

Werkstattheft

Interkulturelles Lernen



Werkstattheft Interkulturelles Lernen – Transkulturelle Kompetenz

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier, Prof. Pia Gabriel-Schärer, Prof. Bernard Wandeler, 2008

Die Internationalisierung von Fachhochschulen ist ein erklärtes Ziel der gesamteuropäischen Bildungsreform im Rahmen der Bolognaerklärung und wird bei der Akkreditierung einen Fokus der Überprüfung darstellen. Die Hochschule Luzern kann auf zahlreiche Erfahrungen des internationalen Austauschs zur Förderung des interkulturellen Lernens zurückblicken. Seit 2002 wurde dieser Bereich kontinuierlich aufgebaut. Dieses Werkstattheft gibt einen Einblick in den aktuellen Stand der Diskussion und in die Gestaltung von Lernprozessen im interkulturellen Bereich. Es zeigt, was an Auseinandersetzung in den verschiedenen Spannungsfeldern nötig ist.

Was verstehen wir unter transkultureller Kompetenz und wie kann diese gelernt und eingeübt werden? Basis ist die Ausbildung von kulturellem und transkulturellem Bewusstsein. Die Sensibilisierung bezüglich eigener Wertvorstellungen und Verhaltensweisen und die Reflexion, wie diese durch die eigene Kultur geprägt wurden, kann sowohl an der Heimschule als auch im Ausland ausgebildet werden. Sie lesen in diesem Heft von Chancen und Risiken der Auslandsinsätze und den konkreten Erfahrungen der Studierenden. «Den Anderen oder die Andere als anders ertragen» ist die Basis der Fähigkeit, in Teams zu arbeiten. Ziel unserer Ausbildung ist, diese Diversität sozial kompetent zu nutzen. Ist transkulturelle Kompetenz einfach ein Teil der Sozialkompetenz? Lesen Sie mehr darüber im vorliegenden Heft.

Reader Intercultural Learning and Trans-Cultural Competence

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier, Prof. Pia Gabriel-Schärer, Prof. Bernard Wandeler, 2008

The signing of the Bologna Declaration brings some uniformity to higher education systems and sets a framework of comparable and compatible qualifications in terms of competences and profiles. Lucerne University of Applied Sciences and Arts has demonstrated over the years a commitment to internationalisation by promoting student and staff mobility. Recognising the importance of work-related learning in a globalized world, one of the University's key goals within the institutional strategic framework is to produce graduates with the skills and adaptability to succeed in the labour market and to cope with an increasingly multicultural society. The University has therefore implemented intercultural learning within the curriculum. Work-based and work-related learning, field placements at home and abroad, practice-oriented or project work, and part-time work all make an important contribution to graduate employability. Trans-Cultural Competence enables the students to work effectively with various groups of diverse backgrounds whatever their professional fields.

This tool-kit booklet refers to the development of Trans-Cultural Competence in a changing and challenging environment of globalization and contains guiding concepts for intercultural learning. Learning about the Self through Others is a code of good practice.

Prof. Pia Gabriel-Schärer

Einleitung: Internationalisierung als Chance?

Seite 6

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Interkulturelles Lernen durch internationale Erfahrungen

Seite 10

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

What is Trans-Cultural Competence?

Seite 14

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Cooperative Learning as a Framework for Trans-Cultural Competence

Seite 21

Praktische Beispiele interkulturellen Lernens /

Suggested Good Practice Approaches for Intercultural Learning

Seite 26

Prof. Bernard Wandeler und Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Das Eigene und Fremde im Field Practice (Auslandeinsatz)

Seite 26

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Module Design "Cultural Awareness"

Seite 31

Prof. Pia Gabriel-Schärer

Vision für die Zukunft – Strategie der Internationalisierung

Seite 36

Glossar von Schlüsselbegriffen

Glossary of Key Terms

Seite 38

Einleitung: Internationalisierung als Chance?

Internationalisierung in Bildung und Forschung

¹
Erklärung von Lissabon,
11. April 1997

²
Bolognadeklaration,
19. Juni 1999

³
Stand 2007

Mehr als zehn Jahre ist es nun her, seit sich der Europarat 1997 in Lissabon¹ zu einem europäischen Hochschulraum bekannt hat. Die daraus folgende Bolognaerklärung², welche in der Zwischenzeit³ von 46 europäischen Staaten ratifiziert wurde, proklamiert die Harmonisierung der Strukturen der europäischen Hochschul- und Forschungslandschaft und will dadurch den internationalen Austausch erleichtern. Dass die Dachmarke Hochschule Luzern mit der Byline «Lucerne University of Applied Sciences and Arts» versehen ist, zeigt die Absicht, die Hochschule im globalen Bildungsmarkt zu positionieren, ist aber noch nicht Ausdruck der erfolgreichen Internationalisierung. Unter dem Begriff Internationalisierung werden Aktivitäten auf unterschiedlichster Ebene subsumiert. Um diese zu fördern, braucht es eine Strategie für die Ausrichtung und einen langen Atem für die Umsetzung.

Die Förderung der Mobilität sowohl der Studierenden wie auch der Dozierenden, aber auch die Berücksichtigung der europäischen Dimension in den Studienprogrammen wird angestrebt. Ebenso soll die länderübergreifende Forschung durch EU-Rahmenforschungsprogramme gefördert werden. Vergleichbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit sollen verbessert werden.

In den vergangenen Jahren zeigten sich auch die Widersprüche, welche in diesen Vorgaben verborgen sind. In den divergierenden Konkurrenzfeldern wird um Forschungsgelder gebuhlt. Wie sollen sich darin harmonische, vergleichbare Einheiten bilden? Warum erweist es sich als so schwierig, sich trotz gleichen ECTS-Credits, Studieninhalte von einer anderen Hochschule anrechnen zu lassen, nur weil die Inhalte nicht ganz identisch sind? Die proklamierte Outputsteuerung weicht im konkreten Alltag immer wieder der bekannten Inputsteuerung. Und doch stimmen uns die Erfahrungen von Studierenden oder Dozierenden, welche die verschiedenen organisatorischen Hürden mit grossem individuellem Aufwand überwunden haben, grundsätzlich zuversichtlich. Über den Tellerrand blicken und über die eigenen Grenzen hinaus agieren, ist schlussendlich sehr bereichernd. Als Hochschule lohnt es sich, das interkulturelle Lernen zu fördern, sei es im Rahmen des eigenen Curriculums oder durch die Ermöglichung von Auslandsaufenthalten, sei es in internationalen Forschungsprojekten oder durch international entwickelte Angebote. Die Globalisierung durchdringt die Arbeits- und Lebenswelten immer stärker und beeinflusst alle Bereiche. Migration und interkulturelle Begegnungen stellen die Soziale Arbeit vor besondere Herausforderungen. Die kulturellen Hintergründe und sozialen Zusammenhänge erfordern eine Handlungskompetenz, die von Wissen und Verständnis geprägt ist. Transkulturelle Kompetenz ist im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit als Querschnittsthema postuliert. Die Umsetzung der gemeinsam unterschriebenen Ziele erweist sich jedoch als grosse Herausforderung, welche allen Beteiligten viel Engagement und Durchsetzungsvermögen abverlangt.

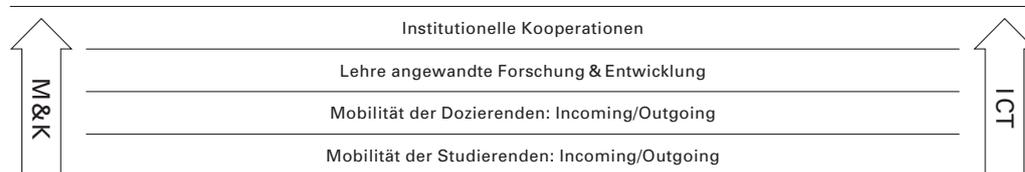
Auch wenn die Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist, machen wir einen Zwischenstopp und schauen, wie sich die Forderung der Internationalisierung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit entwickelt hat.

Mehrdimensionalität des Internationalen

Zu Beginn unserer Fachhochschulentwicklung richteten wir den Fokus der Mobilität auf die individuelle Ebene. Studierendenaustausch, Intensivprogramme und thematische Netzwerke wurden bei uns an der Hochschule im Rahmen von europäischen Programmen wie Erasmus aufgebaut, Studierenden- und in kleinem Rahmen Dozierendenmobilität gefördert. Nach diesen ersten Schritten setzt sich heute vermehrt die Einsicht durch, dass eine erfolgreiche Internationalisierung von Hochschulen alle Ebenen der Organisation umfassen muss, so wie dies auch im Grundsatzpapier der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) 2005 gefordert wird.

Die verschiedenen Bemühungen im Bereich der Internationalisierung müssen verknüpft und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Abb.). Neben der Mobilität von Studierenden ist die Mobilität von Dozierenden eine Grundvoraussetzung für die Förderung der internationalen Perspektive. Ebenso wichtig ist die Verankerung von internationalen Studieninhalten in den Curricula des Bachelor-Studiengangs, der Master-Studiengänge und der Weiterbildungsprogramme sowie die vermehrte Lancierung von internationalen Forschungsprojekten. Unser Bildungs- und Forschungsplatz kann durch den Aufbau von Beziehungen zu ausländischen Partnern gestärkt werden. Gesicherte institutionelle Kooperationen erleichtern den Austausch. Abläufe können vereinfacht werden, sobald eine gewisse Konstanz der Zusammenarbeit aufgebaut ist. Dies ist nicht mit beliebig vielen Kooperationspartnerschaften möglich. Die Ressourcen werden gezielt und punktuell mit einigen Partnerhochschulen eingesetzt. Flankierende Massnahmen wie gutes Marketing und Kommunikation (M&K), welche unsere Bildungsangebote an internationalen Messen oder Konferenzen präsentieren, oder International Communication Technology (ICT), welche orts- und zeitunabhängige internationale Dialoge ermöglichen, unterstützen die Umsetzung. Nicht zuletzt ist auch die Ebene der gegenseitigen Diplomanerkennung sowohl für Bachelor- als auch für Master-Studiengänge zu regeln.

Mehrdimensionalität der Internationalisierung



Angebote innerhalb der Lehre und Mobilität

Im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit bereiten wir unsere Studierenden auf die Anforderungen einer globalisierten Arbeitswelt vor und bieten ihnen ein vielseitiges internationales Studienprogramm an. In enger Kooperation mit ausgewählten Partnerinstitutionen, Studierenden und Dozierenden aus dem Ausland fördern wir an unserer Hochschule die Fähigkeit zur interkulturellen Zusammenarbeit. Ziel ist die Erweiterung der transkulturellen Kompetenz, welche auch in der Sozialen Arbeit zunehmend zu einem wichtigen Faktor in der grenzüberschreitenden Kommunikation, Kooperation und Mobilität wird.

In der Lehre ist die Internationalisierung in verschiedenen Modulen verankert, so werden z. B. in den Modulen «Interkulturelle Kommunikation», «Migration und Integration», «Interkulturelle Jugendarbeit und Konfliktmanagement» oder «Entwicklungszusammenarbeit» internationale und interkulturelle Themen gesetzt und bearbeitet. Im Modul «Europäische Sozialpolitik im Vergleich» sind neben einem ausländischen Lehrbeauftragten eine Exkursion an den Europäischen Gerichtshof in Strassburg und nach Berlin integriert. Im Modul «Kultur und kulturelle Vermittlung» wird der Austausch mit Studierenden der Hogeschool Den Haag und Amsterdam ermöglicht. Niederländische Studierende kommen zu uns nach Luzern und unsere Studierenden reisen nach Den Haag. Sie können vor Ort konkrete Projekte und Organisationen besuchen. Jährlich finden im Zeitfenster zwischen den Semestern internationale Studienwochen statt. Darin werden sowohl internationale Themen gesetzt, wie auch ausländische Lehrbeauftragte eingeladen. Ganz speziell geschätzt ist auch der Umstand, dass in einer dieser Wochen studienjahrgangübergreifend gearbeitet wird. 200 Studierende aus unterschiedlichen Jahrgängen der Studienrichtungen Sozialarbeit und Soziokultur studieren gemeinsam. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen Studienwochen werden in unseren Werkstattheften veröffentlicht⁴. So kann das Wissen gesichert werden und als Grundlage für die nächste Durchführung dienen. Eine andere Studienwoche zum Thema «Urban and Community Development»⁵ bringt die unterschiedlichen Kulturen der Hochschule Luzern zusammen, indem Studierende der Sozialen Arbeit mit Studierenden der anderen Teilschulen Technik & Architektur, der Wirtschaft, der Musik und von Design & Kunst zusammenarbeiten. Auch in dieser Studienwoche arbeiten internationale Lehrbeauftragte mit.

In all diesen Modulen wird der Blick für die eigene Kultur geschärft, indem über die Grenzen hinausgeschaut werden kann. Diese Angebote, welche im Curriculum eingebettet sind, nützen sehr vielen Studierenden von Luzern. Durch den Aufbau dieser Angebote ist die

⁴ Hochschule Luzern – Soziale Arbeit: Werkstattheft «Afrika» (2006), Werkstattheft «Kosovo – Schweiz: Realitäten da und dort» (2007), Werkstattheft «Integration in europäischen Metropolen» (2008)

⁵ Werkstattheft «Urban and Community Development in Europe» (2006)

Option, an einem Intensivprogramm im Ausland teilzunehmen, etwas in den Hintergrund gerückt. Intensivprogramme (IP) sind einerseits sehr zeit- und kostenaufwändig in der Vorbereitung und andererseits schwierig zu organisieren, da sie mitten in den Semestern stattfinden. Aus diesem Grund läuft zurzeit dieses modulunabhängige Angebot nicht mehr.

⁶
In den letzten drei Jahren haben
jährlich rund 20 Studierende
von diesem Angebot Gebrauch
gemacht.

Einige Studierende pro Jahr⁶ entscheiden sich dafür, einen Teil des Studiums im Ausland zu absolvieren. Sie können entweder ein Studiensemester an einer Partnerhochschule besuchen und/oder im Rahmen der Praxisausbildung ein Field Practice (drei bis sechs Monate) im Ausland absolvieren. Studierende erproben dabei Handlungsfelder der Sozialen Arbeit im Ausland und machen interkulturelle Lernerfahrungen durch Praxis und Feldbeobachtung. Studierende organisieren und finanzieren ihren Aufenthalt selber, erhalten von der Hochschule Beratung, Unterstützung und E-Coaching von Dozierenden (vgl. S. 26). Besonders erfreulich ist die Tatsache, dass aufgrund von Auslandsaufenthalten Stellen geschaffen werden, welche die Studierenden nach der Ausbildung besetzen können. So wird eine Absolventin von uns in Neuseeland in die Soziale Arbeit einsteigen und parallel den Besuch eines Master-Studiengangs an der Universität organisieren. In Kambodscha ist eine Absolventin in einer neu geschaffenen Stelle in einer internationalen Organisation tätig. Auch im Bereich der Weiterbildungsprogramme Master of Advanced Studies MAS ist die Internationalisierung in die Curricula eingebettet. Studienreisen und Dozierendenaustausch konnten überall dort erfolgreich positioniert werden, wo dies ein strukturell integrierter Bestandteil ist. Langfristige Zusammenarbeit mit ausgewählten Partnerschulen macht sich bezahlt.

Seit Herbst 2008 ist die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit am europäischen Master-Studiengang «Social Economy and Social Work» (SOWOSEC) in Wien beteiligt. Neben Österreich, Deutschland, Frankreich und der Schweiz sind die osteuropäischen Länder Polen, Rumänien, Slowakei, Tschechien und Ungarn involviert.

Mit der Westminster University in London ist der internationale Master-Studiengang Community Development entwickelt worden und wird per Herbst 2009 ausgeschrieben.

Angewandte Forschung und Entwicklung

Die Fachhochschulen sind von ihrem Auftrag her verpflichtet, angewandte Forschung und Entwicklung aufzubauen. Gemäss KFH (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz) sollen sich die Fachhochschulen bis 2011 in Forschung und Entwicklung (F&E) etabliert haben und anerkannte F&E-Partner auf nationaler und internationaler Ebene werden. Dazu werden verschiedene Massnahmen abgeleitet, wie unter anderem: «Jede Fachhochschule vernetzt sich entsprechend ihren Schwerpunkten mit Institutionen im In- und Ausland.» (KFH 2008, S. 6)

Diese Forderung hat auch für unsere Hochschule Gültigkeit. Exemplarisch weisen wir auf das an unserer Hochschule laufende Forschungsprojekt «Rescaling of Social Welfare Policies» hin, welches das European Centre for Social Welfare Policy and Research in Wien mit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und sieben weiteren Forschungspartnern aus ganz Europa durchführt. Ziel des internationalen Projektes ist es, in drei ausgewählten Bereichen des Sozialstaates Aufgabenteilung zwischen öffentlichen und privaten Akteuren auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene zu untersuchen. Die Zuständigkeiten in den drei ausgewählten Bereichen der Sozialhilfe, der Arbeitsmarktmassnahmen und der Alterspflege werden unter den beteiligten Ländern verglichen. Indem herausgefunden wird, wie die Systeme in anderen Ländern aufgebaut sind, können Inputs für das eigene System generiert werden.

Für unsere Hochschule bedeutet ein solches Projekt zudem, dass wichtige Kontakte in diesem Bereich in ganz Europa geknüpft werden und wir so auch bei künftigen Projekten auf ein europäisches Netzwerk zurückgreifen können.

Die Erkenntnisse aus den Forschungsergebnissen fliessen zurück in die Lehre wie z. B. ins Modul «Europäische Sozialpolitik im Vergleich» oder «Erwerbslosigkeit», da die beteiligten Forschenden gleichzeitig auch Dozierende in den Bachelor- und Master-Studiengängen sind.

Neue Kommunikationstechnologie: E-Learning

Dank neuer Kommunikationstechnologie wird ein orts- und zeitunabhängiges gemeinsames Arbeiten möglich. Dies unter der Bedingung, dass der Zugang zum Internet funktioniert und die Beteiligten über das nötige Know-how verfügen. So können wir z. B. unsere Studierenden im Ausland über die Lernplattform ILIAS begleiten und den Austausch unter den Studierenden in verschiedenen Ländern zur gegenseitigen Unterstützung nutzen (vgl. S. 26).

Die virtuelle Kommunikation ist vor allem dort erfolgreich, wo sich die Beteiligten von persönlichen Kontakten her kennen. Versuche, bei welchen Studierende aus der Schweiz mit Workshopteilnehmenden in Yaoundé, Kamerun, über ethische Fragen diskutierten⁷, sind möglich, aber sehr aufwändig und nicht nachhaltig, wenn dieses virtuelle Meeting einmalig ist. Überall dort, wo die persönliche Zusammenarbeit durch die Möglichkeiten des virtuellen Lernens und durch Austausch ergänzt wird, sind neue Qualitäten möglich. Der Kompetenzaufbau Blended Learning ist bei Dozierenden und Studierenden in Gang gesetzt. Mariana Christen Jakob, die das interdisziplinäre Wahlmodul «Online Communities and Collaboration» durchführt, meint: «Neue Tools im Web 2.0-Bereich und eine Generation von Studierenden, welche selbstverständlich im Zeitalter der neuen Medien aufgewachsen ist, lassen kaum Zweifel an der Zukunft digitaler Lernformen offen.»⁸ Ohne Internet und virtuelle Kommunikation ist eine Internationalisierung heute nicht mehr denkbar.

⁷
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2008): Werkstatttheft «Blended Learning». Luzern (S. 19ff)

⁸
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2008): Werkstatttheft «Blended Learning». Luzern (S. 9)

Internationalisierung als Chance

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit hat sich in den letzten Jahren institutionelle Kooperationen aufgebaut und sich als Ort für internationale Tagungen und Kongresse positioniert. 2007 fand zum Beispiel der dritte internationale Kongress in «Community Development – Local and Global Challenges» mit Teilnehmenden aus Afrika, Asien, Europa und Amerika statt⁹ und im Jahr 2008 waren wir Gastgeberin für den Vierländerkongress zum Thema Sozialmanagement und Sozialwissenschaften. Die Mehrdimensionalität der Internationalisierung fordert eine klare Positionierung und Reflexion der eigenen Standpunkte. Die gesamte Organisation, aber auch einzelne Dozierende und Studierende, können dies immer wieder als Chance nutzen, transkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz aufzubauen.

⁹
Die besten Tagungsbeiträge sind in der Publikation von Mariana Christen Jakob & Judith Reichmuth (Hrsg) (2008) Community Development: Local and Global Challenges. Interact, Luzern veröffentlicht und dem breiten Fachpublikum zugänglich gemacht.

Quellen

- Christen Jakob, Mariana & Reichmuth, Judith (Hrsg) (2008): Community Development: Local and Global Challenges. Interact, Luzern
- Die Erklärung von Bologna (1999): Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2008): Werkstatttheft «Integration in europäischen Metropolen». Luzern
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2008): Werkstatttheft «Blended Learning». Luzern
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2007): Werkstatttheft «Kosovo – Schweiz: Realitäten da und dort». Luzern
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2006): Werkstatttheft «Afrika». Luzern
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2008): Grundsatzpapier Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen (2. revidierte Fassung, orig. 2005), Bern. www.kfh.ch
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2008): Grundsatzpapier Internationalisierung an den Fachhochschulen. Bern. www.kfh.ch
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2008): Merkblatt: Akkreditierungsstandards der Programmakkreditierung betr. Internationalisierung, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit. Bern. www.kfh.ch
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH (2004): Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen (2. ergänzte Auflage) www.kfh.ch
- Schweizerischer Fachhochschulrat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2002): Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen, Bern.

Interkulturelles Lernen durch internationale Erfahrungen

Internationalisierung und Mobilität ermöglichen vielfältige Begegnungen mit fremden Orientierungen und anderen Lebenswelten. Die weltweite Verflechtung durch modernisierte Technologien vermittelt aber auch «entfremdete» Fremdbilder, welche die Wahrnehmung der lokalen Menschen prägen. Mit Globalisierung und Migration gehört die kulturelle Vielfalt nicht nur in den Grossstädten zum Alltag. Wertsysteme und Weltbilder verändern sich zunehmend, verschiedene Orientierungs- und Deutungsmuster werden immer wahrscheinlicher. Somit spiegelt sich jede Konfrontation mit anderen Lebensformen in der Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Verhaltensmuster. Differenzierte Reflexion der eigenen kulturellen Befangenheit braucht einen Lernraum, in dem über das Fremde nachgedacht und ausgetauscht wird, und die Differenzen der Lebensformen und -orientierung friedlich ausgetragen werden können. Interkulturelles Lernen gewinnt in der heutigen modernen Gesellschaft mit ihrem Wertepluralismus immer mehr an Bedeutung.

Die Bedeutung des interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen wird als ein junger Zweig der Pädagogik beschrieben. Nach Renate Nestvogel (2001) führt interkulturelles Lernen auf drei gesellschaftliche Reaktionen zurück. Die eine Reaktion kommt aus der «Dritte Welt»-Pädagogik, entstanden in den 70er-Jahren. Aus dieser Strömung wird interkulturelles Lernen verstanden als «Lernen von fremden» Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft (kulturelle Selbstreflexion). Diese Auseinandersetzung reicht vom Makrosystem historisch gewachsener weltsystemischer Verflechtungen (einschliesslich der darin wirksamen Herrschafts- und Interessensstrukturen) bis in den Mikrobereich der psychischen Strukturen des Subjekts (inklusive der eigenen Person). Interkulturelles Lernen umfasst damit kognitive, affektive und konative (handlungsorientierte) Dimensionen und erfordert die Fähigkeit zu vernetzter Wahrnehmung und einer Reflexions- und Handlungskompetenz in komplexen Zusammenhängen.»¹ In diesem Kontext wirkt interkulturelles Lernen für alle «Welten» emanzipatorisch, wenn jede/r befähigt wird, über lokale und globale Dominanzstrukturen in der eigenen und fremden «Kultur» zu reflektieren. Selbstkritik setzt nicht nur individuelle, sondern auch kollektive sowie institutionelle Bereitschaft voraus, sich mit der eigenen kulturellen Befangenheit zeitlich und räumlich auseinander zu setzen. In der Gegenüberstellung mit dem «Fremden» findet «eine andere Selbstbegegnung» statt.

Die zweite Reaktion ist viel jünger und entsteht aus der Tatsache, dass Europa nicht nur zusammenwächst, sondern auch zunehmend zusammenrückt. Europäische Erasmus-Programme wurden in den 90er-Jahren eingerichtet. In diesem Kontext setzt sich interkulturelles Lernen als internationale Bildungsarbeit zum Ziel, Mobilität zu fördern, um Qualifikationen besser vergleichen bzw. Qualifizierte flexibler in die Arbeitswelt einsetzen zu können. Jedoch birgt dieses Ziel in sich offene Fragen und Widersprüche. Nach welchem bzw. wessen Massstab soll die zunehmende Pluralisierung der europäischen Differenzen verglichen werden unter der demokratischen Annahme, dass alle gleichwertig sind? Kann eine stabile Vereinheitlichung stattfinden, wenn im System des Wettbewerbs Verlierende Gewinnenden gegenüber gestellt werden? Interkulturelles Lernen, welches zwar gegenseitige Akzeptanz beinhaltet, sich jedoch auf Fremdsprachenerwerb und Wissen von Normen, Regeln, Gewohnheiten und Gepflogenheiten anderer Länder beschränkt, beugt sich dem Verlierer- und Gewinnersystem. In der gegenseitigen Anerkennung können die Gewinnenden ihre Position behalten, die Verlierenden lernen, sich mit ihrer Situation abzufinden.

Die dritte Reaktion bildet eigentlich der Hauptstrom des interkulturellen Lernens und kommt aus der Ausländerpädagogik. Ausländerpädagogik verstand man in den 70er-Jahren als «kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik» (Nieke zit. in Auernheimer, 1996, S. 5). Das Interesse für interkulturelles Lernen hat seither durch die Thematisierung einer rasant wachsenden multikulturellen Gesellschaft zugenommen.

¹
Nestvogel (2001): Interkulturelles
Lernen und Global Culture:
ein Beitrag zur nachhaltigen
Entwicklung? S. 48

Nicht weil die Neugier und Entdeckungsfreudigkeit am Fremden gewachsen ist, sondern weil mit der Problematisierung und Ethnisierung von «ungeliebten» Einwandernden oder Ausländern/-innen auch diejenigen der zweiten und dritten Generation zu «Allzufremden» gemacht wurden. Tätige im Bildungs- und Sozialbereich, die mit der ausländischen Bevölkerung nicht zurechtkommen, neigen zur vereinfachten Erklärung der kulturellen Differenz und fordern Lösungswege für den Umgang mit diesen konstruierten Unterschieden.

Interkulturelles Lernen ist bei kritischer Betrachtung kein junger Zweig der Pädagogik. Begegnungen zwischen Völkern hat es seit Menschengedenken gegeben, voneinander gelernt hat man immer. Folglich hängt interkulturelles Lernen in erster Linie davon ab, wie wir mit den Fremden umgehen. Denn die Art, wie wir ihnen begegnen, bestimmt, was wir aus der Begegnung lernen wollen. Interkulturelles Lernen ist daher mehr als das Verstehen, welche Bilder von Fremden sich in unseren Köpfen eingenistet haben. Es ist mehr als das Erwerben von Wissen über fremde Länder und Sitten. Interkulturelles Lernen soll uns befähigen, zu fragen: Weshalb und wann sind wir nicht fähig, sozial miteinander umzugehen? Wozu brauchen wir das Fremde? Welche Form von Kultur wollen wir im Begegnen und Zusammenleben mit Menschen pflegen, die uns zwar fremd erscheinen, doch mit denen wir durch die gleichen menschlichen Bedürfnisse verbunden sind? Unsere Lernfortschritte zeigen sich in unserer Fähigkeit, Distanz zu unserem Deutungs- und Handlungsmuster zu nehmen, um unser Umfeld erweitert wahrzunehmen und so neue Lösungswege zu finden, die sich der Komplexität der vielfältigen Realität annähern.

Interkulturelles Lernen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wird interkulturelles Lernen mit spezifischen Bildungsprogrammen gefördert. Die interkulturelle Bildungsarbeit geht vom humanistischen Menschenbild aus, dass alle Menschen mit ihren verschiedenen Welt- und Wertorientierungen gleichwertig sind. Von diesem Grundverständnis aus werden den Studierenden Bildungsprogramme im Ausland angeboten, wo sie Offenheit, Neugier und Verständnis für das Fremde durch selbst erlebte Fremderfahrung entwickeln sollen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdheit lernen sie, das Anderssein der anderen zu respektieren und aus den eigenen Gewohnheitsmustern herauszutreten.

An unserer Hochschule können die Studierenden entweder ein Austauschsemester an einer Partnerhochschule wählen oder sie leisten einen Auslandeinsatz (Field Practice). Ob es sich um ein Praxis-, ein Studiensemester an einer europäischen Partnerhochschule oder um einen Auslandeinsatz in Übersee handelt, alles bietet den Studierenden Chancen, ihre bisherigen Lebenszusammenhänge aus neuer Perspektive zu betrachten und die daraus resultierenden Spannungen auszuhalten. Die Herausforderung für den persönlichen Lernprozess beginnt bereits vor der Reise ins Ausland. Die Studierenden sind aufgefordert, ihren Aufenthalt je nach Ort, Situation und Begebenheiten mit mehr oder weniger institutioneller Unterstützung selbstständig zu organisieren, mit entsprechenden Personen im Gastland Kontakt aufzunehmen und mit diesen zu verhandeln. Dies erfordert schon vor dem Auslandsaufenthalt nebst Kommunikations- und Organisationsvermögen eine Portion Ausdauer und Krisenfestigkeit. Der Aufenthalt im Ausland stellt für die Studierenden eine neue Herausforderung dar. Vor Ort werden sie nicht nur vor die Aufgabe gestellt, ungewohnte Situationen zu bewältigen, sondern sie müssen sich in einer ganz anderen Organisationsstruktur mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. Wertorientierung zurechtfinden. Zudem müssen die Studierenden über genügend Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, um im Ausland allein sprachlich zu bestehen. Kommen die Studierenden von ihrem Aufenthalt zurück, stellen sie ihre Erfahrungen in den Dienst der Heimathochschule und vernetzen die im Ausland erworbenen Erkenntnisse mit der fachlichen Wissensaneignung zuhause. Gleichzeitig wird von ihnen verlangt, sich wieder den Prinzipien der eigenen Hochschule anzupassen. Die Studierenden machen Erfahrungen, die jenen von Migrierenden eventuell ähnlich sind. Vor der Abreise: das Abschiednehmen vom Gewohnten; während des Aufenthalts: Fremdheitsgefühle und nach der Rückkehr den (Re-)Integrationsdruck. Hierzu ein Beispiel von einem Studenten: «Es geht mir super hier in Ecuador. Ich habe mich sehr schnell eingelebt und fühle mich hier sehr zuhause. Auch wenn viele Menschen in meinem Umfeld dies nicht erkennen, da ich doch sehr exotisch aussehe: gross, blond, helle Haut ... Man wird dadurch immer wieder mit seiner Herkunft und seiner Erscheinung konfrontiert. Und das

auch, wenn man sich zuhause fühlt, und die Sprache gut kann. Ich kenne Leute, die schon 20 Jahre hier leben und immer noch täglich mit solchen Situationen konfrontiert werden. (...) Die Gespräche drehen sich – zumindest zu Beginn – immer um meine Herkunft. Diese Erfahrung hat (...) mein eigenes Verhalten gegenüber Ausländern in der Schweiz etwas durcheinander gebracht.»

Die Studierenden erfahren auch, wie «ortsgewohnt» bzw. «heimatgebunden» sie sind, was ihnen sonst beim Verbleib im eigenen Land nicht bewusst würde. Eine Studentin erzählte: «Die Abwechslung, das Wegsein vom Alltag in der Schweiz und das Sich-Eingliedern in eine neue Umgebung haben mir aber vor allem viel Energie und Lust gegeben, mich in der Schweiz wieder dem Studium und der Arbeit zu widmen.»

Die Vielfalt unterschiedlicher Sicht- und Handlungsweisen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte von Priorisierungen und damit verbundenen Wertvorstellungen erleben die Studierenden am stärksten in den internationalen Intensivprogrammen, woran mehrere Hochschulen nicht nur organisatorisch, sondern auch fachlich beteiligt sind. Unterschiedliche Vorstellungen, wie ein Programm didaktisch strukturiert und methodisch organisiert werden sollen, prallen aufeinander. Über Begriffe wird lange diskutiert und Schwerpunktthemen unterschiedlich bewertet. Mit der steigenden Zahl und Vielfalt der Studiengänge der beteiligten Partnerhochschulen sowie mit der grösseren Anzahl an Studierenden und Dozierenden nimmt die Intensität der Differenzen und der Spannung zu. Bedingt durch die gemeinsame Durchführung eines Intensivprogramms und durch die limitierten zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind alle Beteiligten schliesslich aufgefordert, eine Form gemeinsamer Kultur zu entwickeln, um Annäherungsprozesse zwischen den Beteiligten zu ermöglichen. Internationale Intensivprogramme sind geeignete Lehrformen, bei denen Beteiligte an eigene Grenzen der Akzeptanz und Toleranz stossen. Deshalb ist es wichtig, dass grenzüberschreitende Reflexionen am Beispiel eines Themas durch Beleuchtung aus verschiedenen Perspektiven ausgetauscht werden. Lösungen werden gesucht.² Hierzu ein Erlebnis einer Studentin, die lernen musste, dass es nicht genügt, nur Verständnis für andere Orientierungsformen zu haben, sondern auch selbst Position zu beziehen: «Unser Intensivprogramm heisst Managing Diversity. Es war manchmal so verwirrend, dass ich zum Schluss komme, dass man bei dieser Diversity nur sich selber managen kann.» Die Studierenden lernen dabei Differenzen durch langes Aushandeln auszutragen und Regeln gemeinsam zu setzen.³

Internationale Intensivprogramme sind Orte verschiedener Grenzbegegnungen: «Grenze bzw. Grenzbegegnungen bezeichnet hier vor allem die Grenze zwischen dem Eigenen, dem Vertrauten und dem Fremden und der damit verbundenen Verunsicherung.» (D. M. Hoffmann, 2002, S. 15) Eine Studentin erzählte von ihren Erfahrungen aus einem Intensivprogramm: «Im zweiwöchigen Aufenthalt in Rumänien zeigte sich eindrücklich, dass Respekt, Empathie, Kongruenz und Akzeptanz allgemein gültige Faktoren für einen fruchtbaren interkulturellen Austausch sind. In diesem vielschichtigen, dynamischen Umfeld gewann die Definition der eigenen Kultur, der eigenen Werte und Normen oder Wahrnehmung eine verstärkte Bedeutung, ebenso die Frage nach der persönlichen und kollektiven Identifikation. (...) Es galt jedoch auch Stolpersteine zu überwinden, die bei der Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unweigerlich auftauchen. Wenn die Verschiedenheit zu Missverständnis führte, wenn wir z. B. die Gestik einer Person unterschiedlich interpretierten, wurden wir uns der eigenen oder der sprachlichen Grenzen sehr bewusst.»

Im Ausland üben die Studierenden auf der Metaebene Distanz zur eigenen Kultur, um über die normativen Selbstverständlichkeiten zu reflektieren. Dabei wird die fremde Kultur nicht nur als Gegenstand der Reflexion behandelt, sie wird durch steten Positionswechsel aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Die unterschiedlichen Machtverhältnisse und Dominanzstrukturen werden dabei thematisiert. Die Begegnung mit Menschen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten fördert nicht nur das Verständnis von unterschiedlichen Ausgangslagen, sondern auch das Herausarbeiten von ähnlichen Erfahrungen und Lebensmustern. Der intensive interkulturelle Austausch zwingt im Idealfall zu einer Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Geschichten, Gesellschaftsstrukturen, gesellschaftlichen Veränderungen, Ein- und Ausgrenzungsmechanismen und schliesslich mit aktuellen Fragen einer multikulturellen Gemeinschaft. Für Intensivprogramme wird eine bestimmte «Cultural Awareness» bei den teilnahmeberechtigten Studierenden vorausgesetzt.⁴

2

Im englischen Teil «What is Trans-Cultural Competence?» (S. 14) wird aufgezeigt, wie durch mehrere Perspektivenwechsel mittels SLEPT-Methode und integriertem-perspektivem Ansatz «grenzüberschreitende» Reflexion gefördert wird. Diese Fähigkeit gehört zur transkulturellen Kompetenz.

3

Mehr dazu im englischen Teil «Cooperative Learning as a Framework for Trans-Cultural Competence», S. 21

4

Wie «Cultural Awareness» in einem Modul inhaltlich didaktisch und methodisch behandelt werden kann, finden Sie auf S. 31

⁵
Förderung der transkulturellen
Kompetenz siehe dazu ab S. 14

Transkulturelle Kompetenz im interkulturellen Lernen⁵

In der Konfrontation mit dem Fremden und Andersartigen werden die Studierenden dazu angeregt, über ihre Sozialisation, Lebenswelt, ihre Verhaltens- und Denkmuster nachzudenken. Im Üben der Perspektivenwechsel wird ihr Wahrnehmungsfeld erweitert und der Standpunkt des Fremden rückt in das Blickfeld. Der Konstruktivismus bildet die Grundlage für die Reflexion über den eigenen Umgang mit Wahrnehmung, Beobachtung, Stereotypisierung, Bewertung und Vorurteilen. Dies «eröffnet die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen von Wirklichkeit als legitimen Ausdruck von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Konstruktionen von Wirklichkeiten, die nicht für jedermann gleichermaßen wünschenswert sein müssen»⁶. Befremdung und Fremdheitsgefühle rütteln an den Selbstverständlichkeiten der Studierenden, die nicht erfüllten Erwartungen verunsichern sie. Das Fremde wird dabei in Frage gestellt. Nun gilt es zu beobachten und zu fördern, wie die Studierenden mit diesen Konflikten umgehen. Weichen sie ihnen aus, werten sie sie ab oder suchen sie konstruktive Lösungen, ohne das «Fremde», das «Provokative» zu negieren oder sich dabei völlig aufzugeben? Die Fremderfahrung braucht Lernbegleitung, um die Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung reflexiv zu ermöglichen.

⁶
Siang Be zit. in Lima Curvello &
Pelkhofer-Stamm (2003):
Interkulturelles Wissen und
Handeln. Neue Ansätze zur
Öffnung sozialer Dienste, S. 21

Ausland- und Fremdheitserfahrungen bieten den Lernraum zur Entwicklung transkultureller Kompetenz. Transkulturelle Kompetenz beinhaltet das Bewusstsein der eigenen kulturellen Befangenheit im Denken und Handeln. Sie ist die Fähigkeit, durch den Perspektivenwechsel die Differenzen zu respektieren und für die Unterschiede Verständnis zu zeigen. Sie umfasst das Umsetzen der Prinzipien der Vertrauensbildung und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung in der Praxis. Des Weiteren gehört zur transkulturellen Kompetenz die Fähigkeit, mit Widersprüchen in der Vielfalt umzugehen und das ungleiche Machtverhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitskulturen zu erkennen. Transkulturelle Kompetenz basiert vor allem auf hoher Selbstkompetenz, welche die Grundlage für Sozialkompetenz darlegt und die Handlungskompetenz prägt. Als Fachkompetenz wird die Auseinandersetzung mit Kultur, Macht und Definition sowie der «Cultural Awareness» vorausgesetzt.

Zusammenfassung

Die Studierenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit befassen sich mit der Gesellschaft von heute, die sich in einem zunehmenden Spannungsfeld von Widersprüchen befindet. Allein die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft löst Unsicherheit aus. Gleichzeitig verlieren traditionelle kulturelle Orientierungspunkte immer mehr an Bedeutung. Die Vielfalt kultureller Möglichkeiten wird oft nicht als Bereicherung wahrgenommen, sondern als Störung. Ideologisch geschlossene Kollektive erhalten Aufwind. Nationalismus, Regionalismus und Ethnozentrismus werden neu belebt. Es ist auch verständlich, dass eine Gesellschaft in ihren Multioptionen von kulturellen Normen und Werten eine Orientierung braucht. Andererseits macht die Mobilität das Festhalten an einer Orientierung nicht immer einfach.

Interkulturelles Lernen wird als Möglichkeit betrachtet, um die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Differenzen von morgen besser zu bewältigen. Dies wird als kulturelle Selbstreflexion bezeichnet. Interkulturelles Lernen umfasst kognitive, affektive und konative (handlungsorientierte) Dimensionen und erfordert die Fähigkeit zu vernetzter Wahrnehmung und zu Selbstintrospektion. Hier bietet die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit verschiedene Lernräume, wo das interkulturelle Lernen erfahrbar gemacht wird, und wo transkulturelle Kompetenz geübt werden kann.

Quellen

- Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt
- Nestvogel, Renate (2001): Interkulturelles Lernen und Global Culture: ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung? In Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. iza, 1, 46–51
- Lima Curvello, Tatiana & Pelkhofer-Stamm, Margret (2003): Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung sozialer Dienste. Transfer interkultureller Kompetenz. Berlin

What is Trans-Cultural Competence?

It is said that the world has become a village. On the one hand, increasing global mobility fosters a tendency toward homogeneity of values and norms, and on the other hand it gathers distant local identities to the same place and spot. The plurality of values and norms is not only based on different origins of people, but also on the mounting variety of diverse lifestyles. In addition, growing polarisation, increasingly unequal access to resources, as well as their inequitable distribution provoke a growing controversial diversity. This diversity creates a tension which should be looked at.

There will be an immense need to improve competencies in order to meet these dynamic challenges. The global world of local identities requires everybody to not only develop the knowledge and skills, but also the necessary attitudes to manage effective interactions in daily multicultural confrontations. It is also necessary to balance unequal access to the sources that pave the way to a dignified life. What then are the global competencies we need?

Definition of Trans-Cultural Competence (T-COM)

Competence is a set and a net of competencies reflecting capability of performance and providing the person with the knowledge, skills and qualities to interact and function well in a society that is rapidly changing and increasing in diversity. Trans-Cultural Competence is complex. It refers to performances in multicultural or cross-cultural contexts. It requires more than the mastery of different language skills, knowledge of cultures and flexibility in unfamiliar situations. Trans-Cultural Competence embraces:

1. personal qualities: the awareness of one's own cultural patterns and the recognition of the impact of cultures in interaction;
2. interactive qualities: the respect of differences, and the ability to understand opposing points of view and to clarify one's own positions;
3. methodological qualities: the application of the principles of Trans-Cultural Competence in practice;
4. quality of knowledge: the understanding of the dynamics of power, inequality and oppression in the search for a context.

Trans-Cultural Competence is not a status that can easily be attained. It is a process of life-long learning and this acquisition needs professional training. This must be arranged in a learning context.

I would like to use the metaphor of the Japanese tea ceremony to describe the learning design process for Trans-Cultural Competence. It also explains my chosen abbreviation of T-COM. The tea ceremony engages the host/hostess (teishu) and the guest in an interaction where body and mind are fully present. Both live in the moment of an aesthetic performance. The teishu and the guest are both involved in the same process and give their attention to each simple act. Each interactive manifestation is a careful contribution to the creation of profound meaning giving beauty and sensual meaning to that moment. The reciprocal interaction gives birth to the moment of deep understanding. To achieve this, the teishu may spend decades mastering not only the measured procedures for "making tea" (chado), but also learning to pay attention to the needs and responses of others and their surroundings.

The Design of T-COM

The metaphor of the tea ceremony can be compared to Trans-Cultural Competence as a process in the creation of ethics and aesthetics while doing "simple" things. The meaning of something is not dependent on the meaning in itself, but lives in the acts and thoughts of those who give birth to that meaning. The tea ceremony implies a complexity in the creation of meaning and reflects it in the ease and simplicity of measured actions. Trans-Cultural Competence is a process that is acquired through an ongoing accumulation of

abilities and actions in measured ways. The learning and teaching processes should enhance each other in such a way that change and transformation of awareness become possible without insisting that “the way is the goal”. Like the tea ceremony, Trans-Cultural Competence has to be initiated by the teishu who is responsible for formulating the learning and teaching process. Hence the abbreviation T-Ching Process. The T-Ching process refers to the Chinese philosophy of I-Ching, the “Book of Changes”. Thus the T-Ching Process is the process initiated by the teacher or teishu to design the basis of change of a web of meaning and behaviour in which students, participants and guests join and become creative participants of T-COM.

Therefore the acquisition of Trans-Cultural Competences can be identified as objectives on three circular levels, where the beginning is also the ending of a new process:

The T-Ching Process

1. preparation of the T-utensils

Primarily, the teacher (or trainer) has to focus on and to provide a stable basis of affective competencies – like the teishu creating an atmosphere of warmth and comfort. The teacher has to use the person-centred approach in all multicultural settings and supports the students in their process of exploration and identification of the “aesthetics and ethics” of diversity: The teacher plants seeds of inquisitiveness and open-mindedness to enable the students to discover other worlds, other points of view and the wealth which results from active observations. The students develop empathy and thus learn to identify with what they experience.

| Level 1 | Level 2 | Level 3 |
|--|---|---|
| Focus on Affective Competency | Method | Learning Objectives |
| – to establish a base of respect and confidence | – to use the person-centered approach in multicultural settings | – to explore the wealth of a multicultural group or society – to identify with participants with common and different communicative strategies and management skills |
| – The host/hostess (teishu) prepares not only the kettle, the bowl and the tea leaves, but also has to carefully choose the flowers, the vase, and the decorations to create an atmosphere of warmth and beauty, a place of comfort. | | |

2. “ritual” performance

Like the teishu guiding the guests to a series of open doors before the start of the tea ceremony, the teacher (or trainer) creates a set of questions and exercises to animate the students to reflect on their own learning process and on their own Self in doing so. I refer to this as reflective action. By applying an integrated perspective or the holistic approach the teacher activates the students’ sensitivity to the diverse and controversial perceptions and interpretations which arise in multicultural settings. The students learn to investigate not only the lack of homogeneity (horizontal diversity) which results from different lifestyles, traditions, customs, habits, ideas and attitudes, but also the vertical diversity created by different concepts of power, inequality of status, various concepts of life orientations and values which exist globally within groups and societies.

| Level 1 | Level 2 | Level 3 |
|--|--|--|
| Focus on Cognitive Competency | Method | Learning Objectives |
| – to establish a basis for reflective action | – to use the holistic or integrated approach through reflection and analysis | – to increase sensitivity towards the diversity of perception and interpretation – to question various factors that lead to horizontal and vertical diversity |
| – When the guests arrive, they are guided to a series of open doors. All efforts of the teishu are directed towards the welcoming of the guests. | | |

3. manifestation of the “mastery”

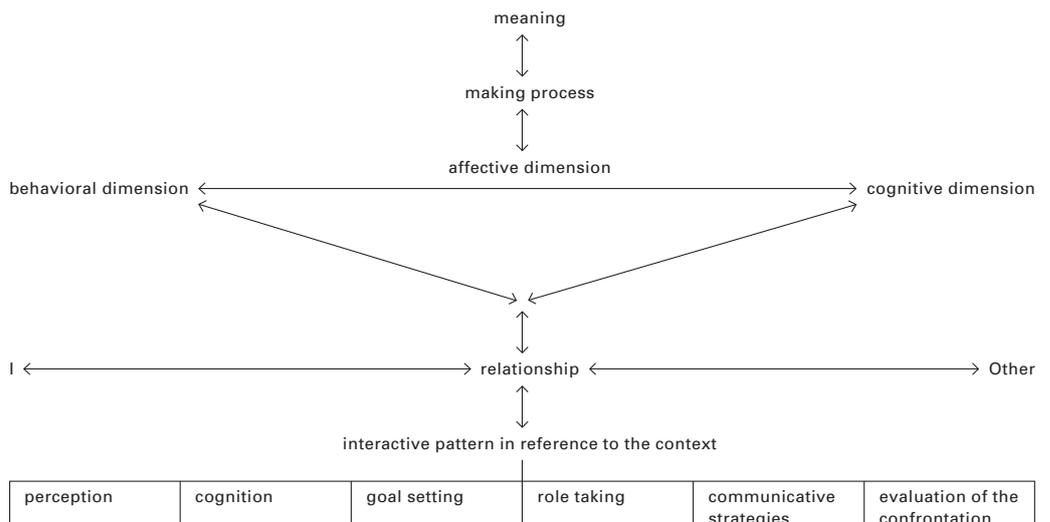
Trans-Cultural Competence is embedded in the process and thus a continuous acquisition of competencies or a never-ending development aiming at mastery. The T-COM teacher pays attention to and enjoys the process the students go through, empowering themselves and others by developing and implementing their strategies of giving aesthetic and ethical meaning (i.e. vision) to their action. This could be created through common tasks or common projects.

| Level 1 | Level 2 | Level 3 |
|---|--|---|
| Focus on Behavioral Competency | Method | Learning Objectives |
| – to establish a basis for reflective action | – to use the empowerment approach for socio-cultural change and action | – to apply critical awareness for the development of key competencies in difficult situations – to work out a common vision and action |
| – The objective of a tea party is not how to make tea. Both the teishu and the guests engage in the ceremony, share their attention to the process of gradual sensitization and the development of abilities to cope gracefully with the little “dramas” of the everyday world. | | |

The Dimensions of the Acquisition of T-COM

Trans-Cultural Competence provides ideal objectives for interactive processes with the environment and its context. The acquisition of T-COM is seen as essentially dependent on the willingness and ability to perceive every situation as a challenge to be mastered. Thus T-COM is a product and a process in three dimensions of learning: 1) affective, 2) behavioural and 3) cognitive. They influence each other within the meaning/concept-making process. Their interdependence is expressed by the relationship between the individual – the «I» – and the environment – the Other. The relationship between the individual and the environment is embedded in an interactive pattern determined by various contextual factors and dimensions. These factors are formed and transformed by selective perception, cognition, goal setting, role playing, communicative strategies and the evaluation of how the given situations are dealt with.

Transcultural Competence



Situations vary according to time, space, participants, goals and intentions. For instance, the setting of goals, role playing and communicative strategies are different in an international conference (where the participant is confronted with various frames of reference from members of different ethnic, racial, religious and work backgrounds) from a municipal city meeting where the demography of residents is diverse. A three-day international

session for the evaluation of a project is different from a one-day international assessment with competitive aspects. The work in a refugee camp shows a different interactive pattern from the work in a district with a high rate of integrated immigrants. In other words, Trans-Cultural Competence is necessary in various settings and varies in definition according to the context in which goals and roles are defined. The quality of T-COM depends on the relationship between the I and the Other, thus perception and cognition are based on the behavioural, affective and cognitive dimension, which then leads to a choice of communicative strategies and their evaluation when applied. In the end it leads to the creation of meaning and the development of Trans-Cultural Competence. Here we see how circular the acquisition of T-COM is.

The Principles and Approaches of Trans-Cultural Competence

In spite of the differences in situations, Trans-Cultural Competence requires the ability to net- and cross-link thought and action. The guiding principle of T-COM is the willingness to learn, not primarily about others, but primarily about oneself and one's willingness to change. T-COM recognises three levels which are interrelated: the affective, cognitive and behavioural. A basis of respect and confidence must be established first for the application of reflective action; this leads to reflective action. T-COM can only be attained in a certain framework: The establishment of cooperative learning facilities includes not merely learning processes where participants elaborate and produce their own unique competencies, but where they develop their own responsibilities and qualities and become the architects of their own learning.

The Basis of Respect and Trust

One has to "purchase and secure" respect in a society of unequal diversity which causes, in Sennett's words, "a scarcity of respect" (2004). However, Sennett adds, "self-respect cannot be "earned" in quite the same way people earn money." In this context Trans-Cultural Competence requires the ability "to produce and to earn" respect.

Rogers' "Person-Centred Approach" (1951, 1970) is a vehicle for the learning process of giving and receiving safety and protection from vulnerability. Rogers' person-centred principles are empathy, acceptance of others, congruency and genuineness. He places great importance on an individual's uniqueness, their potential and inner drive for growth. Rogers has an optimistic, positive view of human nature. His approach is based on interactive settings, and is therefore not only applicable to individual counselling sessions. It prepares individuals for reflective and integrated behaviour. Rogers also applies his concept to multicultural settings, to interracial and intercultural groups, as well as to international relations. He believes that groups can offer a growth-promoting environment of interpersonal communication. The group members learn to give and receive attention, recognition and respect. This in turn creates more understanding and an awareness of each other's needs. The person-centred approach is particularly crucial for the development of personal and interactive qualities. Rogers' concept provides the prerequisite for the determination of key principles, hence the basis for Trans-Cultural Competence. Here is the possible derivation:

Principles derived from a Person-Centred Approach

| | |
|--------------------------|--|
| personal qualities | the ability to develop self-awareness, self-trust, genuineness and congruency |
| interactive qualities | the ability to establish a climate of trust, respect, acceptance, empathy, and growth |
| methodological qualities | the ability to listen actively, to paraphrase and to facilitate positive communication |
| quality of knowledge | the ability to explore and understand |

The Base for Reflective Reflection

Diversity offers the chance to discover that a problem has many faces and facets. As there are different ways of regarding and understanding things, so are there many ways of solving problems and changing situations. Reflection is the heart of every key competence. Thinking reflectively demands an environment providing comparative frameworks as well as tools and methods to deal with them. Reflective action implies the ability to reflect while analysing a situation or an objective.

1
from 2002–2007, Lucerne School of Social Work ran nine International Intensive Programmes with around 26 different colleges and universities from the United Kingdom, the Netherlands, Norway, Sweden, Finland, Denmark, Belgium, France, Germany, Spain, Italy, Rumania, Poland, Hungary, Latvia and Estonia. These programmes were financed by the European ERASMUS Programmes and dealt with different issues such as: Managing Diversity, Migration and Integration, Inclusion and Exclusion. The SLEPT Model was developed and used in the International Intensive Programmes taken place in Estonia, Germany and Belgium from 2004–2006.

The following approach is a combination of two different approaches, allowing cross-linking reflection. One approach, the SLEPT model, was used in one of the International Intensive Programmes with different partner institutions from 2005–2007.¹ It is a comparative model developed by an international team within a Tempus Project linked to the European education ERASMUS Programme. SLEPT is an acronym for multiple factors, which we have modified and renamed as follows:

- S – socio-cultural
- L – legal
- E – economic (and ecological)
- P – political
- T – technological

All these aspects or factors refer to a particular situation of a person or phenomenon. The underlying meaning given to the situation or phenomenon depends on the perception, interpretation and reflection of the person and/or the collective listening and giving of messages.

The SLEPT model is used in a variety of forms in the fields of education as well as in strategic management environments. It is a tool to enable individuals to analyse their context and to predict the effects of their actions on the environment. In a multicultural group it is applied to reflect on different points of view and positions for a broader integrated understanding of a situation or a phenomenon. For example, in the specific Intensive Programmes students who came from nine different national higher institutions of learning were asked to first analyse with their home group (national group) a case study of a specific group in a specific context which had been excluded from SLEPT perspectives. Then the same case was discussed in a group of mixed nationality. In the discussions, whether with home-based or internationally mixed groups, the students developed an understanding of the different points of view due to different positions and evaluations.

The other approach to analyse a situation or an objective is the integrated-perspectives approach developed by Cox & Pawar (2006) in the framework of international social work practice. Cox & Pawar (2006) suggested four perspectives:

1. The global perspective embraces the overall context;
2. the human rights perspective gives the basis of values;
3. the ecological perspective concerns the link between humans and nature;
4. the social development perspective represents the overall guide to action or direction supporting action.

The global perspective consists of six dimensions: unity, diversity, interdependence, globalization, localization and world citizenship. The human rights perspective is presented in terms of four dimensions: values and principles on which human rights are based; the set of rights; the universality of the values and rights; the role of human rights as a guide to living and behaviour. The ecological perspective is related to four dimensions: holism and unity (the relationship between humankind and nature); diversity (of species and conditions within the web of life); equilibrium (the impact of people on the environment) and finally sustainability. The social development perspective focuses on four dimensions: This perspective is value-based, involves pro-active intervention, is multidimensional and multilevel.

| Perspectives | Dimensions |
|-----------------------|---|
| 1. global perspective | <ul style="list-style-type: none"> – Unity – Diversity – Interdependence – Globalisation – Localisation – World citizenship |
| 2. human rights | <ul style="list-style-type: none"> – Values and principles – Set of rights – The universality of the values and rights – The role of human rights |

| Perspectives | Dimensions |
|-----------------------|---|
| 3. ecology | <ul style="list-style-type: none"> - Holism and unity - Diversity - Equilibrium - Sustainability |
| 4. social development | <ul style="list-style-type: none"> - Value-based intervention - Pro-active intervention - Multi-dimensional intervention - Multi-level intervention |

Similar to the SLEPT model, the Integrated-Perspectives model is suggested as a tool for analysis of every aspect of any situation, an approach to define causation and consequences, a model for identifying possible responses and finally as an overview of the actual intervention process.

We use both approaches, the SLEPT model for reflection on the micro-level and the Integrated-Perspectives Model for the macro-level. To apply the combination of these two approaches we need to simplify and reduce many factors and dimensions to key items and come to the following proposed set of principles for Trans-Cultural Competence.

The Principles of Reflective Reflection

| | |
|--------------------------|--|
| Personal qualities | the ability to be open to dynamic experiences and complexity, to bear contradictions, ambiguity and insecurity, to keep a balance between consistency and continuity, between self-assertion and integration |
| Interactive qualities | the ability to communicate and negotiate commonalities and differences, to find compromises and consensus, to take, change and adapt roles and positions in reference to the context |
| Methodological qualities | the ability to coordinate and network the complexity as well as to reduce, categorise, and systematise complexity |
| Quality of knowledge | the ability to compare, understand, contextualize, link different aspects, perspectives and levels, also to evaluate and synthesize |

The Base for Reflective Action

Cognition does not necessarily induce recognition, or transformative action. T-COM lives in the action of giving values to that something. Trans-Cultural Competence goes beyond cognition and focuses on action. It is a reflective action striving to perform and experience aesthetics and ethics by actively giving and receiving awareness, respect and dignity. The empowerment approach provides individuals, groups and communities with the possibility to join and take part in the changing process as participants. It enables them to develop action strategies and to gain control over their interactions. When students are sent out to different countries, they often experience that the way they were taught at their home institution cannot be applied 1:1. They have to adapt and realize that their way of understanding and acting in the new environment cannot be taken for granted. This process has to take place while they interact with the people they are working with. They have to become aware of their own cultural prejudice.

Empowerment is nurtured in a group, a collective, a community sharing common values, striving for common goals. In the group of students from different countries the individuals reflect on their experiences and interests. They learn to listen and to understand the underlying structure and factors for diversity and polarity. They explore and discover common features.

The most eminent and influential ambassador of the empowerment approach is Paolo Freire (1972), who pointed out the importance of interactive exchange, of dialogue for the development of "conscientization". His term conscientization implies more than the awareness of one's own situation; it is also about one's "awakeness" to the power to transform the structural pattern. Dialogue is not merely confined to deepening understanding of each other's perceptions, interpretations or situations. Dialogue in itself should be a cooperative activity involving respect. Through sharing experiences and observations the group learns to think critically about the internal and external aspects of a problem. They identify macro-level structures and their impact. This collective "awake-

ness” enhances community identity and awareness of collective power. The growing networking finally leads to collective action, social movements and social development. The common goals consolidate their diversity into unity and promote social cohesion. The groups and the individual of the collective networks gain social capital. The principles of reflective action derived from the approach of “conscientization” and empowerment could be described as follows:

The Principles of Reflective Action

| | |
|--------------------------|--|
| personal qualities | the ability to create awareness and “awakeness”, to control life and action to change one’s own situation and that of others |
| interactive qualities | the ability to create a network of different participants; engage others to participate in decision/change-making processes; to use social capital for social action and movements |
| methodological qualities | the ability to develop strategies, tools and skills to empower self and others for internal and external structural/pattern changes |
| quality of knowledge | the ability to contextualize the interdependency of causes and consequences; to take different perspectives so as to make independent judgements; to go beyond diversity and contradictions so as to find common issues, goals and vision; to create knowledge in response to challenges and obstacles |

References

- Cox, David & Pawar, Manohar (2006). *International Social Work. Issues, Strategies, and Programs*. London, New Delhi: Sage Publications.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Greene, Roberta R. (1999). Carl Rogers and the Person-Centered Approach. In: Greene, Roberta R. (Ed.) *Human Behavior Theory and Social Work Practice*. New York: Aldine de Gruyter.
- Sennett, Richard (2004). *Respect in a World of Inequality*. New York, London: Norton & Company, Inc.
- Rogers, Carl R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (1970). *On Encounter Groups*. New York: Harper & Row.

Cooperative Learning as a Framework for Trans-Cultural Competence

How students perceive each other and interact with one another in beneficial ways is often a neglected aspect of instruction in most forms of education. Learning to question automated behavioural patterns, taking a critical stance or experiencing other perspectives is generally considered as a waste of time. Cost-saving measures often cut educational programmes in experimental learning (which would take time to mature) first. Students need opportunities to experience on their own how to interact cooperatively with one another, to celebrate each other's successes, to encourage each other to understand, to work together for the same goal and vision regardless of different backgrounds. Students have to learn to respect and appreciate others as relevant sources for their own growth, so that they can create together an environment of cohesion and work on common goals.

CLIM is the Flemish abbreviation for Cooperative Learning in Multicultural Groups and refers mainly to Elizabeth Cohen's "Complex Instruction" (1997).¹ The goal of Cohen's concept is to provide access to a variety of learning styles to ensure success for all students in heterogeneous classrooms. Cohen's concept relies on Howard Gardner's "Theory of Multiple Intelligences" (1983).

¹
The CLIM method was developed and used in International Intensive Programmes with 12 different colleges and universities taken place in Belgium and Rumania from 2002–2004.

Teacher as T-COM Mentor

Putting students into groups does not necessarily create a comprehensive or cooperative relationship. It has to be well prepared. The teacher is coach, mentor and role model at the same time. It is the learning process in focus. The teacher is of eminent importance, as they initiate, guide, give encouragement, and intervene; all their interactions remain integrated in the cooperative learning process. Like the teishu in the T-ceremony they are the promoter of aesthetic and ethical actions and interactions: of learning to respect, giving respect, strengthening self-esteem and of creating awareness of oneself and others. As experiencing provides more learning potential, the activities focus mainly on "sharing knowledge and experiences", on "applying and doing things together" and on "listening and explaining to others". Due to the diverse backgrounds and multiple qualities and competencies in a heterogeneous class the teacher distributes different tasks and specific roles to the students, without upgrading or devaluing the associations related to the tasks. The teacher observes the group-building process carefully, provides necessary feedback and trains the students to be aware of status problems which cause unequal participation among group members.

The teishu is not outside the process; they join the process in the sense of being the role model. He/she co-produces Trans-Cultural competence with the students. T-COM is produced in the interactive performance in which everybody participates. As a role model the teacher empowers the students to empower each other. "The power goes round". It is a shared manifestation of the creative force.

Elements of Cooperative Learning Environment

To foster a cooperative learning environment the teacher has to equip the students with elements that create an atmosphere of security and mutual trust, so that feelings can be expressed, and growth in the group is supported by each member.

The System of Orientation: Values and Norms

Heterogeneous classes often reflect societal structures. There is not only horizontal diversity – different backgrounds due to different national backgrounds or ethnicity, but also vertical diversity – different backgrounds due to different socio-cultural aspects. Minorities or groups who are excluded or discriminated against in society continue to be marginalized in classroom settings. Promoting cooperation and partnership particularly within vertical diversity is not an easy task, especially for those who have been excluded, discriminated against and isolated. They have to learn gradually to find trust in others, especially in the social unit or society in which they experience exclusion. Minorities and

those who are marginalized have to learn to give themselves values and to nurture their self-esteem and self-trust, as the daily confrontation with discrimination gnaws at their self-image. People from dominant cultures have to learn to realize that their values and norms are not universal and that sharing power is not losing, but gaining more perspectives, responses, and cognitions, which also increases socio-cultural capital and unanticipated wealth. Both the marginalized and the dominant have to learn to encounter each other in a process which develops partnership. Exclusion feeds new forms of exclusion. Attitudes such as “my culture is the best”, or that “others (like black people, women, immigrants) are less nice, less intelligent, less developed, ...” are examples not merely of ethno-/andro-/nation-centric attitudes, but also of excluding attitudes. The excluding constructs and the related affective, cognitive and behavioural aspects have to be discussed and clarified in the group. Both the dominant and the marginalized engage in a process of stripping away distrust and disdain for each other. They need new orientations to create a common environment of reciprocal respect and security.

In order to facilitate reciprocal respect the teacher introduces the students/participants from the very beginning to cooperative values and norms and lets them discuss the relevance or the outcomes of partnership and collective support. Cooperative values could be, for example:

- “Everybody can do something, nobody can do everything.”
- “It is our duty to help each other.”
- “Everybody has the right to ask others for help.”
- “Nobody is as smart as all of us together.”
- “Diversity is our potential.”

Other norms and values can be added. The ones agreed on can be posted in a room or in a place where everybody can see them daily or regularly. Also, establishing regular rituals can help the group to pay explicit attention to the set of norms and values. Collective commitments to statements gradually become individual attitudes through interaction.

The System of Inclusion vs. Exclusion: Status, Positions, Roles

Group work among students does not automatically result in cooperation as long as the status of the marginalized groups and the related socio-cultural discrimination are not taken into account. Values set by the strong or dominant group do not contribute to positive interaction. Those who are marginalized do not feel involved, nor can they identify with the standards and rules determined by those who are dominant. Thus the marginalized ones are more excluded from the interaction and the process is far from full integrated participation. Cooperative Learning of the Cultural Group Model works at the level of the marginalized or of the “low-status” participants. The views and values of the marginalized group should be brought fully into the new process, which attempts to find meaning for both groups so that they both identify with new values and orientation. There are many studies showing that strengthening the self-image of the “low-status” participants enhances learning and increases self-efficacy in minority participants. (Mc Inerney & van Etten, 2002) Striving for equality and equity should be the focus of both groups. Promoting network-thinking patterns increases the cognitive review of socio-cultural and political interdependency on the macro-level. The arrangement of cooperative learning, in which each group member gets a complimentary role and function, should sensitize the group to the need for cooperation and hence to the relevance of cultivating networks of relationships. Different levels of intelligence, abilities and qualities are attached to different functions and roles so that the diversity of the groups is equally activated to join the process to find common goals. All of them contribute their part to the group’s maturing. There is neither a higher nor a better position, but the involvement of everybody in the achievement of every task is important for the existence of the group.

The System of Exchange: Interconnectedness – Interdependency

The awareness of interdependency is the path to a holistic view. It acknowledges that behind diversity there is union. Heterogeneity should be considered as an enriching source to broaden participants’ perceptions and to make them understand that each of them makes important contributions in the accomplishment of multiple tasks. Complementary actions make the participant realize that “Without you there is no me”, “We need each other to make a whole”.

Contributing to achieve common objectives consolidates the group's interactions, promotes shared activities and social cohesion. Diversity is unified in common commitment. This creates strong relationships and thus the learning community is established. Within the learning community members exchange information, help and resources. The group's members support and empower each other.

In essence, cooperative learning involves the idea of exchange based on the premise that "the We is strong and not the I" and on inclusive integration: "Everybody is important to make the We". The participants are engaged in exchanging experiences, views, expertise, and identifying risks and resources. The system of exchange is characterized by the cognition of interconnectedness and of interdependency. This recognition would lead to the understanding of the need for:

1. Common goals: Participants experience the importance of cooperative learning only when they recognize that attaining goals together as a group requires the participation of everybody.
2. Inclusion of all resources: Participants explore the resources of everybody and recognize that they are all necessary and to be appreciated. Participants identify common needs and strategies. They learn to combine the members' resources to achieve goals.
3. Equal roles and functions: Teachers distribute different roles to the participants, such as reader, recorder, supervisor of understanding, encourager of participation, elaborator of knowledge, moderator of the process, etc. Participants experience that there is not a better or a minor role, but that the different roles specify different responsibilities which are complementary. They realize the need for different roles in order to complete the joint task.
4. Group reward and celebration: When the task is done, it is not the individuals who are rewarded, but the group's achievement which is celebrated. Celebrations of group efforts and success enhance the quality of cooperation.

The System of Change: Empowerment and Power

Empowerment becomes an important dimension of group processes. Empowerment is a two-way process. Empowerment is a dialogue of critical self-reflection. It is not a competitive process in which to gain power at the cost of those who lose power. It is not that the powerful have to be conquered by the powerless. Empowerment requires conscientization that shared power or a reciprocal system of giving and receiving ensures a sustainable society.

Cooperative learning is empowering. In the learning community the members acquire the ability to empower themselves and others:

- They learn to believe in being able to control life and action to change their own situation.
- The collective experience motivates participants to change beyond the individual level and move toward other systems.
- Through collective exchange individuals and groups learn to think critically about the internal and external aspects of a problem. They identify macro-level structures, learn how to access information and take action.
- They develop strategies and skills together to influence internal and external structures.
- They feel the need to be one "community" bound to one goal, and not to one "fate".

As everybody is important for the group's growth, participatory democracy is the central element in that integrative process. This again cultivates the individual's commitment to social justice.

Development of a Learning Community

The learning process is initiated in a learning community. The stages of the learning process are a continuum in the development of a group. The group's growth has an impact on the individual improvement of competence. The teacher is the T-mentor of the learning process and of the development of a diverse group.

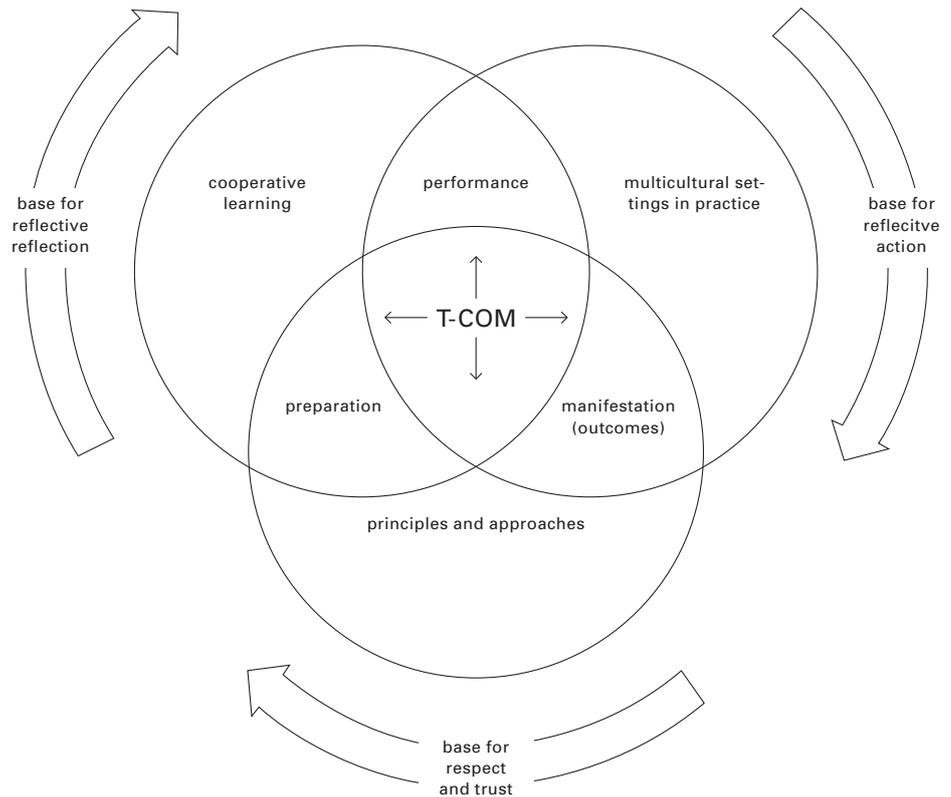
As a part of the learning process the participants develop sensitivity on three levels. There is the level of perspectives determined by their socio-cultural background. Then in the context of diversity they learn to understand the partners' situations and perspectives. The synthesis of these two levels of perspectives results in the creation of the third

level, which could be called the trans-cultural perspective. In a nutshell one can say the perceiver acquires the ability to review experience in order to gain an overview.

| Interactive Level | The students learn to ... | | |
|--|--|--|---|
| | Focus on the Self | Focus on the Others | Focus on the We |
| Forming T-Mentor: – provides a climate of cooperative learning – facilitates access to resources | – develop awareness of their own culture – develop consciousness of their own blind spots | – establish a basis for relationships – establish an environment of mutual respect | – explore resources and request resources – give and receive trust and respect |
| Storming T-Mentor: – supports open discussions – makes the invisible visible – uses differences as resources | – acknowledge their own limits of perception and resources | – discover new perspectives – show flexibility in accepting an opposing or unknown position – clarify their own position | – strive for clarification and codification of differences and commonalities – enhance sensitivity towards multiple perspectives and aspects of a situation |
| Norming T-Mentor: – integrates difficult issues (inequality, discrimination, etc.) – initiates and supports inclusive thinking and acting | – ensure security | – establish a climate of safety, a kind of “shelter” | – find and define common needs, objectives and goals – secure and implement resources – distribute resources as roles, tasks, responsibilities – set guidelines for tasks identified by groups |
| Performing T-Mentor: – empowers and motivates to follow the common goal and tasks – supports and promotes sharing and caring processes | – develop skills and knowledge | – establish a system of exchange (of skills, knowledge, experiences) | – use group network and group resources to coordinate, complement, initiate, develop, implement and improve various and common tasks – help Self via helping others – develop strategies (campaigns, lobbying) together |
| Adjourning T-Mentor: – invites introspection – ensures instructive feedback and group rewards | – evaluate the part of self in the process | – evaluate the interactive, beneficial and baffling aspects of the process | – give and receive feedback on group growth – celebrate the completion of group tasks – develop new strategies for the start of new processes |

Summary and Conclusion

Trans-Cultural Competence enables participants both professional and non-professional, to establish an environment of respect and to define constructive relationships in complex socio-cultural situations. These situations are mostly difficult in context and may, for example, be characterised by misperception and miscommunication as well as by distrust and discrimination. There are various forms of tension and conflict engendered by the multiplicity of psychological, sociological, ethnological, economical and political attitudes. Reflective and inclusive thinking creates the basis for a critical review of resources and weaknesses in oneself and one’s socio-cultural and political environment. Cognition and recognition are not sufficient unless the participants develop effective strategies to promote the valorisation of the integration of diversity and the participation of all individuals and groups (communities) in the exchange and sharing of the wealth of their diversity.



Trans-Cultural Competence is a dynamic generator, an open-ended act occurring in and through dialogue, exchange, interconnectedness or interdependency, in and through reciprocal empowerment and transformation. Transformation is a two-way development crisscrossing structures and processes. Educational or training settings must create an exemplary environment where full participation of members of diverse groups in society is encouraged to achieve T-COM commitment, and where the participants learn to recognize the wealth of diversity as sources and resources for their own mastery.

References

- Cohen, G. Elizabeth & Lotan, Rachel. (Eds). (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. New York: Teacher College Press.
- Gardner, Howard (1983/2003). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Held, David (Ed.). (1991). *Political Theory Today*. Stanford: Stanford University.
- McInerney, Dennis M.; van Etten, Shawn (Ed.). (2002). *Sociocultural Influences on Motivation and Learning*. Vol. 2. Greenwich: Information Age.

Praktische Beispiele interkulturellen Lernens / Suggested Good Practice Approaches for Intercultural Learning

Im diesem Teil geht es um Methoden und Konzepte interkulturellen Lernens, um den Erwerb der transkulturellen Kompetenz zu fördern. Die beiden folgenden Beispiele wurden an der Hochschule Luzern umgesetzt.

The following practice approaches are examples and guidelines we have developed at our institution. The first example refers to field practice, the second shows how a module on Cultural Awareness could be designed.

Prof. Bernard Wandeler und Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Das Eigene und Fremde im Field Practice (Auslandeinsatz)

Was ist ein Field Practice?

Mit der Bolognaform haben wir Mobilitätsbedingungen optimiert, die nicht nur ein Studium an einer Partnerhochschule im EU-Raum, sondern auch einen praxisbezogenen Einsatz in einem Nicht-EU-Land ermöglichen.

Seit 2002 können unsere Studierenden an verschiedenen Partnerhochschulen in Berlin, Frankfurt am Main, Merseburg, Köln, Wien, Bordeaux, Amsterdam, Den Haag, Pisa und Helsinki ein Studiensemester absolvieren.

Eine weitere Möglichkeit für Auslanderfahrung ist die Praxisausbildung als wichtigem Bestandteil des Studiums. In einem ersten Teil wird diese als Praktikum und in einem zweiten Teil als Projektarbeit geleistet. Das Schwerpunktpraktikum oder die begleitete Praxis (für berufsbegleitende Studierende) findet in der Schweiz statt. Die Studierenden setzen sich mit der hiesigen Berufsrealität, d. h. mit den Gesetzen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen sowie mit den verschiedenen privaten und staatlichen Institutionen auseinander. Den zweiten Teil der Praxisausbildung bildet die Projektarbeit bzw. das Field Practice. Ein Field Practice reicht vom breit ausgelegten Begriff «volunteering work» bis auf Berufsausbildung bezogene Begriffe wie «vocational placement», «field placement» oder «internship». Ein Field Practice ...

- kann mit einem Studiensemester an einer Partnerhochschule verknüpft sein. Die Praxisausbildung läuft parallel zum Besuch von Modulen.
- findet ohne Verbindung mit einer Partnerhochschule in einer sozialen bzw. sozial ausgerichteten Organisation und in einem von den Studierenden frei wählbaren Land statt. Der Einsatzort kann ein Nicht-EU-Staat sein. Seit der Einführung dieser Möglichkeit im Jahr 2006 nutzten über 60 Studierende dieses Angebot. Sie waren in Burkina Faso, Senegal, Guinea, Tansania, Kambodscha, Nepal, Indien, Bolivien, Peru, Ecuador, Neuseeland, Kanada, usw.

Unabhängig davon, welche Form von Field Practice die Studierenden wählen, der Aufenthalt an einem fremden Ort ermöglicht den Studierenden interkulturelles Lernen.

Selbstreflexion im Zentrum des Lernprozesses

Neben der fachlichen Weiterentwicklung in der Sozialen Arbeit steht das Reflektieren über die eigenen Erfahrungen im Zentrum des Lernprozesses bei einem Field Practice. In der Auseinandersetzung mit sich selbst lernen die Studierenden ihre Fähigkeiten kennen. In der Distanz zu der eigenen Kultur erkennen sie auf der Metaebene nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Grenzen ihres Berufsfeldes.

Bereits die Phase des Suchens, wo der Auslandeinsatz stattfinden soll, zwingt die Studierenden zur Selbstreflexion. Es ist wichtig, dass Studierende sich nicht frei aus dem Bauch heraus für einen Auslandsaufenthalt entscheiden. Sie werden von der Lernbegleitung (Mentor/in) mit Fragen konfrontiert, weshalb, mit welchen Absichten und Motivationen sie diese Erfahrung zu machen wünschen. Ihr Vermögen, sich selbst in einer unsicheren Situation auf der Suche nach einem geeigneten Praxisumfeld eine Orientierung zu geben und dabei Durchhaltewillen zu zeigen, wird getestet. Haben die Studierenden ihre Praxisstelle gefunden, werden sie auf die Ausreise vorbereitet. Diverse Grundlagentexte zum interkulturellen Lernen gehören im Vorfeld zur Pflichtlektüre und bilden die Basis der Vorbereitungsgespräche und -seminare. Die kulturelle Befangenheit bzw. die «Cultural Awareness» wird durch die Feldforschungsmethodik der Selbst- und Fremdbeobachtung reflektiert. Die Selbstanalyse, die vorwiegend im Ausland stattfindet, umfasst drei Schritte der Reflexion:

- Beobachten: Was passiert mit mir? Warum bin ich irritiert, frustriert, enttäuscht oder erstaunt?
- Vergleichen: Wie habe ich aufgrund meines Gewohnheitsmusters reagiert? Und wie reagiert das Umfeld auf mich?
- Erkennen: Worauf beruhen meine Erwartungen? Oder auf welchen Annahmen beruhen meine Interpretationen? Welche Interpretationen gibt es noch?

Die Verarbeitung der Fremdheitserfahrung und der Begegnung mit anderen Orientierungssystemen wird in der schriftlichen Arbeit eines Auslandsberichts ausgewertet. Nebst der Organisationsanalyse, die ebenfalls zum Bericht gehört, müssen die Studierenden ein Felderkundungsthema definieren. Ihre Auseinandersetzung mit dem Beobachteten spiegelt sich in der Aufmerksamkeit, die sie in Form von Fragestellungen ihrem Thema entgegenbringen. Das primäre Ziel ist, dass die Studierenden über ihre Selektion der Fragestellungen ihre eigenen Selbstverständlichkeiten hinterfragen und durch den Perspektivenwechsel weitere Sichtweisen kennen lernen und andere Lösungsmöglichkeiten entdecken und verstehen.

Die Lernprozesse der Studierenden werden von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet. Die Präsenz der Mentorin oder des Mentors ist in der Vermittlung des Wissens spürbar. Sie/er erteilt Tipps, Hinweise und Ratschläge und gibt fachlichen Input. Die Lernenden verknüpfen dieses Fachwissen und die Expertenratschläge mit ihrer Situation vor Ort. Im Gespräch, das über die elektronische Lernplattform Ilias läuft, tauschen sie mit dem Mentor die Erfahrungen aus; bereits hier verhält sich dieser im Lernprozess zurückhaltend. D.h. an die Mentorin werden Fragen herangetragen; sie beantwortet diese – wenn möglich – mit einer Gegenfrage oder erzählt hierzu eigene Erfahrungen. Auf die kulturelle Befangenheit kann der Mentor oder die Mentorin mit kritischen Fragen hinweisen. Die Selbststeuerung der Selbsterkenntnis liegt dann in der vollen Verantwortung der Lernenden.

| Lenkung durch Lernbegleitung (Mentor/in) | | Selbststeuerung durch Lernende |
|--|------------------------------|--------------------------------|
| hoch | (1) Vermittlung von Wissen | niedrig |
| | (2) dialogisches Gespräch | |
| niedrig | (3) Selbstreflexion anleiten | hoch |

nach Martin Riesen

Hier lässt sich die Lehr- und Lernprozessgestaltung des Field Practice mit dem im englischen Teil des Werkstatthefts beschriebenen Modell des T-Ching Process vergleichen. Dieser fördert und steuert die Entwicklung der transkulturellen Kompetenz.

Die Vorbereitungsphase auf den Auslandeinsatz entspricht dem Prozess der «preparation of the T-utencils». Hier erhalten die Studierenden Instrumente in Form der Informations- und Wissensvermittlung. Texte (Pflichtlektüre), Tipps (Merkblätter, Checkliste) und Technologie (Umgang mit elektronischen Medien) werden den Studierenden vermittelt.

Während des Aufenthalts haben die Studierenden Zugang zur elektronischen Plattform Ilias und tauschen ihre Erfahrungen in Lerngruppen aus. Diese Phase entspricht dem

Prozess der «ritual performance». Der Mentor legt Strukturen fest, wie der Austausch stattfinden soll. Er steht mit den Lerngruppen im Dialog. Die Entwicklung zur Meisterschaft «manifestation of mastery» zeigt sich schliesslich in der Niederschrift des Auslandsberichts, worin die Studierenden ihren Selbsterfahrungsprozess in der Auseinandersetzung mit dem Fremden reflektieren.

Um diesen Lehr- und Lernprozess (T-Ching Process) zwischen dem Mentor oder der Mentorin sowie den Studierenden und die Ergebnisse des interkulturellen Lernens zu veranschaulichen, zeigen wir am folgenden Beispiel, welche Erfahrungen und Schlussfolgerungen der Mentor mit seiner Studierendengruppe gesammelt hat. Die Gruppe nannte sich «Unter dem Baobab».

Unter dem Baobab ...

... erzählen der Mentor und seine Studierenden Folgendes:

Im Sommer 2006 waren sieben Studierende in Afrika. Wir haben einen virtuellen Raum geschaffen, wo Erfahrungsaustausch stattfindet, und der unterschiedliche Lernerfahrungen zulässt. Meine Feedbacks, Kommentare und Fragen und die der ganzen Gruppe können von allen Teilnehmenden verfolgt werden. Nicht alle Studierenden haben den gleichen Zugang zum Netz. Manchmal, wenn zum Glück der Stromgenerator der städtischen Werke wieder einmal tadellos produzierte und die Leitungen funktionierten, waren die Computer der Internetcafés so langsam, dass sehr viel Zeit investiert werden musste. Diese Schwierigkeiten sind auch heute nicht zu unterschätzen. Ich möchte nun mit zusammengefassten und von mir gekürzten Ausschnitten aus unseren (elektronischen) Diskussionen dokumentieren und exemplarisch aufzeigen, welche Themen und Fragen wichtig wurden.

Auszüge von Karin von Moos. Sie machte einen Projekteinsatz in Dakar, Senegal, bei der Organisation ENDA GRAF (grosse Entwicklungs-NGO, Nongovernmental Organization).

Ich bin im Réseau CN VAF (conférence nationale pour la valorisation des activités des femmes) eingeteilt. Was ich genau machen werde, ist noch unklar. (...)

Französisch ist ok, gefällt mir gut, nur sprechen die meisten nicht Französisch, sondern Wolof. (...)

Ich fühle mich zwar hier nicht wie zuhause, aber immerhin habe ich mich an Vieles schon gewöhnt. Inzwischen arbeiten wir in diesen Bildungsprogrammen auch richtig zielstrebig und die jungen Frauen können wirklich profitieren (...).

Mit viiiiiel Improvisieren, viel Wagnissen und jede Menge Geduld konnten wir unsere ersten Projekte über die Runden bringen. (...) Jetzt bin ich müde und der Kopf ist vor lauter fachspezifischer Fremdwörter überfüllt. Es bleibt mir nur noch, das Handout zu schreiben, übersetzen und ergänzen (...)

In diesen Kursen ist das Niveau der Teilnehmer/innen eher hoch. Sie sind alle Vertreter/innen oder Präsidenten/-innen einer NGO. Alle haben mehrere Mitarbeiter, sie haben ein enormes Praxiswissen, ihnen fehlen die Fähigkeiten theoretische Modelle zu kennen und diese beizuziehen.

Mit dem Bus ist es schwierig, die Busse sind nicht angeschrieben, es gibt keine Haltestellen und die genauen Routen sind mir schlicht unbekannt. Wenn ich begleitet werde, bezahle ich immer für zwei (...) das geht mit der Zeit ins Geld. Alleine unterwegs zu sein ist zu riskant, ich habe also fast keine andere Wahl.

Ein Film ist angesagt: «Hyänen». Der Film beginnt mit dem Abspann, eine Geschichte wird im Hintergrund erzählt, in irgendeinem senegalesischen Dialekt, keine Chance etwas zu verstehen. Und plötzlich im Abspann eine kleine Notiz «Der Besuch der alten Dame» von Friedrich Dürrenmatt. Mein Lieblingsstück, gespielt in Afrika. Alles ist genau gleich, zum Teil mit den gleichen Wortwendungen, wie bei der Freilichtaufführung des Sachsler Theaters. Offenbar gibt es Werte oder moralische Grundsätze im Leben, die jederzeit, in jeder Kultur Fragen aufwerfen, die von Bedeutung sind.

Auszüge von Andi Zai. Er machte einen Projekteinsatz in Fada N Gourma, Burkina Faso, bei der Organisation EPCD (Cellule de la communication Communal), die sich um die Dezentralisierung und Gemeindeentwicklung kümmert.

Noch ist völlig unklar, was meine Rolle ist und was ich soll. (...) Eine erste Krise hinter mir, schrieb ich, aber noch ist nicht viel gegessen und geklärt und ich stehe auf brüchigem Boden.

Zu viele Details und Feinheiten scheinen mir durch meine mässigen Sprachkenntnisse zu entgehen.

Mit den Regenstürmen verwandeln sich diese Strassen in Seen und Pfützenlandschaften, die von den Menschen, ob zu Fuss, auf irgendeinem Karren, Velo, auf Motos oder in wenigen Autos artistisch umgangen werden. Nur schon hier zeigt sich die Flexibilität und Beweglichkeit, die in dieser Welt notwendig sind. (...) Ein spezielles Gefühl von Weite, Zufälligkeit und Wandel durchdringt das dichte Leben, das mir immer besser gefällt. (...)

Die soziale Isolation, die langen Abende und die dunklen Nächte, «eingeschlossen» in meinem Zimmer, die machen mir mehr zu schaffen. (...) Praktische Lebensfragen wie Strom- und Wasserunterbrüche (seit ca. vier Tagen), Regengüsse, die einen Ortswechsel verunmöglichen, die reale und bedrängende Armut, die unfassbare Frauenrolle, das Nebeneinander sich so widersprechender Welten; das ist schon ganz schön verwirrend (...) es geht manchmal doch verdammt tief unter die Haut.

Auszüge von Simone Bucher. Sie machte einen Projekteinsatz in Dar es Salaam, Tansania, im Msimbazi Center, einem Kinderheim.

Die Arbeit im Kinderheim ist immer noch sehr anstrengend. Es gibt Tage, da arbeiten gerade mal zehn Personen und diese sind zuständig für mehr als 40 Kleinkinder. (...) Ich kümmere mich allein um ein Kinderzimmer mit bis zu sechs Kindern. In der Nacht sind nur gerade drei Mitarbeiterinnen im ganzen Haus anwesend, das ist bedenklich wenig (...). Logischerweise haben sie nicht die Zeit, jedes weinende Kind genauer anzuschauen.

Mzungu, Mzungu (Weisse) rufen sie im Center immer weniger hinter mir her, es wird angenehmer. Unterdessen können mich die Verkäufer nicht mehr «linken», an Gemüseständen bezahle ich nicht mehr «Mzungu-Preise».

Geduld zu bewahren sehe ich als eine andere grosse Herausforderung. Manchmal habe ich das Gefühl, in diesem Heim nur noch zu produzieren. Die Kinder werden fast zu Produkten. Das stimmt mich nachdenklich und macht mich traurig. Ich werde wütend. (...) Ich möchte doch auf die einzelnen Kinder eingehen können und ihnen die nötige Aufmerksamkeit und Liebe geben können. Es gibt Tage, da stosse ich an meine Grenzen.

Auszüge von Regula Amgarten. Sie machte einen Projekteinsatz in Koudougou, Burkina Faso, bei einer Organisation, die sich um die Dezentralisierung und Gemeindeentwicklung kümmert.

Als weisse Frau in einer Umgebung klarzukommen, wo sich lauter schwarze Menschen befinden, ist für mich eine Ausnahmesituation (...) ich kann kaum einen Schritt nach draussen wagen, ohne dass die Menschen auf meine Hautfarbe und mich als Frau reagieren, «Nassara, ça va?» (Weisse, geht es?).

Es ist anstrengend, sich immer wieder erklären zu müssen, dass ich nicht eine reiche Schweizerin bin, sondern eine Studentin, die sich diesen Aufenthalt auch nur durch viel Arbeit hat finanzieren können. (...) Wenn ich mir in der Stadt etwas besorgen will, muss ich ständig stark verhandeln, ansonsten werde ich als Weisse über den Tisch gezogen.

Was ist der Nutzen solcher Field Practices?

Ist es nicht zentral, in solchen Projekteinsätzen Erfahrungen zu machen, dass das genau Gegenteilige einer Auffassung für andere Menschen ebenso seine Richtigkeit haben kann? Lernen nicht die Studierenden, in solchen Situationen mit gegensätzlichen Sichtweisen und Meinungen zu jonglieren? Die Orientierung suchen und finden ist die erste grosse Aufgabe. Sich diesen Situationen zu stellen, verlangt eine gute Portion Mut. Unsere Studierenden haben sich in diesen Aufenthalten Extremsituationen ausgesetzt. Sie waren vorher z.B. noch nie in Afrika, sie sprechen zwar Französisch oder Englisch, beherrschen aber die lokalen Sprachen nicht. Die Rollenbilder sind völlig unbekannt und

die Arbeitswelt ist anders organisiert. Sicher ist es unangenehm, lange nicht zu wissen, wie die Zuständigkeiten im Praktikum aussehen, wie die Aufträge lauten oder welche Arbeiten man übernehmen kann. Es verlangt wirklich Geduld, um diese Projekte zu verstehen, wie die internen Abläufe funktionieren, wie Entscheide gefällt werden und wie die Abhängigkeiten aussehen. Diese Projekte sind alle sehr unterschiedlich und doch stehen alle in Beziehung zu einer Stadtverwaltung, zu Geldgebern, zu anderen Organisationen der Zivilgesellschaft und sind in ein öfters undurchsichtiges sozioökonomisches Gebilde eingebettet. Sich einen Überblick zu verschaffen, verlangt analytisches Vermögen, Empathie und ganz einfach Geduld.

In den Auswertungsgesprächen nach dem Aufenthalt und aus den Auslandsberichten der Studierenden geht klar hervor, dass sich neue Perspektiven und Horizonte eröffnet haben, und dass dadurch neue Sichtweisen entstanden sind. Die Auseinandersetzung mit den anderen Religionen, mit neuen Frauen- und Männerbildern, mit Familiensystemen, mit den Erwartungen ans Leben, mit Krankheit oder Armut und Tod haben ausnahmslos alle emotional sehr bewegt. Eigene Grenzen wurden spürbar. Die unwahrscheinliche Diskrepanz zwischen dem Norden und dem Süden hat unmittelbar Gestalt eingenommen. Die abstrakten Statistiken der Weltbank oder der Weltgesundheitsorganisation (WHO) bekommen einen anderen Sinn und eine andere Deutung. Allen wurde während des Aufenthalts klar und sie können nun besser nachvollziehen, wieso mehr als 20 Millionen junge Afrikanerinnen und Afrikaner den Kontinent verlassen wollen (UNHCR, UNO-Flüchtlingsorganisation).

Einmal auf der anderen Seite zu stehen und zu spüren, was es heisst, die Sprache nicht zu verstehen, sich nicht orientieren zu können, nicht zu wissen, was man sagen oder wie man fragen darf, für alles mehr bezahlen zu müssen, nicht zu wissen, wem man Vertrauen schenken kann, ist sehr anspruchsvoll. Öfters ist man überfordert und muss trotzdem damit umzugehen lernen. Solche Erfahrungen erhöhen mit Sicherheit die Professionalität von angehenden Sozialarbeitern/-innen und Soziokulturellen Animatoren/-innen. Das ist die eine Seite der Medaille. Ebenfalls ausnahmslos waren die Studierenden erstaunt, wie kreativ und erfinderisch die Menschen den Alltag trotz allem meistern und wie die Fröhlichkeit und Zuversicht auch allgegenwärtig ist. Realisieren zu können, dass trotz Korruption und misslichen ökonomischen Zukunftsperspektiven der Alltag in diesen Ländern auch voller Witz, Schalk und Poesie ist, öffnet andere und neue Perspektiven.

Bedeutung der Fremdheitserfahrung für die berufliche Entwicklung

Interkulturelles Lernen und die Auseinandersetzung mit der Fremdheitserfahrung finden nicht nur auf anderen Kontinenten statt, sondern auch bei uns an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit in diversen Modulen. Wer in der Schweiz ein Projekt plant, hat auch die Möglichkeit, transkulturelle Kompetenz zu erwerben. Die beiden Projektformen sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Da oder dort bieten sich viele wichtige Lernfelder.

Wünschen die Studierenden jedoch später im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit (einschliesslich humanitäre Hilfe, Katastrophenhilfe, internationale Friedens- und Solidaritätsarbeit usw.) und mit diesen Organisationen im In- und Ausland zu arbeiten, können sie auf diese Ausländerfahrung kaum verzichten. Damit sie die Chance erhalten, in diese Felder einzusteigen, auch mit einem bescheidenen Ausweis an Ausländerfahrung, möchte die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit den Studierenden auch in Zukunft diese Optionen weiterhin offen halten.

Weit mehr als eine Million Menschen leben in der Schweiz mit kulturellen Wurzeln, die sich von den Einheimischen unterscheiden oder uns gar total fremd sind. Field Practice offeriert einen Einblick und öffnet Chancen, bereits während der Ausbildung zu üben, andere Mentalitäten und Welten zu verstehen. Eine grosse Mehrheit der Studierenden an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden in ihren zukünftigen Berufsfeldern in der Schweiz auf diese Erfahrungen angewiesen sein. Ein befreundeter Schauspieler aus Burkina Faso, Yra, pflegt oft zu sagen: «Seul celui qui bouge, comprend le monde» (Nur wer auf Reisen geht, kann die Welt verstehen).

Quellen

- Hoffmann, Dieter Martin; Furch, Elisabeth; Winge, Meinrad (Hrsg.) (2001): Grenzen – Borders. Kontakt und Konflikt in der Kulturbegegnung. St. Pölten: Sozaktiv
- Miller, Reinhold (1998): Beziehungsdidaktik. Beltz, Weinheim & Basel
- Riesen, Martin A. (Jahr unbekannt): Aus der Praxis – für die Praxis. Lernprozesse begleiten. AEB, Bericht Nr. 12

Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier

Module Design “Cultural Awareness”

The development of Trans-Cultural Competence can be situated in different parts of curriculum development in terms of the inclusiveness of people’s diverse experiences. Whatever the subject of the discussion, cultural awareness is the fundamental basis for all intercultural learning.

In this part we review first several current, interrelated topics with relevance to culture to emphasize the good reasons for incorporating Trans-Cultural Competence as achievement motivation and learning outcomes in teaching strategies.

The variety of materials used for the learning environment depends on the trainer’s frame and resources. Based on our experiences we suggest a more accurate instruction closed to the field of the participants. The practice questions and the tasks should not be too broad, as the discussion can lose focus.

The Relevance of Culture for Intercultural Learning

Since the middle of the 20th century culture has been a buzzword used in daily as well as in scientific discourses. In the debate on multiculturalism, culture is commonly associated with race, ethnicity and nation. People are identified according to groups made up of homogeneous communities. But culture, as a concept, is more than a simple set of boundaries, defined along the lines of geographical or national divisions. To enhance understanding of this multifaceted concept one must draw from multiple disciplines, such as cultural psychology and pedagogy, cultural anthropology and sociology, among others. The relevance of cultural awareness is discussed within and related to current issues, such as:

1. Rapid change: We live in an age of rapid socio-cultural changes, both local and global, which draw different nations and cultural systems into intensive interaction and communication. Divergent experiences lead to different focuses.
2. Globalized interdependence: The reality of globalization is the reality of interdependencies. The incidence of one, localized event has different consequences, thus it is perceived in different ways by people with different backgrounds in different settings.
3. Multicultural society: We live in a growing multicultural society. People from different backgrounds with a growing choice of “tastes and preferences” are becoming closer and have to live and work together.
4. Competition of cultures: In a world of intense globalized multiculturalism, where inequality and competitive behaviour represent the norm, questions turn up such as “which core values are right?”, “which world view is closer to reality?”, “which nation is better?”, “which culture is more accomplished?”, etc.

Diversity is to be understood as a chance, a mine of discoveries, of open questions and of innovation. Within these discussions and contexts Trans-Cultural Competence will become the goal of a constructive learning development and process.

The Learning Objectives

The following illustration of learning objectives goes beyond specific topics of the learning programme, and is therefore a general model for the cultural awareness-raising process, in reference to the current environments or contexts listed above.

| The main learning objectives are as follows with ... | ... focus on dimension of |
|--|---------------------------|
| – to widen sensitivity to the variety of meaning as well as to the vulnerability of cultural tensions (in reference to the competition of cultures cp. topic above 4.) | affection |
| – to balance conflictive issues such as discrimination and exclusion (within a multicultural society cp. topic above 3.) | behaviour |
| – to develop critical awareness of positive and negative interdependencies (in the context of globalization cp. topic above 2.) | cognition |
| – to enhance sustainable cultural change and development (in reference to rapid change cp. topic above 1.) | cognition |

Result of Cultural Awareness

Cultural awareness is strongly dependent on the development of attitudes. Attitudes for cultural competence embrace the following aspects¹

¹
Adapted from Potocky-Tripodi's
citation, 2002, p.132

- Awareness that practice cannot be neutral, value-free, or objective.
- Awareness of and sensitivity to one's own cultural heritage.
- Awareness of how one's own cultural background and experiences, attitudes, values, and biases influence psychological processes.
- Awareness that one's own decisions may be ethnocentric.
- Awareness of one's own negative emotional reactions toward other ethnic or culturally different groups that may prove detrimental to others.
- Awareness of stereotypes and preconceived notions that one may hold toward other ethnic or culturally different groups.
- Awareness that differences in value systems and personal respect towards others exist in relationship to ethnicity, culture, and belief, and a willingness to contrast one's own beliefs and attitudes with those who are culturally different in a non-judgemental fashion.
- Awareness of the importance of empirically based practice.
- Awareness of the limits of one's own competencies and expertise.
- Awareness of the value of the social professions in relationship to their commitment to social justice.

The concept of a module promoting Cultural Awareness recognises the inclusiveness of participants' diverse backgrounds and uses this diversity as practice in the learning process. The architecture of the module refers to Köck's constructivist view of culture and is presented as follows:

²
Adapted from Köck, 2002

Possible Design of a Module on Cultural Awareness²

| Unit | Topic Field | Goals |
|------|---|--|
| 1 | Own Culture <ul style="list-style-type: none"> – broad concept of culture – development of awareness of one's own culture ("culture lenses", "natural ethnocentrism") – identity between self- and other determination – defining identities in different cross-cultural situations – process of cultural adaptation and enculturation | <ul style="list-style-type: none"> – Differentiate what culture is – Explore what one's own culture is within the group – Discover the different significances of culture for one's own identity at home and abroad – Explore personal adaptation and enculturation s processe |
| 2 | Otherness and the Stranger <ul style="list-style-type: none"> – the concept of the stranger ("We and the Others", Otherness between fear and fascination, otherness abroad and at home) – Acting in face to face situations: experiencing Otherness as a motivation for culture-learning – exclusion and inclusion through otherness as means of social stabilisation – strategies of dealing with intercultural irritations: analysing actual everyday situations | <ul style="list-style-type: none"> – Make links between the functions of 'my own' and that of 'the Other' – Reflect on the effects of otherness in an intercultural encounter – Explain the dynamics of otherness for ingroup and outgroup relationships |

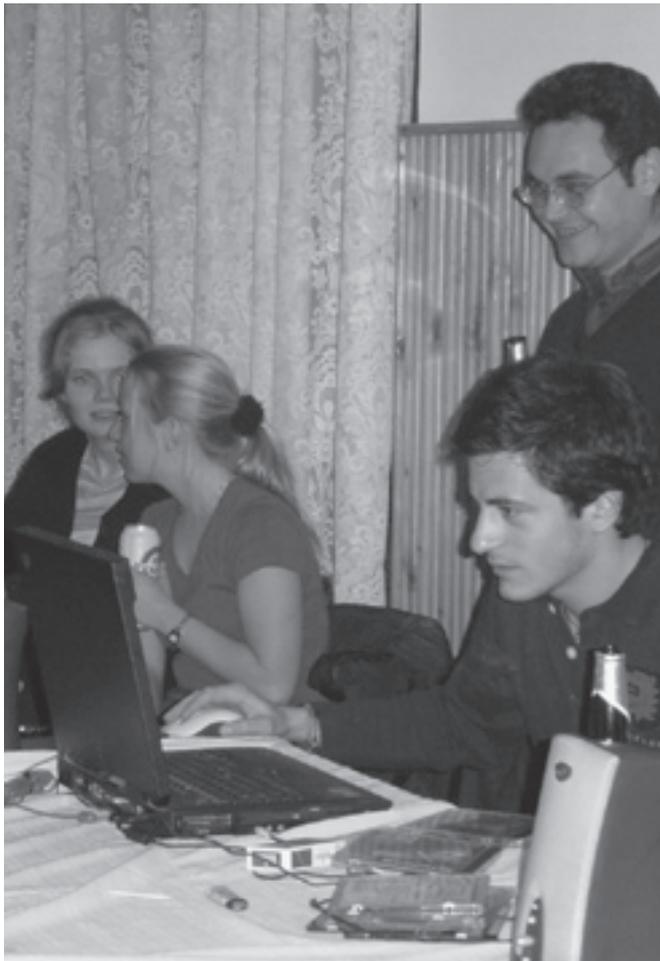
| Unit | Topic Field | Goals |
|------|---|--|
| 3 | From Orientation to Interpretation <ul style="list-style-type: none"> - the necessity of orientation as a strategy to reduce complexity - nature and characteristics of human perception and cultural specificity - the impact of perception on recognition, description, interpretation and behaviour in intercultural interactions - differences between stereotypes, prejudice and discrimination | <ul style="list-style-type: none"> - Explain the functions and the impacts of (selective) perception on description and interpretation - Make links between cultural orientation and perception - Reflect on the impact of emotions in encounters - Define the consequences of stereotyping, being prejudiced and discriminating in interactions. |
| 4 | In- and Outgroup Relationships <ul style="list-style-type: none"> - stereotypes: nature, origin, emotions and functions in in-group and out-group relationships - the function of inclusion and exclusion in the definition of in- and out-groups - group identity and identification - comparing one's own and other perspectives - perspective change and empathy - openness to alternative role concepts - partial integration of new behavioural routines | <ul style="list-style-type: none"> - Develop awareness on how stereotypes influence intercultural encounters - Understand how the dynamics of in- and outgroups work - Observe various cultural environments - Reflect on and control emotions - Widen perception and gain a relativistic view by taking the role of others, strangers, outsiders - Enhance one's own routines of action |
| 5 | Process of Giving Purpose in Cultural Dimensions <ul style="list-style-type: none"> - signs and their meaning attached to perception and interpretations within an environment - examples of creating a web of concepts and of cultural dimensions: non-verbal language, body language, time, space, power and hierarchy, environment orientation, individualism-collectivism, gender etc. - the process of giving purpose - the power of defining mind sets | <ul style="list-style-type: none"> - Compare different interpretations attached to one sign - Draw conclusions about misinterpretations in cross-cultural encounters - Know different systems of cultural norms and how they function - Understand how purpose is created and changed to go beyond differences |
| 6 | Inter-Personal Communication <ul style="list-style-type: none"> - communication models - models with particular relevance for intercultural communication - cultural variation in verbal (words, speech acts, texts), in semi-verbal and in non-verbal communication (proxemics, gestures and mimicry, eye contact, body posture, etc.) - developing adequate verbal and non-verbal strategies for invitations, meetings, and negotiations | <ul style="list-style-type: none"> - Understand interpersonal communication - Identify and analyse intercultural differences in verbal and non-verbal communication - Develop effective solutions and focuses in different situations |

The activities in the units and courses focus on the awareness, knowledge, and skills required by the new social worker: the impact of culture on the perception and the selection of solutions, how relationships are formed and communicated, and how dynamics involved in the processes of group building, group identity, group participation etc.

References

- Dooper, Surjit S. & Moore, Sharon E. (2001). *Social Work Practice with Culturally Diverse People*. London, New Delhi: Sage Publications.
- Held, David (Ed.). (1991). *Political Theory Today*. Stanford: Stanford University.
- Köck, Christoph (Ed.). (2002) *Project: Course System Intercultural Competence*. Bayerischer Volkshochschulverband
- Potocky-Tripodi, Miriam (2002). *Best Practices for Social Work with Refugees and Immigrants*. New York: Columbia University Press.





Fotos aus internationalen Intensiv-
programmen und Auslandsinsätzen
von Studierenden



Vision für die Zukunft – Strategie der Internationalisierung

Transkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz ist in der heutigen Zeit unabdingbar für die Bewältigung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen. Die Förderung dieser Kompetenz mittels interkulturellen Lernens erfolgt an unserer Hochschule auf verschiedenen Ebenen inner- und ausserhalb der Lehre und Forschung. Die Internationalisierung unterstützt diese Bestrebungen und erhöht damit die Qualität der Lehre und Forschung. Die Öffnung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ist für einen Teil der Studierenden und Dozierenden im In- und Ausland sehr attraktiv, die Möglichkeiten für Mobilität werden in bescheidenem Rahmen genutzt. Wir arbeiten an der Vision, dass die Hochschule Luzern als zuverlässige und attraktive Partnerin in nationalen und internationalen Netzwerken mitwirkt und in Lehre, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung die kulturelle Diversität nutzen kann.

Nach einer ersten Entwicklungsphase bedarf es zum jetzigen Zeitpunkt einer Strategie, welche die beschränkten Ressourcen bündelt, die nötigen Rahmenbedingungen schafft und kurz-, mittel- und längerfristige Ziele für die einzelnen Bereiche der Teilschule, aber auch teilschulübergreifend definiert. Die Vernetzung und die Koordination mit der Fachkommission Internationalisierung der KFH¹ und dem Netzwerk IRUAS (International Relations Officers of the Universities of Applied Sciences) für Fragen der Mobilität sind zu klären.

¹
Vgl. Konferenz der Fachhochschulen KFH (2008) Grundsatzpapier Internationalisierung an den Fachhochschulen. Bern, S. 3.

Lehre, Forschung und Entwicklung

Die interkulturelle Dimension wird in Lehre und Forschung strukturell gut verankert, z. B. im Rahmen von internationalen Blockwochen, internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie in einzelnen Modulen als Querschnittsthema. Dadurch werden Möglichkeiten geschaffen, mit kultureller Vielfalt konstruktiv umzugehen und diese als Ressource zu nutzen. Die Mitarbeit in internationalen Forschungsprogrammen wird in unseren Schwerpunktthemen forciert. Die Ergebnisse dieser internationalen Forschungsprojekte werden publiziert und fliessen in die Lehre zurück. Diversity Management im Bereich Personal unterstützt die Internationalisierung.

Sprachkompetenz

Die Internationalisierung hängt direkt mit der Sprachkompetenz der Studierenden und Dozierenden zusammen. Um den Anteil an auswärtigen Studierenden und Dozierenden zu erhöhen, ist die Förderung der Sprachkompetenz unabdingbar. Weiterbildungsangebote für Dozierende und Studierende sind im Aufbau. Der Anteil an ausländischen Dozierenden ist zu erhöhen. Native Speakers im Curriculum sind eine Bereicherung für alle Beteiligten. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass unsere Studierenden mit Englisch weniger Mühe bekunden als mit unserer Landessprache Französisch. Es gibt an unserer Hochschule bereits ein kleines Angebot auf Englisch, welches ausgebaut werden kann.

Mobilität

Die Mobilität braucht gute Rahmenbedingungen, unkomplizierte Anerkennung der Credits, gute Begleitung mittels neuer Medien und einen guten administrativen Support bei Incoming- bzw. Outgoing-Studierenden und -Dozierenden. Die Beteiligung an internationalen Programmen wie Erasmus und Leonardo wird gefördert und idealerweise von einer zentralen Stelle aus koordiniert. Die Modularisierung hat die Rahmenbedingungen für kurzfristige Mobilität in der Lehre eher verschlechtert als verbessert. Die Mobilität von Dozierenden ist im Rahmen von Sabbaticals zu unterstützen. Kongresse und Tagungen eignen sich für punktuelle Mobilität und die Pflege von Netzwerken.

Kooperationen und Netzwerke

Nationale und internationale Kontakte werden an unserer Hochschule gezielt gefördert. Dies geschieht durch die strukturelle Einbettung in unsere Produkte (Module, Forschungs- und Entwicklungsprojekte). Die Verantwortung liegt bei den beteiligten Personen, welche auch die inhaltliche Vernetzung leichter steuern können. Mit dieser Strategie wird die Qualität der Netzwerke erhöht. Ausgewählte nationale und internationale Organisationen und Netzwerke werden genutzt und gepflegt, z. B. durch die Beteiligung an Kongressen und Tagungen.

Information und Marketing

Um die Internationalisierung voranzutreiben, bedarf unser Angebot einer guten Positionierung im Internet und an internationalen Bildungsmessen. Marketing und Kommunikation sowie die International Communication Technology tragen dazu bei. Als kleine Hochschule ist es jedoch unabdingbar, sich an gesamtschweizerischen Massnahmen zu beteiligen. Eine schweizerische Website wird durch eine Arbeitsgruppe der KFH (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen) vorangetrieben.

Zum Schluss

Mit dem vorliegenden Werkstattheft haben wir unser Angebot und unsere Überlegungen zum interkulturellen Lernen und zur Internationalisierung in verschiedenen Bereichen sichtbar gemacht. Einige Forderungen der Bolognaform sind umgesetzt. Auch wenn in Zukunft noch einiges zu tun bleibt, die ersten Erfahrungen mit der Förderung der transkulturellen Kompetenz stimmen uns zuversichtlich und motivieren alle Beteiligten zu weiteren Entwicklungsschritten.

Glossar von Schlüsselbegriffen – Glossary of Key Terms

| | Deutsch | English |
|--|---|---|
| Kultur / Culture | Kultur kann als geteilte Deutungen und Bedeutungen eines Kollektivs verstanden werden. Sie ist in den Tiefenstrukturen der Alltagsorientierung und Alltagsbewältigung verankert und beeinflusst jegliches Handeln, von der ersten Wahrnehmung bis zur Verhaltensausführung und sozialen Konstruktion. | Culture is a shared set of meanings and interpretations of a collective. These are embedded in a deep structure having impact on perception and behaviour patterns of how we cope with daily life, view things and construct our society and our world. |
| Interkulturelles Lernen / Intercultural learning | Interkulturelles Lernen ist die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit anderen und durch andere über die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster zu lernen. | Intercultural learning is the openness and ability to learn with and through others about one's own perception and behaviour patterns. |
| Diversität / Diversity | Diversität umfasst alle kulturellen Differenzen in Bezug auf Ethnien, Sprachen, Nationalitäten, Wertvorstellungen, einschliesslich Gender innerhalb einer Gemeinschaft, Organisation oder einer Nation. | Diversity implies a vast range of cultural differences in ethnicity, language, nationality, value systems and gender within a community, organization or nation. |
| Auslandeinsatz / Field Practice | Auslandeinsatz ist praxiserfahrenes Lernen, verknüpft mit berufsorientierten Tätigkeiten im Ausland. | Field practice is practice/work-oriented learning related with professional activities abroad. |
| Transkulturelle Kompetenz / Trans-Cultural Competence | Transkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit einem multikulturellen Umfeld bzw. mit den Herausforderungen einer sich verändernden Gesellschaft und ihren sich ständig wandelnden Ansprüchen selbstreflektiv und situationsangepasst zu interagieren. | Trans-Cultural Competence is the ability to reflect and interact in order to adjust effectively to a multicultural environment and to constantly changing situational demands. |
| Kulturelles Bewusstsein / Cultural Awareness | Kulturelles Bewusstsein ist die Reflexionsfähigkeit über die eigene kulturelle Brille in der interaktiven Auseinandersetzung mit dem Anderen/ Fremden. | Cultural Awareness is the ability to reflect on one's own cultural lenses in perception of others and interaction with others. |



Prof. Pia Gabriel-Schärer
Prorektorin Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Vice Dean, Lucerne School of Social Work



Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier
Dozentin Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Lecturer, Lucerne School of Social Work



Prof. Bernard Wandeler
Dozent Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Lecturer, Lucerne School of Social Work

Impressum

Herausgeber/innen: Prof. Isabelle My Hanh Derungs-Ruhier, Prof. Pia Gabriel-Schärer, Prof. Bernard Wandeler
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Bilder: Karin von Moos, Andi Zai
Cover: Imagepoint – Bernd Kappelmeyer
Gestaltung: Hi – Visuelle Gestaltung
Druck: Odermatt AG
Copyright: Autorinnen und Autoren
Ausgabe: Februar 2009

ISBN: 978-3-906413-65-5