

Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin

## **Interkulturelle Kompetenz**

*Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 256-272*

urn:nbn:de:0111-opus-31418

in Kooperation mit:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

# **Sprachliche Kompetenzen**

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

# Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

## Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit .....	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit .....	63
--	----

## Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus .....	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen .....	100
---	-----

## Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation .....	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit .....	147
--	-----

*Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn*  
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:  
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten ..... 158

**Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen**

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Hörverstehen ..... 178

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Leseverstehen ..... 197

*Claudia Harsch / Konrad Schröder*  
Textrekonstruktion: C-Test ..... 212

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Sprachbewusstheit ..... 226

*Günter Nold / John H. A. L. De Jong*  
Sprechen ..... 245

*Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel*  
Interkulturelle Kompetenz ..... 256

*Günther Schneider*  
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven  
Kompetenzen im Bereich des Englischen ..... 273

**Ausblick**

*Konrad Schröder*  
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung  
aus fachdidaktischer Sicht ..... 290

*Günter Nold*  
DESI im Kontext des Gemeinsamen  
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ..... 299

*Sauli Takala*  
Relating Examinations to the Common European Framework ..... 306

*Hermann Lange*  
Abschließendes Statement ..... 314

Die Autorinnen und Autoren ..... 318

*Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel*

## Interkulturelle Kompetenz<sup>1</sup>

### Interkulturelle Kompetenz: Diskrepanz zwischen Bedeutung und begrifflicher Präzision

Interkulturelle Bildung und Erziehung sind vor dem Hintergrund einer globalen Weltwirtschaft, der weltweiten Vernetzung von Menschen und Institutionen sowie vor dem Hintergrund von wirtschaftlich, demografisch und sozial begründeten Migrationsbewegungen und den daraus folgenden kulturell heterogenen Gesellschaften zu einem zentralen fächerübergreifenden Bildungsziel geworden (Ahrends/Nowitzki 1997). Interkulturelles Lernen gilt in Deutschland inzwischen als Kernelement des Englischunterrichts (Sekretariat KMK 1994). Bedingt durch seine zentrale Stellung bei der Vermittlung von Fremdsprachen in der Schule, fällt dem Englischen die Aufgabe zu, Lernmöglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz (IKK) bereit zu stellen.

Seit der „kommunikativen Wende“ der 70er Jahre und der interkulturellen Zielsetzung der 80er und 90er Jahre enthalten die Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer Aussagen zur Umsetzung von kommunikativen und interkulturellen Lernzielen. Die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss“ (KMK-Papier 2003) gehen ausführlich auf die Themen interkulturelle Bewusstheit und interkulturelle Kompetenz ein.

Auch für die Bildungsdiskussion in der Europäischen Gemeinschaft besitzt der Erwerb interkultureller Kompetenz eine hohe Priorität; entsprechend nimmt der für die internationale Verankerung des Fremdsprachenlernens zunehmend bedeutsame Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen (Trim/North 2001) hierauf Bezug.

Der fast ausnahmslos großen Bedeutung, die der Vermittlung interkultureller Kompetenz beigemessen wird, steht ein weitgehend diffuses Begriffsverständnis gegenüber. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Arbeits-, Betriebs- und Organisationswissenschaften, Pädagogische und Sozial-Psychologie, Pädagogik und Fremdsprachendidaktik je verschiedene Ziele auf der Grundlage verschiedener Paradigmen anstreben, ohne den Diskussionsstand der jeweilig anderen Disziplinen immer zur Kenntnis zu nehmen.

Zwar geht der GER davon aus, Sprachenlernen impliziere kulturelles Lernen und führe zu „plurikultureller Kompetenz“, aber auch der GER beschreibt, dimensioniert und operationalisiert interkulturelle Kompetenz nur unzureichend (Vollmer 2001).

---

1 Für die hilfreiche Kommentierung und Kritik bedanken wir uns bei Stefan Schmid, Universität Regensburg.

Die der interkulturellen Kompetenz zuzurechnende Dimension des GER, die „soziolinguistische Angemessenheit“, beschränkt sich auf den sprachlichen Umgang mit Redewendungen, Aussprüchen, Registerunterschieden und sozialen Varietäten und lässt darüber hinausgehende Aspekte interkulturellen Lernens im Sprachunterricht außer Betracht.

Die Folge der verschwommenen Begrifflichkeit ist eine breite Vielfalt von Unterrichtsgestaltungen in Abhängigkeit von allgemeinen Überzeugungen und impliziten Modellen der Lehrer. Die weitere Folge ist eine gewisse Beliebigkeit bei der Konzeption dessen, was in einem wie auch immer gearteten interkulturellen Unterricht gelernt werden soll. Da Instrumente zur Erfassung von interkulturellen Kompetenzen, aber auch von anderen Kompetenzdomänen immer nur einzelne Aspekte berühren können, wird man überdies immer Kritiker finden, die das Fehlen der gerade von ihnen für wichtig gehaltenen Aspekte monieren.

Die Argumente gegen den Versuch, ein Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz zu entwickeln sind zahlreich, dennoch sollen die Schwierigkeiten, die sich in den Weg stellen, nicht als Hinderungsgrund für solche Vorhaben benutzt werden. Denn um den interkulturellen Unterricht zu legitimieren, die Lernergebnisse zu evaluieren, den Lernstand zu diagnostizieren und das Lehren und Lernen zu verbessern, bedarf es der Konzeptualisierung dessen, was unter interkultureller Kompetenz im jeweiligen Zusammenhang verstanden werden soll und in der Folge der Möglichkeit einer möglichst präzisen Erfassung des definierten Konstrukts. Langfristig werden entsprechende Bemühungen zu einer genaueren Definition interkultureller Kompetenz im fremdsprachlichen Kontext führen. Im DESI-Projekt wird versucht, einen integrierenden Ansatz zu verwirklichen und mit der Entwicklung eines Instruments einen Beitrag zur Präzisierung der Begrifflichkeit zu leisten.

## **Interkulturelle Kompetenz: Vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff**

In den USA fallen die besonderen Anstrengungen in den letzten Jahren auf, „*culture as the core*“ des Fremdsprachenlernens zu begreifen (Lange/Paige 2003; Philipps 1999), so wie sie in den *Standards for Foreign Language Learning* (1996) sichtbar werden. In früheren Sprachbildungsprogrammen wurde „Kultur“ als invariant und statisch betrachtet (Brooks 1997; Nostrand 1974). Unterricht zur „Landeskunde“ bedeutete die Einprägung kultureller Fakten der alltäglichen Lebenswelt („*patterns of life*“) oder der formalen Kultur („*civilization*“). Die üblicherweise mit der jeweiligen Kulturelite verbundenen Kenntnisse über die sozialen, politischen und ökonomischen Institutionen, die wichtigsten historischen Daten und die Erzeugnisse der Belletristik, der schönen Künste und der Wissenschaft waren Gegenstand der Vermittlung der formalen Kultur. Die früher in den Textbüchern und im Unterricht häufig vernachlässigten Aspekte des Alltags: Wohnen, Kleidung, Werkzeuge, Verkehr, übliches und angemessenes Verhalten kamen hinzu. Allerdings wurden die Themen der alltäglichen

chen Lebenswelt häufig trivialisiert oder übergeneralisiert, während die Themen der formalen Kultur auf der Ebene des bloßen Faktenwissens blieben (Phillips 2003).

Met und Galloway (1992) betonen, wie wichtig es sei, die spezifischen Strukturen des mit der jeweiligen Sprache verbundenen kulturellen Erbes zu kennen. Über das Faktenwissen hinaus gehe es um das Verstehen und Wertschätzen der anderen Kultur und des mit ihr verknüpften Lebensstils mit seinen Gepflogenheiten, Werten und Einstellungen. Es gelte zu begreifen, wie kulturell angemessene Kommunikation auf einem solchen Verständnis aufbaut. Schüler sollten die denotative und konnotative Bedeutung von Wörtern kennen. Sie sollten in der Lage sein, ihre Gedanken und Gefühle in sozial und kulturell angemessener Weise auszudrücken.

Anstelle der älteren statischen Auffassung von Kultur konzeptualisieren neuere Ansätze Kultur als variabel und dynamisch (Moore 1991). Die Lernziele wandelten sich vom Erlernen deklarativen Wissens hin zum anspruchsvolleren Erwerb interkultureller Kompetenz und dem „learning how to learn“ über andere Kulturen.

Die Entwicklungen vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff und von der Vermittlung von kulturellem Faktenwissen hin zur Forderung nach der konstruktiven Auseinandersetzung mit der anderen und der eigenen Kultur verleihen der *subjektiven Konzeption* der interkulturellen Situation eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Für die interkulturelle Kommunikation bedeutsame Dimensionen sind infolge dieser Entwicklung nicht unmittelbar aus tatsächlich oder vermeintlich objektiven Tatbeständen ableitbar, sondern müssen aus den subjektiven Interpretationen von Ereignissen im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen erschlossen und systematisiert werden. Diese theoretische Forderung empirisch überprüfbar zu machen, stellt eine neue Herausforderung dar, nämlich die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten und *empirischen* Begründung der begrifflichen Fassung interkultureller Kompetenz.

Eine weitere Entwicklung schlägt sich in der Tendenz nieder, interkulturelle Kompetenz *funktional* zu verstehen, wie es sich etwa in der Definition des „Intercultural Project“ der Universität von Lancaster niederschlägt: als die Fähigkeit, in potenziell unendlich verschiedenen interkulturellen Situationen *erfolgreich* mit anderen zu interagieren (Toll 2000). Oder etwas ausführlicher: Der Erwerb interkultureller Kompetenz erfolgt im Sinne einer Erfahrungsakkumulation des Umgangs mit kultureller Verschiedenheit, die schließlich dazu führt, interkulturelle Aufgaben in einer Vielfalt von Situationen *erfolgreich* zu bewältigen. Dabei spielt die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft eine Rolle, die interkulturellen Fähigkeiten so einzusetzen, dass die Interaktionen für alle Beteiligten *angenehm* sind (nach Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000, S. 99).

Fasst man die Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz der letzten Jahre zusammen (hierzu Göbel/Hesse 2004), dann lässt sich folgendes Fazit ziehen: Interkulturelle Kompetenz

- ist mehrdimensional;
- impliziert kognitive, affektive und Handlungskomponenten;



- umfasst deklaratives Wissen sowie kommunikative, interaktive Teilkompetenzen;
- bezieht sich auf kulturallgemeine und kulturspezifische Aspekte.

## Bezüge und Ablauf der Entwicklung des Instruments zur Erfassung interkultureller Kompetenz

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen wäre es naheliegend, die Konzeption der Instrumentenentwicklung zur Erfassung interkultureller Kompetenz auf einem Kompetenzmodell aufzubauen. Kompetenzmodelle sind empirisch begründete theoretische Konstruktionen von erwerbenden Potenzialen, sind an der Ergebnisseite des Lernens orientiert und beziehen sich in der Regel auf die Expertiseforschung (hierzu auch Mandl/Gruber/Renkl 1993; Weinert 2001). Die Konzeption der Kompetenzdomänen im DESI-Projekt ist jedoch am Curriculum, also an den Lehrplänen orientiert. Die Lehrpläne betonen die Angebotsseite des Unterrichts und sind in der Regel nicht theoriegeleitet formuliert, stattdessen beziehen sie sich stärker auf die Lehrinhalte, die im gesellschaftlichen Kontext als bedeutsam erachtet werden. Sie geben die Unterrichtsziele und Inhalte vor, was aber tatsächlich im Unterricht geschieht, liegt im Ermessen der einzelnen Lehrperson. Die Lehrer arbeiten zumeist mit spezifischen Lehrwerken, die eine genauere Einsicht in die im Unterricht behandelten Themen und Texte geben. Lehrwerke entstehen vor dem Hintergrund bestehender Lehrpläne, so dass es in dieser Hinsicht einen Zusammenhang zwischen Lehrwerken und Curricula gibt.

Auf Grund der curricularen Ausrichtung des DESI-Projekts sind demnach die Lehrpläne und damit auch die gesellschaftliche Legitimation und die Intentionen der Lehrpläne in Bezug auf interkulturelles Lernen zu berücksichtigen, sowie die auf der Basis der Lehrpläne entwickelten Lehrwerke. Damit ergibt sich die Frage, inwieweit Lehrpläne und Lehrwerke zu den Aussagen eines aus Forschungen abgeleiteten Kompetenzmodells passen. Wenn gezeigt werden kann, dass die Lehrpläne – und in der Folge die Lehrwerke – Kategorien enthalten, die denen eines Kompetenzmodells entsprechen, dann könnten sich sowohl die Didaktik als auch die Erfassung von interkulturellen Lernleistungen auf ein theoretisch fundiertes, empirisch geprüftes und gesellschaftlich legitimes Modell beziehen.

Auf der Basis der bisherigen Argumentation wurde das folgende Vorgehen für die Entwicklung des Instruments zur Erfassung interkultureller Kompetenz gewählt, das in Abbildung 1 schematisch veranschaulicht ist:

Ausgangspunkt der Konzeption interkultureller Aufgaben in DESI ist das Modell zur Entwicklung interkultureller Kompetenz von Milton Bennett (Darstellung folgt später). Aus diesem Modell werden Kategorien zur Inhaltsanalyse abgeleitet.

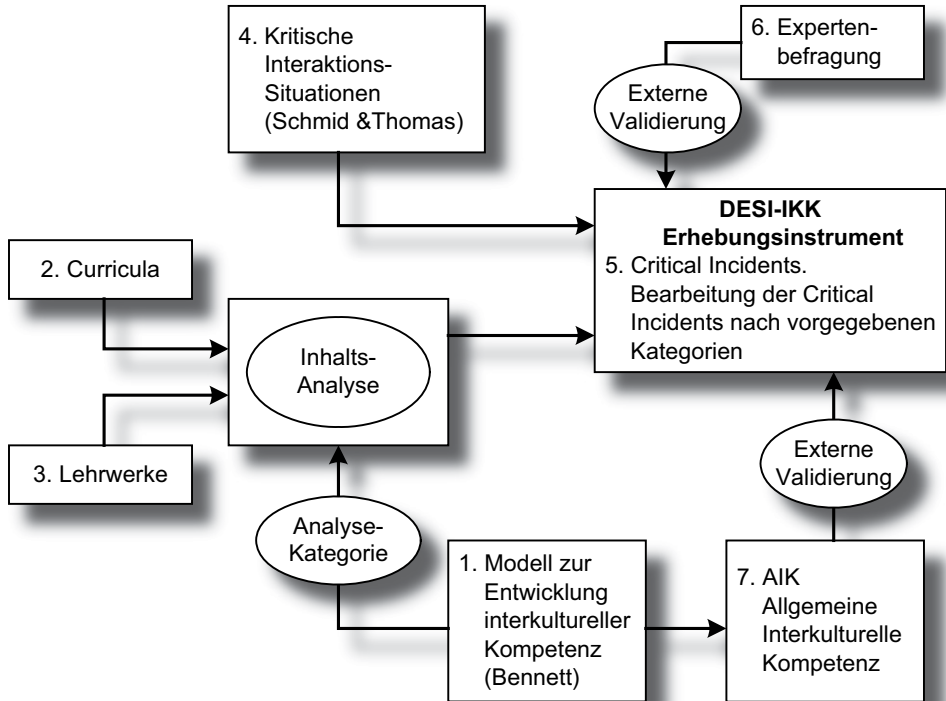


Abbildung 1: Entwicklung der interkulturellen Aufgaben (Erläuterungen im Text).

Die Inhalte der Lehrpläne der 16 deutschen Bundesländer der neunten Jahrgangsstufe werden nach den zuvor entwickelten Analyse-kategorien im Hinblick darauf ausgewertet, inwieweit die Lehrpläne das Kompetenzmodell reflektieren. Analog geschieht dies mit den am meisten verbreiteten Englischlehrwerken für die neunte Jahrgangsstufe.

Aus den von Schmid und Thomas gesammelten und komprimierten kritischen Interaktionssituationen deutscher Schüler und Studenten in Großbritannien werden zunächst vier ausgewählt, die sich für die neunte Jahrgangsstufe eignen.

Für die ausgewählten kritischen Interaktionssituationen werden auf der Grundlage der in den Lehrplänen und den Lehrwerken aufgefundenen aus dem Modell von Bennett abgeleiteten Kategorien Fragen entwickelt, die von den Schülern bearbeitet werden sollen.

In einer Expertenbefragung werden die Interaktionssituationen auf ihre Authentizität und Verwendbarkeit für die neunte Jahrgangsstufe geprüft und revidiert.

Auf der Basis des Modells zur Entwicklung interkultureller Kompetenz von Milton Bennett wurde ein kulturallgemeines Inventar (AIK) für die Zielpopulation

hergestellt. Die Ergebnisse der Bearbeitung der Critical Incidents durch die Schüler werden anhand des AIK extern validiert.

Für die Hauptstudie resultiert daraus ein Erhebungsinstrument, das aus zwei Critical Incidents und den dazu entwickelten Fragen besteht.

## Das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) von Milton Bennett

Während es viele Vorstellungen darüber gibt, was interkulturelle Sensibilität bedeuten könnte, sind Instrumente, die in der Lage wären interkulturelle Sensibilität zu messen, eher rar. Eines der Modelle, das bisher am häufigsten auf einer psychometrischen, empirischen Basis untersucht worden ist, stellt das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) von Milton Bennett dar (Bennett 1993). Unter Bezugnahme auf Kelly (1963) geht Bennett davon aus, dass die Deutungen kultureller Unterschiede auf der Basis von Erfahrungen in kulturellen Begegnungssituationen konstruiert und rekonstruiert werden. Dabei kann es zu einer Progression von Überzeugungen in Bezug auf Orientierungen gegenüber kulturellen Unterschieden auf Grund einer zunehmend reflektierten Erfahrungsakkumulation kommen. Um in einer anderen Kultur erfolgreich zu sein, muss man demzufolge an anderen Kulturen interessiert und sensibel genug sein, um kulturelle Unterschiede wahrzunehmen sowie schließlich bereit sein, das eigene Verhalten aus Respekt vor den anderen zu modifizieren (Bhawuk/Brislin 1992). Entsprechend wird „interkulturelle Sensibilität“ als die Fähigkeit bezeichnet, relevante kulturelle Unterschiede zu erkennen. „Interkulturelle Kompetenz“ ist in diesem Modell die Fähigkeit, in kulturangemessener Form zu denken und zu handeln. Dem wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass interkulturelle Sensibilität mit dem *Potenzial* verknüpft ist, interkulturell kompetent zu handeln. Da sich interkulturell erfolgreiches Handeln als solches nur schwer in ein Messinstrument überführen lässt, kommt der Erfassung interkultureller Sensibilität die Bedeutung zu, im Sinne einer notwendigen Voraussetzung für das Handeln, Auskunft über das Potenzial interkulturell kompetenten Agierens zu geben.

Das DMIS gründet sich auf die Analyse einer Vielzahl von Interviews und Erfahrungen im Zusammenhang interkultureller Trainings sowie die Analyse der Art und Weise, wie Menschen ihre Interpretationen von interkulturellen Situationen konstruieren.

Das Modell besteht aus drei ethnozentrischen Orientierungen, die Bennett als „Denial“, „Defense“, „Minimization“ bezeichnet und drei ethnorelativen Orientierungen „Acceptance“, „Adaptation“, „Integration“. Die ethnozentrischen Orientierungen lassen sich als Vermeidung kultureller Unterschiede charakterisieren, d.h. durch passive oder aktive Ignoranz („Denial“), offensive Abwehr („Defense“) oder durch das Herunterspielen der Bedeutung kultureller Verschiedenheit („Minimization“). Die ethnorelativen Orientierungen zeichnen sich durch das Aufsuchen kultureller Unterschiede aus, d.h. durch Akzeptanz ihrer Bedeutung

(„Acceptance“), Berücksichtigung der anderskulturellen Perspektive und Handlungsweise („Adaptation“) und die Integration in die Konstruktion der eigenen Identität („Integration“). Dabei spielen jeweils kognitive, affektive und handlungsbezogene Aspekte eine Rolle.

Die Differenzierung in sechs Orientierungen lässt sich empirisch nicht immer replizieren. Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova und DeJaeghere (1999) empfehlen, von einer Grundstruktur von nur drei Faktoren auszugehen: einem Faktor „DD“, der die Denial- und Defense-Items umfasst und einem weiteren Faktor „AA“, der durch die Acceptance- und Adaptation-Items definiert wird mit einem Minimization-Faktor „M“ dazwischen. Die Erfassung der Integrationsorientierung stellte sich als schwierig heraus. Eine der offenen Fragen des DMIS ist die Validierung der Aufeinanderfolge der DMIS-Orientierungen (Hammer/Bennett/Wiseman 2003).

Die konstruktivistische Orientierung, die Entwicklung des DMIS auf der Basis von Beobachtungen und Interviews, die psychometrische Ausrichtung, der hohe Differenzierungsgrad, das Vorliegen einer Reihe von empirisch belegten Befunden und die Verknüpfung mit dem Fremdsprachenunterricht (Bennett/Bennett/Allen 1999) stellen die Begründung dar, das DMIS von Bennett als theoretische Grundlage und als Validierungshintergrund für das IKK-Instrument im DESI-Projekt anderen Modellen vorzuziehen (Schritt 1 in Abbildung 1).

## Curriculumanalyse

Aus dem DMIS von Bennett wurden Analysekatoren abgeleitet, die für die inhaltsanalytische Bearbeitung der Lehrpläne der 16 Bundesländer für die neunte Jahrgangsstufe und die gebräuchlichsten Lehrwerke eingesetzt wurden. Eine ausführliche Darstellung geben Göbel und Hesse (2004). In Tabelle 1 sind die Häufigkeiten dieser Kategorien zur Interkulturellen Kompetenz, sowie die kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Ebenen, so wie sie in den Englischcurricula vorkommen, dargestellt.

In den Lehrplänen der deutschen Bundesländer lassen sich die herausgearbeiteten Dimensionen des Konstrukts interkultureller Kompetenz auffinden, wenn sich auch nicht jedes Bundesland auf alle genannten Dimensionen bezieht. Es fällt auf, dass ein gewisser Überhang zu Gunsten kognitiver Kategorien vorliegt und deklaratives Kulturwissen sehr betont wird. Insbesondere Empathie, Einsicht in die Affektivität und metakognitive Prozesse spielen in einigen Lehrplänen keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

Die empirischen Forschungen zur interkulturellen Sensibilität stellen immer wieder die Bedeutung von *Emotionen und Affekten* im Verlauf von Kulturbegegnungen heraus. Im fremdsprachlichen Zusammenhang geht es um das Erkennen von „Fettnäpfen“, nämlich zu bemerken, dass durch unangemessenes Verhalten Angehörige einer anderen Kultur verletzt werden können oder man selbst irritiert werden kann. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen emotionalen Zustände und die anderer Personen so-

wie das Verfügen über geeignete sprachliche und soziale Reparaturtechniken, sind im interkulturellen Zusammenhang bedeutsame Kompetenzen.

*Tabelle 1: Häufigkeiten der Kategorien zur Interkulturellen Kompetenz in den Englischcurricula der deutschen Bundesländer der Jahrgangsstufe 9.*

Analysekategorien für die Auswertung der Lernziele	Ebene	Kommt in wie vielen der 16 Ländercurricula vor?
Deklaratives Wissen über die englische Kultur	Kognitiv	16
Interkulturelle Bewusstheit	Kognitiv	14
Akzeptieren, Respektieren kultureller Unterschiede	Affektiv	13
Interkulturelle Handlungsfähigkeit	Handeln	12
Wahrnehmung eigenkultureller Selbstverständlichkeit	Kognitiv	11
Aneignung von prozeduralem interkulturellem Wissen	Kognitiv	10
Interesse an der anderen Kultur fördern	Affektiv	9
Empathie	Affektiv	4
Metakognitives selbstreflexives Wissen und angemessene Versprachlichung	Kognitiv	2
Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation	Affektiv	1

Der reflektierte Umgang mit *metakognitiven Prozessen* spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Hier geht es um die Reflexion fremd- und eigenkultureller Eigenheiten und das Wissen über den eigenen Umgang mit unvertrauten Ereignissen und den vertrauten „Selbstverständlichkeiten“. Ohne sie dürfte die Konstruktion einer eigenen, kognitiv vermittelnden Position zwischen Ausgangs- und Fremdkultur kaum denkbar sein.

Bei der Durchsicht der Lehrpläne wird ferner deutlich, dass die Teile *allgemeiner* Lehrziele und die Teile *spezifischer* Lehrinhalte weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Kulturspezifische Lehrziele sind etwa die Fähigkeit sich in einer spezifischen Kultur angemessen zu verhalten oder Wissen über die Weltsicht und die Verhaltensorientierungen dieser Kultur zu erwerben. Kulturallgemeine Lehrziele sind beispielsweise die Überwindung des Ethnozentrismus, die Entwicklung kultureller Selbstbewusstheit, der Wertschätzung, des Interesses und des Respekts für kulturelle Verschiedenheit. Mit welchen konkreten Lehrinhalten die Lehrpersonen die allgemeinen Lehrziele vermitteln, bleibt ihnen in vielen Lehrplänen selbst überlassen. Die Beschäftigung mit einer spezifischen Kultur stellt sicher die Voraussetzung für das weiterführende kulturallgemeine Lernen dar. Wie im Spezifischen das Allgemeine vermittelt werden kann, dürfte aber noch sehr im Unklaren sein.

Noch weniger als das didaktisch sinnvolle Verhältnis von kulturspezifischen und kulturallgemeinen Inhalten wird in den Lehrplänen eine etwaige *Abfolge* von interkulturellen Kompetenzniveaus berücksichtigt.

Aus der Lehrplan- und Lehrwerksanalyse – deren Ergebnisse in etwa vergleichbar sind – auf der Grundlage der aus dem DMIS abgeleiteten Kategorien folgt, dass die Beschränkung auf eine Abfrage bloß deklarativen Wissens über die englische Kultur zur Kompetenzerfassung zu kurz gegriffen wäre (hierzu Göbel/Hesse 2004).

Da das DESI-Instrument „IKK“ möglichst nahe am Unterricht orientiert sein soll, müssen also unterrichtsspezifische Inhalte in das Instrument eingehen. Laut Lehrplananalyse wird in der neunten Jahrgangsstufe auf die englische Kultur in allen Schulformen in allen Bundesländern eingegangen, so dass die Schüler mit einer hohen Wahrscheinlichkeit entsprechende Inhalte angeboten erhielten (Göbel/Hesse 2004).

Aus den Ergebnissen der Inhaltsanalysen kann das Fazit gezogen werden, dass sich zwar die aus dem DMIS abgeleiteten Kategorien in den Lehrplänen und Lehrwerken auffinden lassen, aber nicht in jedem Ländercurriculum und dies mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung und Häufigkeit. In der Gesamtheit betrachtet, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit entsprechende Lehrziele im Unterricht der neunten Jahrgangsstufe in allen Schulformen anbieten. Damit lässt sich festhalten, dass das DMIS nicht im Widerspruch zu den schulischen Lehrzielen steht. Wir gehen damit davon aus, dass das DMIS als Analysemodell für das schulische interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht eine legitime Basis darstellt (Schritte 2 und 3 in Abbildung 1).

## Kritische Interaktionssituationen („Critical Incidents“)

In Untersuchungen zur Erfassung interkultureller Sensibilität (Göbel 2001; Hesse 2001) stellte sich heraus, dass sich *spezifische* interkulturelle Bewusstheit sehr gut mit Hilfe von tatsächlichen oder vorgestellten interkulturellen Konflikten aktualisieren lässt. Allerdings beschränken die Besonderheiten des DESI-Projekts die in Frage kommenden Erhebungsverfahren. Kommunikation und Interaktion können nur in Form von Simulationen berücksichtigt werden. Das Instrument muss ein „Papier- und Bleistift“-Format haben.

Ursprünglich als Material zum Training interkultureller Kompetenz konzipiert, erscheinen die Materialien, die im Zusammenhang mit dem „*Culture Assimilator*“ entwickelt worden sind, als Basis für ein solches Instrument geeignet. Kernelemente dieser Trainingsverfahren sind „*Critical Incidents*“ (CI) (Brislin u.a. 1986; Thomas/Wagner 1999). Ereignisse werden als kritisch bezeichnet, wenn sie für eine Person unerwartet eintreten, unerklärlich sind, zu Missverständnissen und Konflikten führen und wahrscheinlich mit Enttäuschung und Verärgerung enden. Das entscheidend Wichtige an diesem Verfahren ist, dass die Ereignisse empirisch ermittelt und nicht von vermeintlich „typischen“ kulturellen Merkmalen hermeneutisch abgeleitet werden. Es interessiert vielmehr die *Art und Weise*, wie die Schüler bestimmte Ereignisse im Zusammenhang mit Kulturbegegnungen deuten und dies ist Gegenstand des Instruments zur Erfassung interkultureller Kompetenz im DESI-Projekt.

Empirische Untersuchungen zur Interpretation von Ereignissen im Zusammenhang mit interkulturellen Begegnungen zeigen, dass die Deutungen der Personen nicht beliebig sind, sondern konsistenten psychologischen Mustern folgen. Schmid und Thomas (2003) sammelten eine Vielzahl von Situationen, die von deutschen Austauschschülern und -studenten in England als „kritisch“ berichtet worden sind, um die Situationen anschließend zu einigen wenigen prototypischen Critical Incidents zu kondensieren.

## Entwicklung der Aufgaben

Aus dem von Schmid und Thomas systematisierten Pool kritischer Interaktionssituationen deutscher Schüler und Studenten in Großbritannien wurden vier ausgewählt, die sich für die neunte Jahrgangsstufe eignen (Schritt 4 in Abbildung 1). Die Auswahl der kritischen Interaktionssituationen für das DESI-Instrument erfolgte zusätzlich durch Expertenbefragung in Bezug auf die kulturelle Angemessenheit der Interaktionssituationen als Teil der externen Validierung (Schritt 6 in Abbildung 1).

Anders als bei Schmid und Thomas (2003) wurden Fragen an die Schüler konzipiert, die sich auf die kognitive und affektive Situationsanalyse sowie die antizipierten Handlungsstrategien beziehen, wobei die Kategorien des DMIS, die sich in den Lehrplänen und Lehrwerken widerspiegeln zu Grunde gelegt wurden (Schritt 5 in Abbildung 1). Anhand der Daten der Pilotierung wurden von den ursprünglichen vier Critical Incidents zwei für die Hauptuntersuchung ausgewählt. Die Konzeption der interkulturellen Aufgaben ist in Abbildung 2 dargestellt.

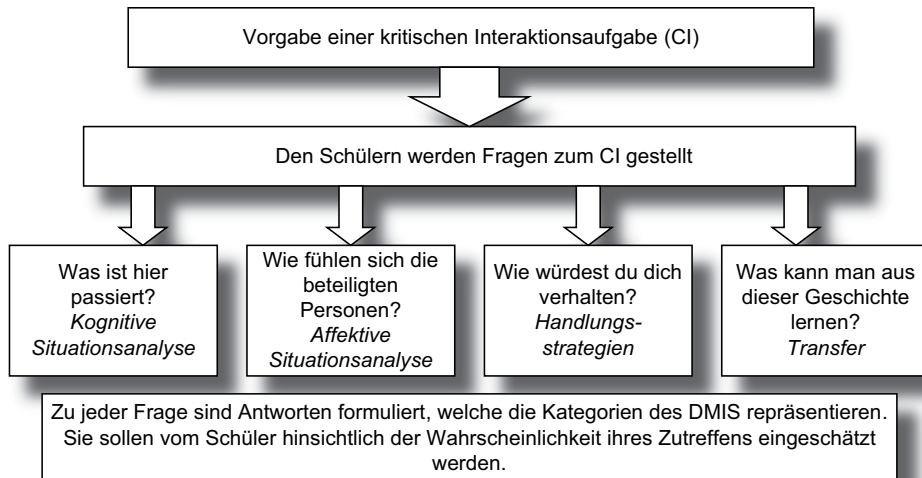


Abbildung 2: Konzeption der interkulturellen Aufgaben.



## Konzeption der externen Konstruktvalidierung des DESI-IKK Instruments auf der Grundlage des DMIS

Die externe Validierung erfolgte – neben der Expertenbefragung – durch die Prüfung der Korrespondenz zwischen allgemeiner und spezifischer interkultureller Kompetenz. Hierzu sind zwei Aufgabentypen zur Erfassung spezifischer und allgemeiner interkultureller Kompetenz erforderlich. Aus dem DMIS lassen sich hypothetische Antwortmuster ableiten, die jeweils eine der interkulturellen Kompetenzklassen repräsentieren. Das DESI-IKK Instrument wird dann als konstruktvalide angesehen, wenn sich die Profile der kulturspezifischen (CI) Antworten den kulturallgemeinen DMIS-Personen-Klassen (AIK) systematisch zuordnen lassen (Schritt 7 in Abbildung 1).

### Instrumente

Zur Erfassung *spezifischer* interkultureller Kompetenz (DESI-IKK) wurden zwei Critical Incidents ausgewählt und insgesamt 42 Items konstruiert, die allen Schülern zum Zeitpunkt 2 der Hauptuntersuchung vorgelegt wurden. Zur Erfassung allgemeiner interkultureller Kompetenz (AIK) wurden 20 Items auf der Basis des DMIS formuliert. Die AIK-Items wurden den Schülern mit Ausnahme der Hauptschüler zum Zeitpunkt 1 der Hauptuntersuchung eingesetzt.

Die Erfassung von DESI-IKK und zur allgemeinen interkulturellen Kompetenz (AIK) zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten und der teilweise Verzicht auf die Hauptschüler erfolgte ausschließlich auf Grund projektorganisatorischer Überlegungen. Unter der Annahme, dass sich die Überzeugungen allgemeiner interkultureller Kompetenz nur träge verändern, wird hier davon ausgegangen, dass die zeitliche Trennung in Kauf genommen werden kann. Aussagen über die Gruppe der Hauptschüler können in diesem Zusammenhang nicht gemacht werden. Die AIK-Fragen wurden von 7657 Schülern, die Critical Incidents (DESI-IKK) von 9623 Schülern bearbeitet. Von 7206 Schülern liegen Daten sowohl in Bezug auf die Instrumente zur allgemeinen (AIK) als auch zur spezifischen interkulturellen Kompetenz (DESI-IKK) vor.

### Ungeordnete Klassifizierung statt Sequenz der DMIS-Stufen

Da die Reihenfolge der Stufen des DMIS nicht abschließend geklärt ist (Hammer/Bennett/Wiseman 2003) wurde für das DESI-IKK-Instrument eine vorsichtige Vorgehensweise gewählt. Die interkulturellen Orientierungen werden als Klassifikationen interkultureller Kompetenz verstanden ohne Annahmen über deren Reihenfolge zu machen. Es geht also um die Zuordnung der Schülerantworten zu den Klassifikationen des DMIS ohne das Zugrundelegen einer Entwicklungssequenz, da diese sich zwar theoretisch nahe legt, aber empirisch noch nicht hinreichend gesichert ist.



## Berechnung interkultureller Orientierungen

Die Entwicklung von Kennwerten zur Bestimmung interkultureller Orientierungen verfolgt das Ziel, möglichst prägnante Profile der individuellen Antwortmuster zu erzeugen, welche die Korrespondenz zwischen den kulturallgemeinen und den kulturspezifischen Instrumenten deutlich repräsentieren (Hesse/Göbel/Jude 2003).

Zur Darstellung der Vorgehensweise sollen zunächst einige Begriffe definiert werden:

*DMIS-Item-Klasse (AIK)* – In einer DMIS-Item-Klasse (AIK) sind die einer DMIS-Klasse zugeordneten Items der AIK-Fragen zusammengefasst.

*DMIS-Personen-Klasse (AIK)* – In einer DMIS-Personen-Klasse sind die Personen zusammengefasst, die auf Grund der AIK-Analyse einer der fünf DMIS-Klassen zugeordnet werden.

*DMIS-Item-Klasse (CI)* – In einer DMIS-Item-Klasse (CI) sind die a-priori einer DMIS-Klasse zugeordneten Items der Critical Incidents zusammengefasst.

*DMIS-spezifische CI-Skalen* – Für jede DMIS-Item-Klasse (CI) wird eine eigene Skala erzeugt.

Sowohl für die Items der DMIS-Item-Klasse (AIK) als auch für die Items der DMIS-Item-Klasse (CI) wurde folgende Vorgehensweise gewählt. Für die Antworten auf die Items, welche jeweils eine Klassifikation des DMIS (AIK oder CI) indizieren, wurden die standardisierten Mittelwerte berechnet. Für jeden Schüler existiert somit ein Vektor mit fünf standardisierten Mittelwerten bezüglich seiner Antworten auf die AIK-Fragen und weiteren fünf standardisierten Mittelwerten bezüglich seiner Antworten auf die CIs.

Um die Zugehörigkeit eines Schülers zu einer der DMIS-Personen-Klassen (AIK) zu bestimmen, wurde jeder Schüler derjenigen DMIS-Personen-Klasse (AIK) zugeordnet, für die sich ein Maximum in Bezug auf die fünf Mittelwerte der AIK-Fragen ergibt. Diese Zuordnung wurde für den kulturallgemeinen Aspekt interkultureller Kompetenz vorgenommen.

Innerhalb jeder DMIS-Item-Klasse (CI) sind die individuellen *Abweichungen* vom standardisierten DMIS-Item-Klassenmittelwert die Interpretationsgrundlage. Der individuelle Wert drückt in diesem Fall die Abweichung von dem auf Null gesetzten Gesamtmittelwert aus. Die individuellen Werte sind in Bezug auf die Gesamtheit der Schülerantworten normiert und nicht auf die Antwortausprägungen als solchen. Ein hoher Wert drückt damit nicht aus, dass ein Schüler eine Antwort mit hoher Zustimmung gegeben hat, sondern dass seine Antwort im Vergleich zu allen anderen Schülern eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung repräsentiert. Diese Vorgehensweise ist notwendig, da die Antworten nicht an einer Referenzstichprobe geicht werden konnten. Schwierigkeitsunterschiede und eventuelle Antworttendenzen (durchgängig hohe oder niedrige Werte anzukreuzen) in Bezug auf die Fragen, unabhängig von ihrer Eigenschaft, DMIS-Klassen zu repräsentieren, werden so korrigiert. Die Standardisierung bedeutet eine Normierung der Aussage in Hinblick auf die erhobene Stichprobe an Schülern. Die Ergebnisse sind also stichprobenabhängig.

Da die Stichprobe repräsentativ im Sinne des Designs des DESI-Projekts und hinreichend groß ist, erscheint dies als unproblematisch.

## Ergebnis der externen Konstruktvalidierung: Die Korrespondenz allgemeiner und spezifischer interkultureller Kompetenz

Stellt man die standardisierten DMIS-itemklassenspezifischen Mittelwerte aus den Antworten zu den Critical Incidents nach Zugehörigkeit eines Schülers zu einer Klasse auf Grund der AIK-Fragen dar, so ergibt sich das Diagramm, das in Abbildung 3 dargestellt ist.

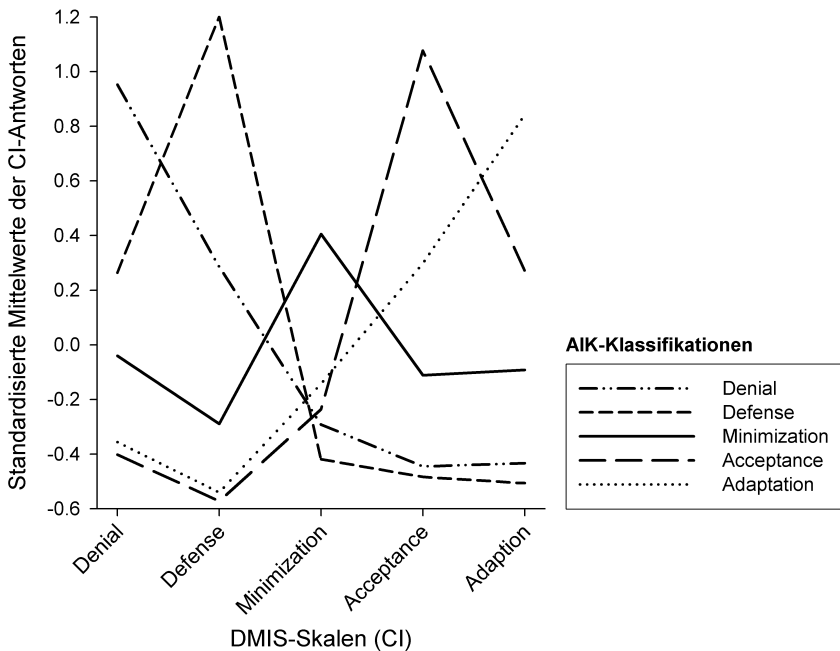


Abbildung 3: Verteilung der standardisierten Mittelwerte der kulturspezifischen CI-Antworten in Bezug auf die kulturallgemeinen AIK-Klassen (Erläuterung im Text).

Schüler, die auf Grund der AIK-Ergebnisse der kulturallgemeinen „Denial“-Personen-Klasse (AIK) zugeordnet werden erreichen im Durchschnitt auch die höchsten Werte bei den Antworten auf die kulturspezifischen Denial-Fragen im Verhältnis zu den Fragen der anderen DMIS Orientierungen der Critical Incidents. Auf diejenigen CI-Fragen, die eine „Minimization“-Orientierung provozieren, reagieren Schüler mit einer auf Grund des AIK-Fragebogens festgestellten „Denial“-Orientierung mit niedrigen Werten. Die Schüler, die auf Grund der AIK-Fragen der

DMIS-Personen-Klasse „Minimization“ zugeordnet werden, zeigen erwartungsgemäß im Verhältnis zu den anderen DMIS Orientierungen den höchsten Mittelwert bei Antworten zu den Fragen, welche die „Minimization“-Orientierung provozieren und die niedrigsten Werte zu den Fragen der „Denial“- und „Defense“-Orientierungen. Schüler, die der „Acceptance“ DMIS-Personen-Klasse (AIK) zugeordnet werden haben ihr Mittelwertmaximum im Verhältnis zu den anderen DMIS Orientierungen bei den CI-Items zu „Acceptance“, niedrige Werte bei „Minimization“, „Denial“ und „Defense“. Es fällt auf, dass die Linien für die „Denial“- und „Defense“-Personen-Klassen für „Minimization“, „Acceptance“ und „Adaptation“ fast zusammenfallen. Dies ist der Fall für die „Acceptance“- und „Adaptation“-Personen-Klassen in Bezug auf „Denial“, „Defense“ und „Minimization“. Dieses Ergebnis entspricht weitgehend den Befunden von Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova und DeJaeghere (1999) sowie von Hammer, Bennett und Wiseman (2003) der teilweisen Überlappungen von „Denial“ und „Defense“ einerseits und von „Acceptance“ und „Adaptation“ andererseits.

Es lässt sich festhalten, dass sich klar voneinander verschiedene Antwortprofile ergeben. Die Graphik der Abbildung 3 zeigt, dass die CI-Antworten der Schüler mit den AIK-Personen-Klassenzuordnungen korrespondieren. Dieser Sachverhalt wird als Bestätigung der Konstruktvalidität des DESI-IKK Instruments zur Erfassung von interkultureller Kompetenz im DESI-Projekt gewertet.

### **Die Zuordnung der Profile zu den Antworten auf die Aufgaben des DESI-IKK Instruments zu drei Klassen interkultureller Kompetenz mittels der Analyse latenter Klassen**

Wegen der teilweisen Überlappungen von „Denial“ und „Defense“ und von „Acceptance“ und „Adaptation“ sowie aus Gründen der Darstellungsökonomie werden im Folgenden die beiden erstgenannten Klassen zu einer Klasse „DD“ und die beiden letztgenannten Klassen zu einer Klasse „AA“ zusammengefasst, so dass drei Klassen interkultureller Kompetenz weiter analysiert werden sollen. Jedoch ist für weitere vertiefende Analysen geplant, die Einteilung in fünf Klassen zu verwenden, weil sie eine höhere inhaltliche Validität gerade bei den ethnozentrischen Klassen aufweist. Aus psychometrischer Sicht steht dem nichts entgegen, weil die Güte der psychometrischen Eigenschaften der Einteilung in drei Klassen mit der in fünf Klassen vergleichbar ist.

Inwieweit es gelingt, individuelle Antwortmuster DMIS-Personen-Klassen zuzuordnen, lässt sich mit Hilfe der hypothesentestenden Analyse latenter Klassen (Rost 2004) entscheiden. Hypothetische typische Antwortmuster werden dann durch die erhobenen Daten gut repräsentiert, wenn jedes Muster zu einer Klasse mit sehr hoher, zu den restlichen Klassen mit sehr niedriger Wahrscheinlichkeit gehört. Das hierfür formulierte latente Klassenmodell geht davon aus, dass die beobachteten individuellen Antwortvektoren aus kontinuierlichen Variablen drei Kategorien einer latenten Klassenvariablen indizieren, welche den Klassen „DD“, „M“ und „AA“ interkultu-

reller Kompetenz entsprechen. Die resultierenden Zuordnungswahrscheinlichkeiten – berechnet mit MPlus (Muthén/Muthén 2004) – sind in der Tabelle 2 dargestellt.

*Tabelle 2: Mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu einer DMIS-Klasse auf Grund der geschätzten Modellparameter.*

DMIS-Klasse	Typisches Antwortmuster für		
	DD	M	AA
Denial/Defense (DD)	<b>0.81</b>	0.10	0.09
Minimization (M)	0.15	<b>0.69</b>	0.16
Acceptance/Adaptation (AA)	0.05	0.07	<b>0.88</b>

Es zeigt sich, dass die Antwortmuster mit einer weitgehend hohen Treffsicherheit den drei DMIS-Klassen zugeordnet werden können. Oder: ein Schüler, der einer bestimmten DMIS-Klasse zugehört, produziert mit der angegebenen Wahrscheinlichkeit genau das entsprechende hypothetische Antwortmuster. Die Koeffizienten in der Diagonale sind als Maß für die Zuordnungsgenauigkeit interpretierbar, ähnlich dem Reliabilitätsmaß. Obwohl die Zuordnungsgenauigkeit für Minimization etwas niedrig ausgefallen ist, sprechen alle Koeffizienten für eine akzeptable Treffsicherheit mit niedrigen Risiken einer falschen Zuordnung.

## Schlussfolgerung

Die externe Konstruktvalidierung und die latente Klassenanalyse ergeben prägnante, mit dem DMIS-Modell konforme Antwortmuster verbunden mit einer hohen Zuordnungswahrscheinlichkeit zu den DMIS-Klassen. Das DESI-IKK Instrument erfüllt damit die Kriterien eines validen und reliablen Messverfahrens.

## Literatur

- Ahrends, A./Nowitzki, W. (1997): Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Bennett, M.J. (1993): Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M.R. (Ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, MN: Intercultural Press S. 21-71.
- Bennett, J.M./Bennett, M.J./Allen, W. (1999): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Paige, R.M./Lange, D.L./Yershova, Y.A. (Eds.): Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum. CARLA working paper #15. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Centre for Advanced Research on Language Acquisition, S. 13-45.
- Bhawuk, D.P.S./Brislin, R.W. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. In: International journal of intercultural relations 16, S. 413-436.
- Brislin, R.W./Cushner, K./Cherrie, C./Yong, M. (1986): Intercultural interactions: A practical guide. Beverly Hills: Sage.

- Brooks, N. (1997): Teaching culture in the foreign language classroom. In: Heusinkveld, P.R. (Ed.): Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, S. 11-37.
- Göbel, K. (2001): Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile. In Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich. S. 161-175.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(6), S. 818-834.
- Hammer, M.R./Bennett, M.J. (1998): The Intercultural Development Inventory Manual. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M.R./Bennett, M.J./Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: International journal of intercultural relations 27, S. 421-443.
- Hesse, H.-G. (2001): Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte: Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, S. 141-160.
- Hesse, H.-G./Göbel, K./Jude, N. (2003): Interkulturelle Kompetenzen. In: Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R.H./Nold, G./Rolf, H.G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (Hrsg.): DESI-Bericht über die Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente. Frankfurt a.M.: DIPF, S. 123-128.
- Kelley, G.A. (1963): A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York, NY: Norton.
- Kultusministerkonferenz (2003): KMK Beschluss Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss.
- Lange, D.L./Paige, M.R. (Eds.) (2003): Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen: Hogrefe, S. 203-228.
- Met, M./Galloway, V. (1992): Research in foreign language curriculum. In: Jackson, P.W. (Ed.): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, S. 852-890.
- Moore, J. (1991): An analysis of the cultural content of post-secondary textbooks for Spanish: Evidence of information processing strategies and types of learning in reading selections and post-reading adjunct questions. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2004): Mplus user's guide. Version 3. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996): Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. Yonkers, NY: ACTFL.
- Nostrand, H.L. (1974): Empathy for a second culture: Motivations and techniques. In: Jarvis, G.A. (Ed.): Responding to new realities. The American Council on the Teaching of Foreign Language Education Series. Skokie, IL: National Textbook, S. 263-327.
- Paige, M.R./Jacobs-Cassuto, M./Yershova, Y.A./DeJaeghere, J. (1999): Assessing intercultural sensitivity: A validation study of the Hammer and Bennett (1998) Intercultural Development Inventory. Paper presented at the International Academy of Intercultural Research conference, Kent State University, Kent OH.
- Phillips, J.K. (2003): National Standards for foreign language learning: Culture the driving force. In Lange, D.L./Paige, M.R. (Eds.): Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, S. 161-172.

- Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Schmid, S./Thomas, A. (2003): Beruflich in Großbritannien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1994): Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister.
- Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In Götz, K. (Ed.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. München: Rainer Hampp, S. 97-122.
- Thomas, A./Wagner, K.H. (1999): Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46, 227-236.
- Toll, S. (2000): Acquiring intercultural competence within the context of the period of residence abroad (Sub-project report for The Intercultural Project): University of Central Lancashire. <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/about.htm>
- Trim, J.L.M./North, B. (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Vollmer, H.J. (2001): Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle im Bereich der Sprachen und deren Niveaudifferenzierung/Skalierung (am Beispiel des „Referenzrahmens“ des Europarats). Manuskript.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe, S. 45-66.