SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig?

Busch, Dominic

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Busch, D. (2007). Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig? *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, *6*(3), 5-32. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-452731

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig?

Prof. Dr. Dominic Busch

Juniorprofessor für Interkulturelle Kommunikation an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Abstract

Employers from the fields of private economy sometimes accuse universities for not providing their students with capabilities making them employable after finishing their studies. Especially subjects in the humanities very often are accused to neglect the mediation of practical and applicable knowledge and abilities. Intercultural Communication on the one hand is frequently considered as being an important key competence, but on the other hand many employers think that having covered this as a subject of university studies may not count as having acquired academic expertise in a specialised field. This article will present different perspectives and different understandings of the term *employability* from different societal groups. It will then propose to consider *employability* as a result of social discourse and as discursive construction representing different societal interests. On this behalf, *employability* as a discursive term shares considerable parallels with the terms of *intercultural competence* and *intercultural communication*. A deeper understanding of the role these terms play in social discourse may also contribute to a more constructive and synergetic debate about *employability*. Study programs from the field of intercultural communication may provide a basis for students to acquire the necessary skills. Holding a degree from a subject of the field of intercultural communication, graduates will not only be experts IN a key qualification, but they will also be experts FOR this key qualification, i.e. they will be able to analyse, explain, communicate, mediate and teach about the role intercultural communication and culture may play in respective situations. The article will close with a short presentation of the Masters programme in Intercultural Communication Studies taught at European University Viadrina Frankfurt (Oder).

1. Interkulturelle Kompetenz in der *employability*-Debatte

Unter Arbeitgebern und Hochschullehrern kursieren bisweilen sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, durch welche Kompetenzen sich Studienabsolventen bestmöglich für den Einstieg ins Berufsleben qualifizieren. Die *employability*, die Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolventen, so sind sich Arbeitgeber und Hochschullehrer oft noch einig, erscheint meist zu gering oder zumindest verbesserungswürdig. An der Definition zu einer Steigerung individueller *employability* erforderlicher Kompetenzen, und wie diese Kompetenzen erworben werden sollen, scheiden sich jedoch meist die Geister.

Die auf diese Weise entstehenden Debatten zwischen Arbeitgebern und Hochschullehrern um den Stand der *employability* von Studienabsolventen sowie um Wege der Steigerung der *employability* scheint insbesondere auf einer Perspektivendivergenz der an der Debatte Beteiligten zu basieren.

Eine konstruktive und gemeinsame Arbeit an einer Erhöhung der *employability* von Studienabsolventen scheint durch gegenseitige Schuldzuweisungen in dieser Debatte gelegentlich verhindert zu werden. Transzendieren lässt sich die vermutete Perspektivendivergenz eventuell durch den Einsatz von Kompetenzen, die gelegentlich auch in den Auflistungen so genannter interkultureller Kompetenzen ihren Niederschlag finden.

Insbesondere Studienangebote zu Themenstellungen, die sich dem Anspruch stellen, ihre Absolventen für sehr weit gefasste Tätigkeitsfelder auszubilden, stehen gelegentlich auch in dem Ruf, eine letzten Endes zu geringe *employability* der Studierenden mit sich zu bringen. Einige der Argumentationslinien in dieser Debatte sollen im vorliegenden Beitrag am Beispiel von Studienangeboten aus dem Bereich interkultureller Kommunikation nachgezeichnet werden. Die folgenden Abschnitte geben entsprechende Einblicke in eine politische, eine personalwirtschaftliche, eine studentische, eine arbeitgeberorientierte und eine hochschulorientierte Sichtweise auf den Streitpunkt der *employability*

Im Anschluss wird ein diskurstheoretisch orientierter Ansatz zur Beschreibung von Problemstellungen interkultureller Kommunikation vorgestellt, in dessen Licht die Debatten um Formen von interkultureller Kompetenz sowie von *employability* ähnliche, diskursive Prozesse aufweisen. Was für einen kompetenten Umgang mit interkultureller Kommunikation gilt, könnte demnach auch für einen kompetenten Umgang mit *employability* – sowohl von Seiten der Studienabsolventen als auch von Seiten ihrer Ausbilder – gelten. So könnte bereits der kompetente Umgang mit dem Diskursgegenstand *employability* zur Steigerung derselben beitragen.

In den Beitrag fließen dabei die eigenen Erfahrungen des Autors aus der Einrichtung des Masterstudiengangs *Intercultural Communication Studies*[1] an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) ein, der im Wintersemester 2006/07 von einem ersten Jahrgang aus 34 Studierenden in Anspruch genommen wird.

2. Die politische Perspektive: Der Bologna-Prozess zur Neuausrichtung der europäischen Hochschullandschaft

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind Hochschulen in Deutschland gegenwärtig um eine bestmögliche Implementierung neuer Studienangebote mit den Abschlüssen *Bachelor* und *Master* bemüht. Wenn hinter diesen Reformen nicht zuletzt die Motivation einer höheren Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen steht, so kann daraus auch geschlossen werden, dass Hochschulen durch eigene Entwicklungen ganze Arbeitsmärkte aktiv beeinflussen können.

Auch die politischen Institutionen auf europäischer Ebene haben sich der Steuerung von Arbeitsmärkten und die Entwicklung einer Arbeitsmarktpolitik bereits in den Frühphasen des europäischen Integrationsprozesses als einem zentralen Handlungsfeld verschrieben. Einen umfangreichen Literaturüberblick zur Rolle von *employability* für die Entwicklung von Arbeitsmärkten haben die Arbeitsmarktforscher Blancke, Roth und Schmidt an der Akademie für Technikfolgeabschätzung in Baden-Württemberg vorgelegt (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000). Darin zeichnen die Autoren nach, dass beispielsweise bereits bei der Gründung der Montanunion im Jahre 1951 „[d]ie Förderung von Beschäftigungsfähigkeit" als „beste und präventive Möglichkeit zur Bekämpfung struktureller Arbeitslosigkeit begriffen" wurde (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000:44).

An dieser Sichtweise hat sich auch 1999 wenig geändert: Nun räumt die Europäische Kommission „der Schaffung von ‚Employability' höchste Priorität bei der Beseitigung der Langzeit- und Jugendarbeitsarbeitslosigkeit sowie zur Schaffung eines dynamischen Arbeitsmarktes" (Blancke/Roth/Schmidt 2000:41, mit Bezug auf Europäische Kommission 1999) ein. Neben unterschiedlichen Interventionsbereichen wird nun auch dem Bildungssektor explizit eine wesentliche Rolle zur Steigerung von *employability* zugeschrieben. Unter der Programmatik „Lehren und Lernen in der kognitiven Gesellschaft als präventive Strategie" (Blancke/Roth/Schmidt 2000:41) trägt die Europäische Kommission insbesondere der Beobachtung Rechnung, dass Fachwissen, das zu Beginn einer Karriere im Rahmen einer Ausbildung erworben wurde, in der heutigen Wissensgesellschaft in dramatisch kurzer Zeit veralte und nicht mehr anwendbar sei. Die größte Herausforderung einer Arbeitsmarktpolitik bestünde demnach darin, eine angemessene Infrastruktur für lebenslanges Lernen bereitzustellen, Individuen die Fähigkeit zu vermitteln, sich permanent neues Wissen anzueignen, sowie ihre Bereitschaft hierzu zu wecken und zu steigern.

Um eine konkrete Umsetzung dieser Zielstellungen zu anzustoßen, hatte die Europäische Kommission bereits 1994 ein *Weiß-*

© Interculture Journal 2007 | 3

buch zu Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung (vgl. Europäische Kommission 1994) veröffentlicht, auf dessen Grundlage 1997 ein eigenes Beschäftigungskapitel in den Vertrag von Amsterdam (vgl. Europäische Union 1997) aufgenommen wurde (vgl. (Blancke/Roth/Schmidt 2000:42, mit Bezug auf Roth 1998). Die *employability* von Arbeitnehmern sollte nun jedoch hauptsächlich durch eine weitere Qualifizierung und eine Flexibilisierung der Arbeitnehmer erhöht werden (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000:43, mit Bezug auf Aust 1997:765).

Weitere Umsetzungspläne der Bemühungen um die Steigerung von *employability* finden sich in einem weiteren Weißbuch *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, (vgl. Europäische Kommission 1996) das die Europäische Kommission 1996 herausgegeben hat. Mit Abstand die höchste Priorität wird darin einer Politik zur Re-Integration von Arbeitslosen zugesprochen (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000:69). Maßnahmen im Hinblick auf die primäre Schulausbildung stehen dahinter zurück, bzw. wird gelegentlich sogar eingestanden, dass eine vollständige Annäherung der schulischen Ausbildung an berufliche Anforderungen, insbesondere im Bereich sozialer Kompetenzen gar nicht möglich sei (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000:51, mit Bezug auf Europäische Kommission 1996:18ff). Blancke, Roth und Schmidt interpretieren diese erkennbare Konzentration auf kurzfristig realisierbare Maßnahmen als eine Reaktion auf den erheblichen politischen Druck bei der Bekämpfung der Beschäftigungskrise in Europa (vgl. Blancke/Roth/Schmidt 2000:69).

Als zentrales Dokument, mit dem innerhalb des Prozesses der europäischen Integration die Rolle der Hochschulen bei der Gestaltung von Arbeitsmärkten definiert und koordiniert wird, gilt häufig die so genannte Bologna-Deklaration (vgl. European Ministers of Education 1999), benannt nach einer Konferenz der Europäischen Bildungsmininster am 19. Juni 1999 in Bologna. In dieser Deklaration verpflichten sich 39 Staaten zum Aufbau eines europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Dabei reiht sich die Bologna-Konferenz ein in eine Folge regelmäßiger Tagungen an wechselnden Orten.[2]

Als zentralster Bestandteiler dieses weitreichenden Umbaus der nationalen Hochschulsysteme gilt die Einrichtung neuer Studiengänge mit den Abschlüssen *Bachelor* (BA) und *Master* (MA). Damit einher gehen die Einführung des quantitativen Leistungsbemessungssystems ECTS (*European Credit Transfer System*), die Modularisierung von Studieninhalten, eine verstärkte Output-Orientierung, die Einführung des *Diploma Supplement* sowie die Qualitätssicherung durch Akkreditierungen (vgl. Service-Stelle Bologna der HRK 2004:7). Die Steigerung von *employability* wird in der Bologna-Deklaration als eine allgemeine Zielstel-

lung formuliert und gefordert, die an dieser Stelle durch eine höhere Anwendbarkeit und Berufsorientierung der akademischen Lehre erreicht werden soll – wie dies erreicht werden soll, wird von politischer Seite offen gelassen.

3. Die personalwirtschaftliche Perspektive: Personalpolitik und Personalführung

Etwas präzisere Beschreibungen der Inhalte von *employability* finden sich demgegenüber beispielsweise in der betriebswirtschaftlichen Forschung zur Personalführung. Hier wird der Begriff der *employability* in der Regel zunächst als positives und allseits wünschenswertes Konzept verstanden. Das Forschungsziel besteht aus personalwirtschaftliche Sicht darin, Wege zu finden, mit denen die *employability* von Arbeitnehmern bestmöglich und möglichst für alle Seiten gewinnbringend gesteigert werden kann. Die Personalwirtschaftlerin Jutta Rump sieht das Konzept der *employability* dabei in einer gemeinsamen Verantwortung von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft. Rump bezeichnet die gegenseitige Sorge um die *employability* von Arbeitnehmern dabei als eine ethische Verpflichtung, die angesichts veränderter Beschäftigungsstrukturen entstanden und zunehmend ernst zu nehmen sei:

> „Wenn die Arbeitgeber weder die Vollzeitbeschäftigung noch die Sicherheit des Arbeitsplatzes mehr garantieren können, die früher den normalen Sozialvertrag darstellten, können sie dann nicht zumindest die Zusage geben, dass sie ihren Beschäftigten unter allen Umständen die bestmöglichen Mittel zusichern, beschäftigungsfähig zu bleiben, ihre Fähigkeiten sowohl intern als auch im Falle einer unvermeidlich gewordenen Trennung zu erhalten, um ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz in einem anderen Unternehmen zu bewahren?" (Rump/Schmidt 2005b:6, mit Bezug auf Weinert et al. 2001:89)

Angesichts unsicherer, bzw. kurzfristigerer Beschäftigungsverhältnisse und der damit einher gehenden Abkehr vom Lebenszeit-Beschäftigungsmodell stellt sich für Arbeitnehmer demnach während ihrer gesamten Erwerbstätigkeitsperiode die Aufgabe, permanent ein möglichst hohes Attraktivitätsniveau gegenüber potentiellen (wechselnden) Arbeitgebern aufrecht zu erhalten. Aufgrund dieser unsichereren Beschäftigungslage seien Arbeitgeber im Gegenzug jedoch auch ethisch verpflichtet, die *employability* ihrer Arbeitnehmer zu unterstützen, auszubauen und zu fördern – selbst auf die Gefahr hin, dass sie diese Arbeitnehmer verlieren, sobald diese eine für andere Arbeitgeber attraktive *employability* erreicht haben. Darüber hinaus komme auch der Gesellschaft und ihren Institutionen die Aufgabe zu, die *employability* von Arbeitnehmern grundsätzlich zu fördern, wenngleich auch Rump einräumt, dass der größte Teil der Verantwortung für ihre eigene *employability* sicherlich den Arbeitnehmern selbst zukomme. Dennoch könne angesichts dieses

© Interculture Journal 2007 | 3

vertragsähnlichen Verhältnisses zwischen den unterschiedlichen beteiligten Gruppen aus Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft von einem allseitigen Vorteil und Gewinn gesprochen werden: Während Arbeitnehmer auf diese Weise zumindest ein kleines Stück Beschäftigungssicherheit wiedererlangen können, erhalten Arbeitgeber und Gesellschaft insgesamt kompetentere und leistungsstärkere Arbeitskräfte.

"Beschäftigungsfähige Arbeitnehmer sehen sich nicht länger in einem Abhängigkeitsverhältnis, sondern vielmehr in einer ‚Win-Win-Situation', in der beide Seiten von Erhalt und Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit profitieren. Das Aufwiegen von Treue und Loyalität auf Seiten des Mitarbeiters gegen die Zusage einer lebenslangen Beschäftigung auf Seiten des Unternehmens in Form eines ‚sozialen Vertrages' ist nicht mehr möglich. In einem ‚psychologischen Vertrag' bindet der Arbeitgeber im Hinblick auf seine eigenen Ziele die passenden Mitarbeiter für einen definierten Zeitraum an sich, während der Arbeitnehmer nur mit demjenigen Unternehmen einen Vertrag eingeht, das seine Kompetenzen aktuell nachfragt und vor allem wertschätzt." (Rump/Schmidt 2005:12 mit Verweis auf Blancke/Roth/Schmidt 2000:11-12)

Daraufhin hat Rump auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse einzelne Aspekte und Bestanteile dessen identifizieren können, was gemeinhin unter *employability* verstanden werde. Eine Person sei demnach besonders *employable*, wenn sie:

- „fachlich kompetent ist
- aktiv ist und Initiative ergreift, Chancen erkennt und nutzt
- Verantwortung für sich selbst, ihre Entwicklung und setzt sich Ziele übernimmt
- die Konsequenzen ihres Handelns erkennt
- fleißig ist und sich engagiert
- kontinuierlich dazu lernt und am Ball bleibt
- fähig und bereit zur Zusammenarbeit ist
- in der Lage ist, das, was sie meint und will, auszudrücken und zu Geltung zu bringen
- sich in andere hinein versetzt und zuhört
- in ungewohnten bzw. belastenden Situationen einen klaren Kopf behält
- konstruktiv mit schwierigen Situationen und Misserfolg umgeht
- offen für Neues ist, neugierig ist
- weiß, was sie kann und regelmäßig über sich und ihre Beschäftigungsfähigkeit nachdenkt" (Rump/Eilers 2005:4)

Auf dieser Grundlage befragte Rump sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer nach der Wichtigkeit, die diesen einzelnen Kompetenzen zugeschrieben werden sollte, sowie nach eigenen Einschätzungen der tatsächlichen Ausprägung dieser Kompetenzen. Außer der fachlichen Kompetenz hielten Arbeitnehmer und Arbeitgeber demnach alle weiteren Kompetenzen für zu

gering ausgeprägt und steigerungsfähig (vgl. Rump/Eilers 2005:5).

4. Die studentische Perspektive: *employable* genug?

Folgt man Rumps Einschätzung, dass der Begriff der *employability* den größten Anteil der Verantwortung für die Beschäftigungsfähigkeit den Arbeitnehmern selbst aufbürdet, so muss angenommen werden, dass Studierende nach ihrem erfolgreichen Abschluss ihr Schicksal grundsätzlich selbst in die Hand nehmen müssen. Ob sie auch der Ansicht sind, von ihren Hochschulen gut auf diese Situation vorbereitet zu werden oder ob sie sich mehr Unterstützung und Hilfe erhoffen, können Verbleibsstudien zeigen, die die Hochschulen unter ihren Absolventen durchführen können.

Erst auf der Grundlage einer Bewertung der Ergebnisse solcher Studien können Hochschulen anschließend einen eventuellen Handlungsbedarf ableiten. Die Autoren der jüngst an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina (EUV) Frankfurt (Oder) durchgeführten Verbleibsstudie erläutern demnach ihre Zielstellung:

> „Hier wird die Notwendigkeit von Absolventenverbleibsstudien deutlich. Sie sollen einerseits die Erfahrungen des Übergangs der Absolventen in das Berufsleben, die berufliche Situation sowie die Kompetenzanforderungen erfassen und andererseits als Evaluierungsinstrument für die absolvierten Studiengänge dienen [...]. Absolventenstudien sind sowohl für die berufliche Orientierung von Studieninteressenten, als auch für die Hochschulen bei der Ausdifferenzierung und Neustrukturierung ihrer Studienangebote von großer Bedeutung." (Dohme/Gebauer/Lemke 2006:3)

Erhält ein zu großer Anteil der Absolventen keinen Zugang zu den von der Hochschule selbst anvisierten Beschäftigungspositionen, so können Maßnahmen ergriffen werden, um die *employability* der Absolventen zu erhöhen. Ob dieser unterstellte Zusammenhang zwischen eigener Beschäftigungsfähigkeit und erworbenen Studieninhalten auch von den Studierenden gesehen wird, lässt sich mittels einer Verbleibsstudie ebenfalls erfragen:

> „Die Kulturwissenschaftler der EUV bewerteten die Aspekte Praxisorientierung, Begleitung der Praktika sowie das Angebot berufsorientierender Veranstaltungen und Berufsberatung unter allen abgefragten Aspekten am schlechtesten: auf einer Skala von 1 bis 5 mit befriedigend." (Dohme/Gebauer/Lemke 2006:17)

Geringen Trost kann bei diesen Erkenntnissen zumindest ein Blick auf frühere, hochschulübergreifende Studien spenden. Ein Vergleich mit den Werten anderer Hochschulen kann hier zumindest darauf hinweisen, ob vorgefundene Probleme als örtliche Besonderheiten oder als weit verbreitete strukturelle Mängel zu deuten sind:

„Die repräsentativen Ergebnisse der HIS-Studie für Sprach- und Kulturwissenschaftler 2001 zeigen ebenfalls, dass Aspekte des Studiums, bei denen es um die Verbindung zur Praxis geht, am schlechtesten bewertet wurden." (Dohme/Bebauer/Lemke 2006:17)

Als Ergebnis ihrer Studie präsentieren Dohme, Gebauer und Lemke eine Gegenüberstellung durchschnittlicher Einschätzungen der Absolventen darüber, welche Qualifikationen sie in ihrem Studium in welchem Maße erworben haben und in welchem Maße sie diese Qualifikationen in ihrem gegenwärtigen Arbeitsverhältnis benötigen. Dabei haben die Studierenden nach eigener Einschätzung während ihres Studiums ein höheres Maß an Fachwissen in ihrem Studienfach erworben, als sie in ihrer beruflichen Tätigkeit anwenden und nutzen können. Alle weiteren abgefragten Items, die sich unter dem Sammelbegriff der *Softskills* oder der Schlüsselqualifikationen zusammenfassen lassen,[3] haben die Studierenden nach eigener Einschätzung zu einem geringeren Maße erworben, als es für ihre berufliche Tätigkeit erforderlich wäre. Interpretiert man die Ergebnisse dieser Befragung im Hinblick auf einen eventuellen Handlungsbedarf im Sinne einer Erhöhung der *employability* der Studienabsolventen, so erscheint zunächst die ledigliche Feststellung, dass innerhalb des Studiums mehr Fachwissen als Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, nicht verwunderlich und auch nicht alarmierend. Erst erhebliche Diskrepanzen zwischen den Anforderungen und den tatsächlich vermittelten Fähigkeiten würden auf ein untragbares Ungleichgewicht hinweisen, doch auch dieses geht aus den Ergebnissen der Studie zu den Absolventen der Viadrina nicht hervor.

Verbleibsstudien dieser Art bieten darüber hinaus immer nur einen Einblick in die subjektiven Einschätzungen ihrer Befragten. So merkt beispielsweise Lee Harvey, Leiter des *Centre for Research and Evaluation* der Universität Sheffield in Großbritannien an, dass die subjektive Einschätzung der eigenen *employability* von Studienabsolventen und Berufseinsteigern grundsätzlich auch von der jeweils gegenwärtigen Arbeitszufriedenheit und der daraus resultierenden Arbeitsmotivation abhänge. Studien zur *employability* legten stattdessen häufig bereits ihren befragten einen selbstverständlichen und einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Qualität ihrer (universitären) Ausbildung und ihrer gegenwärtigen *employability* nahe, ohne weitere mögliche Einflussfaktoren überhaupt zu berücksichtigen (vgl. Harvey 2001).

Auch bereits unter noch immatrikulierten Studierenden wurden Erhebungen dazu durchgeführt, welche Qualifikationen nach Einschätzung der Befragten zu einer höheren *employability* führten. So kommen Beispielsweise Maharasoa und Hay (2001) zu dem Schluss, dass die Vermittlung von *employability*-fördernden Kompetenzen das wichtigste Kriterium ist, nach

dem Studierende ihre Lehrveranstaltungen innerhalb des Studiums auswählen: „Students, irrespective of race and gender, agreed, that employability is one of the greatest factors influencing their choices of courses of study" (Kraus 2006:111, zit. nach Maharasoa/Hay 2001:145).

Im Rahmen ihres Forschungsüberblicks grenzt die Sozialpädagogin Katrin Kraus die Gültigkeit dieses Ergebnisses einerseits ein, wenngleich sie andererseits darin allgemeine Tendenzen abgebildet sieht. So sei die Studie von Maharasoa und Hay an südafrikanischen Universitäten durchgeführt worden, an denen jeweils Dekane und Studierende unterschiedlicher Disziplinen befragt worden seien. In einem vergleichbaren Befragungskontext an einer deutschen Hochschule würde Kraus dagegen auch einen Einfluss weiterer Motivationen, wie beispielsweise einem genuinen Interesse am Fach oder an Bildung im Allgemeinen vermuten (vgl. Kraus 2006:111).

„Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften orientieren sich die Studierenden bei ihrer Fächerwahl wenig am Arbeitsmarkt und späteren Beschäftigungs-, bzw. Verdienstmöglichkeiten [...]. Und auch die Studiengänge selbst sind weiterhin auf die Universitätskarriere zugeschnitten – ‚Einen Einstieg in einen Beruf außerhalb von Schule und Hochschule bietet dieser Abschluss nicht' [...]. So droht besonders den Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften der vielzitierte Praxisschock beim Eintritt in den Arbeitsmarkt außerhalb der Universität." (Dohme/Gebauer/Lemke 2006:5)

„Entsprechend besteht der Wert des Studiums bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern (39%) bzw. bei Magistern (35%) des Abschlussjahres 2001 hauptsächlich in intrinsischem Interesse an dem Beruf und Bildung und zu wenig an Karriereaspekten [...]. Auch für die Kulturwissenschaftler der Viadrina sind weder die Verwertbarkeit für Aufstieg und Karriere noch Vermittlung beruflicher Kenntnisse ausschlaggebend, sich noch einmal für dieses Studium zu entscheiden, sondern eher der studentische Freiraum, der Spracherwerb und die Chance, sich zu bilden. Sie haben im Vergleich zu den Absolventen der anderen Fakultäten die pessimistischste Sicht auf ihre beruflichen Chancen (vgl. Texter/Jurk-Sarrach 2005:8-9)." (Dohme/Gebauer/Lemke 2006:18)

5. Die Arbeitgeberperspektive

Arbeitgeber plädieren häufig für eine vermehrte Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen an zukünftige Berufseinsteiger schon während ihres Studiums. Eine hohe Kompetenz in diesen Schlüsselqualifikationen erhöhe aus dieser Sicht automatisch die *employability* der Absolventen. Jürgen Kohler, Rechtswissenschaftler und Rektor der Universität Greifswald, weist auf die Arbitrarität dieser Verbindung von *employability* und Schlüsselkompetenzen hin: Auch politische Deklarationen auf europäischer Ebene plädierten zwar zu zahlreichen Anlässen für eine Steigerung der *employability* von Arbeitnehmern. Wie dies erreicht werden soll, bleibe dagegen meist offen. Alternativ zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen gelte beispielsweise auch eine Steigerung der Mobilität von Arbeitnehmern inner-

© Interculture Journal 2007 | 3

halb der Europäischen Union als Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit. So weist Kohler beispielsweise darauf hin, dass Überlegungen zur Steigerung von *employability* auch im Rahmen der vielzitierten Bologna-Deklaration nur marginal und hauptsächlich mit Verweis auf die so genannte Sorbonne-Deklaration besprochen sowie mit folgender Zielstellung versehen werde: „creation of the European higher education area as a key way to promote citizens' mobility and employability and the continent's overall development" (Kohler 2004:5).

Dass die *employability* von Arbeitnehmern durch eine Förderung von Fähigkeiten, die unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen zusammengefasst werden, gesteigert werden könne, hält Kohler dagegen für eine mögliche, jedoch willkürliche Setzung. Die Plausibilität empirischer Erhebungen, die meist auf einer Überprüfung genau dieser Kriterien basieren, stellt Kohler damit sehr kritisch in Frage.

In zahlreichen analytischen Auflistungen von Bestandteilen derartiger Schlüsselkompetenzen wird darüber hinaus auch eine interkulturelle Kompetenz erwähnt und eingeschlossen. Kohler, der als Universitätspräsident selbst sicherlich argumentativ untermauern möchte, dass Universitäten aktiv zur Steigerung der *employability* ihrer Absolventen beitragen, verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine Universität mithin der geeignetste Ort sei, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben, da sich an zahlreichen Hochschulen inzwischen eine sehr international zusammengesetzte Studierendenschaft zusammenfinde.

Eine solche Argumentation kann die Qualifizierung, die durch Studienangebote im Bereich interkultureller Kommunikation vermittelt wird, nur entwerten: Wenn interkulturelle Kompetenz nur eine Schlüsselqualifikation ist, die man bereits durch das Zusammenleben mit Kommilitonen aus unterschiedlichen Ländern in hinreichendem Maße erwerben kann, dann sollte man die Wahl des Studienfaches sicherlich lieber dazu nutzen, um dadurch noch in einem weiteren Fach Kompetenzen zu erwerben.

Eine solche Sichtweise auf das Fach interkulturelle Kommunikation und auf interkulturelle Kompetenz als leicht zu erwerbende Schlüsselkompetenz scheint auch unter Arbeitgebern häufig vorzuherrschen: Studienangebote im Bereich interkultureller Kommunikation vermitteln demnach offenbar „nur" eine Schlüsselqualifikation, darüber hinaus jedoch kein zusätzliches Fachwissen. Schlüsselkompetenzen dagegen seien – und vor dem Hintergrund dieses Kriteriums werden sie häufig als solche definiert – nur im Zusammenhang mit weiterem Fachwissen aus einem anderen Bereich überhaupt sinnvoll. Interkulturelle Studienangebote werden aus dieser Arbeitgebersicht mit dem Vorwurf konfrontiert, nicht hinreichend auf eine spätere Er-

werbstätigkeit vorzubereiten, die Absolventen also nicht *employable* genug zu machen.

Die unter Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge durchgeführten Verbleibsstudien sprechen hier jedoch häufig eine entgegengesetzte Sprache: So schreiben beispielsweise die von Dohme, Gebauer und Lemke (2006) befragten berufstätigen Absolventen der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) den im Studium erworbenen Schlüsselqualifikationen den größten Nutzen für ihre spätere Anstellung zu. Aussagen dieser Art würden demnach eher dafür plädieren, die Förderung von Schlüsselqualifikationen an Universitäten auf Kosten der Vermittlung von Fachwissen noch stärker zu fokussieren:

> „Sozialkompetenzen werden von den meisten als wichtig eingestuft, wohl auch im Zuge der zunehmenden Bedeutung des Dienstleistungssektors als Tätigkeitsfeld. Sehr bedeutsam sind für diese Absolventen weiterhin Präsentationskompetenzen, Selbstorganisationsfähigkeit, breites Grundlagenwissen, fachübergreifendes Denken, Methodenkompetenzen und EDV-Kenntnisse. Diese Fähigkeiten sind in modernen Arbeitsprozessen entscheidend, bzw. sind wichtige Voraussetzungen, um mit den sich wandelnden Bedingungen der Arbeitswelt und den Anforderungen des Arbeitsalltags zurecht zu kommen. Diese Schlüsselkompetenzen ermöglichen berufliche Flexibilität und sind deshalb für Geistes- und Sozialwissenschaftler, für die es kein festes Berufsbild außerhalb der Forschung gibt, eine wichtige Grundlage." (Dohme/Gebauer/Lemke 2006:20)

Die Gleichsetzung interkultureller Studieninhalte mit einer auch im Alltagsleben erwerbbaren Kompetenz von Arbeitgeberseite scheint aus fachlicher Sicht meist auf ein mangelndes Verständnis einzelner Aspekte interkultureller Kommunikation zurückzuführen zu sein. Während interkulturelle Kompetenz von Arbeitgeberseite zwar meist als sehr bedeutende Komponente der Schlüsselqualifikationen verstanden wird, verfügen Arbeitgeber jedoch vielfach nur über sehr vage Vorstellungen davon, was interkulturelle Kompetenz beinhalten oder worin sie sich manifestieren soll. Augenscheinlich wird die Vagheit dieser Vorstellungen beispielsweise dann, wenn die interkulturelle Kompetenz von Arbeitnehmern als eine von zahlreichen Kompetenzen im Rahmen von Assessment Centern zur Einstellung oder Beförderung von Mitarbeitern in Unternehmen überprüft werden soll. Während die Prüfkriterien derartiger Verfahren meist im Vorfeld von den Auftraggebern und den durchführenden Dienstleistern gemeinsam erarbeitet werden, stellt sich häufig heraus, dass Arbeitgeber nur mit Mühe spezifizieren können, worin sich interkulturelle Kompetenzen im Verhalten ihrer Mitarbeiter manifestieren und wozu sie dienen soll (vgl. Prechtl/Davidson-Lund [in press]; Hagen 1999). Schnittstellen dieser Art, in denen Arbeitgeber und Wissenschaftler zu einem Austausch über Konzepte interkultureller Kompetenz gelangen, scheinen dabei Seltenheitswert zu haben: Konzepte interkultureller Kompetenz müssen – und können – demnach beispiels-

© Interculture Journal 2007 | 3

weise häufig erst in der Vorbereitung auf Assessment Center gemeinsam erarbeitet werden (vgl. Stumpf/ Zeutschel/ Ruhs 2003).

6. Die universitäre Perspektive innerhalb der Geisteswissenschaften

Zahlreiche Hochschulinstitute innerhalb der Geisteswissenschaften nutzen spätestens die Umstellung ihres Studienangebots auf Bachelor- und Masterstudiengänge dazu, ihr Curriculum durch „Praxismodule" und die darin enthaltene Vermittlung von zusätzlichen „Schlüsselqualifikationen" anzureichern, um auf diese Weise zusätzliche Kompetenzen vermitteln zu können, die laut gesellschaftlichem Diskurs die *employability* ihrer Absolventen erhöhen.

Während auf diese Weise versucht wird, den von außen an die Hochschulen herangetragenen Erwartungen zumindest besser gerecht werden zu können, werden jedoch andernorts in Hochburgen der Geisteswissenschaften auch Gegenpositionen formuliert: So war beispielsweise der Philosophische Fakultätentag qua Resolution im Jahre 2005 zwar bereit, die neu eingeführte Zweiteilung von Studiengängen in eine Bachelor- und eine Masterphase anzuerkennen. Gleichzeitig wird im Rahmen dieser Resolution jedoch die Ausrichtung geisteswissenschaftlicher Studiengänge auf eine Berufsfähigkeit nach dem Bachelor-Abschluss für unfunktional erachtet. Besonderheiten einer geisteswissenschaftlichen Ausbildung bestünden stattdessen neben der Vermittlung fachlich-methodischer Grundkenntnisse darin, die studierten Berufsanfänger dazu zu befähigen, „komplexe Zusammenhänge ihres Berufsfeldes erkennen, steuern und optimieren" (Philosophischer Fakultätentag 2005) zu können. Geisteswissenschaftliche Studiengänge sollten demnach auch weiterhin konsekutiv gestaltet werden und sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterstudienphase auf eine Berufsbefähigung erst nach dem Masterabschluss hinarbeiten (vgl. Philosophischer Fakultätentag 2005). Auf diese Weise wird innerhalb der Geisteswissenschaften eine klare Gegenposition zu Definitionen von *employability* von Arbeitgeberseite formuliert.

7. Die diskurstheoretische Perspektive: Employability und Interkulturelle Kompetenz

Die Überlegungen in den vorangegangenen Abschnitten deuten an, dass in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unterschiedliche Verständnisse von den Begriffen *employability*, Schlüsselqualifikationen und interkulturelle Kompetenz kursieren. Darüber hinaus scheint Uneinigkeit darüber zu bestehen, in

welchem Verhältnis diese Begriffe zueinander stehen und ob und wie sie einander eventuell gegenseitig bedingen. Diese unterschiedlichen Verständnisse scheinen gelegentlich zu Konfliktkommunikationen zu führen: Während Arbeitgeber den Bildungsinstitutionen gelegentlich vorwerfen, die „falsche" Bildung zu vermitteln und Jobeinsteiger nicht *employable* genug zu machen, verwehren sich beispielsweise Hochschuleinrichtungen gelegentlich, indem sie entweder konkurrierende Definitionen von *employability* formulieren oder sich der Verantwortung für die Förderung einer von Arbeitgeberseite definierten *employability* entziehen.

Gegensätzliche Meinungen werden gelegentlich als eine fruchtbare Grundlage für das Entstehen innovativer und kreativer Lösungen angesehen – zugleich können die jeweiligen Diskurse jedoch auch Stadien unkonstruktiver Stagnation durchlaufen. In einer solchen Situation könnte sich eventuell bereits das Wissen um die diskursive Konstruktion – und die damit einhergehende Willkürlichkeit der Gegenstandskonstitution – als förderlich für eine gemeinsame Arbeit an Konzepten zur Förderung von *employability* erweisen.

Eine entsprechende Sichtweise auf die gesellschaftliche Debatte um *employability* präsentiert beispielsweise die Pädagogin Katrin Kraus in ihrer an der Universität Zürich eingereichten Dissertation (vgl. Kraus 2004). Kraus bemerkt zunächst, dass der Begriff der *employability* selbst von Autoren, die sich explizit mit der entsprechenden Thematik auseinandersetzen, häufig nicht präzise definiert wird und – so mutmaßt Kraus – wahrscheinlich auf Nachfrage auch nicht definiert werden könnte. Stattdessen scheint der Begriff der *employability* zumindest im deutschsprachigen Raum so normativ aufgeladen worden zu sein, dass er bereits einen Wert an sich darstellt, der keiner weiteren Begründung mehr bedarf, um akzeptiert zu werden:

> „Generell fällt bei der Lektüre von Veröffentlichungen zu diesem Thema [Employability, D.B.] allerdings auf, dass viele Autor/innen über „Employability" schreiben, ohne eine kompakte und greifbare Definition ihres Gegenstands zu geben. „Employability" wird so als Chiffre für eine ‚gute Sache' verwendet, die offensichtlich im Kontext von Qualifizierung, Betrieb und Arbeitsmarkt genügend Plausibilität besitzt, um ohne eine genaue Erläuterung ihres Gegenstands auszukommen, der Hinweis auf verschiedene Beispiele scheint hier oftmals zu genügen." (Kraus 2006:57)

Geht man von der diskursiven Konstruiertheit dieser Normformulierung aus, so kann ein Begriff wie der der *employability* ein erhebliches Konfliktpotential bergen: Ein Mangel an *employability* oder eine zu geringe Berücksichtigung der Norm der *employability* kann jederzeit zum gegenseitigen Vorwurf erhoben werden – und auch dieser erfordert aufgrund der deutlichen Normorientierung des Begriffes keiner weiteren Überprüfung mehr.

Dabei bemerkt Kraus, dass dem Normenkonstrukt der *employability* zugleich bereits eine ebenfalls diskursiv konstruierte Möglichkeit der einfachen Überprüfung der Normerfüllung eingebaut ist: Wer nämlich eine Anstellung bekommt, war offenbar *employable* genug (vgl. Kraus 2004:61).

Dabei bemerkt Kraus eine allgemeine Zunahme der Gewichtung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten: Neben dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit wird auch Begriffen wie denen von Anpassungsfähigkeit, Regierungsfähigkeit oder Konsensfähigkeit eine zunehmende Aufmerksamkeit zuteil. Die individuelle Ausprägung dieser Kompetenzen wird dann jeweils daran gemessen, ob eine betroffene Person im Stande ist, eine bestimmte Sache zu tun. Ist sie dazu in der Lage, wird im Umkehrschluss automatisch gefolgert, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügt (vgl. Kraus 2004). Für den Erfolg einer bestimmten Handlung sind aus dieser Sicht dann jeweils die Handelnden allein verantwortlich. Einflüsse etwaiger struktureller Bedingungen werden im Rahmen dieser diskursiven Konstruktion dagegen entweder vernachlässigt, oder sie spielen überhaupt keine Rolle. Umgekehrt könnte vor dem Hintergrund dieser Logik geschlossen werden, dass Arbeitssuchende offenbar nur deshalb keine Beschäftigung haben, weil sie nicht berufsfähig sind.

Kraus führt mit diesen Überlegungen die teilweise sehr eng geführte Perspektivik innerhalb der Diskurse um *employability* vor Augen, durch die zahlreiche weitere Kontextbedingungen ausgeklammert bleiben. So erscheint das Nachdenken über, das Messen von und der Vergleich von Berufsfähigkeit überhaupt nur in Situationen sinnvoll und erforderlich zu sein, in denen es weniger Arbeitsplätze als an Arbeit Interessierte gibt. Denn sobald mehr Arbeitsplätze als Arbeitnehmer zur Verfügung stehen, wäre aus der skizzierten Sicht automatisch jeder Arbeitssuchende *employable*, und *employability* wäre kein Exklusivitätskriterium mehr, sondern eine allgemein vorhandene Eigenschaft von Arbeitnehmern.

Die Arbeitsmarktsituation dürfte demnach tatsächlich einen erheblichen Einfluss auf die selbst eingeschätzte *employability* von Einzelpersonen haben. Das bestätigen auch Bergson et al. (2006), die mit Hilfe einer quantitativen Erhebung unter Arbeitnehmern in Schweden nachweisen konnten, dass die selbst eingeschätzte eigene Employability wesentlich auch von der allgemeinen ökonomischen Situation des Umfeldes abhängt. Durchläuft eine Gesellschaft eine Phase wirtschaftliche Rezession, so schätzen Arbeitnehmer ihre Employability erkennbar niedriger ein als in Phasen wirtschaftlichen Wachstums. Ein weiterer Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Employability geht darüber hinaus von den bislang erlebten Beschäftigungsverhältnissen der befragten Personen aus: Arbeitnehmer, die sich in lang-

fristigen Festanstellungen befinden, schätzen ihre Beschäftigungsfähigkeit wesentlich optimistischer ein als Personen, die bereits längere Phasen in sehr unsicheren Arbeitsverhältnissen durchlebt haben (vgl. Berntson/ Sverke/Marklund 2006).

An dieser Stelle zeichnen sich bereits erste Parallelen in der diskursiven Konstruktion der beiden Begriffe *Beschäftigungsfähigkeit* und *interkulturelle Kompetenz* ab: Beide Termini formulieren normative Aspekte einer individuellen Kompetenz und klammern dabei eine deskriptive Sicht auf mögliche Ist-Zustände systematisch aus: Wie ließen sich beispielsweise tatsächliche Zusammenhänge bei der Akquise von Beschäftigungsverhältnissen einerseits und ein tatsächlicher Umgang mit Interkulturalität als deskriptives Gegenstück zu interkultureller Kompetenz andererseits erfassen?

Kraus interpretiert die zunehmende Fokussierung auf Kompetenzen, die in der Regel nur normativ abgebildet werden können, als Indiz für einen global stattfindenden Prozess der Individualisierung (vgl. Kraus 2004:62). Dieser gesellschaftliche Individualisierungsprozess impliziere zwar einerseits eine Verlagerung von Entscheidungsmacht zugunsten von Individuen, was jedoch andererseits nicht zu einer – gelegentlich fälschlicherweise angenommenen – größeren Handlungsfreiheit von Individuen führe. Individuen seien demnach weiterhin zahlreichen strukturellen Einbindungen gegenüber verpflichtet.

Angesichts seiner diskursiven Konstruiertheit und seiner normativen Aufladung versteht Kraus *employability* als ein politisches Konzept, gegenüber dem jedoch keinerlei Begriffe existieren, um jeweilige Ist-Zustände zu beschreiben. Zielformulierungen im Sinne einer Steigerung von *employability* könnten folglich gar nicht auf der Grundlage von Zustandsanalysen getätigt werden, sondern könnten höchstens mit Hilfe spezifizierender Ableitungen aus allgemeineren, übergeordneten Begriffen identifiziert werden. Die Forderung nach einer Steigerung von *employability* könnte Kraus zufolge demnach nur als eine Herleitung aus der allgemeiner gelagerten, normativen Orientierung auf einen generellen Individualisierungsprozess verstanden werden (vgl. Kraus 2004:68).

Auch der Begriff der interkulturelle Kompetenz ließe sich in dieser Begründungslogik verorten: Wenngleich in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation eine Vielzahl empirischer Beschreibungen tatsächlicher Interaktionen in interkulturell bedingten Kontexten vorliegt, werden diese dennoch in vielen Fällen zumindest implizit einer Bewertung anhand von normativen Konzeptionen kompetenten Verhaltens zugeführt.

Darüber hinaus kann auch die zunehmende Relevanz normativer Konzepte wie beispielsweise interkultureller Kompetenz als

Bestandteil eines allgemeineren Individualisierungsprozesses verstanden werden. So erscheint beispielsweise auch das Nachdenken über potentiell wünschenswerte Handlungsweisen in interkulturell bedingten Kontexten nur dann sinnvoll, wenn Individuen auch ein entsprechender Handlungsspielraum bleibt, in dem sie (zumindest relativ) sanktionsfrei entscheiden und agieren können (vgl. Busch 2005:39ff).

Die diskursive Konstruktion des *employability*-Begriffs verhüllt Kraus zufolge auch Nachteile, die den Arbeitnehmern entstehen. Hier zeigt sich deutlich die Vormachtstellung, die mächtigeren Mehrheitsgruppen (hier: den Arbeitgebern) gegenüber schwächeren Minderheitsgruppen (hier den Arbeitnehmern) in der Setzung diskursiver Wahrheiten zukommt: Kontrastierend verweist Kraus auf den früheren Begriff des Berufs, der im Konflikt gegensätzlicher Interessen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern für Letztere eine Schutzfunktion übernommen hatte und der auf diskursiver Ebene für eine zusätzliche Konstanz von Beschäftigungsverhältnissen sorgen konnte. Das Konzept der *employability* unterstellt dagegen eine Konvergenz der Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern: Sowohl Unternehmen als auch Arbeitnehmer seien daran interessiert, die *employability* der Arbeitnehmer zu steigern. Wird dieses Ziel erreicht, so entstehe eine unterstellte Win-win-Situation.

Kraus weist an dieser Stelle darauf hin und bemängelt gleichzeitig, dass diese gemeinsame Orientierung erst vor dem Hintergrund sehr ungleicher Machtverhältnisse zustande komme, die bei der Annahme gleich gelagerter Interessen offenbar ausgeklammert werden. So werden die Definitionskriterien von *employability* Kraus zufolge grundsätzlich von Seiten der Arbeitgeber definiert, diktiert und überprüft. Würden Unternehmen nicht die Einhaltung von und das Streben nach *employability* fordern, so bräuchten Arbeitnehmer auch kein Interesse daran haben, diese Kriterien zu erfüllen (vgl. Kraus 2004:74). – Doch auch den Hochschulen kommt offenbar keine Definitionsmacht in Sachen *employability* zu: Wenngleich Universitäten häufig damit werben, aus ihren Studierenden beschäftigungsfähige Absolventen zu machen, merkt Kraus dennoch kritisch an, dass die Motivation der Hochschulen zu einer derartigen Argumentation nur als Reaktion auf externe Diskurse um *employability* zu verstehen sei, an denen die Hochschulen selbst keinen Anteil hätten. Die Diskursmacht über die Definition und die Beurteilung individueller *employability* verbleibt damit auf Arbeitgeberseite (vgl. Kraus 2004:110).

8. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation als Diskursgegenstände

Auch interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation als Forschungsgegenstände können ähnlich wie der Begriff der *employability* alternativ als Produkt diskursiver Konstruktionen verstanden werden. Beide Begrifflichkeiten können aus dieser Sicht einige Parallelen aufweisen. Eine nähere Betrachtung kann hier zur Herleitung eines neuen Verständnisses zu vermittelnder Studieninhalte und deren Bewertung im Hinblick auf *employability* führen.

Ähnlich wie der Begriff der *employability* wurde auch *interkulturelle Kommunikation* als Terminus bereits in unzähligen, teilweise sehr unterschiedlichen Definitionen umrissen, woraus sich ein ähnliches Problem ergibt: Eine Definition, die allen Ansprüchen und Zielstellungen zugleich entspricht, scheint kaum beizubringen zu sein. Im Vergleich mit der Problematik des Begriffs der *employability* wird in Falle von *interkultureller Kommunikation* – und insbesondere im Falle einer Definition von *Kultur* – eine weitere Erschwernis offensichtlich: Mit *Kultur* müsste demnach ein Phänomen definiert werden, von dem wir – je nach theoretischer Sichtweise – auf irgendeine Weise permanent betroffen, daran beteiligt, umgeben, etc. sind, so dass wir uns nicht darüber transzendieren, uns in eine Beobachterperspektive hineinbegeben können und uns dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand nicht selbst entziehen können. Kultur scheinen wir demnach immer nur aus unserer eigenen kulturellen Perspektive heraus beschreiben zu können.

Dennoch schiene es zu bequem, *Kultur* als etwas abzutun, was schlicht nicht beschreibbar ist. Schließlich kann zumindest konstatiert werden, dass *Kultur* für zahlreiche westliche Gesellschaften ein Thema ist, über das es sich zu diskutieren lohnt. So scheint *Kultur* ein wesentliches und gut verankertes Thema und ein Gegenstand gesellschaftlicher Diskurse zu sein. In zahlreichen gesellschaftlichen Kontexten, wie beispielsweise den Medien, der Wirtschaft und der Politik dient *Kultur* immer wieder als Begründung für bestimmte beobachtete Phänomene – und ist damit wesentlich an Prozessen sozialer Sinnstiftung beteiligt. Auf diese Weise verbleibt *Kultur* darüber hinaus nicht einfach im Bereich rein abstrakter Diskurse, sondern Kultur – oder besser: das, was sich Individuen einer Gesellschaft unter Kultur vorstellen – wird für diese Individuen damit unmittelbar handlungsrelevant.

Neben den genannten Schwierigkeiten, Kultur in ihrem Wesenskern definitorisch zu erfassen, scheint demnach die Rolle von Kultur als einem Diskursgegenstand westlicher Gesellschaften deutlich beobachtbar zu sein. Auch der vorliegende Textbeitrag kann nur (dank) der thematischen Relevanz von *Kultur* in west-

© Interculture Journal 2007 | 3

lichen Gesellschaften überhaupt zustande kommen. Mit Hilfe von Methoden aus den Bereichen der Diskurstheorie und der Diskursanalyse lässt sich *Kultur* als ein in dieser Form skizzierter Diskursgegenstand genauer beschreiben.

8.1 Fragestellungen und Methode zur Erforschung von Kultur als Diskursgegenstand

Bisherige Arbeiten haben jeweils den Konstruktionscharakter einzelner Aspekte interkultureller Kommunikation beschrieben: Die Grenzziehungen zwischen dem, was als Kulturen voneinander unterschieden werden soll, die Identifizierung von Eigenschaften, die als kulturspezifisch oder charakteristisch für eine Kultur gelten sollen, sowie die Gestaltung interkulturellen Kontakts können jeweils als Resultate diskursiver Konstruktionen beschrieben werden. An dieser Stelle sollen diese Ansätze um einen weiteren Schritt ergänzt werden:

Um einen Kulturbegriff vor dem Hintergrund dieser Überlegungen definieren zu können, müsste zunächst danach gefragt werden, auf welche Weise Diskurse über Kultur und den Einfluss von Kultur zustande kommen und welche Aussagen welcher Qualität sie enthalten. Auf dieser Grundlage kann darüber hinaus gefragt werden, unter welchen Bedingungen und in welcher Form diese Diskurse für Individuen oder Gruppen handlungsrelevant werden.

In der Geschlechterforschung und den Gender Studies ist die diskursive Konstruiertheit des eigenen Forschungsgegenstands bereits in den innerfachlichen Debatten der neunziger Jahre zu einer zentralen Frage- und Problemstellung aufgerückt. Da sowohl die Forschung zur interkulturellen Kommunikation als auch die Gender Studies sich mit inhaltlichen oder identitätsrelevanten Differenzen zwischen Kollektiven auseinandersetzen und strukturelle Ähnlichkeiten der beiden Problemgegenstände vermutet werden können, könnten eventuell auch die Beschreibungsansätze zur diskursiven Konstruktion des Forschungsgegenstands aus den Gender Studies für den Bereich interkultureller Kommunikation fruchtbar gemacht werden. Hinweise auf diese Parallelen finden sich bereits in der aktuellen Forschungsliteratur:

> Differenzerfahrung und Differenzdenken müssen also möglich sein, ohne dass das Fremde auf das Eigene zurückgeführt wird und ohne dass das Fremde ausgegrenzt wird. Besonders fortgeschritten ist diese Denkweise schon in den Gender Studies. Dort ist nämlich klar, dass die Kategorie (Gender), über die in den Gender Studies alle Differentsetzungen laufen, selbst kulturell konstruiert ist. Dementsprechend können sich unterschiedliche Kulturen bereits unter der Kategorie Gender etwas ganz unterschiedliches vorstellen. Es geht also bei einem kompetenten Umgang mit diesem Problem darum, sich bewusst zu machen, dass die Differenzkriterien kulturell konstruiert sind, dass sie anderswo anders konstruiert werden können, und dass man sich nicht von ihnen eingrenzen und von ihrer Macht gefangen nehmen lassen soll. (Mae 2003:195)

Im Falle einer Übertragung der in den Gender Studies entwickelten Ansätze und Theorien auf Forschungsfelder interkultureller Kommunikation stünde dennoch eine Überprüfung struktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Bereichen aus.

Exemplarisch für entsprechende Ansätze aus der Gender-Forschung wird im Folgenden die Argumentation der Philosophin Judith Butler vorgestellt. Butler skizziert ihre Überlegungen in ihren beiden grundlegenden Monographien *Gender Trouble* (dt.: Das Unbehagen der Geschlechter, 1991) und *Bodies that Matter* (dt.: Körper von Gewicht, 1997). Dabei verfolgt sie einen diskurstheoretischen Ansatz, den sie vorrangig in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Michel Foucault entwickelt.

8.2 Die diskursive Konstruiertheit der eigenen Forschungsgegenstände

Wie Ansätze aus der Geschlechterforschung die Konstruiertheit des eigenen Forschungsgegenstandes, insbesondere die Differentsetzung einer Geschlechterdichotomie, theoretisch leisten, schildert einführend Sabine Hark in ihrem Beitrag innerhalb des *Handbuchs Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (vgl. Hark 2001). Hark zeichnet dabei die Verwurzelungen feministischer Theorien in diskurstheoretischen Ansätzen, wie beispielsweise der Diskursanalyse nach Michel Foucault und der Philosophie der Dekonstruktion nach Jacques Derrida nach. Diskurse, Sprache und Wissen sind aus dieser Sicht maßgeblich an der Konstitution von Gegenständen beteiligt, so dass angenommen werden muss, dass alle sozialen Phänomene und Unterscheidungen nicht gegeben, sondern hergestellt sind. (vgl. Hark 2001:153). Vor diesem Hintergrund musste eingestanden werden, dass die Genderforschung den Gegenstand, den sie selbst erforscht, selbst erst konstituiert und permanent aufrechterhält. Einer wirklichen Dekonstruktion wird der Forschungsgegenstand damit systematisch entzogen (vgl. Hark 2001:353).

Auch vor dieser dekonstruktivistischen Wende in der Genderforschung differenzierte diese zwischen dem biologischen Geschlecht eines Menschen, das im englischen Sprachgebrauch mit der Bezeichnung *sex* belegt wurde, gegenüber dem sozialen Geschlecht, das durch die Bezeichnung *gender* von *sex* unterschieden wurde. Während Menschen bereits mit den körperlichen Merkmalen des biologischen Geschlechts geboren werden, erhalten sie darüber hinaus eine Sozialisation, deren Rollenverständnisse, -zuschreibungen und -erwartungen, deren Werteorientierungen und Identitätszuschreibungen auf der Zugehörigkeit zu einem von zwei Geschlechtern untermauern und auf diesen aufbauen. Während das biologische Geschlecht also bereits gegeben ist, werden die Lebensweisen, die mit dieser Ge-

© Interculture Journal 2007 | 3

schlechtlichkeit einhergehen, von der Gesellschaft hinzukonstruiert, sie sind nicht im biologischen Geschlecht enthalten.

Judith Butler kehrt diese Folgekette um: Ihr zufolge können wir immer nur das soziale Geschlecht eines Menschen erkennen. Das biologische Geschlecht dagegen könne der menschlichen Wahrnehmung dagegen gar nicht zugänglich sein, da es immer schon von Projektionen des sozialen Geschlechts überdeckt sei. Konsequenterweise könne aus diesen Grund nur das soziale Geschlecht als Ausgangspunkt der Überlegungen dienen, das biologische Geschlecht dagegen müsste dann als eine Konstruktion und als ein Teil des sozialen Geschlechts gedacht werden (vgl. Butler 1997:26ff).

Hier wäre zu überlegen, inwieweit diese Umkehr der Perspektiven auch auf Kultur, Kulturalität und interkulturelle Differenz anwendbar ist. Als Ausgangspunkt kann dabei die Annahme dienen, dass bereits durch den Diskurs über und die Auseinandersetzung mit Kultur diese erst geschaffen wird. Auch im Falle von Kultur lassen sich qua Diskurs keine Bezüge zu einer außersprachlichen Wirklichkeit, einer nicht-diskursiven und dennoch wahrnehmbaren Kultur, herstellen. Stattdessen wird die Idee von einer solchen Kultur erst diskursiv geschaffen.

Zahlreiche – insbesondere etisch angelegte – Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation basieren bereits auf der unterhinterfragten Annahme, dass Kulturen zumindest existierten. Auf dieser Grundlage kann dann weiterhin bestätigt werden, dass gesellschaftliche Diskurse (und wissenschaftliche Forschungen) Kultur als Thema weitertragen und wahrscheinlich auch weiterentwickeln. Wendet man auch diese Folgekette um, wie es Butler am Beispiel der Geschlechterforschung gezeigt hat, so müsste angenommen werden, dass Kultur der menschlichen Wahrnehmung grundsätzlich immer nur als diskursives Konstrukt zugänglich ist. Die Idee von der „Gegebenheit" von Kulturen vor dem Diskurs über Kulturen kann dagegen nur als Bestandteil innerhalb dieses Konstruktes verstanden werden.

Im Rahmen einer differenzierteren Diskursanalyse um den Gegenstand interkultureller Kommunikation kann dabei herausgestellt werden, in welchen Kontexten und unter welchen Bedingungen jeweils welche Dichotomisierungen vollzogen werden. Während Butler noch von der überschaubaren Dichotomisierung im Geschlechterdiskurs zwischen Männern und Frauen ausgehen kann, eröffnen die potentiell möglichen Grenzziehungen bei einem Transfer des Modells auf Kultur als Differenzkonstrukt ein eventuell deutlich höheres Komplexitätspotential. Am Anfang einer entsprechenden Beschreibung stünden Fragen wie: Was wird jeweils unter Kultur verstanden und anhand welcher Kriterien wird zwischen jeweils unterschiedlichen Kulturen unterschieden? Wie werden eigene Definitionen von Kultur

durch Mitglieder einer Kultur gegenüber akademischen Definitionen von Kultur unterschieden, d.h. welche Trennungen werden in den Diskursen über Kultur zwischen emischen gegenüber etischen Herangehensweisen unterschieden? Darüber hinaus stellt sich die Frage nach in den Diskursen vollzogenen Grenzziehungen zwischen Kultur gegenüber eventuell Nicht-Kultürlichem (vgl. Janich 2005).

8.3 Die diskursive Konstruktion von Machtverhältnissen

Zahlreiche Ansätze in der Diskurstheorie interpretieren die diskursive Konstruktion von Gegenständen auch als Prozess der Machtausübung: Deutungen und Bewertungen von Handlungen und Kontexten werden aus diskurstheoretischer Sicht diskursiv konstruiert. Aufgrund des diskursiven Prozesses erlangen dabei meist die Deutungen und Bewertungen Gültigkeit für die gesamte Gesellschaft, die von einer Mehrheit (durch Beteiligung am Diskurs) getragen wird. Abweichende Deutungen und Bewertungen etwaiger Minderheiten innerhalb einer Gesellschaft können vor diesem Hintergrund tendenziell nicht akzeptiert werden, bzw. werden vom Mehrheitsdiskurs meist abgelehnt. Judith Butler bezeichnet diesen diskursiven Prozess der Festigung von Konstruktionen, denen sich später auch abweichende Minderheiten fügen müssen, als Materialisierung. Mit dem Begriff der Materie ersetzt Butler in ihrem Ansatz den Begriff der Konstruktion aus der Diskurstheorie. Materie anstelle von Konstruktion ist ebenfalls nicht gegeben, sondern das Ergebnis eines permanenten Prozesses des Materialisierens, durch den eine zunehmende Stabilität entsteht (vgl. Butler 1997:32). In ihrem Kontext der Geschlechterforschung fragt Butler entsprechend danach, durch welche diskursiv konstruierten Normen die Vorstellung von einem biologischen Geschlecht materialisiert wird. Diskursive Konstruktionen kommen dabei Butler zufolge durch eine permanente Wiederholung von Normen zustande. Butler begreift dieses Wiederholen von Normen als ein Handeln, das jedoch nicht statisch und immer gleich verläuft, sondern vielmehr auf der Grundlage einer gerinnenden Erinnerung: Das, was wiederholt werden soll, wird mit zunehmendem zeitlichem Abstand immer ungenauer erinnert, so dass innerhalb der Materialisierung auch Prozesse des Wandels stattfinden. Butler nimmt hier Bezug auf Jacques Derridas Konzept der *iterability*, der Wiederholbarkeit, das dieser aus der Sprechakttheorie von Austin und Searle entwickelt hatte (vgl. Butler 1997:337, EN 9). Die Materialisierung von Geschlechterdifferenzen kommt demnach zustande, indem sich permanente Wiederholungsprozesse immer weiter sedimentieren. Durch diesen Prozess der Sedimentierung wird der Ursprung von Normen zunehmend unzugänglicher. Wenngleich er damit immer weniger überprüft werden kann, weist Butler jedoch darauf hin, dass diese Prozesse der

© Interculture Journal 2007 | 3

Sedimentierung immer auch Risse beinhalten, durch die eine Dekonstruktion der Normen möglich bleibt (vgl. Butler 1997:32f).

8.4 Performativität als erzwungenes zitatförmiges Handeln

Butler folgert aus diesem Prozess der Materialisierung, dass Individuen keine Möglichkeit haben, ihr eigenes Geschlecht auf der Grundlage einer reflektierten Wahl zu bestimmen, sondern dass sie zur Annahme eines Geschlechts gezwungen werden. Auch die Beugung unter diesen Zwang ist kein Ergebnis einer reflektierten Handlung, vielmehr wird Individuen nicht einmal mehr die Möglichkeit einer reflektierten Entscheidung bewusst. Dieses wiederholende Handeln im Zwang bezeichnet Butler als Performativität, durch deren zitatförmiges Wiederholen von Normen diese zugleich weiter gestärkt werden. Hier verweist Butler darüber hinaus auf die von Derrida aufgestellte Glückensbedingung performativen Handelns gegenüber den Annahmen aus der Sprechakttheorie: Während eine Handlung im Sinne der Sprechakttheorie dann geglückt ist, wenn die einer Äußerung zugrunde liegende Intention korrekt ausgeführt wird, glückt eine Handlung im Sinne der Performanztheorie dann, wenn die Bezugnahme auf etwas früheres zustande kommt, d.h. die Zitatförmigkeit eingehalten wird (vgl. Butler 1997:36f). Angewendet auf die Geschlechterdichotomie schließt Butler draus, dass die Zuordnung zu einem Geschlecht einem Gesetz gleichkommt, dem Individuen Folge leisten müssen. Dabei bezieht dieses Gesetz seine Legitimation allein aus der Vorstellung des Gegenteils. Im Fall der Geschlechtszuordnung bedeutet dies etwa, dass Individuen, die sich nicht eindeutig zuordnen oder zuordnen lassen, als defizitär, also beispielsweise als psychisch krank stigmatisiert werden müssen (vgl. Butler 1997:38f).

Erzwungene Zuordnungen dieser Art finden sich auch in den beiden im vorliegenden Beitrag besprochenen Diskursthemen aus interkultureller Kommunikation und *employability*: Autoren zu Forschungsfeldern interkultureller Kommunikation verweisen immer wieder auf die gesellschaftlich häufig erzwungene eindeutige Zuordnung von Individuen zu einzelnen Identitäten und Gruppen. So fordern die meisten Nationalstaaten auch gegenwärtig noch die Annahme einer eindeutigen Nationalität, wodurch die Identitäten ethnischer Minderheiten nicht berücksichtigt werden und auch eine Mehrfachzugehörigkeit meist ausgeschlossen ist. In zahlreichen Kontexten werden auch interethnische Eheschließungen gesellschaftlich sanktioniert. Die Soziologin Elisabeth Beck-Gernsheim berichtet von den Integrationsschwierigkeiten binationaler Kinder in Deutschland (vgl. Beck-Gernsheim 2004).

Auch dem Kriterium der *employability* ist auf den Einzelfall bezogen eine klare Distinktheit inhärent: Arbeitgeber entscheiden über die *employability* ihrer Bewerber, und diese sehen sich gezwungen, einem klar definierten – jedoch aufgrund seiner Diskursivität arbiträr gestalteten – Anforderungsprofil bestmöglich gerecht zu werden. Eine von Arbeitgebern zu niedrig eingeschätzte *employability* eines Bewerbers dagegen kann langfristig zum Status der Arbeitslosigkeit führen, der wiederum in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten nur auf eine geringe Akzeptanz stößt.

9. Employable dank eines fundierten Verständnisse vom Umgang mit Interkulturalität

Die Problematik des Begriffs *employability* scheint angesichts der vorangegangenen Überlegungen aufgrund seines diskursivkonstruierten Charakters beschreibbar zu werden, für den sich parallele Strukturen im Hinblick auf Fragestellungen zum Umgang mit Interkulturalität und interkultureller Kompetenz finden lassen. Ein kompetenter und ein konstruktiver Umgang mit strittigen Themenstellungen, wie beispielsweise der Frage nach einer „richtigen" Definition von *employability*, lässt sich eventuell primär mit Hilfe eines Wissens über den diskursiven Charakter des Begriffs erreichen.

Eine solche Kompetenz kann beispielsweise durch ein fundiertes fachliches Studium interkultureller Kommunikation gefördert werden: anstelle lediglicher Schlüsselkompetenzen auf der Ebene von Alltagserfahrungen an internationalen Universitäten beinhaltet das Studium interkultureller Kommunikation eine fundierte Vermittlung von Meta-Wissen über gesellschaftliche und inter-individuelle Kommunikationsprozesse sowie darin enthaltene Aspekte von Kulturalität und Kulturalisierung. Absolventen interkultureller Studiengänge werden in diesem Sinne nicht zu Experten IN einer Schlüsselqualifikation (nämlich interkultureller Kompetenz) ausgebildet, neben der sie über kein weiteres Wissen in einem weiteren Fach verfügen. Stattdessen dürfen sie als Experten FÜR die Schlüsselqualifikation interkultureller Kompetenz fungieren: Studienabsolventen interkultureller Studiengänge sollten sich demnach nicht nur selbst „interkulturell kompetent" verhalten können, sondern sie sollten darüber hinaus dank ihres fachlichen Studiums dazu in der Lage sein, Besonderheiten des Einflusses von Kulturalität und Interkulturalität auf kommunikative Prozesse zu erkennen, kommunikativ auf sie hinzuweisen und die Rolle von Kultur und Interkulturalität – sowie deren situativ einzuschätzende Relevanz – einem Laienpublikum erklären zu können. Studienabsolventen interkultureller Studiengänge können auf diese Weise bereits vor dem Hin-

© Interculture Journal 2007 | 3

tergrund des von ihnen erworbenen Fachwissens als kommunikative Multiplikatoren wirken, die für ein fundierteres Verständnis von Begriffen wie interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz in der Gesellschaft – und insbesondere unter Arbeitgebern werben können.

Im Gegensatz zu einer lediglichen Befähigung zur Ausübung von Schlüsselqualifikationen bewegen sich Absolventen von Studienangeboten in Bereichen interkultureller Kommunikation demnach auf einer übergeordneten Ebene, sie sind Experten für die Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz.

10. Interkulturelle Kommunikation studieren an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Um diesen Anforderungen in zukünftigen Tätigkeitsfeldern von Studienabsolventen bereits während und mit Hilfe des Studienangebots bestmöglich gerecht werden zu können, bietet die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) seit dem Wintersemester 2006/07 den neuen Masterstudiengang *Intercultural Communication Studies (MICS)* an (vgl. die Webseite des Studiengangs unter www.ikk.euv-ffo.de).

Den Kern des Studienangebots stellen zwei Pflichtmodule dar, die für die Studierenden einen Arbeitsumfang von 18 ECTS-Punkten bereit halten. In ihnen werden grundlegende Theorien (Modul 1) und empirische Forschungsmethoden (Modul 2) zur wissenschaftlichen Identifizierung, Beschreibung und Analyse unterschiedlicher Aspekte von Kulturalität und Interkulturalität in Kommunikationsprozessen vermittelt.

Darüber hinaus erhalten die Studierenden wissenschaftliche Kenntnisse in zwei aus vier angebotenen Wahlpflichtmodulen: Mit Modulen zu den Bereichen *Intercultural Management* und Migrationsforschung werden zwei zentrale und zugleich sehr unterschiedliche (vgl. Moosmüller 2004:63) Forschungs- und Anwendungsfelder interkultureller Kommunikation bearbeitet und vermittelt. Das Wahlpflichtmodul *Transdiscipinary Gender Studies* ermöglicht darüber hinaus eine Einordnung und einen fruchtbringenden Vergleich von Themenstellungen interkultureller Kommunikation mit benachbarten, auf ähnliche Weise differenzorientierten Themenstellungen und deren wissenschaftlicher Bearbeitung. Ein viertes Wahlpflichtmodul zu historischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Gesellschaften und Kulturen in Mittel- und Osteuropa verknüpft die Vermittlung im Fachwissen mit der besonderen geographischen Lage und dem damit verbundenen Forschungsfeld und -interesse an der deutsch-polnischen Grenze in der Region um Frankfurt (Oder) sowie darüber hinaus.

Das Modul *Intercultural Practice* vermittelt in diesem Kontext sowohl didaktische Methoden zur Vermittlung interkulturellen Wissens als auch zu Forschungsfeldern in unterschiedlichen Anwendungskontexten wie beispielsweise interkulturellen Trainings, Beratungskontexten, Assessment Centern, interkulturellem Fremdsprachenunterricht, Übersetzen und Dolmetschen sowie Auslandsvorbereitung und Mediation.

Zentrum und Sitz des Masterstudiengangs Intercultural Communication Studies (MICS) ist das Collegium Polonicum, eine gemeinsame Einrichtung der Europa-Universität Viadrina und der Adam-Mickiewicz-Universität Pozna in Słubice, der polnischen Nachbarstadt von Frankfurt (Oder). Ein Teil der akademischen Lehre wird darüber hinaus an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) angeboten, so dass die Studierenden während des Studiums permanent die Seiten der deutsch-polnischen Grenze an der Oder wechseln, wodurch ein mehrkultureller Forschungskontext unmittelbar zugänglich und erfahrbar wird. Innerhalb des Studiengangs und der Hochschule finden sich die Studierenden darüber hinaus in einer überdurchschnittlich internationalen Studierendenschaft wieder. Ausgebildet werden in diesem Kontext Studienabsolventen, deren *employability* sich durch ihre fachliche Expertise für die Schlüsselqualifikation interkultureller Kompetenz auszeichnet: Absolventen des Studiengangs können demnach nicht nur interkulturell kompetent interagieren, sondern sie beherrschen darüber hinaus Formen der Reflektion und der Kommunikation über sowie Formen der Vermittlung von interkulturellem Wissen. Dieses wird dabei nicht nur verstanden als Fachwissen über Forschungsfelder interkultureller Kommunikation, sondern auch als Wissen über die Rolle interkultureller Kommunikation als konstitutivem Gegenstand zahlreicher Diskurse westlicher Gesellschaften in globalen Kontexten.

Literatur

Aust, A. (1997): Der Amsterdamer Vertrag: Vertrag der sozialen Balance? Sozial- und Beschäftigungspolitik in der Regierungskonferenz 1996/97. *Zeitschrift für Sozialreform* 43 (10), S. 748-777.

Beck-Gernsheim, E. (2004): *Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Berntson, E. / Sverke, M. / Marklund, S. (2006): "redicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy* 27 (2), S. 223-244.

Blancke, S. / Roth, C. / Schmidt, J. (2000): Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt - Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft - Eine Konzept- und Literaturstudie. Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgeabschätzung in Baden-Württemberg Nr. 157, Mai 2000, Stuttgart, Online Dokument:

http://www.pbnet.info/mediapool/38/388429/data/Studie_Employability.pdf [Zugriff: 16.07.2006].

Busch, D. (2005): *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dohme, U. / Gebauer, C. / Lemke, G. (2006): *Employability und die Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)*. Frankfurt (Oder): unveröffentlichtes Manuskript.

Europäische Kommission (1994): *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert – Weißbuch*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (1996): *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (1999): *Die beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1999*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Union (1997): *Vertrag von Amsterdam*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Online Dokument: http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-de.pdf [Zugriff: 22.11.2006].

European Ministers of Education (1999): *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Online Dokument: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF [Zugriff: 30.06.2006].

Hagen, S. (1999): *Business Communication Across Borders. A Study of Language Use and Practice in European Companies*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Hark, S. (2001): Feministische Theorie - Diskurs - Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, R. / Hirseland, A. / Schneider, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich, S. 353-371.

Harvey, L. (2001): Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education* 7 (2), S. 97-109.

Janich, P. (2005): Beobachterperspektive im Kulturvergleich. Versuch einer methodischen Grundlegung. In: Srubar, I. / Renn, J. / Wenzel, U. (Hrsg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 18-36.

Kohler, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und 'employability' im Bologna-Prozess. In: Meyer-Guckel, V. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen und Beschäfti-*

gungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 5-15.

Kraus, K. (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maharasoa, M. / Hay, D. (2001): Higher education and graduate employment in South Africa. *Quality in Higher Education* 7 (2), S. 139-147.

Moosmüller, A. (2004): Das Kulturkonzept in der interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärere Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 45-67.

Philosophischer Fakultätentag (PhFT) (2005): *Resolution: Regelabschlüsse in geisteswissenschaftlichen Studiengängen (BA und MA)*. Plenarversammlung Wien 30.06. - 02.07.2005, Online Dokument: http://www.philosophischerfakultaetentag.de/ [Zugriff: 30.06.2006].

Prechtl, E. / Davidson-Lund, A. (in press): Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA project. In: Spencer-Oatey, H. / Kotthoff, H. (Hrsg.): *Handbook of Applied Linguistics. Vol. 7: Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Roth, C. (1998): Beschäftigung. In: Bergmann, J. / Lenz, C. (Hrsg.): *Kommentar zum Vertrag von Amsterdam vom 2. Oktober 1997. Eine Besprechung der Amsterdamer Änderungen des Vertrags über die Europäische Union sowie des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft*. Köln: Omnia-Verlag, S. 73-91.

Rump, J. / Eilers, S. (2005): *Employability in der betrieblichen Praxis. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Zusammenfassung*. Ludwigshafen: Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, Online Dokument: http://web.fh-ludwigshafen.de/ibe/ [Zugriff: 27.04.2006].

Rump, J. / Schmidt, S. (2005a): *Employability im Fokus: Beschäftigungsfähigkeit im Spannungsfeld von Notwendigkeit und Zurückhaltung*. Ludwigshafen: Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, Online Dokument: http://web.fh-ludwigshafen.de/ibe/ [Zugriff: 27.04.2006].

Rump, J. / Schmidt, S. (2005b): *Fördern und Fordern von Beschäftigungsfähigkeit: Das Konzept des Employability-Management*. Ludwigshafen: Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein, Online Dokument: http://web.fh-ludwigshafen.de/ibe/ [Zugriff: 27.04.2006].

Service-Stelle Bologna der HRK (2004): *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Stumpf, S. / Thomas, A. / Zeutschel, U. / Ruhs, D. (2003): Assessment Center als Instrument zur Förderung der Handlungskompetenz von Fach- und Führungskräften in der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International*. Münster: Votum Verlag, S. 70-91.

Texter, B. / Jurk-Sarrach, N. (2005): *Ergebnisse der AbsolventInnenbefragung an der Europa-Universität Viadrina, Abschlussjahrgänge 1997 bis 2005*. Frankfurt (Oder): unveröffentlichtes Manuskript.

Weinert, P. et al. (Hrsg.) (2001): *Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis*. Bern et al.: Peter Lang.

[1] Detaillierte Informationen zum Aufbau und zu den Inhalten sowie zu den aktuellen Lehrangeboten finden sich auf der Webseite des Studiengangs im Internet unter: http://www.ikk.euv-ffo.de

[2] Für eine ausführliche Dokumentation der Konferenzen der europäischen Bildungsminister im Rahmen des Bologna-Prozesses vgl. die Webseite des „Bologna-Sekretariats" im Rahmen der britischen Ratspräsidentschaft 2005: http://www.dfes.gov.uk/bologna/ [Zugriff: 22.11.2006].

[3] Die Autorinnen unterscheiden hier zwischen fachübergreifendem Denken, Kenntnissen in EDV, Rechtskenntnissen, Wirtschaftskenntnissen, Informationen recherchieren und aufbereiten, Organisationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Selbständiges Arbeiten, Fähigkeit, sich schnell in neue Aufgaben einzuarbeiten, analytische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Führungsqualitäten, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement (Dohme/Gebauer/ Lemke 2006:37).