprozess im Vordergrund, wobei „Öffnung“ und „Kontingenz“ sicherlich zu seinen wichtigsten Merkmalen zählen. Denn je multipler

die Vernetzungen innerhalb und außerhalb der Lerner-Communities sind, desto vielfacettiger und damit uneindeutiger stellen sich auch die Contents dar: sie werden relativ, verhandelbar, und fordern multiperspektivisches Denken heraus. Handeln kann vor diesem Hintergrund nicht mehr in glaubhafter Weise an Kohärenzprinzipien orientiert sein.

Um andererseits nicht in der potentiell unendlichen Symbolkomplexität, in der Vielfalt kontingenter Deutungsangebote und Verstehensmöglichkeiten zu versinken, wird der Einzelne bemüht sein, Schnittstellen zu suchen und Kontingentes nach Plausibilitätskriterien zu verknüpfen. Diese Vernetzung – sowohl die von Contents als die von Communities - geschieht im Vergleich zur Web 1.0-Perspektive nicht in der Absicht *kohärente* Strukturen zu schaffen. Sie ist vielmehr von dem Ziel geleitet, für eine befristete Zeit ein Optimum an kollaborativer und kooperativer Praxis zu erreichen. Analog zu den Gestaltungsprinzipien bei strategischen Allianzen in der Wirtschaft geht es hier dementsprechend um die Förderung eines *kohäsiven* Zusammenspiels kontingenter (und durchaus auch gegensätzlicher) Entwürfe – wohl wissend, dass es sich dabei immer nur um ein Zusammenspiel auf Zeit handeln kann.

Die Abfolge der drei Phasen der Geschichte des E-Learnings lässt sich vor diesem Hintergrund einerseits als ein Prozess verstehen, in dem die reine Sach- oder Contentorientierung sukzessive durch die Akzentuierung von Beziehungsaspekten ergänzt wird, in dem die Steuerungskapazität der Contentanbieter und der Lehrenden sinkt, und der sich gegenwärtig vor allem dadurch charakterisiert, dass er in der Lage ist, über die Kollaboration in und zwischen Communities in einem Umfang „Kulturen“ bzw. „Inter-Kulturen“ zu generieren, wie es im globalen Maßstab auf anderem Wege nicht vorstellbar wäre.

Andererseits fußt die zu wesentlichen Teilen lernerinitiierte und -inszenierte Gestaltung eines „Social Learning Web“ nach wie vor auf dem Aspekt der Mensch-Maschine-Kommunikation und wäre ohne diesen auch nicht denkbar.

Was im Einzelfall aus dieser Grundfunktion gemacht wird, hängt unter anderem von der Akzeptanz des Mediums, von technischen Zugangsmöglichkeiten, von Lern- und Kommunikationsstilen, von Interaktionsgewohnheiten oder aber von individuellen Einstellungen und Werten ab. Von daher sind die beschriebenen Entwicklungsphasen auch nicht als qualitative Stufenfolge zu verstehen. Sie koexistieren selbst in einem so eng abgesteckten Bereich wie dem des deutschsprachigen E-Learning-Bereichs; gerade weil sie von unterschiedlichen Nutzergruppen in sehr unterschiedlicher Weise als bedarfsgerecht eingeschätzt werden.

Zeitraum	seit den späten 80er/ frühen 90er Jahren	seit ca. 1995	seit ca. 2002/03
Internetentwicklung	Web 1.0	→	Web 2.0
E-Learning-Phase	E-Learning by distributing	E-Learning by interacting	E-Learning by collaboration („E-Learning 2.0)
Beziehung Lehrende - Lernende	Sender-Empfänger- Orientierung des Ver- hältnisses zwischen Lehrenden und Ler- nenden	Lerner-Feedback und – Interaktion im Rahmen des Blended Learning und der Plattformkom- munikation; problem- orientiertes Lernen	Selbstbestimmt- informelles Lernen in Communities als Ergän- zung zum gesteuerten Lernprozess. Lehrende und Lernende in der Doppelrolle von Sen- der/Empfänger
Medien	Skripte, Präsentati- onen, gesteuerte (semi- interaktive) Lernmodule	Lern-/Content- Managementsysteme, interaktive Simulatio- nen, Lernplattformen	Community Software, Virtual Classrooms, Blogs, Wikis u.a.
Lehr-/ Lernbezug und -methode	an Contents (Sachebe- ne) orientiertes, primär kognitives Lernen („ein- sames“ Selbststudium)	→	Contents + „Networking“ (Sach- und Beziehungs- ebene) bestimmen den Lernprozess; kognitives als erfahrungsorientiertes Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen; Ler-

			nen durch Lehren (Peer-Unterstützung)
<i>Strukturierung der Lerninhalte; Aufgaben-/ Übungstypen</i>	starke Steuerung durch geschlossene Aufgabentypen (Multiple Choice, Richtig-/ Falsch, Drag & Drop); kohärentes, einheitlich strukturiertes Lernszenario	partiell offene Strukturen, die unterschiedlichen Lernerniveaus Rechnung tragen (z.B. mittels Lernwegverzweigung)	eingeschränkte Steuerungsmöglichkeit durch offene Aufgabentypen (Fallstudien, Portfolios, Problemlöseaufgaben); kohäsiv-kontingentes (multioptionales) Lernszenario mit primär prozessualer Orientierung

Eher am Rande sei vermerkt, dass der zeithistorische Kontext, in dem die beschriebene Entwicklung des E-Learning stattgefunden hat, weitgehend mit der Zeitspanne zusammenfällt, die Ulrich Beck im Rahmen seiner Globalisierungstheorie als Übergangsphase von der 'Ersten zur Zweiten Moderne' bezeichnet hat (Beck 1997). Becks Befunden zufolge ist die „Erste Moderne“ eher durch geschlossene Strukturen (z.B. Nationalstaatlichkeit), Steuerungsbemühungen, Kohärenzstreben und exkludierende Denkmuster ("entweder-oder") charakterisiert, während auf dem Weg zur „Zweiten Moderne“ unter den Prämissen von Emergenz, Diversität und win-/win-Bewusstsein agiert wird: Transnationale Identitätsbildung, Prozessorientierung, Networking, inkludierendes Denken ("sowohl-als-auch") sind Formen eines globalisierungsorientierten und -bestimmten Handelns, die in vergleichbarer Weise für das Web 2.0 charakteristisch sind.

Aber auch in Bezug auf das Verhältnis von "Erster Moderne" zu "Zweiter Moderne" gilt, dass man – gerade in interkultureller Hinsicht - schlecht beraten wäre die „Erste Moderne“ mit dem Etikett des Vergangenen, Überholten oder Minderwertigen zu versehen. So kann man beispielsweise den Begriff der Nationalkultur nicht verabschieden oder gering schätzen, wenn sich de facto Nationalstaatlichkeit im Sinne der "Ersten Moderne" vielerorts gerade erst etabliert und dabei als Demokratisierungschance erweist (vgl. Assmann 2006, 9).

2. "Interkulturelle Kompetenz 2.0"?

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen wird deutlich, dass mit dem Verhältnis von "E-Learning" und "interkultureller Kompetenz" ein zweifacher Verweisungszusammenhang angesprochen ist: Während "interkulturelle Kompetenz" im Kontext des E-Learning by distributing und des E-Learning by interacting vorrangig einen (von vielen möglichen) Lerngegenständen darstellt, fungiert sie im E-Learning 2.0 zusätzlich als Handlungsgrundlage des Lernprozesses: Interkulturalität wird hier nicht nur (potentiell) thematisiert, sondern auch generiert.

Studien zur Vermittlung und Förderung interkultureller Kompetenz via E-Learning existieren bislang in eher rudimentärer Form und sind zudem weitgehend auf die Diskussion von Content-Aspekten bezogen (vgl. Richter 1998, Wormer 2002, Bolten 2006). Aufschlussreich für eine – noch ausstehende – Konzeptualisierung von Modellen interkultureller Kompetenzförderung im Kontext des Web 2.0/ E-Learning 2.0 ist ein Blick auf die Entwicklung von Modellbildungen zur interkulturellen Kompetenz. Gleichwohl in aktuellen Bestandsaufnahmen zur interkulturellen Kompetenzforschung zu Recht auf die äußerst heterogene und multidisziplinär-unübersichtlich verlaufene Gegenstandsdiskussion verwiesen wird (Deardorff 2006, Rathje 2006), lassen sich zwei Phasen der Modellbildung identifizieren, die ihrerseits durchaus Analogien zu den beschriebenen „1.0 → 2.0“ Entwicklungen aufweisen. Zum einen handelt es sich um Strukturmodelle (2.1), zum anderen um Prozessmodelle interkultureller Kompetenz (2.2).

2.1 Strukturmodelle interkultureller Kompetenz

Konzeptualisierungen „interkultureller Kompetenz“ haben sich seit den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunächst überwiegend an Beschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Expatriates orientiert und daraus interkulturelle Teilkompetenzen

abgeleitet. Lysgaards (1955) Untersuchungen zu norwegischen Fulbright-Stipendiaten, die sich in den USA aufhielten, bildeten den Auftakt für entsprechende explorative Analysen. Auf diese Weise sind im Laufe der Zeit zunehmend umfangreichere Merkmalslisten bzw. Typologien zur "interkulturellen Kompetenz" entstanden (z.B. Ruben 1976, Brislin 1981). Sie umfassen zum einen affektive und konative Teilkompetenzen wie u.a. „empathy“, „tolerance for ambiguity“, „self-oriented role behaviour“ (Ruben 1976), „cultural awareness“ (Triandis 1977), oder „Anpassungsfähigkeit“ (Fritz/ Möllenberg/ Chen 2002) und zum anderen kognitive Aspekte wie z.B. länderkundliches Wissen.

Maßnahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung schließen beide Kompetenzbereiche ein, vermitteln sie aber über verhaltensbezogene bzw. informatorische "Contents". Wie kulturübergreifende Sensibilisierungstrainings nach dem Muster von "Bargna" oder "Bafa-Bafa" in der Weise verfahren, dass sie interkulturelles Handeln *simulieren* um anschließend allgemeine Fremdheitserfahrungen thematisieren zu können, so werden auch in kulturspezifischen Trainings wie z.B. in Culture-Assimilator-Übungen interkulturelle Interaktionen ausschließlich als Lerngegenstände behandelt, die entweder 'richtig' oder 'falsch' gelöst werden können. Die mit dem "Methodenmix" beabsichtigte Zusammenführung verhaltensbezogener und kognitiver Kompetenzbereiche (vgl. Stüdlein 1997) läuft in der Regel auf eine synthetische *best-of-all*-Lösung hinaus, bei der in einem Teil des Trainings verhaltensbezogene Teilkompetenzen, im anderen Teil (nationalspezifische) Kulturkenntnisse vermittelt werden.

2.2 Prozessmodelle interkultureller Kompetenz

Im Kontext der raschen Dynamisierung internationalen Handelns zu Beginn der neunziger Jahre änderten sich auch die Erwartungen an das Konstrukt "interkulturelle Kompetenz": Mit der Neutarierung politischer und wirtschaftlicher Kräfteverhältnisse nach dem 'Kalten Krieg', mit zunehmender Migration, und nicht zuletzt bedingt durch verkehrs- und medientechnologische Innovationen sind Verkürzungen von Raum-, Zeit und Interaktionsdistanzen eingetreten, die Interkulturalität jetzt deutlich 'hautnaher' und existentieller erfahren lassen. In Wechselwirkung hiermit stehen Paradigmenkorrekturen der interkulturellen Kommunikations- und Handlungsforschung, die sich spätestens seit dem zweiten Drittel der neunziger Jahre in semantischen Neubestimmungen von Schlüsselbegriffen wie "Kultur", "Kommunikation" und "Interkulturalität" äußern (Bolten 2004). Gemeinsam ist den jeweils "neuen" Definitionen, dass in ihnen Struktur- durch Prozessperspektiven ergänzt werden:

	<i>Strukturperspektive</i>		<i>Prozessperspektive</i>
Kommunikationsbegriff	informationstheoretisch, sach- und sprechaktorientiert; linear: Sender → Empfänger	→	sach-, beziehungs- und interaktionsorientiert; reziprok: Sender/ Empfänger ↔ Empfänger/ Sender
Kulturbegriff	homogen, kohärent, im wesentlichen auf Nationalkulturen und Räume bezogen	→	divers, transnational, kohäsiv, bezogen auf soziale „Lebenswelten“ und „Kollektive“ (zu denen auch Nationen zählen können)
„Interkulturalität“	„cross culture“, Kulturvergleich	→	interaktionstheoretisch: das synergetische ‚Dritte‘; kollaborativ: Generieren von Kulturalität

Aus einer solchen Prozessperspektive heraus bezeichnet interkulturelle Kompetenz nicht mehr allein das Vermögen zu Empathie, Rollendistanz etc. oder die Kenntnis hypothetischer Missverständnissituationen. Entscheidend ist jetzt vielmehr die Bewährung in der konkreten interkulturellen Situation - oder wie es in interaktionstheoretischen Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz heißt: „die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Müller/ Gelbrich 2004, 793, ähnlich: Bergemann/ Bergemann 2005, 62). Interkulturelle Kompetenz wird demzufolge nicht mehr allein von „Innen“, vom

Subjekt ausgedacht, sondern ebenso von „Außen“, aus der Blickrichtung des interkulturellen Prozesses: Affektive, konative und kognitive Teilkompetenzen sind damit nicht mehr die einzigen Konstituenten interkultureller Kompetenz. Sie mutieren zu Binnenkriterien interkultureller Kompetenz und werden als solche durch "Außenkriterien" wie „Effektivität“ und „Angemessenheit“ ergänzt (Müller/ Gelbrich 2004, 794). Beide Seiten verhalten sich interdependent, womit die bislang strukturell gedachten affektiven, konativen und kognitiven Teilkompetenzen automatisch selbst zu Prozessvariablen werden. Abhängig vom konkreten interkulturellen Prozessverlauf kann sich z.B. „Verhaltensangemessenheit“ in vergleichbaren Situationen sehr unterschiedlich definieren. So werden für deutsche Manager Strategien zu einer möglichst raschen Auftragsabwicklung in Indien in der Regel anders aussehen als es in den USA der Fall ist. Welche Strategien in der konkreten Situation jedoch tatsächlich angemessen und welche interkulturellen Binnenkompetenzen gefordert sind, lässt sich letzten Endes erst aus dem Prozess heraus entscheiden, nicht jedoch vorab anhand von Musterfällen aus Culture-Assimilator-Übungen, die schon aufgrund der Einmaligkeit ihrer Kontextualisierung nicht wiederholbar sind.

Daraus folgt einerseits, dass interkulturelle Kompetenz vor diesem Hintergrund kein universales, sondern ein prozessspezifisches Konzept repräsentiert (vgl. Fischer/ Springer/ Zacharakis 2005, 7) und andererseits, dass die interkulturellen Binnenkriterien in ihrer Eigenschaft als Prozessvariablen untereinander ebenfalls in einem Interdependenzverhältnis stehen. Nicht deren (synthetische) Summe, sondern die „Ausgewogenheit“ (Müller/ Gelbrich 2004, 794) ihres (synergetischen) Zusammenspiels entscheidet über den Erfolg interkulturellen Handelns. Für die Konzeptualisierung eines auf die interkulturellen Binnenkriterien bezogenen Prozessmodells bietet sich ein Blick auf neuere lerntheoretische Diskussionen zum Begriff der Handlungskompetenz an: „Kompetenz“ wird hier seit den neunziger Jahren zunehmend – und ganz im Sinne von lat. *competere*: ‚zusammenbringen‘ - als ‚multiples Konstrukt‘ (Rauner 2004,8) verstanden, das sich als das Zusammenwirken von Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz darstellt (KMK 1999; Erpenbeck 2001). „Handlungskompetenz“ ist danach keine fünfte Kompetenz *neben* Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz, sondern das synergetische Resultat des Interdependenzverhältnisses dieser vier Teilkompetenzen, die ihrerseits mit dem Spektrum der beschriebenen affektiven, konativen und kognitiven Teilkompetenzen kompatibel sind. Analog hierzu lässt sich interkulturelle Kompetenz aus der Prozessperspektive als erfolgreiches *ganzheitliches Zusammenspiel* von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten definieren. Einen eigenständigen Kompetenzbereich repräsentiert sie dann ebenso wenig wie es bei der allgemeinen Handlungskompetenz der Fall ist (Bolten 2006).

Andererseits lässt sie sich nicht mehr auf das Feld der „weichen Faktoren“ begrenzen: Sie ist zwar *auch* „eine Form von sozialer Kompetenz“ (z.B. Kumbruck/ Derboven 2005, 6), spielt aber genau so in den Bereich der „harten Faktoren“ fachlicher und methodischer Kompetenzen hinein: Wenn ein entsandter Ingenieur bei einem Montageauftrag nicht in der Lage ist eine Maschine so zu erklären, dass sie von den Ortskräften (korrekt) genutzt wird, mangelt es ihm an interkultureller fachlicher Kompetenz – entweder, weil er eine dem Kontext nicht „angemessene“ Maschine ausgewählt hat, oder weil seine Instruktionen unangemessen waren. Dies wiederum kann z.B. an mangelnder Kommunikationsfähigkeit (interkulturelle soziale Kompetenz), an unzureichender Fremdsprachenfertigkeit (interkulturelle Personalkompetenz) oder an einer unangemessenen Präsentationsweise (interkulturelle methodische Kompetenz) liegen. In jedem Fall ist jedoch offensichtlich, dass „harte“ und „weiche“ Faktoren nicht unabhängig voneinander existieren.

Im Vergleich zu der nahezu unermesslichen Fülle von struktur- oder contentorientierten Angeboten zur interkulturellen Kompetenzentwicklung (vgl. www.interkulturelles-portal.de) sind prozessorientierte Maßnahmen rar. Wenn, dann sind sie eher im Coaching- als im Trainingsbereich zu finden - also dort, wo interkulturelles Handeln nicht inszeniert oder simuliert wird, sondern wo es "real" und ungesteuert stattfindet. Entsprechende Trainings sind prinzipiell denkbar, sofern sie mit multikulturellen Teilnehmergruppen arbeiten. Sie müssen allerdings den Spagat leisten, einerseits offene und sich selbst steuernde Prozesse zu initiieren

und andererseits – den „Trainings“erwartungen entsprechend – strukturiertes Contentlernen zu integrieren (vgl. Bolten 2002). Für die Lehrenden bedeutet dies analog zum „E-Learning by interacting“, dass ihre Steuerungskapazität stark eingeschränkt ist, und dass sie Contents sehr flexibel an den jeweiligen Verlauf des Lernprozesses anzupassen vermögen.

Noch schwieriger gestaltet sich die Konzeptualisierung interkultureller Trainings, wenn man von einem kollaborativen Verständnis von interkultureller Kompetenz ausgeht, so wie es jüngst Rathje formuliert hat. Demzufolge zeichnet sich interkulturelle Kompetenz „vor allem dadurch aus, dass sie Interkulturalität in Kulturalität umwandelt und damit, je nach Handlungsziel der Interaktionspartner durch Normalitätserzeugung eine Grundlage für Kommunikationsfortschreibung, weitere Interaktionen, weitere Zusammenarbeit oder weiteres Zusammenleben schafft“ (Rathje 2006, 15).

Interkulturelle Kompetenzentwicklung ist unter dieser Prämisse nicht anders als im Sinne kollaborativen Lernens denkbar: Die Lernenden generieren – fern vorgegebener „Rollen“ oder Handlungsmuster – den Content selbst und handeln Normalität bzw. Kulturalität auf der Grundlage ihrer individuellen Interpretationsvorräte und Erwartungen aus, während die Lehrenden im wesentlichen als Prozessbegleiter fungieren.

Im Vergleich zum E-Learning by collaboration sind bei Präsenzmaßnahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung allerdings die Möglichkeiten der kollaborativen Wissensproduktion durch (interkulturelle) Vernetzung schon aufgrund der relativ engen Zeitlimits und der räumlichen Gebundenheit deutlich eingeschränkt. Hinzu kommt bei international aufgestellten Organisationen ein nicht unerheblicher Kostenfaktor, wenn die Teilnehmer aus regional oder sogar weltweit verteilten Standorten anreisen müssen, anstatt über *virtual classrooms* von ihren realen Arbeitsplätzen aus (und damit auch unter den Bedingungen der Zeitverschiebung) z.B. im Rahmen interkultureller Planspiele zusammenzuarbeiten.

Genau in diesem kollaborativen Lernzusammenhang liegt die Schnittstelle zwischen E-Learning 2.0 und prozessorientierter interkultureller Kompetenzentwicklung. Sie dokumentiert, dass letztlich beide Bereiche aufeinander angewiesen sind: E-Learning by collaboration *ist* zu wesentlichen Teilen interkulturelles Lernen (ohne es bislang zu thematisieren), während prozessorientierte interkulturelle Kompetenzentwicklung ohne die Nutzung der Möglichkeiten des Web 2.0 lediglich in eingeschränkter Form realisierbar ist (und diese bislang auch nicht thematisiert hat).

3. Interkulturelle Kompetenzentwicklung via E-Learning

Da interkulturelle Kompetenzentwicklung via E-Learning zumindest auf der „2.0-Ebene“ ein nahezu unbeschriebenes Blatt darstellt, können an dieser Stelle nur Orientierungspunkte für künftige Arbeiten skizziert werden. Sie beziehen sich (a) auf die Bereiche des informellen Lernens im Rahmen der interkulturellen Zusammenarbeit im Web 2.0, (b) auf das E-Learning 2.0 ohne interkulturelle Contents und (c) auf das E-Learning 2.0 mit interkulturellen Contents. Der Vollständigkeit halber erfolgt abschließend ein Blick auf den besser aufgestellten Markt der Web 1.0 Anwendungen (d):

(a) Interkulturelle Zusammenarbeit außerhalb formeller Lernkontexte findet im Web 2.0 vor allem im Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Einzelpersonen, aber auch in der Projektarbeit virtueller Teams statt (Konradt/ Hertel 2002, Köppel 2004). Hierbei existieren weder interkulturelle Contents, noch geht es um die Reflexion des interkulturellen Prozesses, innerhalb dessen sich die Zusammenarbeit abspielt. Gerade die bislang hinter den Erwartungen zurückgebliebene Erfolgsquote interkultureller virtueller Teams (vgl. Köppel 2006) legt nahe, dass die interkulturellen Herausforderungen der Web 2.0-Kollaboration häufig weder erkannt noch gemeistert werden: „Das Netz könnte alle verbinden, aber es braucht zunehmend soziale Übersetzungen, wenn ein locales Cluster mit einem anderen spricht“ (Taglinger 2006,3).

Als hilfreich könnten sich in diesem Zusammenhang Toolboxen zum interkulturellen Selbstmanagement erweisen. Einfache Support-Lösungen stellen in Web-Oberflächen integrierte

informativische Links wie leo.org, google.com/trends oder dar. Aufwändiger wäre die Vernetzung von Blogs und Wikis mit interkultureller Thematik auf der Basis von Content Management Systemen (CMS) oder die Initiierung von gecochten Newsgroups und Foren zum Austausch von interkulturellen Erfahrungen im Rahmen interkultureller Portale. Ein Problem besteht hierbei zweifellos in der Erlangung der notwendigen Popularität solcher Angebote, weil die potentiellen Nutzergruppen quantitativ im Bereich des Unermesslichen liegen und daher praktisch auch kaum mehr einen gemeinsamen Nenner aufweisen – abgesehen vielleicht von der Nutzung transnationaler Provider-Sites oder Suchmaschinen.

(b) E-Learning 2.0 bietet demgegenüber generell den Vorteil, dass eine Einbindung von Angeboten zur interkulturellen Prozessbegleitung deutlich gezielter und expliziter erfolgen kann. Gezielter, weil es einen gemeinsamen Bezugsrahmen der Arbeit gibt (Portal, CMS, Lernplattform); expliziter, weil die Lernenden – sofern sie in ihrem Lernprozess z.B. in internationale Communities eingebunden sind – immer wieder mit Situationen konfrontiert werden, die aus kulturellen Gründen Plausibilitätsdefizite aufweisen. Wo ein Ignorieren oder Nicht-Thematisieren dieser Hürden eine erfolgreiche Fortsetzung des Lernprozesses zu gefährden droht, wird durchaus eine Bereitschaft zur Nutzung interkultureller E-Supports bis hin zum E-Coaching bestehen - auch dann, wenn es bezogen auf die Lerninhalte nicht um interkulturelle Contents geht. Interessant wären solche Angebote zum Beispiel für multikulturelle Lerngruppen oder bikulturelle E-Tandems, wie sie u.a. im Bereich des Fremdsprachenerwerbs erfolgreich praktiziert werden (vgl. www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-en.html). Nicht immer unproblematisch dürfte es sein, E-Learning 2.0-Anbieter und -Moderatoren ohne eigene interkulturelle Contentenerfahrung von den Vorteilen einer Einbindung entsprechender interkultureller Supports in die Lernumgebungen zu überzeugen.

(c) Eine solche Überzeugungsarbeit entfällt bei Anbietern interkultureller Contents. Wie erwähnt, sind sie im E-Learning 2.0-Bereich allerdings bislang auch kaum präsent. Ein Grund hierfür liegt zum einen sicherlich in der Komplexität der Anforderungen, die mit der Konzeption und Organisation kollaborativer interkultureller Lernumgebungen verbunden sind. Dies betrifft in nicht zu unterschätzendem Ausmaß die kulturspezifische Differenzierung von Software und von Lernarrangements (z.B. virtual classrooms); es geht aber auch um die sehr diffizile Aufgabe, das Verhältnis von Steuerung und Emergenz im E-Learning 2.0-Lernprozess so konkret wie nötig und so vage wie möglich zu gestalten, dass es auf die Akzeptanz unterschiedlichster Lernstilgewohnheiten ausgerichtet sein kann. Hinzu kommt, dass interkulturelle E-Prozessbegleitung fundierte Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich des interkulturellen E-Coaching voraussetzt. Ausbildungen zum interkulturellen E-Coach existieren bislang jedoch noch nicht. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf, um die zur erfolgreichen Bewältigung der Prozessebene des Web 2.0 notwendige 'interkulturelle Kompetenz 2.0' nachhaltig entwickeln zu können (vgl. Michel 2004,8ff).

(d) Auf der Content-Ebene und unter Vernachlässigung des E-Learning 2.0 stellt sich der Markt an kulturspezifischen und interkulturellen E-Learning-Angeboten im deutschsprachigen Raum indes als gut aufgestellt dar, wobei im Rahmen eines Handbuchs Einzelanalysen aufgrund der kurzen Produktlebenszyklen wenig sinnvoll scheinen. Einen repräsentativen Einblick in aktuell abrufbare Angebote bieten vor allem das „Interkulturelle Portal“ der Akademie für Interkulturelle Studien (www.interkulturelles-portal.de) sowie – in weniger spezialisierter Form – der Niedersächsische und der Deutsche Bildungsserver (<http://nibis.ni.schule.de/>; www.bildungsserver.de). Das Spektrum der Angebote reicht von Download-Materialien über multimedial aufbereitete Lehrinhalte bis hin zu interaktiven Lernmodulen. Thematisch orientiert es sich primär an Bedarfssituationen in den Bereichen Schule, Wirtschaft und Sozialarbeit. Methodisch dominieren eindeutig informativische Trainingsmodule, in denen z.B. länderkundliches Wissen vermittelt wird. Interaktionsorientierte Trainingstypen wie etwa Rollenspiele oder Simulationen zur interkulturellen Sensibilisierung werden in der Regel nicht webbasiert ausgeführt, sondern liegen als herunterladbare Trainingsmaterialien vor (z.B. <http://www.eine-welt-netz.de/>, www.dija.de/ikl/, www.interkulturelle-kompetenz.thueringen.de, www.jadukids.de/international/index.html; www.toleranz-lernen.de/).

Webbasierte Angebote zum interkulturellen Lernen arbeiten vorwiegend asynchron und sind in diesem Sinne ebenfalls eher content- als prozessorientiert. Interkulturalität kann hier i.S. eines „Chat der Welten“ (vgl. www.gc21.de/ibt/chat-der-welten/ibt/index.html) zwar über e-Mails, Foren, Newsgroups, Weblogs, etc. erzeugt werden – allerdings zeitlich versetzt, womit natürlich auch besondere Anforderungen virtuellen interkulturellen Handelns wegfallen, wie etwa die Einbeziehung von Aspekten der Zeitverschiebung.

Gesteuerte Formen interkultureller Kompetenzentwicklung werden meistens auf Lernplattformen organisiert und durch Teletutoren begleitet.

Ein Beispiel hierfür sind die meisten des vom Hochschulverbund „Interkulturelles Lernen im Netz“ (www.interkulturelles-portal.de) angebotenen Online- und Blended-Learning-Kurse zu kulturtheoretischen, länderbezogenen und interkulturellen Themen (vgl. romanistik.phil.uni-sb.de/IK/downloads/dathe_kick-off.pps). Zur Zeit arbeiten 10 Hochschulen der BRD in dieser virtuellen Form zusammen: E-Learning-Seminare und – Online-Vorlesungen (Video-Streams mit Foliensätzen und Skripten) zu interkulturellen Themen werden innerhalb des Netzwerks im- bzw. exportiert und in die jeweiligen lokalen Studienprogramme integriert. Die Koordination einer Veranstaltung (Plattform-Moderation, Betreuung studentischer Arbeiten, ggf. Durchführung von Präsenz-Blockveranstaltungen an der importierenden Hochschule) übernimmt jeweils die exportierende Hochschule. Studienleistungen werden gegenseitig anerkannt, womit theoretisch auch die Möglichkeit der Konzeptualisierung eines gemeinsamen virtuellen Studiengangs gegeben ist. Durch die Weitervernetzung mit bestehenden internationalen Netzwerken der Hochschulen ist in verstärktem Maße die Einbeziehung interkultureller Praxis in den Studienalltag möglich.

Vollständige Studiengänge mit interkulturellen E-Contents werden bislang nur im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung durchgeführt wie z.B. das einjährige Zertifikatsstudium „Interkultureller Trainer und Coach“ (<http://www.interculture.de/trainerzertifikat.htm>) oder das „Diploma Interkulturelle Kommunikation“ (www.ikf.ch/). Die Regel sind allerdings eher kleinere zertifizierte Distance-Learning-Modulkombinationen (z.B.

www.bbwonline.de/bbwonline/shop/index_relaunch.asp?http://s36945028.einsundeinsshop.de/shopdata/0110_Global+Business/produktuebersicht.shopsript;
<http://eu.daad.de/leonardo/download/veranstaltungen/2005/jahrestagung/exhibiition/schulz.pdf>).

Der Erfolg künftiger interkultureller E-Learning-Angebote wird daran zu messen sein, inwieweit sie in der Lage sind, das interkulturelle Potential des Internet für inhaltliche Konzeptualisierungen zu nutzen. Hierzu zählen u.a die Integration bzw. Anpassung von Web 1.0-Contents in Web 2.0-Lernumgebungen sowie die Entwicklung und Einbindung interkulturellen E-Coaching-Angebote.

Literatur:

Assmann, Aleida (2006): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt/ Main.

Benseler, F. u.a., Hrsg. (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik Jg. 14, H.1, 137-228.

Bergmann, B./ Bergmann, N. (2005): Interkulturelle Managementkompetenz. Anforderung und Ausbildung. Heidelberg.

Bolten, Jürgen (2002): InterAct. Ein wirtschaftsbezogenes interkulturelles Planspiel für die Zielkulturen Australien, China, Chile, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Russland, Spanien und USA. 2. Auflage Sternenfels.

Bolten, Jürgen (2004): Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: Paradigmenwandel oder Paradigmenkorrektur? In: J.Bolten (Hg.): Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen - Modelle - Perspektiven - Projekte. Sternenfels, 40-62

- Bolten, Jürgen (2006): Interkulturelles Lernen mit Multimedia gestalten. in: A.Hohenstein/ K.Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning. 16. Ergänzungslieferung. Mai 2006 (Kap. 4.24, S.1-18)
- Deardorff, Darla K. (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. Bertelsmann Stiftung Gütersloh
- Erpenbeck, J. (2001): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: G. Franke (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Fischer, V./ Springer, M./ Zacharaki, I. (Hg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach.
- Fritz, W./Möllenberg, A./Chen, G.-M (2002): Measuring International Sensitivity in Different Cultural Context, *Intercultural Communication Studies*, 11 / 2002 (2), S. 165 - 176
- Gröhbiel, Urs/ Schiefner, Mandy (2006): Die E-Learning-Landkarte – eine Entscheidungshilfe für den E-Learning-Einsatz in der betrieblichen Weiterbildung. In: A. Hohenstein/ K.Wilbers (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln. 17.Ergänzungslieferung, 3.11, 1-20.
- Hartmann, Frank (2006): Globale Medienkultur. Technik, Geschichte, Theorien. Wien.
- Hoyer, Helmut/ Berkel, Thomas (2006): Strategische Überlegungen zum Einsatz von eLearning an Hochschulen. In: P.A.Henning(H.Hoyer (Hg.), eLearning in Deutschland. Berlin 231-240.
- Kealey, D.J./ Ruben, B.D. (1983): Cross-Cultural Personnel Selection. Criteria, Issues and Methods. In: D.Landis/ R.W. Brislin (Hg.), *Handbook of Intercultural Training*. New York, Vol.1, 155-175.
- Kerres, M. (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: A. Hohenstein/ K.Wilbers (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln. 17.Ergänzungslieferung, 4.26, 1-16.
- Kerres, M. (2006a): Web 2.0 und seine Implikationen für E-Learning, deutsche Fassung von: Web 2.0 and its implications to E-Learning, presented at Microlearning Conference, Innsbruck, 9 June 2006. Als Podcast: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/web20-microlearning06>
- KMK (1999): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht. (Stand 5. Februar 1999).
- Köppel, P. (2004), Synergien in multikulturellen Arbeitsgruppen, in: J.Bolten (Hg.), *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte, Sternenfels*, S. 125 – 138.
- Köppel, P. (2006) Konflikte und Synergien in multikulturellen Arbeitsgruppen unter der Berücksichtigung virtueller Kooperation. Diss. Potsdam
- Konradt, Udo / Hertel, Guido (2002): Management virtueller Teams. Von der Telearbeit zum virtuellen Unternehmen. Stuttgart.
- Konradt, Udo/ Behr, Blanka (2002): Interkulturelle Managementtrainings. Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in der Praxis. In: *Zs. für Sozialpsychologie* 33, 197-207.
- Kumbruck, C./ Derboven, W. (2005): *Interkulturelles Training. Trainingsmaterial zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Heidelberg.
- Lüsebrink, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart.
- Lysgaard, S. (1955): Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright Grantees visiting the United States, in: *International Social Science Bulletin*, 7. Jg., S. 45-51.
- Michel, Lutz (2004): Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland. Essen.
- Michel, Lutz (Hg) (2006): *Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte*. Berlin 2006.
- Müller, S./ Gelbrich, K. (2004): *Interkulturelles Marketing*. München.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In *Zs. für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11.Jg., H.3, 1-14 (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm>)
- Rauner, Felix (2004): *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Bremen (ITB-Forschungsberichte 14 / 2004).
- Richter, Regina (1998): Interkulturelles Lernen via Internet? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(2), 20 S. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm.

- Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation, in: *Group & Organization Studies*, 1. Jg., 3, S. 334-354.
- Stüdlein, Y. (1997): *Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen*, Wiesbaden.
- Taglinger, Harald (2006): *Vom Verlust der Gleichzeitigkeit*. Telepolis, 31.05.: www.telepolis.de/r4/artikel/22/22745/1.html
- Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S., Hrsg. (2003): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, 1, Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen.
- Triandis, H. (1977): *Subjective Culture and Interpersonal Relations Across Cultures*, in: Loeb-Adler, L. (Hrsg.), *Issues in Cross-Cultural Research*, 418-434.
- Wolf, Karsten D. (2006): *Software für Online-Communities auswählen*. In: In: A. Hohenstein/ K.Wilbers (Hg.): *Handbuch E-Learning*. Köln. 17.Ergänzungslieferung, 5.14, 1-28.
- Wormer, Jörg (2002): *Kommunikation, Internet, Bildende Kunst und Fremdsprachenunterricht – eine Momentaufnahme*. In: *Zs. für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7.Jg., H.1 (www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm)