

**Leben und Arbeiten in der Centrope Region**  
grenzenlos kompetent

**Living and Working in the Centrope Region**  
cross-border competence

**Žít a pracovat v Centrope regionu**  
bezhraniční komtentnost

**Žit' a pracovat' v CENTROPE regióne**  
Cezhraničná kompetentnosť

**Élet és munka a Centrópa Régióban**  
Határtalan kompetens



**INTERREG IIIA**



DIESES PROJEKT WIRD VON DER  
EUROPÄISCHEN UNION KOFINANZIERT



**Leben und Arbeiten in der Centrope Region**  
grenzenlos kompetent

**Living and Working in the Centrope Region**  
cross-border competence

**Žít a pracovat v Centrope regionu**  
bezhraniční kompetentnost

**Žit' a pracovat' v CENTROPE regióne**  
Cezhraničná kompetentnosť

**Èlet és munka a Centrópa Regióban**  
Határtalan kompetens

**INTERREG IIIA**

 **DIESES PROJEKT WIRD VON DER  
EUROPÄISCHEN UNION KOFINANZIERT**



### **Projektleitung**

Mag. Dr. Franz Schimek

### **Koordination**

Dipl. Päd. Brigitte Schützelhofer, MEd

### **Redaktionsteam**

Mag. Dr. Franz Schimek

OSRn Irmtraud Kircher

Dipl. Päd. Brigitte Schützelhofer, MEd

### **Projektpartner**

Europa Büro, Stadtschulrat für Wien

Schulbehörde von Südmähren (Brno)

Stadtschulrat für Bratislava

Pädagogisches Institut der Region Győr-Moson-Sopron

### **Erstellung der Synopsis**

Dr. Carol Morgan

(University of Bath, GB)

### **Übersetzungen**

PhDr. Helena Hanuljaková (SK)

Helena Danková (CZ)

Marianna Szentpétery (H)

Mgr. MilošVojtěch (CZ)

Mag. Hana Korčáková (CZ)

Mag. Dr. Maria Zatkalíková (SK)

### **Layout und Cover**

creativwerk.com

2008, EdQ, Europa Büro, Stadtschulrat für Wien

Auerspergstraße 15/22, 1080 Wien,

T (+43 1) 52525 77085

F (+43 1) 403 44 27

e-mail:europa@ssr-wien.gv.at

Vorwort			7
Synopsis			11
English			11
Deutsch			31
slovenčina			55
čeština			77
magyarul			99
Referenzrahmen			123
Vorbemerkung			125
Deutsch			127
English			135
slovenčina			143
čeština			149
magyarul			157
Kommunikative Kompetenz			167
communicative competence			167
kapcsolatteremtő kompetencia			167
komunikativní kompetence			167
komunikatívna kompetencia			167
Kiss Lászlóné Ildikó			168
Dr. Gabriela Weihs-Dengg			173
Soziale Kompetenz			181
social competence			181
társadalmi hatáskör			181
sociální kompetence			181
sociálna kompetencia			181
Dr. Rudolf Beer			183
Dr. Erzsébet Kovácsné Kószás		H	189
Mgr. Marek Lauermann		CZ	191
PaedDr. Ol'ga Križová		SK	196
Strategische Kompetenz			203
strategic competence			203
stratégiai kompetencia			203
strategické kompetence			203
strategická kompetencia			203
Dr. Fred Dervin		FIN	205
Ph.D. Csaba Horváth		H	214
Katharina Köck		A	221

Wissenskompetenz		227
knowledge		227
tudás kompetencia		227
vědomostní kompetence		227
vedomostná kompetencia		227
DIng. Johann Feyertag	A	229
Interkulturelle Kompetenz		233
intercultural competence		233
interkultúralis kompetencia		233
interkulturální kompetence		233
intercultúrna kompetence		233
Mgr. Marek Lauermann	CZ	234
Dr. Carol Morgan	GB	242
Dr. Hilda Maria M Fanta		251
Dr. Éva Szenténé Vida	H	259
DIng. Johann Feyertag	A	265
Allgemein		271
general		271
általános		271
všeobecné		271
rôzne		271
Mgr. Marek Lauermann	CZ	273



## Vorwort

Die Europäische Union hat sich das ehrgeizige Ziel gesetzt bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden und setzt dabei besonders auf die Stärke und Kooperationsbereitschaft seiner Bürgerinnen und Bürger.

In benachbarten grenzüberschreitenden Regionen treffen Kulturen, Sprachen, Ethnien und unterschiedliche gesellschaftspolitische Systeme aufeinander.

Grenzregionen sind charakterisiert durch spezifische historische Entwicklungen, wirtschaftliche Gegebenheiten, mentale und emotionale Einstellungen und politische Notwendigkeiten. Trotz aller Unterschiedlichkeiten ist alltäglich konkretes grenzüberschreitendes Handeln notwendig. Es müssen Aufgaben bewältigt werden, die nur durch ein grenzüberschreitendes Miteinander bewältigt werden können.

Bildung ohne Grenzen - Kommunikation ohne Sprachbarrieren - Begegnung ohne Vorurteile

Aus diesem Grunde wurde EdQ-Education Quality als EU-gefördertes Projekt INTERREG IIIA ins Leben gerufen, mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebots in der Centrope Region durch grenzüberschreitende Kooperationen und Initiativen zu fördern und zu sichern. Dadurch sollte eine nachhaltige, innovative Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Regionen, mit den Zielgruppen SchülerInnen, LehrerInnen und BildungsexpertInnen der Partnerregionen Bratislava, Brno, Győr-Moson-Sopron und Wien, ermöglicht werden. Von 2004 bis 2007 war das Europa Büro im Stadtschulrat für Wien der Projektträger dieser Initiative, mit dem Stadtschulrat für Bratislava, der Schulbehörde von Südmähren (Brno) und dem Pädagogischen Institut der Region Győr-Moson-Sopron als Projektpartnern.

Die EdQ-Partner hatten sich das Ziel gesetzt, gemeinsame grenzüberschreitende Projekte zu unterstützen und zu fördern. Im Rahmen dieser Kooperation zeigte sich, dass für eine erfolgreiche Zusammenarbeit Wissen über die Partnerregionen, besondere Fertigkeiten, aber auch eine entsprechende aufgeschlossene Haltung und Einstellung, Voraussetzung sind. Aus diesem Grund haben sich die Projektpartner entschieden, ein Grundkompetenzmodell zu entwickeln, in dem die Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert werden, die für das gemeinsame Handeln der Bürger und Bürgerinnen in der CENTROPE Region wichtig sind.

Um dem Grundgedanken eines Grundkompetenzmodells zu entsprechen, wurde in einem ersten Schritt eine Arbeitsgruppe mit Teilnehmerinnen

und Teilnehmern aus der CENTROPE Region eingerichtet. Diese Arbeitsgruppe entwickelt einen Plan, wie jene Haltungen, Wissen und Fertigkeiten, die grenzüberschreitendes Handeln unterstützen und fördern, konkretisiert werden könnten.

Es wurde zunächst ein gemeinsamer Fragebogen erstellt, der sich an Personen aus verschiedenen Arbeitsbereichen aus allen vier Regionen richtete.

Die Befragung beschäftigte sich mit Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die im grenzüberschreitenden Kontakt als nützlich und wichtig erschienen.

Auf Grund einer Befragung, an der unterschiedliche Zielgruppen (SchülerInnen, StudentInnen, BildungsexpertInnen, VertreterInnen der Wirtschaft, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, etc.) teilnahmen, konnte eine zusammenfassende Kategorisierung von den 5 notwendigsten Kompetenzen vorgenommen werden.

- 1. Kommunikative Kompetenz**
- 2. Soziale Kompetenz**
- 3. Strategische Kompetenz**
- 4. Wissenskompetenz**
- 5. Interkulturelle Kompetenz**

Zu jedem dieser Kompetenzbereiche wurden Expertisen von Expertinnen und Experten sowohl aus den beteiligten Regionen als auch von namhaften Fachleuten aus mehreren europäischen Staaten und Institutionen erstellt. Die Ergebnisse wurden von Frau Prof. Dr. Carol Morgan in Form einer Synopsis zusammengefasst und eine Kategorisierung in einem Referenzrahmen vorgenommen. Sowohl die Synopsis als auch der übersetzte Referenzrahmen wurde in die Sprachen der Partnerregionen übersetzt.

Die Ergebnisse dieser umfangreichen Recherchen und zusammenfassenden Darstellungen liegen nun in dieser Publikation vor und mögen allen, die an der sozialen und ökonomischen Entwicklung der CENTROPE Region mitwirken, als Motivation und Begründung für zukunftsweisende Initiativen im Bildungsbereich dienen, um dem postulierten Ziel „CENTROPE – Heading for Excellence“ näher zu kommen.

Diese Publikation wurde nur durch den Einsatz vieler Beteiligter möglich gemacht, ihnen sei an dieser Stelle besonders gedacht.



Im Speziellen möchte ich mich bei Frau Brigitte Schützelhofer, MEd für ihre umfangreiche und zeitaufwändige koordinierende Tätigkeit, bei Frau Dr. Carol Morgan für die Erstellung der Synopsis und bei Frau OSRn Irmtraud Kircher für die redaktionelle Mitarbeit bedanken.

Die Ergebnisse dieses umfangreichen Entwicklungsvorhabens sind überzeugend! Möge im Sinne der Nachhaltigkeit dadurch die Kooperation in der CENTROPE Region gestärkt und vertieft werden.

Mag. Dr. Franz **Schimek** EdQ Projektleiter



# Synopsis

English

ENGLISH



## Introduction

In considering the competences necessary to bring about effective and successful cross-border interactions we were lucky to be able to draw upon a collection of expert reports provided by a variety of leading figures from different backgrounds and different countries. These reports furnished a rich overview of current contexts with suggestions and recommendations supported by varying perspectives.

The diversity encompassed by these reports covers a variety of countries (Austria, the Czech Republic, England, France, Finland and Hungary), a range of occupations (teacher training, educational psychology, higher education and commerce), male and female perspectives and views from different generations, including the results from a written questionnaire about basic competences completed by ICT vocational students aged 22-33 (A list of the expert contributors is provided at the end of this synopsis).

Two points that merit attention here are the fact that this rich mixture of views also meant that there were differing approaches to the Grundkompetenzmodell, for example in the interpretations of the terms used in formulating the skills; and also my own task was clearly to acknowledge and do full justice to each contribution.

The richness and breadth of the contributions inevitably mean that each expert will bring their own understanding of any specific facet to the fore, so that readers will need to be prepared for a pluralistic interpretation of any specific term. For example Weihs-Dengg uses a particular understanding of the term 'communicative' in pointing out that this was a buzz-word in foreign language teaching and learning in the 1970s. Another example is the interpretation of the notion of 'strategic skills' identified as one of the 5 key competences in the Grundkompetenzmodell. This can carry with it a special linguistic significance (as one of the four language competences first noted by Canale and Swain in 1980, mentioned by Dervin); or it can legitimately be considered in the context of commercial transactions, policy matters, project management, successful self-promotion or sojourning abroad (see Fanta, Feyertag, Horváth, Koeck, Szentene-Vida). In understanding the whole context then of what basic competences might mean in a variety of different contexts, it will be necessary to recognise that there may be differing conceptual understandings and interpretations in specific instances.

In addition to a pluralistic approach it is also helpful to consider that although skills may be interpreted differently, there may in fact also be many of the same elements present across contexts. Thus the micro-strategies

identified by Dervin in interactions, where he focusses on the linguistic elements (he suggests using supplementary actions or linguistic inventiveness for example), these strategies may also be useful in other cross-border contacts which are analysed from rather a different perspective: within for example the projects identified in other reports where the focus is not specifically linguistic (Fanta, Horváth, Križová, Szentene-Vida).

In my own task with summarising the expert reports I have actively tried to be aware of any cultural or academic biases I may have myself, and also to include quotations from the different contributors to allow their different voices to be heard. It is particularly important to acknowledge the richness of differing perspectives on their own terms.

## Global Perspectives

In looking at the expert reports as a whole, several global perspectives can be identified which it is useful to outline before moving on to consider more specific recommendations relating to the skills within the Grundkompetenzmodell and their implementation.

Firstly while all countries share some global problems such as drugs, arms and terrorism (Fanta), and in Europe have a common history of experiencing World War 2 (Fanta), it is clear that they are also all experiencing *global changes* (the impact of the Internet and political, social and economic changes). Although these are universal experiences the changes themselves may be *more radical in some countries* than in others. For example for those countries newly joining the European Union changes may be more ground-breaking (noted by Feyertag, Lauermann, Szentene-Vida).

All the expert reports also noted the need for *adaptability to change* (the basis of the Grundkompetenzmodell) but this was particularly emphasised in some (Beer, Fanta, Lauermann, Szentene-Vida, Weihs-Dengg). It is interesting here to consider that while adaptability may be highlighted in contexts of radical change, there may in fact be just as much adaptability needed (if not more) in contexts where a social and cultural environment is shared. One has only to think of misunderstandings between members of the same family to recognise this factor.

Another useful factor identified in the expert reports is the *existence* already of many *national and European organisations* which will support cross-cultural contact. Comenius projects under the umbrella of the European Commission provide inter-school contacts (Kiss); the European Commission also offers other general and specific support. Weihs-Dengg and Beer

for example both mention the working group studying key competences (2002) and Szentene-Vida notes EURREGIO and INTERREG projects. She mentions too specific cross-border committees linking Burgenland in Austria and Győr-Moson-Sopron and Vas in Hungary. Koeck suggests the usefulness of embassies, consulates and chambers of commerce in other countries who can provide helpful information. Feyertag also mentions the existence of useful sources of cross-border information in the commercial world.

Some countries have also covered preparatory ground in considering skills and competences necessary for cross-border contact. Weihs-Dengg mentions work done by the Stadtschulrat in Vienna on dynamic skills (2004). Beer mentions the guidelines in the Austrian secondary school curriculum which focus on ‚Sachkunde, Selbstkunde und Sozialkompetenz (BM: BWK: 2000). Lauermaun notes the Development Strategy developed in the Czech Republic relating to democratic, methodological and existential knowledge (2000) and also the list of 39 key competences drawn up by a Council of Europe expert working group. And Feyertag points to useful documentation on business dealings published by ISO-Qualitäts-Management. It is also useful to note that some work has been done on European competences by the Elos Scientific committee ([www.europelearning.info](http://www.europelearning.info))

In addition to these intranational and international sources of support there is of course *the Internet*. This resource is highlighted in the Grundkompetenzmodell with ‚internet use‘ seen as a key component of ‚communicative competence‘ and the Internet is mentioned in several expert reports (Feyertag, Kiss, Koeck, Lauermaun, Weihs-Dengg). Kiss sums up the value of the Internet as follows: ‚Der Computer und das Internet stellen in der heutigen Zeit ein immer gängigeres und notwendiges Informations- und Kommunikationsmittel dar, das aus dem alltäglichen Berufs- und Privatleben kaum mehr wegzudenken ist‘ [The computer and the Internet nowadays represent an ever more accessible and necessary channel of information and communication which it is almost impossible to imagine doing without in one’s professional and private life]. Media literacy is certainly at the forefront of much educational and linguistic thinking (see for example Kress, 2003). However it is useful to remember here that not every person in every context favours this kind of resource. Kiss and Weihs-Dengg both point to the difficulties that teachers may have with the Internet; and other research has shown that there may be difficulties in accessing or using the Internet for some groups (Murray, 2000; Selwyn, 2000; Le Magazine, 2001; Neil and Morgan, 2003; Morgan, 2006).

As well as identifying existing intra- and international infrastructures which can support cross-border contact, some expert reports point to the usefulness of critically *analysing our own personal perceptions* of other countries

and contexts (and of our own). Dervin identifies the shifting, mobile nature of countries and contexts, seeing them not as 'solid' entities but rather as 'liquid' flux. Lauermaann and Szentene-Vida both highlight diverse identities within a culture or country which may or may not be in conflict with each other: local-national-international, regional-political for example, or ethnic groups, religions, social classes etc. Myths may exist about other countries (Dervin) and about ourselves/our own country (Morgan) and it is useful to understand these myths and in some cases to use them (Dervin, see also the section on 'interpersonal skills' below).

The contexts of cross-cultural encounter can also be complex. Dervin points to the variety of factors that can affect any such encounter (including relationships, roles, numbers of people involved, personal characteristics, duration and place, objectives, mood and health).

Some expert reports also reiterate the point that *cross-cultural contact does not just occur across borders*. Weihs-Dengg for example identifies the importance of communicative and social competence in private situations and Dervin reminds us that 'all arts of communication are ... intercultural'.

It is useful then to bear these global perspectives in mind when considering the detail of more specific competences.

## The Five Competences

In the Grundkompetenzmodell five competences are outlined and most of the expert reports focus on one specific competence (these competences are '*communicative*', '*social*', '*strategic*', '*knowledge*' and '*intercultural*'). It is helpful to distinguish between the different components of the model in this way, but in reading through all the expert reports it is also evident that each competence is identified as having several components and that across the five competences there is considerable overlap between these differentiated components. Horváth for example suggests that the competence that he analyses ('strategic competence') 'is an approach which should cover, as an umbrella, the aspects related to all the other competences [in the Grundkompetenzmodell]'. It therefore seems sensible to draw out of these areas of overlap three broad areas to be covered, recognising that most of the five competences will include these areas of development.

These areas are:

*knowledge* (including procedural, practical and technical skills i.e. know-how). This can equate with the 'savoirs' and 'savoir-faire' identified in the



Framework for teaching, learning and assessing foreign languages drawn up by the Council of Europe team (2000). This area represents a 'bank' of information and skills which can be drawn on;

*personal development*. This represents a further bank of skills, understandings and sensitivities which need to be built up in order to prepare oneself for cross-cultural encounters;

*interpersonal skills*. These represent implementational skills where the knowledge, know-how and personal skills which have been acquired are mobilised in specific contexts.

In each of the expert reports these three aspects are discussed in great detail with recommendations and suggestions. These are described in more detail below.

## Knowledge/Practical/Technical Skills

In many ways this is the most straightforward of the areas to deal with and one which traditionally fits with the role of school as a site of information provision. Direct 'subject' learning can include political, geographical, historical and business information (as outlined in the Grundkompetenzmodell under 'knowledge') and also foreign language and Information and Communication Technology (ICT) included in the Modell under 'communicative competence'. Both ICT and foreign languages of course also comprise procedural skills within the subject knowledge. Weihs-Dengg points to the wide-ranging procedural skills needed to handle the media (ICT, radio, TV, the press etc): familiarisation, orientation, participation, recognition of bias and even production.

Feyertag, Koeck, Laueremann, Szentene-Vida and Weihs-Dengg all point to the value of learning a foreign language. FL learning can be a means of access (Koeck sees it as a 'Tür-Öffner'), help support business contacts, can help with intercultural understanding (although awareness training may also be necessary as Szentene-Vida suggests) and the learning of two languages has been promoted as a goal for all by the European Commission. Feyertag also points out that awareness of 'loan words' across languages can help to feel closer to neighbours, and even using a few words of a neighbour's language can build trust ('vertrauensbildend').

Laueremann in his analysis of the list of 39 key competences drawn up by the Council of Europe expert group also identifies useful technical and practical skills: being able to use a range of data sources (no 6); obtaining information from out-of-school sources (no 7); or from experts (no 8); producing documents (no 10); understanding graphs, diagrams and tables (no 24); carrying out projects (no 30); and using mathematical models and applying them (no 35).

In scenarios outside the classroom there are many areas of technical and procedural learning that can be beneficial. Feyertag describes moves to reconstruct and classify commercial 'know-how' in cross-border situations in order to support understanding, know-how that is often not available in written form. Horváth focusses on the detailed planning and identification of outcomes necessary to support cross-border projects as an important procedural strategic skill to be learnt and suggests clarity and consensus as two key aspects of successful projects. Koeck provides a useful outline of how one might prepare oneself for a sojourn abroad (planning, reflection, cultural familiarisation, information-gathering).

Here then we are thinking of practical technical skills and subjects that should be learnt, which will facilitate communicative, social, strategic and intercultural areas of cross-border contact. These skills can be formalised and taught in a straightforward way.

## Personal Development

When it comes to skills in this area, these are equally if not more important, but they can be much trickier to develop or to formalise as a curriculum. These skills, together with technical and practical skills, are those which will need to be mobilised in particular contexts and enhanced by those 'interpersonal skills' which represent the third broad area of basic competences (and which are dealt with later in a following section).

In developing oneself to become a global citizen, capable of good cross-border cultural understandings there seem to be two main points of focus:

- understanding and developing positive attitudes and emotions relating to oneself;
- and understanding and developing positive attitudes and emotions in dealing with the environment beyond oneself (i.e. with particular contexts and other people).

### *Dealing with oneself*

A key aspect here is an honest appraisal of one's own abilities and behaviours. Lauermaun in discussing 'social competence' suggests 'eine grosse Aufmerksamkeit der Grundrolle der metakognitiven Kompetenz ... der Fähigkeit eigene Denkverfahren und den Lernprozess zu erkennen und zu verstehen und sie zu führen. Diese Kompetenz ermöglicht den Menschen, sich dessen bewusst zu werden, wie und warum sie sich verschiedene Arten und Erkenntnisse aneignen, diese bearbeiten und in Gedächtnis behalten' [a basic awareness of the fundamental role of metacognitive competence ... the capacity to recognise and understand one's own ways

of thinking and learning and to guide this. This competence allows someone to become aware of how they appropriate ways of doing and recognising things, how they work with these and file them away in their memory].

Beer points to the importance of ‚Ich-Entwicklung‘ [self development] for social competence and also to the goals outlined in the Austrian curriculum guidelines: ‚dass Schülerinnen und Schüler lernen mit sich selber und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen‘ [that schoolchildren learn to get along with themselves and with other people in a way which is constructive for all concerned]. Križová similarly quotes self-awareness as part of the social competence training programme in a project with 90 vocational teachers in Krizovaia.

Szentene-Vida in discussing intercultural competence similarly emphasises the need for a ‚Bereitschaft über das eigene Land und über die eigene Wirklichkeit nachzudenken‘ [a readiness to think about one’s own country and one’s own sense of reality].

And Dervin suggests that in developing strategic competence ‚being honest with oneself ... and with others‘ in terms of what you can do or say and how you feel an encounter is going is probably one of the most successful strategies for cross-border contact.

Here then in all these reports the notion of *self-awareness* and *honesty* is paramount as a foundation-level competence for meeting other people and other situations in cross-border contact.

Other skills that support successful intercultural contact at a personal development level relate to *preparedness* for encountering something new and different and a variety of personal qualities are mentioned in the expert reports.

The notion of *emotional intelligence* (Goleman, 1996) or affective competence is highlighted in some reports (Beer, Lauer mann, Križová Weihs-Dengg). Here self-awareness is linked with a kind of mastery of the emotions which can be helpful in cross-border contacts. In particular it can be useful to develop a readiness for cross-cultural encounters which can encompass a willingness to learn, curiosity, courage and patience. Lauer mann in particular emphasises the need for a capacity and *willingness to learn* especially when this is linked to lifelong learning: ‚Das absichtliche Lernen wird so zum Schlüssel für das persönliche und professionelle Wachsen, das von dem Einzelnen selbst initiiert und geleitet wird und das sich durch alle Phasen des Lebens zieht‘. Fanta identifies curiosity and ‚der starke Wille‘ [strong willpower] to understand other cultures as a key component in bringing cultures together and this clearly links to a willingness to learn.

As well as developing readiness in terms of understanding there is also a need to develop a readiness for action. As Szentene-Vida helpfully points out there is a need for *courage* in such circumstances where people need to work together for the common good: 'Die Menschen sollen Mut haben und verstehen, dass sie an ihre Zukunft gemeinsam planen und im Interesse der Gemeinglückes handeln müssen'. So personal courage may be called for, suggesting 'get-up-and-go', but also several experts warn there is a need for caution, in particular for *patience*. The ICT vocational students in Fanta's survey identified 'patience' as one of the key components of communicative competence; Kiss also in discussing communicative competence suggests that a lack of patience is one of the deficits in children's listening skills. This can lead to a failure to allow others space to speak and to a lack of understanding of others' views. Beer in looking at social competence identifies patience as an important part of interacting in a team suggesting the following as one of ten requirements: 'Ich helfe anderen geduldig und geschickt'.

A further aspect of readiness for cross-border contact is the development of *articulacy* or verbal skills. We have already seen the usefulness of a variety of technical skills (media literacy, foreign language skills, subject knowledge), but a general personal skill that will smooth the path of intercultural encounters is the ability to express oneself fluently.

Kiss identifies articulate expression of personal emotions and of information together with the ability to talk clearly about oneself as two of the key elements of communicative competence (along with good listening skills and the ability to deal with conflict): 'Sachverhalte und Emotionen verbalisieren d.h. sie klar und für die anderen verständlich ausdrücken zu können ... Über sich selbst sprechen können: d.h. gegebenenfalls auch etwas von der eigenen Person preiszugeben'. This skill is also identified by Križová in the social and communicative vocational teacher training programme.

Beer suggests that being able to argue critically, to debate, to lead discussions and to deliver presentations are all factors which aid social and communicative competence. He also suggests in his 10 educational 'standards' for social competence (or for working in teams) two aspects of personal articulacy: 'Ich bringe mit meinen Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren' [My suggestions help the group to move forward....I am well informed and can present my arguments well].

Fanta in her own research on four leading figures in Austrian commerce (2006) identifies articulacy as a feature of successful communicative, social and strategic competence. One of her interviewees (DI Dr Hans Jörg

Tengg) is described as follows: ‚[Er] setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks ... für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch richtig aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen‘ [He can talk intuitively. He works from a basis of self-confidence since he was given plenty of positive feedback during his schooldays on his ability to express himself well. His strategies for public speaking comprise personal preparation of his inner being, concentrating on his objectives and constructing his arguments with a sound psychological basis. This structuring is achieved by the use of illustrative idioms which capture the thread of his argument]. Although one could suggest that particular ways of structuring arguments can in themselves be culture-specific (and research into different European history textbooks supports this suggestion, Morgan, 2006), it is obvious that being able to express oneself clearly is also a supra-national beneficial skill. Feyertag incidentally points to an understanding of different cultural modes of presentation/management as a component of strategic competence.

As Fanta suggests self-confidence can be linked to articulacy (perhaps either as the source or the outcome) and this is certainly an attitude also noted as useful by Beer in terms of achieving good social competence. It is interesting that in contexts of team teaching with special needs children (with hearing problems) and subject teachers, self-confidence (or ‚ego strength‘ in their terminology) was identified as a key factor for good working relationships (Shannon and Meath-Lang, 1992).

It seems then that both *good preparation* (in terms of technical and knowledge skills, self awareness and articulacy) and *emotional mastery and readiness* are essential ingredients to anticipate those interpersonal competences which will be needed in actual cross-border encounters.

#### *Dealing with other contexts and other people*

As well as developing the ‘personal’ skills identified above, it will also be necessary to prepare for new and different encounters in terms of considering attitudes towards ‘the other’. The key here appears to be a recognition of the validity of other views, other behaviours, other people and other contexts as being of equal value to those with which we are already familiar.

This is expressed by different terminology in the different expert reports but the key concept of equal value and validity remains constant. Feyertag actually mentions ‘Gleichberechtigung’ as a feature of social competence. Lauer mann points to the high-lighting of ‘existential knowledge’ in the

Czech national educational guidelines. Such existential knowledge is vital for social competence and promotes a global overview of value systems, accepting the validity of plurality: 'die Fähigkeit, die Grundfragen nach dem Sinn und den Werten der menschlichen Existenz zu stellen, ihre Lösungen aufgrund der tieferen Kenntnisse und der eigenen freien Überlegungen zu suchen, eine tiefe Toleranz zu den verschiedenen existenziellen Konzeptionen zu akzeptieren, eine tiefe Verankerung von eigenen ethischen Grundsätzen und Lebenswerten suchen zu können'.

Weih-Dengg identifies the need for openness and dispelling fear of something unknown: 'Es geht bei der Vermittlung von Konfliktfähigkeit ... von Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen'.

Beer identifies 'tolerance' as one of the key features of social competence or success in working in a team: 'Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge' (and this term is also used by Feyertag) He also focusses on the notion of 'dialogue' and respect between equal partners: 'Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung'. Feyertag specifically includes 'dialogue' as a key component of social competence: 'Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit ein gegenseitiges Lernen ein.' The key role of equality of treatment and dialogic infrastructures has also been identified in other cross-cultural research and projects (see Morgan, 1998 and Morgan and Cain, 2001).

The vocational students completing the basic competence questionnaire in Fanta's research also identified 'respect' as a key component of social competence and she herself includes 'tolerance' as an important aspect of understanding other cultures. Dervin too highlights the key role of respect: 'Strategic competence is not about forgiving somebody for being e.g. impolite to you or xenophobic, but it is about making acts of communication, e.g. in cross-border encounters, as respectful and smooth as possible'.

All these areas of preparation for intercultural encounter suggest then both a breadth of skills and knowledge and a carefulness, awareness and insight in execution. These competences then need to be mobilised in actual intercultural encounters and enhanced by further procedural or process skills. As Weih-Dengg points out in a broader context it is not just a question of accumulating and reproducing knowledge, but of actually applying it: 'Einig ist man sich ... darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Faktenwissen, sondern dessen erfolgreiche Anwendung sein sollen'.

## Interpersonal Skills

In my own expert report I suggest dividing intercultural competences into ‚receptive‘ and ‚active‘ skills. However in reviewing the ideas presented in all the expert reports it seems sensible to refine this distinction further and think rather of ‚accommodation‘ / ‚appropriacy‘ skills, and ‚pro-active‘ skills which need to be mobilised in actual cross-border encounters. These skills may have been practised or prepared for (in the ways identified in the earlier sections of this synopsis) but the encounter itself will bring about particular specific exigencies.

### *Accommodation/appropriacy skills*

Dervin suggests that ‚awareness‘ is a key to successful cross-cultural encounters. We have already noted ideas suggested for awareness training before an encounter to prepare properly (awareness of self, of contexts, of equally valid differences), but there will need to be awareness too of the complex specificities of any one encounter. In viewing all the varying factors that will affect a situation (noted already in the section on global perspectives), Dervin suggests that: ‚Taking into consideration all/part of these elements before, during and even after the act of communication can help to deal with the liquidity of the situation and of our interlocutors (and of ourselves)‘. In other words we may need to rethink attitudes and strategies in view of the specific factors in any one context or of the shifts that can take place in that context. Koeck also points out that cultural training may not prepare one for the reality of any one situation (and indeed may reinforce stereotypes and ‚blocking out‘ mechanisms).

Another way of saying this is perhaps that one needs to be a good listener. Kiss suggests this is one of the four vital ingredients for communicative competence (along with articulacy, resolving conflicts and self-expression): ‚Zuhören-Können: den anderen ausreden lassen und verstehen was er meint, indem ich seine Aussage im Zusammenhang begreift‘.

Weihls-Dengg and Kiss both also identify good listening to all aspects of communication (e.g. body language as well) as an important component of communicative competence: ‚Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren‘. Beer also includes good listening as one of his 10 ‚standards‘ for social competence: ‚Ich kann gut zuhören und auf andere eingehen‘. Križová includes understanding verbal and non-verbal communication as part of the vocational teacher training programme for social and communicative competence.

Here then the importance of appropriacy of response (having listened well) cannot be overstated. Any one person may be extremely skilled in terms of their know-how and preparation, but this will be of little avail if the complexities of the context in which he or she finds him- or herself are not understood and responded to appropriately.

### *Pro-active skills*

An interesting duality emerges in the expert reports in terms of how 'active' one should be in cross-border encounters. On the one hand it is important to be active and pro-active, taking risks where necessary and trying out a variety of strategies. Beer focusses on the importance of being able to get things going for social competence ('Durchsetzungsfähigkeit') and of being active in general: 'Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit'.

Another way of describing pro-active involvement is to consider the notion of problem-solving or resolving conflicts. Beer also points to inclusion of conflict management in the description of 'social competence' from the European Commission (2002:22) and he identifies the skill of 'moderating' conflicts as another of his standards for social competence: 'Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln'. Lauermaun and Križová too identify conflict resolution as a necessary component of social competence.

Two other expert contributors also mention this point. Kiss suggests that resolving conflicts is an important skill in communicative competence: 'Konflikte gemeinsam aussprechen zu können: d.h. eine allgemein befriedigende Lösung herbei zu führen ohne die Person anzugreifen oder herabzusetzen'. Weihs-Dengg points out also in relation to communicative competence that very often particulars for a job require the applicant to be able to resolve conflicts.

In a slightly different vein Dervin advocates a variety of micro- and macro-strategies which could be used in a difficult situation (he uses the example of buying a ticket at a railway station in a foreign country). Here someone will be active in trying a variety of ways to overcome problems, both by taking the initiative and by taking risks.

Set against this pro-active, interactive skill is the recommendation that the interactant should also sometimes take less of a front-line position and be modest and reflective. Dervin sounds a note of caution, suggesting a kind of 'pausing' in interactions: 'What we need to work on is our ability to reflect on situations and on what we say (or do not say) and tell (or do not tell) other people and what we do'. Feyertag suggests areas of commonality between Austria and her neighbours (some shared history, similar geography and some



similar cultural traditions such as hospitality) which mean that there is sense of being on the same wavelength („eine ähnliche kommunikative Wellenlänge“).

Similarly Fanta identifies personal modesty as a key to general competence in handling cross-cultural encounters: ‘Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitenden Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber, persönliche Bescheidenheit’.

Here then the suggestions in the reports support a view of both pro-active initiative and a much ‚quieter‘ reflective stance.

Being pro-active will involve both *one-to-one* encounters and also interactions with groups, and there may be some slight variation in the competences needed in these two different kinds of encounter.

In terms of one-to-one situations the importance of an equal dialogue between partners has already been mentioned, founded on open, respectful attitudes already in place before any encounter. Beer re-emphasises the necessity for pro-active dialogue for social competence: ‘sozial kompetentes Verhalten hat immer ein starkes dialogisches Moment’ and ‘dialogic skills’ are outlined in my own report (along with pro-active approaches and situated responses) as being a necessary part of the ‘active’ aspect of intercultural competence.

As well as the other interpersonal skills noted above, it can also be helpful to consider specific skills needed for working *in teams*, and these are highlighted in some reports. Beer in particular looks at the need to keep a group active and functioning well. Four of his 10 standards for social competence reflect this: ‘Ich bringe mit meine Vorschläge die Gruppe voran ... Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird ... Ich bemühe mich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten ... Ich spreche „Missstände“ in der Gruppe offen an’.

Some of the 39 key competences drawn up by the Council of Europe working group (described by Lauer mann) also focus on ‚group‘ competences: making and maintaining contacts (no 29); contributing to the group (no 32); and expressing solidarity (no 34).

It can be seen then that interpersonal skills build on those skills that have been part of the preparation of personal development skills and the more technical, practical subject skills described earlier. All these skills need then to come together to provide the basic competences desirable for effective cross-border contact.

## What, Where, When and How

It would seem then that this synopsis of the expert reports can now provide a comprehensive overview of *what* 'basic competences' should cover.

However it is useful also to mention briefly in this connection two other points. Firstly many of the reports cite official and unofficial sources which have identified key content areas for basic competences: for example 'knowledge, skills attitudes' from the European Commission (2000); dealing with knowledge of self and society from the Austrian secondary curriculum guidelines (BM:BMK, 2000); democratic thinking, human rights, economic knowledge and methodological knowledge from the national training centre in the Czech Republic; the list of 39 key competences drawn up by the Council of Europe expert working party, the list of 10 'can-do' statements linked to social competence; and 'attitudes, knowledge, comparison, discovery and cultural critical awareness' from the Council of Europe FL Framework team. These lists can also be helpful and perhaps can be more applicable in some specific circumstances than the 'three areas' outlined in this synopsis, drawn from the expert reports and Grundkompetenzmodell.

Secondly there is also some mention in the reports of the need for a good general education. This is an important point and should not be overlooked. Feyertag for example describes his own personal development in music, art, literature and cuisine, and it is easy to see that this breadth of education could be fruitful in making links across borders. Koeck too mentions the usefulness of maintaining one's own hobbies in a sojourn abroad as a way of ensuring personal stability, but of also establishing contacts with local people.

Beer emphasises the crucial need for a comprehensive educational vision as well as one just focussed on 'profitable qualifications' in order to bring about democratic harmony: 'Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf "maximale Qualifikation" hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohl eines menschlichen, demokratischen Zusammenseins'. It is to be hoped that the three broad areas outlined in this synopsis based on the 5 competences of the Grundkompetenzmodell meet the demands of this 'broad general education' goal.

In terms of *when* and *where* the basic competences should be acquired, most experts, when this is mentioned, give 'school' as the ideal locus. Beer suggests for example that in school there is a proliferation of contacts with the new and the strange, and a need for social competence in daily

interactions: 'Schule versteht sich als Ort an welchem ... die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit, Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis der täglichen Unterrichts sichtbar sein'.

Lauermann puts a slightly different slant on the question of location by suggesting that although school can help to solve current problems, it may also have contributed to them: hence the list of 39 basic competences drawn up by the Council of Europe expert group as recommendations for school improvement. Křižová also suggests that there is a deficit in social and communicative training in the vocational sector, with the outlined teacher training programme seen as a step towards bridging this gap.

Kiss suggests that foreign language lessons could be the most fruitful time for developing communicative competence since many other subjects focus more on written work. This may be a culture-specific suggestion since in some countries other subject areas (history and geography for example) encourage free and open discussion of other cultures. In England too foreign language lessons are no longer compulsory beyond the age of 14 and weekly sessions in 'Personal and Social Education' which are a common curricular feature would seem far more appropriate.

The Internet of course as mentioned earlier offers the possibility of quick and easy contact across borders but it may not itself provide the site for actual training in competences. In other words it is likely to be the use of the Internet within a framework of competence training (in school or college) that will be most beneficial.

A final reminder is usefully provided by Lauermann that learning is a lifelong process: 'Lernen durch Leben' so that those processes initiated in school may then be built upon.

'How' to bring about those basic competences needed for good cross-border contact is perhaps trickier than establishing what the actual competences are, since there is no tried and tested curriculum in this area.

It is in the area of technical/practical/knowledge skills that perhaps it is easiest to identify ways of attaining competence. Křižová's described project with vocational teachers comprises a specific training in social and communicative competence. Horváth has many practical suggestions for ensuring good cross-border project management (good planning, ensuring clarity of communication, striving for consensus, focussing on goals, pooling skills, etc.). Fanta suggests sojourns or journeys abroad as a good way of demonstrating (and acquiring) the competences outlined in the

Grundkompetenzmodell. She provides the examples of Heinrich Harrer the mountaineer (with his preparations and contacts with the indigenous population of Tibet) and of a year-long school-exchange experience. Koeck also deals at length with the experience of sojourns abroad, pointing out the professional and personal value of these, and their life-changing effect both while in a foreign country and when returning home. Feyertag too quotes school partnerships, school exchanges and work placements as useful facilitators for cross-border understanding.

Suggestions linked to more day-to-day experiences are offered by Beer with teachers using the multicultural, multilingual and religious plurality of the school context to help promote tactful, respectful handling of difference. Weihs-Dengg also suggests that cultural differences can be discussed in school, and listening and speaking skills honed. Laueremann's quoted list of 39 key competences also contains many suggestions for students to become independent thinkers, to analyse and discuss matters more critically and to work with a plurality of opinions and ideas.

Dervin offers practical strategies too in difficult contexts: 'reduction' strategies where communication is kept going by using different actions (e.g. miming, utilising outside help) or 'achievement' strategies where language is altered to try and achieve understanding (e.g. making up words, finding synonyms).

It is also worth considering an idea put forward in my own contribution that it may be helpful to consider the notion of 'progression', recognising that some levels or areas of competence can be more difficult than others, so that expectations of learners should be realistic.

Finally it is useful to remember (in Dervin's words) that the acquisition of some competences is a 'very long and hard process, whose path is filled with *faux pas* and mistakes' (he is considering here the acquisition of micro- and macro-strategies for strategic competence). In my own contribution I suggest that difficulties may be encountered when learners are not open-minded, when relativising approaches may be destabilising for the learner or not supported by an educational culture and when cultural informants are hard to locate.

'How' to bring about appropriate competences may then not be easy, but should be facilitated by more clearly defining the actual nature of different competences as has been accomplished in the expert reports summarised in this synopsis.

## To Sum Up

It is clear that the 5 competences identified in the Grundkompetenzmodell and discussed in the expert reports are complex and rich in terms of the breadth of their remit.

In order to sum up the broad areas that are covered I should like to conclude by using some analogies. It seems that where examples are used that the point can emerge clearly (with Dervin's railway station and Fanta's mountaineer and exchange student for example), as Lauer mann suggests: ‚viel wirkungsvoller als eine theoretische Debatte ist das, auf eine konkrete Person und ihr konkretes Erlebnis orientierte Lernen‘. Without wishing at all to demean in any way the value of theoretical clarity or of understanding broad conceptual patterns (but recognising also my own cultural preference for a pragmatic English approach), I would like to finish by suggesting three possible experiences which broadly mirror the different kinds of learning and thought processes identified in the three broad areas that emerged from the five competences:

firstly the experience of *preparing for a journey* (similar to the example of Fanta's mountaineer and of Koeck's sojourn abroad). Here one needs to be well prepared for the unknown and spend some time thinking of what lies ahead (technical, practical and reflective skills);

secondly the experiencing of *encountering a work of art*. This may be an 'enigma' (Dervin suggests that thinking of new and different contexts and people as 'enigmatic' can help to counteract over-rigid categorisation or over-reaction). Whether this is a painting, a musical piece or a literary work it will be necessary to 'listen' to what is 'happening' and to work out ways of understanding and working with what is there (personal development and learning);

and lastly the experience of *joining a group*. Here one will need to be alert to the constituency of the group, its norms, its codes, and the view the group has of oneself as well as one's own views of the group (inter-personal skills).

All three of these experiences are likely to be part of one's own life already and by using and deconstructing these experiences we can perhaps then more easily create successful cross-border contacts. As Dervin suggests 'The key to cross-border communication probably lies in liquifying people [recognising their changing mobile nature] and dealing with them as we do with any person from our own environment'.

Finally I should like to thank Franz Schimek for inviting me to write this synopsis and thus affording me the pleasure of reading so many interesting expert reports

Dr. Carol **Morgan** February 2007

## References

- BM: BMK** (2000) *Lehrplan der Hauptschule - Erster Teil- Allgemeines Bildungsziel*. Vienna: BM, BWK.
- Canale, M and Swain, M** (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* (1), 1-47.
- Council of Europe** (2000) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*\*\* Czech Development Strategy** (2000)
- European Commission** (2002) *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenze‘ der Kommission*. Unpublished.
- Fanta, H** (2006) *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten*. Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Golemann, D** (1996) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Kress, G** (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Le Magazine** (2001) *Education and Culture in Europe 15*. Strasbourg: The European Commission.
- Morgan, C** (1998) Crosscultural encounters. In M.Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C** (ed) (2006) *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks*. Berne: Peter Lang.
- Morgan, C and Cain, A** (2001) *Foreign Language and Culture from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Murray, D** (2000) Protean communication: the language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 397-421.
- Neil, P and Morgan, C** (2003) *Continuing Professional Development for Teachers: From induction to senior management*. London: Kogan Page.
- Selwyn, N** (2000) Creating a 'connected' community? Teachers' use of an electronic discussion group, *Teachers College Record*, 102 (4), 750-78.
- Shannon, N and Meath-Lang** (1992) Collaborative language teaching : a co-investigation. In D. Nunan (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stadtschulrat f. Wien** (2004) *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien - Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeit*. Vienna: SSRfW.

# Synopsis

Deutsch

DEUTSCH

## Einleitung

Um jenen Kompetenzen, die für effektives und erfolgreiches, grenzüberschreitendes Handeln notwendig sind, darstellen zu können, waren wir in der glücklichen Lage, auf eine Sammlung von Expertisen zurückgreifen zu können, die von führenden Persönlichkeiten mit unterschiedlichem Hintergrund und aus unterschiedlichen Ländern stammend, verfasst wurden. Diese Berichte bieten einen ausführlichen Überblick über gegenwärtige Zusammenhänge. Abgeleitet davon werden Vorschläge und Empfehlungen, die sich durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Verfasser ergeben.

Jene Mannigfaltigkeit, die aus diesen Expertisen ablesbar ist, ergibt sich aus der Tatsache, dass unterschiedliche Länder (Österreich, der Tschechischen Republik, England, Frankreich, Finnland und Ungarn), Berufsfelder (LehrerInnenausbildung, Pädagogische Psychologie, Hochschulbildung und Handel), Geschlechter und Altersgruppen involviert waren. Zusätzlich wurden die Ergebnisse einer schriftlichen Fragebogenaktion zu den Grundkompetenzen mit IKT StudentInnen (Alter 22 – 23 Jahre) in diese Zusammenfassung miteinbezogen. (Eine Liste aller ExpertInnen, die Beiträge verfasst haben, wird am Ende dieser Zusammenfassung angeführt.)

Zwei Punkte verdienen besondere Erwähnung: Einerseits die Tatsache, dass diese Vielfalt an Meinungen und Ansichten auch zu unterschiedlichen Ansätzen bei der Darstellung des Grundkompetenzmodells führte, wie etwa die unterschiedliche Terminologie bei der Formulierung der Fertigkeiten, und andererseits die Anforderung, jedem Beitrag die gleiche Wertschätzung und Behandlung entgegen zu bringen.

Die Fülle und Breite der Beiträge führt unweigerlich dazu, dass jeder Experte sein eigenes Verständnis eines speziellen Teilbereiches in die Diskussion einbringt. Die LeserInnen müssen sich daher auf eine pluralistische Interpretation der verwendeten Terminologie einstellen. So verwendet Weiss-Dengg z.B. den Begriff „kommunikativ“ mit dem spezifischen Verständnis, dass „kommunikativ“ ein prägendes Schlagwort im Fremdsprachenunterricht der 70er Jahre war.

Ebenso kann die Interpretation des Begriffes „strategische Kompetenz“ angeführt werden, die als eine der fünf Kompetenzbereiche des Grundkompetenzmodells definiert wird. Sie kann im Zusammenhang mit einer speziellen linguistischen Konnotation (wie von Canale und Swain 1980 als eine der vier Sprachkompetenzen definiert, und von Dervin angeführt), aber auch im direkten Zusammenhang mit wirtschaftlichen Transaktionen, politischen Strategien, Projektmanagement, Ich-Management und „Überlebensstrategie im Ausland“ gesehen werden (vgl. dazu Fanta, Feyertag, Horvath, Köck, Szente-Vida).



Um den Gesamtzusammenhang zu verstehen, welche Bedeutung Grundkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten haben, ist es daher unbedingt erforderlich, die Tatsache, dass es unterschiedliche begriffliche Verständnisse und Interpretationen in spezifischen Zusammenhängen gibt, anzuerkennen.

Neben diesem pluralistischen Ansatz ist es aber, obwohl Fertigkeiten unterschiedlich interpretiert werden können, hilfreich, die gleichen Elemente in unterschiedlichen Zusammenhängen zu identifizieren. So könnten die Mikrostrategien, die Dervin bei interaktivem Handeln feststellte, bei dem er den Fokus auf linguistische Elemente richtete (er schlägt dabei vor z.B. ergänzende Handlungen oder „linguistisches Erfinden“ einzusetzen) auch in anderen grenzüberschreitenden Kontakten, die aus einem ganz anderen Blickwinkel analysiert werden, nützlich sein, etwa, wie in anderen Berichten dargestellt, in Projekten, wobei der Schwerpunkt kein spezifisch linguistischer ist.

Beim Zusammenfassen der Expertisen, habe ich mich redlich bemüht, mir meiner eigenen kulturellen und akademische Vorurteile und Meinungen bewusst zu sein. Inkludierte Zitate von den unterschiedlichen Autoren eröffnen die Möglichkeit, unterschiedliche Stimmen zu hören. Es ist besonders wichtig, den Reichtum der verschiedenen Sichtweisen in der Authentizität der Aussagen wertschätzend festzustellen und wiederzugeben.

## Globale Perspektiven

Betrachtet man die Expertisen als Ganzes, können mehrere globale Perspektiven identifiziert werden. Es ist sinnvoll, diese zunächst darzustellen, ehe auf die spezifischen Empfehlungen in Bezug auf das Grundkompetenzmodell und dessen Implementierung eingegangen wird.

Während zunächst alle Ländern mit einigen globalen Problemen wie Drogen, Waffen and Terrorismus (Fanta) und in Europa mit der gemeinsamen Geschichte des 2. Weltkrieges (Fanta) konfrontiert sind, müssen sich alle mit den globalen Veränderungen (Auswirkungen des Internets und der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen) auseinandersetzen. Auch wenn diese universellen Veränderungen alle betreffen, können sie in manchen Ländern radikalere Auswirkungen verursachen. Etwa in den Ländern, die erst kürzlich der Europäischen Union beigetreten sind (festgestellt von Feyertag, Lauer mann, Szentene-Vida).

Gemeinsam stellen alle Expertisen die Notwendigkeit, auf diese Veränderungen zu reagieren, fest (die Grundlage für das Grundkompetenzmodell). Das wurde besonders in den Expertisen von Lauer mann, Szentene-Vida und Weihs-Dengg hervorgehoben. Dabei ist es interessant zu lesen, dass

die Anpassungsfähigkeit vor allem im Zusammenhang mit radikalen Veränderungen betont wird, dass aber ein mindestens ebenso großes Maß an Anpassungsfähigkeit im Zusammenhang mit gemeinsamen sozialen und kulturellen Gegebenheiten notwendig ist. Man braucht nur an Missverständnisse innerhalb einer Familie zu denken, um dieses Faktum zu erkennen.

Ein weiterer nützlicher in den Expertisen festgestellter Faktor, sind bereits existierende nationale und europäische Organisationen, die interkulturelle Kontakte unterstützen. Comenius Projekte unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission initiieren und fördern grenzüberschreitende Schulkontakte (Kiss). Die Europäische Kommission bietet allgemeine und spezifische Unterstützung. Weihs-Dengg und Szentene-Vida erwähnen in diesem Zusammenhang EURREGGIO und INTERREG Projekte. Szentene-Vida weist auf spezielle grenzüberschreitende Komitees hin, die das Burgenland in Österreich mit den Komitaten Győr-Moson-Sopron und VAS in Ungarn verbinden. Laut Köck könnten Botschaften, Konsulate und Handelskammern bei der Beschaffung von nützlichen Informationen hilfreich sein. Feyertag erwähnt, dass im wirtschaftlichen Bereich bereits nützliche Quellen für grenzüberschreitende Informationen vorhanden sind.

Einige Länder haben bereits vorbereitende Maßnahmen zur Berücksichtigung jener Fertigkeiten und Kompetenzen, die für grenzüberschreitende Kontakte notwendig sind, getroffen. Weihs-Dengg verweist in diesem Zusammenhang auf die Entwicklungsarbeit des Stadtschulrates für Wien zur Definierung von dynamischen Fähigkeiten (2004). Beer bezieht sich auf die Kapitel im Österreichischen Lehrplan zur „Sachkunde, Selbstkunde und Sozialkompetenz (bm:bwk 2000). Lauer mann verweist auf die von der Tschechischen Republik entwickelte Strategie in Bezug auf Demokratie-, Methodik und Existenzwissen (2000) und auf die Liste der 39 Schlüsselkompetenzen, die von einer Expertengruppe des Europarates entwickelt wurde. Und Feyertag verweist auf die nützliche Dokumentation zu Geschäftsabschlüssen, herausgegeben vom ISO-Qualitätsmanagement.

Neben diesen intranationalen und internationalen Quellen, die Unterstützung anbieten, gibt es natürlich das Internet. Diese Ressource wird im Grundkompetenzmodell als eine Schlüsselkomponente („Verwenden des Internets“) im kommunikativen Kompetenzbereich angeführt und wird in mehreren Expertisen (Feyertag, Kiss, Köck, Lauer mann, Weihs-Dengg) als besonders wichtig eingestuft.

Kiss fasst den Wert des Internets – wie folgt – zusammen:

„Der Computer und das Internet stellen in der heutigen Zeit ein immer gängigeres und notwendigeres Informations- und Kommunikationsmittel dar, das im alltäglichen Berufs- und Privatleben kaum mehr wegzudenken ist.“

Digitale Kompetenz steht daher sicherlich im Vordergrund von Bildungs- und Sprachdenken (vgl. dazu z.B. Kress 2003). Es muss aber angemerkt werden, dass nicht jeder in jedem Kontext von der Internetressource Gebrauch macht. Kiss und Weihs-Dengg zeigen auf, dass LehrerInnen Schwierigkeiten bei der Verwendung des Internets haben. Studien weisen auf die Schwierigkeiten hin, den Zugang zum Internet für bestimmte Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen (Murray 2000; Selwyn 2000; Le Magazine 2001; Neil and Morgan 2003; Morgan 2006).

Neben dem Identifizieren der bereits bestehenden intra- und internationaler Infrastruktur, die grenzüberschreitende Kontakte unterstützt, verweisen einige der Expertisen auf die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit unseren persönlichen Wahrnehmungen über andere Länder und Gegebenheiten (aber auch auf die Notwendigkeit einer analytischen Betrachtung der Wahrnehmung unseres eigenen Landes). Dervin sieht Land und Gegebenheiten in ständiger Bewegung und Veränderung. Sie bilden keine statische Einheit sondern sind in permanentem Fluss. Lauermaun und Szentene-Vida betonen die unterschiedlichen Identitäten innerhalb einer Kultur und eines Landes, die im Konflikt oder auch konfliktfrei zu einander stehen könnten: z.B. lokal-national-international, regional-politisch, ethnische Gruppen, Religionsgemeinschaften, soziale Klassen, ... Mythen könnten sowohl über andere Länder (Dervin), als auch über uns selbst und unser eigenes Land (Morgan) existieren. Es ist nützlich, von diesen Mythen zu wissen und sie in manchen Fällen auch zu benutzen. (Vgl. dazu Dervin und das unten angeführte Kapitel zu den „interpersonelle Fertigkeiten“).

Der Zusammenhang von interkulturellen Begegnungen kann aber auch sehr komplex sein. Dervin verweist auf unterschiedlichen Faktoren, die solche Begegnungen beeinflussen können (in Bezug auf Beziehungen, Rollenverhalten, Anzahl der involvierten Personen, persönliche Eigenheiten, Dauer und Ort der Begegnung, Ziele, Stimmung, Gesundheit).

Einige Expertisen betonen wiederholt das Faktum, dass interkulturelle Kontakte nicht nur grenzüberschreitend stattfinden. Weihs-Dengg verweist z.B. auf die Wichtigkeit von kommunikativer und sozialer Kompetenz in privaten Situationen und Dervin erinnert uns, dass „jegliche Kunst der Kommunikation interkulturell ist“.

Es erscheint daher nützlich, diese globalen Auswirkungen zu bedenken, wenn man die speziellen Kompetenzbereiche im Detail betrachtet.

## Die fünf Kompetenzbereiche

Das Grundkompetenzmodell umfasst fünf Kompetenzbereiche (Kommunikative Kompetenz, Soziale Kompetenz, Strategische Kompetenz, Wissenskompetenz, Interkulturelle Kompetenz). Die einzelnen Expertisen beziehen sich jeweils auf einen dieser fünf Bereiche. Es ist sinnvoll, diese Einteilung zu treffen, um das Grundkompetenzmodell zu beschreiben. Beim Lesen der einzelnen Expertisen zeigte sich, dass jeder dieser Bereiche Einzelkomponenten hat, die sehr schwer von den anderen Bereichen abzugrenzen sind und es dadurch zu Überschneidungen kommt. Horvath schlägt z.B. vor, dass jener Kompetenzbereich, den er analysiert („die strategische Kompetenz“), wie eine Schirmkompetenz ist, welche die Aspekte der anderen Kompetenzen umfasst. Es macht daher Sinn, jene überschneidenden Bereiche drei Gruppen zuzuordnen. Die meisten Komponenten der fünf Kompetenzen finden sich in den folgenden drei Entwicklungsbereichen wieder:

- Wissen (umfasst prozessorientierte, praktische und technische Fertigkeiten - das „Know-how“). Dieser Bereich kann mit dem „savoirs“ und dem „savoir-faire“ im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“, entwickelt vom Expertenteam des Europarates, 2000, identifiziert werden. Dieser Entwicklungsbereich stellt eine individuelle Daten- und Fertigkeitenbank dar, auf die der Einzelne zurückgreifen kann.
- Affektive Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung: Sie umfassen eine weitere Bank an Fähigkeiten, Haltungen und Einfühlungsvermögen, die der Einzelne entwickeln muss, um für grenzüberschreitende Begegnungen vorbereitet zu sein.
- Interpersonelle Fertigkeiten: Diese repräsentieren Umsetzungsfertigkeiten, wodurch Wissen, Know-how sowie erworbene Persönlichkeitsfaktoren in spezifischen Zusammenhängen mobilisiert werden können.

In jedem der Expertisen werde diese drei Entwicklungsaspekte detailliert besprochen und Empfehlungen und Vorschläge dazu abgegeben. Diese werden folgendermaßen beschrieben:

### Wissen / Praktische / Technische Fertigkeiten

In vielerlei Hinsicht ist die direkteste Form sich mit diesem Entwicklungsbereich zu beschäftigen, jene der Wissens- und Fertigkeitenvermittlung, die auch mit dem traditionellen Selbstverständnis von Schule konform geht. Im Fachunterricht können politische, geographische, historische und ökonomische Informationen (wie im Grundkompetenzmodell als „Wissen“

beschrieben) als Lerninhalte vermittelt werden. Ebenso verhält es sich mit Fremdsprachen- und IKT-Kenntnissen, wie im kommunikativen Kompetenzbereich aufgelistet. Fremdsprachliche und IKT Fertigkeiten sind aber auch prozessorientierte „Tools“ zum Erwerb von Wissen. Weihs-Dengg verweist auf die umfangreichen technischen Fertigkeiten, die zum Einsatz von Medien erforderlich sind (Radio, TV, IKT, Presse, etc.). Diese umfassen sowohl Vertrautwerden, Orientierung, Teilnahme, Erkennen von Schwierigkeiten als auch ihre Produktion.

Feyertag, Köck, Lauermann, Szentene-Vida und Weihs-Dengg verweisen alle auf die Wichtigkeit des Erlernens von Fremdsprachen. Fremdsprachen können den Zutritt ermöglichen (Köck sieht Fremdsprachen als „Türöffner“), sie unterstützen wirtschaftliche Kontakte und fördern interkulturelles Verstehen. (Dennoch sieht Szentene-Vida auch die Notwendigkeit für Bewusstseinstraining). Das Erlernen von zwei Fremdsprachen wird als wichtiges durch die Europäische Kommission definiertes Ziel in besonderem Maße gefördert.

Feyertag verweist auch auf das bewusste, sprachenübergreifende Erkennen von „Lehnwörtern“. Das Vertrautsein mit einigen Wörtern der Fremdsprache kann die nachbarliche Verbundenheit fördern und vertrauensbildend wirken.

Lauermann verweist in seiner Analyse zu den von der Expertengruppe des Europarates zusammengestellten 39 Schlüsselkompetenzen auf die Nützlichkeit von technischen und praktischen Fertigkeiten. Die zukünftigen BürgerInnen in der CENTROPE Region sollten im Stande sein, aus vorhandenen Datenquellen Nutzen zu ziehen, Informationen aus außerschulischen Quellen oder aus erstellten Expertisen zu entnehmen, Dokumente zu erstellen, Grafiken, Diagramme und Tabellen zu verstehen, Projekte durchzuführen sowie mathematische Modelle zu nutzen und diese anzuwenden.

In Situationen außerhalb des Klassenzimmers gibt es viele Bereiche des technischen und prozessorientierten Lernens, die von großem Nutzen sein könnten. Feyertag versucht das wirtschaftliche Know-how, das bei grenzüberschreitenden Situationen erworben wird, zu rekonstruieren und zu klassifizieren, um Einsichten zu vermitteln, die in schriftlicher Form nicht existieren.

Horvath richtet zur Unterstützung grenzüberschreitender Projekte sein Augenmerk auf detaillierte Planung und die Identifikation mit erreichten Ergebnissen. Sie sind bedeutende strategische Fertigkeiten, die erlernt werden müssen. Er bezeichnet Klarheit und Konsens als die beiden Schlüsselaspekte für erfolgreiches Handeln.

Köck gibt eine Übersicht, wie man sich auf einen diesbezüglichen Aus-

landsaufenthalt vorbereiten sollte (Planung, Reflexion, Vertrautmachen mit den kulturellen Gegebenheiten, Informationsbeschaffung).

Wir beziehen uns hier auf praktische technische Fertigkeiten und Gegenstände, die die kommunikativen, sozialen, strategischen und interkulturellen Bereiche im grenzüberschreitenden Kontakt erleichtern. Diese Fertigkeiten können formalisiert und direkt vermittelt werden.

## Haltung und Einstellungen – affektive Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung

Fähigkeiten, die die Persönlichkeitsentwicklung betreffen und von gleicher wenn nicht wichtigerer Bedeutung sind, sind viel schwieriger zu entwickeln und in einem formalen Curriculum zu erfassen. Zusammen mit den technischen und praktischen Fertigkeiten sind das jene Fähigkeiten, die in spezifischen Zusammenhängen mobilisiert und erweitert werden und im dritten umfassenden Bereich des Grundkompetenzmodells als „interpersonelle Fertigkeiten“ dargestellt werden.

In der Entwicklung zu einem/einer weltoffenen BürgerIn, mit gutem grenzüberschreitenden interkulturellen Verständnis, scheint es zwei Schwerpunkte zu geben:

eine positive Einstellung und Haltung gegenüber sich selbst haben und entwickeln die Einsicht für und das Aufbauen von positiven Einstellungen und Haltung gegenüber der Außenwelt (besonders in bestimmten Situationen und gegenüber anderen gegenüber)

### *Der Umgang mit sich selbst*

Ein Schlüsselaspekt stellt in diesem Zusammenhang die ehrliche Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen dar. Bei der Besprechung der Sozialkompetenz schlägt Lauer mann vor, der Grundrolle der metakognitiven Kompetenz, der Fähigkeit eigene Denkverfahren und den Lernprozess zu erkennen und zu verstehen, große Aufmerksamkeit zu widmen.

Diese Kompetenz ermöglicht den Menschen, sich dessen bewusst zu werden, wie und warum sie sich verschiedene Arten und Erkenntnissen aneignen, diese bearbeiten und im Gedächtnis behalten.

Beer verweist auf die Wichtigkeit der Ich-Entwicklung bei der Sozialkompetenz und auf die im österreichischen Lehrplan klar gelegten Ziele, nämlich

dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit sich selber und mit Anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. In ähnlicher Form sieht Krizova die Selbsterfahrung als Teil des Sozialkompetenztrainings in einem Projekt mit 90 BerufsschullehrerInnen in Krizovaia.

Ebenso betont Szentene-Vida bei der Besprechung der interkulturellen Kompetenz die Notwendigkeit, über das eigene Land und über die eigene Wirklichkeit nachzudenken.

Und Dervin schlägt bei der Entwicklung der strategischen Kompetenz vor, ehrlich zu sich selbst und zu anderen zu sein. Wie man sich fühlt, was man sagt und wie man handelt, ist wahrscheinlich eine der wichtigsten erfolgreichen Strategien im grenzüberschreitenden Kontakt.

In allen Expertisen werden die Begriffe Selbsterfahrung und Ehrlichkeit als grundlegende Parameter bei der Begegnung mit anderen Menschen und in anderen Situationen im grenzüberschreitenden Kontakt eingestuft.

Weitere Fertigkeiten, die erfolgreichen interkulturellen Kontakt im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung fördern, beziehen sich auf die Bereitschaft etwas Neuem, Fremdem und Unterschiedlichem zu begegnen. In den verschiedenen Expertisen wird auf eine Vielzahl persönlicher Qualitäten eingegangen.

Der Begriff der emotionalen Intelligenz (Goleman, 1996) oder der affektiven Kompetenz wird in einigen der Berichten besonders hervorgehoben (Beer, Lauermaun, Krizova, Weihs-Dengg). Dabei wird Selbsterkenntnis mit dem Beherrschen von Emotionen in Verbindung gebracht, was gerade bei grenzüberschreitenden Kontakten nützlich sein könnte.

Im Besonderen kann es aber auch hilfreich sein, Bereitschaft für grenzüberschreitende Begegnungen zu entwickeln. Dabei sind Lernbereitschaft, Neugierde, Mut und Geduld gefragt.

Lauermaun betont besonders die Notwendigkeit, Lernvermögen und Lernbereitschaft im Hinblick auf lebenslanges Lernen zu fördern.

„Das absichtliche Lernen wird so zum Schlüssel für das persönliche und professionelle Wachsen, das von dem Einzelnen selbst initiiert und geleitet wird und das sich durch alle Phasen des Lebens zieht.“ Fanta sieht Neugierde und den „starken Willen“ als wichtige persönliche Voraussetzung, um andere Kulturen zu verstehen und betrachtet sie als Schlüsselkomponente, um Kulturen zusammenzubringen. Dies wiederum ist klar mit einer generellen Bereitschaft zum Lernen verbunden.

Einerseits wird eine Bereitschaft zum Verstehen entwickelt, andererseits gilt es auch eine Bereitschaft zum Handeln aufzubauen. Szentene-Vida verweist darauf, dass „die Menschen Mut haben sollen und verstehen, dass

sie an ihrer Zukunft gemeinsam planen und im Interesse des Gemeinglücks handeln müssen“. Man ist daher aufgerufen, persönlichen Mut zu haben, im Sinne von „Stehe auf und handle!“. Es gibt aber auch mehrere Experten die warnend zu Vorsicht und besonders zu Geduld raten.

Die IKT Berufsschüler in Fantas Bericht sahen „Geduld“ als eine der Schlüsselkomponenten der kommunikativen Kompetenz. Bei der Besprechung der kommunikativen Kompetenz vermerkt Kiss, dass mangelnde Geduld eines der Defizite bei der Fertigkeit des Hörverstehens bei Kindern darstellt. Dies kann dazu führen, dass man dem Gesprächspartner zu wenig Zeit zur sprachlichen Kommunikation einräumt und es zu einem Missverstehen der anderen Meinung führt. Auch Beer sieht Geduld als Sozialkompetenz als einen wichtigen Anteil an erfolgreicher Interaktion in einem Team und schlägt als eine der 10 Regeln vor: „Ich helfe anderen geduldig und geschickt.“

Ein weiterer notwendiger Aspekt für grenzüberschreitende Kontakte ist die Fähigkeit, sich klar zu artikulieren. Es wurde bereits betont, wie wichtig verschiedene technische Fertigkeiten (wie z.B. Umgang mit Medien, Fremdsprachenkenntnisse und Fachwissen) sind, aber eine generelle persönliche Fähigkeit, nämlich sich flüssig sprachlich ausdrücken zu können, erleichtert interkulturelle Begegnungen.

Kiss sieht eine exakt artikuliert Wiedergabe von persönlichen Emotionen und Informationen zusammen mit der Fähigkeit, klar über sich selbst zu reden, als zwei der Schlüsselemente der kommunikativen Kompetenz (gemeinsam mit guten Fertigkeiten im Bereich des Hörverstehens und dem Umgang mit Konflikten). „Sachverhalte und Emotionen verbalisieren, d.h., sie klar und für die anderen verständlich ausdrücken zu können ... Über sich selbst sprechen können, d.h., gegebenenfalls auch etwas von der eigenen Person preiszugeben“ Auf diese Fertigkeit wird auch von Krizova im Rahmen des sozialen und kommunikativen Ausbildungsprogramm für BerufsschullehrerInnen Bezug genommen.

Beer verweist darauf, dass kritisches Argumentieren, Debattieren, das Führen von Diskussionen und das Halten von Präsentationen Faktoren sind, die die Sozial- und kommunikative Kompetenz unterstützen. Er schlägt in seinen zehn Bildungsstandards zur Sozialkompetenz auch zwei Aspekte der persönlichen Ausdrucksfähigkeit vor:

„ Ich bringe mit meinen Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren.“

Fanta sieht in ihren Studien über vier bedeutende Persönlichkeiten in der österreichischen Wirtschaft (2006) die Ausdruckfähigkeit als eine Komponente für erfolgreiche kommunikative, soziale und strategische Kompetenz. Einer ihrer Interviewpartner (DI Dr. Hans Jörg Tengg) wird



folgendermaßen beschrieben: „Er setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks .... für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen.“

Obwohl man unterschiedliche Vorgangsweisen bei der Strukturierung von Argumenten als kulturspezifisch einstufen kann (diese Feststellung wird durch eine wissenschaftliche Untersuchung über verschiedene Lehrbücher zur europäischen Geschichte unterstützt, vgl. dazu Morgan, 2006), ist es dennoch offensichtlich, dass die Fertigkeit, sich klar ausdrücken zu können von überaus großem Nutzen ist.

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen verweist Feyertag auf die Bedeutsamkeit zu verstehen, dass unterschiedliche Vorgangsweisen beim Präsentieren und im Management auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden können. Diese Fähigkeit stellt daher eine Komponente der strategischen Kompetenz dar.

Fanta sieht eine Verbindung von Selbstbewusstsein und sprachlichem Ausdruck (vielleicht sowohl als Ursache als auch als Ergebnis). Laut Beer, trägt diese Haltung sicherlich dazu bei, eine gute Sozialkompetenz zu erreichen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass im Teamunterricht (FachlehrerIn und SonderpädagogIn) mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (mit Hörproblemen) Selbstbewusstsein („Ich-Stärke in ihrer Terminologie) als Schlüsselfaktor für gute Zusammenarbeit eingestuft wurde (Shannon und Meath-Lang, 1992).

Es scheint, dass sowohl gute Vorbereitung (im Sinne der bereits erwähnten technischen und praktischen Fertigkeiten, Selbsterkenntnis und des klaren sprachlichen Ausdrucks) und das bewusste Steuern von Emotionen und die positive Bereitschaft wesentliche Komponenten sind, die jene interpersonelle Kompetenzen bedingen, die für die tatsächlichen grenzüberschreitenden Begegnungen notwendig sind.

### *Umgang mit unterschiedlichen Zusammenhängen und unterschiedlichen Menschen*

Es gilt daher, sowohl die bereits erwähnten „interpersonelle Fertigkeiten“, als auch eine Öffnung „gegenüber dem Anderen“ zu entwickeln, um sich auf neue, unterschiedliche Begegnungen einstellen zu können.

Der Schlüssel liegt in der wertschätzenden Anerkennung anderer Meinungen, anderer Verhaltensweisen, anderer Menschen und anderer Zusammenhänge. Sie sollten gleichwertig mit uns bereits Vertrautem sein. Dieses Schlüsselkonzept von „gleichem Wert und gleicher Wertschät-

zung“ kommt in unterschiedlichen Expertisen unter Verwendung unterschiedlicher Terminologie durchgängig zum Ausdruck. Feyertag sieht „Gleichberechtigung“ als ein Merkmal der Sozialkompetenz. Lauer mann verweist auf die Gewichtung des „Existenzwissens“ in den tschechischen Lehrplänen. Solches „Existenzwissen“ stellt die Grundlage für den Aufbau einer Sozialkompetenz dar und fördert den globalen Überblick eines Wertesystems, nämlich „die Fähigkeit, die Grundfragen nach dem Sinn und den Werten der menschlichen Existenz zu stellen, ihre Lösungen aufgrund der tieferen Kenntnisse und der eigenen freien Überlegungen zu suchen, eine tiefe Toleranz zu den verschiedenen existenziellen Konzeptionen zu akzeptieren, eine tiefe Verankerung von eigenen ethischen Grundsätzen und Lebensweisen suchen zu können.“

Weihls-Dengg spricht die Notwendigkeit nach Offenheit und die kont-raproduktive Angst vor Unbekannten an: „ Es geht bei der Vermittlung von Konfliktfähigkeit ... von Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen“.

Beer sieht „Toleranz“ als eine der Schlüsselfaktoren der Sozialkompetenz oder erfolgreicher Teamarbeit: „Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge“ (diesen Begriff verwendet auch Feyertag). Er richtet auch das Augenmerk auf den Begriff des „Dialoges“ und die Achtung vor gleichwertigen Partnern: „Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung.“ Für Feyertag ist im Besonderen der Begriff des Dialoges eine Schlüsselkomponente der Sozialkompetenz: „Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit gegenseitiges Lernen ein.“ Gleichheit im Umgang und dialogische Infrastruktur wurden auch in anderen Forschungen und Projekten zur Interkulturalität als Schlüsselaufgaben erkannt (vgl. dazu Morgan, 1998 und Morgan et Cain, 2001).

Als Ergebnis der Befragung von StudentInnen in Berufsausbildung (Ausfüllen von Fragebögen) stellt auch Fanta fest, dass „Achtung und Respekt“ Schlüsselkomponenten der Sozialkompetenz sind. Fanta selbst sieht „Toleranz“ als einen wichtigen Aspekt beim Verstehen anderer Kulturen. Auch Dervin unterstreicht die Schlüsselfunktion von „Respekt“. „Strategische Kompetenz bedeutet nicht, jemandem zu vergeben, dass er oder sie unhöflich oder xenophobisch ist, sondern in z.B. grenzüberschreitenden Begegnungen kommunikative Akte so wertschätzend und sanft wie möglich umzusetzen.

All diese vorbereitenden Schritte für interkulturelle Begegnungen erfordern ein weites Feld an Fertigkeiten und Wissen sowie sorgfältiges, bewusstes und einsichtiges Handeln bei der Umsetzung. Diese Kompetenz gilt es in den tatsächlichen interkulturellen Begegnungen zu mobilisieren und durch weitere prozess- und vorgangsorientierte Fertigkeiten zu erweitern. Wie Weihs-Dengg in einem breiteren Zusammenhang aufzeigt, geht es nicht nur um die Frage der Anhäufung und des Reproduzierens von Wissen, sondern vor allem um die tatsächliche Anwendung: „Einig ist man sich ... darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Fachwissen, sondern dessen erfolgreiche Anwendung sein sollen“.

## Interpersonelle Fertigkeiten

In meiner eigenen Expertise unterscheide ich bei den interkulturellen Kompetenzen zwischen aktiven und reproduktiven Fertigkeiten. Wenn man jedoch die Ideen und Vorschläge in den verschiedenen Expertenberichten zusammenfassend betrachtet, scheint es vernünftiger, eine Unterscheidung zwischen den Fertigkeiten hinsichtlich der Angemessenheit, Verwendbarkeit und der Umsetzung zu treffen, die in grenzüberschreitenden Kontakten mobilisiert werden müssen. Es könnte durchaus sein, dass diese Fertigkeiten bereits geschult und geübt wurden (auf mögliche Realisierungsformen wurde bereits in früheren Abschnitten der Synopsis eingegangen). Die tatsächliche Begegnung aber bringt besondere spezifische Erfordernisse mit sich.

## Angemessene und verwendbare Fertigkeiten

Dervin verweist darauf, dass „Sich seiner selbst bewusst sein“ der Schlüssel zu erfolgreicher interkultureller Begegnung darstellt. Wir haben bereits einige Ideen vorgeschlagen, worauf ein vorbereitendes „Sich bewusst sein/machen“-Training vor einer grenzüberschreitenden Begegnung stattfinden sollte, und zwar auf „Sich über sich selbst“ bewusst werden, sich über die Zusammenhänge bewusst werden, sich bewusst werden, dass Unterschiede gleichwertig einzustufen sind. Darüber hinaus gilt es auch „sich bewusst sein/machen“ über die Komplexität jeder einzelnen Begegnung. Unter in Betrachtnahme all der unterschiedlichen Faktoren, die eine spezielle Situation beeinflussen ( darauf wurde bereit im Abschnitt zu den „Globalen Perspektiven“ eingegangen) schlägt Dervin vor, „ Die Auseinandersetzung - sei es vor, während und nach einer Kommunikation - mit allen oder zumindest mit einem Teil der Faktoren, die einen Sprechakt beeinflussen - unterstützt das Verständnis für die „Liquidität“ der Situation und unserer Gesprächspartner (sowie die von uns selbst). Das heißt, dass wir im Hinblick auf die spezifischen Faktoren, die einen

spezifischen Kontext bedingen, bzw. Veränderungen, die diesen Kontext bewirken, unsere Einstellungen und Strategien überdenken müssen. Köck zeigt auch auf, dass Ausbildung, die sich mit kulturellen Inhalten beschäftigt, nicht unbedingt zur Vorbereitung auf Realsituationen beiträgt (Im Gegenteil, sie kann sogar zur verstärkten Stereotypenbildung und zu Verdrängungsmechanismen führen).

Im interkulturellen Kontakt muss man also ein guter Zuhörer sein. Kiss sieht diese Fertigkeit als eine der vier vitalen Bestandteile der kommunikativen Kompetenz (gemeinsam mit Klarheit des sprachlichen Ausdrucks, Konfliktlösung und Authentizität des eigenen Ausdrucks): „Zuhören-können, den anderen ausreden lassen und verstehen, was er meint, indem ich seine Aussage im Zusammenhang begreife.“

Weihls-Dengg und Kiss beziehen gutes Hörverstehen auf alle Formen der Kommunikation (z.B. auch bei der Körpersprache) und sehen in dieser Fertigkeit eine wichtige Komponente der kommunikativen Kompetenz. „Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren.“ Auch Beer sieht gutes Zuhören als eine seiner 10 Standards einer Sozialkompetenz. Krizova inkludiert die Schulung des „Verstehens“ in verbaler und non-verbaler Kommunikation als Teil eines Ausbildungsprogrammes für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen zur Entwicklung von sozialer und kommunikativer Kompetenz.

In diesem Zusammenhang kann die Angemessenheit der sprachlichen Reaktion (setzt das gute Zuhören voraus) nicht genug betont werden. Fachliche Kompetenz, fachliches Know-how und fachliche Vorbereitung einer Person ist kaum von Nutzen, wenn die Komplexität der Zusammenhänge, in der sich die/der Handelnde befindet, nicht verstanden wird und nicht zu angemessenen Reaktionen führt.

## Fertigkeiten zum initiativen Handeln

Die Dualität der Ansichten zeigt sich in den unterschiedlichen Expertisen. Es geht dabei um die Frage, wie aktiv man in grenzüberschreitenden Begegnungen sein soll.

Es erscheint wichtig, aktiv die Initiative zu ergreifen, Risiken einzugehen und, wo notwendig, verschiedene Strategien anzuwenden. Beer betont, wie wichtig es ist, Durchsetzungsfähigkeit zu besitzen, um Handlungen zu initiieren und kontinuierlich fortzuführen – allgemein ausgedrückt „aktiv zu sein“:

„Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit“.

Initiatives Handeln ist auch verbunden und charakterisiert durch Konflikt- und Problemlösungskompetenz. Beer verweist darauf, dass Konfliktmanagement der Teil der von der Europäischen Kommission definierten Sozialkompetenz ist (2002:22). Er definiert den Einsatz von Moderationstechniken bei Konflikten als einen Standard der Sozialkompetenz: „Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln.“

Auch Lauermaun und Krizova sehen Konfliktlösung als eine notwendige Komponente der Sozialkompetenz.

Dieser Aspekt wird noch von zwei weiteren Beiträgen erwähnt. Kiss sieht Konfliktlösung als eine wichtige Fertigkeit der kommunikativen Kompetenz.

„Konflikte gemeinsam aussprechen zu können, d.h., eine allgemein befriedigende Lösung herbei zu führen, ohne die Person anzugreifen oder herabzusetzen“.

Weihls-Dengg verweist im Zusammenhang mit der kommunikativen Kompetenz darauf, dass Konfliktlösungskompetenz häufig bei beruflichen Bewerbungen vorausgesetzt wird.

Eine leicht unterschiedliche Position wird von Dervin vertreten, der initiatives Handeln durch ein Anzahl von Mikro – und Makrostrategien definiert sieht, die in schwierigen Situationen angewendet werden können (er vergleicht dies mit dem Kaufen einer Fahrkarte am Bahnhof in einem fremden Land). Man wird aktiv, indem man verschiedene Problemlösungsstrategien einsetzt, indem man Initiativen ergreift und Risiken einght.

Dagegen steht allerdings auf der anderen Seite die konträre Empfehlung, dass der Handelnde nicht immer die Poleposition einnehmen, sondern bescheiden und reflektiv handeln sollte. Dervin verweist auf etwas Vorsicht und schlägt ein gelegentliches Innehalten beim interaktiven Handeln vor. „Wir sollten an unserer Fähigkeit, über Situationen zu reflektieren, arbeiten, an dem was man sagt oder was man nicht sagt und was man anderen sagt bzw. was man ihnen nicht sagt.“

Feyertag meint, dass es Bereiche gibt, die für Österreich und für seine Nachbarn gemeinsames Gut sind (gemeinsam geteilte Geschichte, ähnliche Geografie sowie gemeinsame kulturelle Traditionen, wie z.B. Gastfreundlichkeit). Dieses Gemeingut bedeutet, dass es gewissermaßen eine ähnliche kommunikative Wellenlänge gibt.

Ähnlich identifiziert Fanta persönliche Bescheidenheit als Schlüssel zu einer allgemeinen Kompetenz zum erfolgreichen Handeln im grenzüberschreitenden Kontext. „Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitendes Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber sowie persönliche Bescheidenheit.“

Die Expertisen betonen sowohl die Notwendigkeit für initiatives Handeln, verweisen aber auch auf eine „ruhigere, bescheidenere Haltung“ als wichtige Voraussetzung.

Initiativ zu handeln bezieht sich sowohl auf den dialogischen Kontext als auch auf eine Gruppenbegegnung. Dies bedeutet allerdings, dass unterschiedliche Kompetenzen in den beiden Begegnungsformen erforderlich sind.

In dialogischen Situationen ist, wie bereits erwähnt, das Anerkennen des Gegenübers als gleichwertigen Partner von besonderer Wichtigkeit. Dies geschieht auf Basis einer bereits vorweg internalisierten wertschätzenden Haltung, getragen von gegenseitigem Respekt. Beer betont wiederholt die Notwendigkeit eines initiativen Dialoges für „sozial kompetentes Verhalten, das wie er es ausdrückt, immer ein stark dialogisches Moment hat. In meiner Expertise bin ich auf die dialogischen Fertigkeiten (initiatives Handeln und situationsbezogenes Reagieren) als notwendigen „aktiven“ Aspekt von interkultureller Kompetenz eingegangen.

Neben den oben angeführten interpersonellen Fertigkeiten scheint es auch hilfreich, Fertigkeiten einzubeziehen, die für erfolgreiche Teamarbeit notwendig sind und auf die in einigen Expertisen eingegangen wird. Beer verweist im Besonderen auf die Notwendigkeit einer aktiven und gut funktionierenden Arbeitsgruppe. Vier seiner zehn Standards zur Sozialkompetenz beziehen sich darauf:

„Ich bringe mit meinen Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird ... Ich bemühe mich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten ... Ich spreche ‚Missstände‘ in der Gruppe offen an.“

Auch einige der 39 Schlüsselkompetenzen, die von einer Expertengruppe des Europarates definiert und zusammengestellt wurden (beschrieben in der Expertise von Lauer mann), beziehen sich auf ‚Gruppen‘ Kompetenzen:

- Kontakte herstellen und pflegen (No. 29),
- Sich aktiv in die Gruppenarbeit einbringen und Beiträge zur Erreichung der gesetzten Ziele leisten (No. 32),
- Solidarität ausdrücken (No. 34).

Es zeigt sich, dass interpersonelle Fertigkeiten, wie bereits erwähnt, auf Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung sowie auf technischen, praktischen und fachbereichsbezogenen Fertigkeiten aufbauen.

Gesamt betrachtet, stellen alle diese Fertigkeiten jene Grundkompetenz dar, die für eine erfolgreiche grenzüberschreitende Begegnung und Zusammenarbeit notwendig ist.

## Was? Wo? Wann? und Wie?

Die vorliegende Synopsis der erstellten Expertisen versucht, einen umfassenden Überblick über das **Was** zu geben: nämlich welche Grundkompetenzen im grenzüberschreitenden Kontakt erforderlich sind.

Hier muss man jedoch auch kurz auf zwei andere Punkte eingehen:

Erstens verweisen und zitieren viele der Expertisen offizielle Quellen zu den Inhaltsbereichen der Schlüsselkompetenzen, und zwar:

‘Knowledge, Skills and Attitudes’ hrsg. von der European Commission 2000.

Der Österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I (BMUKK 2000) zum thematischen Bereich: Ich und die Gesellschaft

Unterlagen zu den Bereichen: Demokratieverständnis, Menschenrechte, Wirtschafts- und Methodenkompetenz, erstellt vom nationalen Ausbildungszentrum in der Tschechischen Republik

Liste der 39 Schlüsselkompetenzen, die von einer Expertengruppe des Europarates erstellt wurde

Liste von 10 „can-do“ Aussagen in Bezug auf die Sozialkompetenz

„Attitudes, Knowledge, Comparison, Discovery und Cultural critical awareness“, erstellt von Expertengruppe des Europarats zur Entwicklung des „Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (Strasbourg 2001).

Diese Listen und Zusammenstellungen können bei Analyse jener benötigten Grundkompetenz sehr nützlich sein. Sie bieten in spezifischen Situationen vielleicht mehr Detailinformationen als jene „drei Bereiche“ dieser Synopsis, die aufgrund der Expertisen zum Grundkompetenzmodell, erstellt wurde.

In den Expertisen wird auch die Notwendigkeit einer guten Allgemeinbildung angesprochen. Dies ist ein wichtiger Aspekt und sollte nicht übersehen werden. Feyertag z.B. beschreibt seine eigene persönliche Entwicklung im Hinblick auf Musik, Kunst, Literatur und Kulinarik. Es ist leicht erkennbar, wie umfangreiche Bildung nützlich beim Aufbau von interregionalen Kontakten sein kann. Köck verweist auch darauf, dass es nützlich ist auch während eines Auslandsaufenthaltes seine Hobbys weiter zu pflegen. Dies leistet einerseits einen Beitrag zur eigenen persönlichen Stabilität und andererseits hilft es beim Aufbau von Sozialkontakten im neuen regionalen Umfeld.

Beer betont die Notwendigkeit einer umfassenden Bildungsvision, im Gegensatz zu einer Ausbildung, die ‚profitable‘ Qualifikationen zum Ziel hat, unterordnet. Diese comprehensive Vision führt zu einer demokratischen Gesellschaftsharmonie:

„Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf ‚maximale Qualifikation‘ hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohl eines menschlichen, demokratischen Zusammenseins.“

Die Verfasserin hofft, dass die Darstellung der drei umfassenden Bereiche, wie sie in dieser Synopsis auf der Basis der fünf Kompetenzbereiche des Grundkompetenzmodells beschrieben werden, den Ansprüchen einer, die Gesamtpersönlichkeit des Menschen umfassende Allgemeinbildung‘ gerecht wird.

Auf die Fragen nach dem **Wann** und dem **Wo**, diese Grundkompetenzen erworben werden sollten, verweisen die meisten Experten auf die ‚Schule‘ als geeigneten Ort.

Beer versteht „Schule als Ort; an welchem ... die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit. Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis des täglichen Unterrichts‘ sichtbar sein‘.

Lauerermann ergänzt die Frage nach dem Ort durch eine etwas unterschiedliche Sichtweise. Er stimmt zu, dass Schule der geeignete Ort ist, augenblickliche Probleme zu lösen, sieht Schule aber auch als jenen Ort, der diese Probleme auch mitverursacht. Jene 39 Grundkompetenzen, die von einer Expertengruppe des Europarates zusammengestellt wurden, sind daher auch Grundlage für Empfehlungen zur Schulentwicklung. Krizova sieht auch ein Defizit hinsichtlich der Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen im Bereich der Berufsbildung. Das dargestellte LehrerInnenbildungsprogramm versteht sich als ein möglicher Schritt, diese Schwachstellen zu überbrücken.

Kiss sieht Fremdsprachenunterricht als am besten geeignet, kommunikative Kompetenz zu entwickeln, da viele andere Unterrichtsgegenstände den Schwerpunkt mehr auf den schriftlichen Bereich legen. Diese Feststellung wird von einer kulturspezifischen Sichtweise determiniert. In manchen Ländern laden Unterrichtsgegenstände (wie z.B. Geschichte und Geographie) zu einer freien und offenen Diskussion über andere Kulturen ein. Da in England Fremdsprachenunterricht ab dem 14. Lebensjahr nicht mehr verpflichtend ist, erscheinen wöchentliche Unterrichtseinheiten in ‚Personal and Social Education‘ als genereller Teil des Curriculums viel besser geeignet.



Wie bereits erwähnt, bietet das Internet die Möglichkeit einer raschen und leicht herstellbaren grenzüberschreitenden Kontaktaufnahme. Es ermöglicht aber nicht die eigentliche Schulung der erforderlichen Kompetenzen. Der integrative Einsatz des Internets innerhalb des Kompetenztrainings (in der Schule oder im College) ist am zielführendsten.

Zusammenfassend erinnert Lauer mann, dass Lernen ein lebenslanger Prozess („Lernen durch Leben“) ist und dass dieser Prozess in der Schule initiiert wird, damit in weiterer Folge darauf aufgebaut werden kann.

Die Frage nach dem „Wie“, nämlich wie diese für erfolgreichen grenzüberschreitenden Kontakt benötigten Kompetenzen entwickelt werden können, ist vielleicht schwieriger zu beantworten, als das bloße Definieren der erforderlichen Kompetenzen, da es in diesem Bereich kein erprobtes und evaluiertes Curriculum gibt.

Am leichtesten bietet der Bereich „technische/praktische/wissensorientierte Fertigkeiten“ die Voraussetzung, jene erforderliche Kompetenz zu identifizieren.

Das von Krizova beschriebene Projekt zur Weiterbildung von LehrerInnen in berufsbildenden Schulen umfasst ein spezifisches Ausbildungsmodul zur Schulung sozialer und kommunikativer Kompetenz.

Horvath gibt eine Fülle von praktischen Hinweisen, um erfolgreiches grenzüberschreitendes Projektmanagement zu gewährleisten (gute Planung, Sicherstellen von Klarheit in der Kommunikation, Bemühen um Einvernehmen, Zielorientierung, koordiniertes Nutzen von Kompetenzen und Fertigkeiten).

Fanta verweist auf Auslandsaufenthalte als eine gute Möglichkeit, die im Grundkompetenzmodell aufgelisteten Kompetenzen zu erwerben bzw. anzuwenden.

Sie führt dazu Beispiele von Heinrich Harrer als Bergsteiger (seine Vorbereitungen und sein Umgang mit den tibetischen Sherpas) und Erfahrungen aus einem einjährigen Schulaustauschprojekt an.

Auch Köck geht im Detail auf die Erfahrungen ein, die sie im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes gewonnen hat. Köck behandelt im Detail auch jene Erfahrungen eines längeren Auslandsaufenthaltes. Sie verweist dabei auf die dadurch gewonnenen persönlichen und professionellen Werte und deren lebensverändernden Effekt - sowohl im Ausland als auch bei der Rückkehr in die Heimat. Auch Feyertag verweist auf Schulpartnerschaften, Schulaustauschprogramme und Berufspraktika, die grenzüberschreitendes Verständnis fördern.

Beer bezieht sich viel mehr auf jene alltäglichen vielfältigen Begegnungen im Klassenzimmer, die durch Multikulturalität, Multilingualität und einer Vielzahl an Religionen geprägt sind und die von LehrerInnen zur Förde-

rung des takt- und respektvollen Umgangs mit dem Anderen genutzt werden. Auch Weihs-Dengg schlägt vor, dass diese kulturellen Unterschiede Ausgangspunkt zu wertschätzenden, verständnisvollen Gesprächen sein können. Die von Lauer mann zitierten 39 Grundkompetenzen bieten viele Anregungen, wie SchülerInnen zu unabhängigem, kritischem Denken herangeführt werden, um sich so mit der Pluralität von Meinungen und Ideen auseinanderzusetzen zu können.

Dervin bietet Anleitungen zu praktischen Strategien, die in schwierigen Situationen angewandt werden können. Er führt dabei „Reduktionsstrategien“ an, die durch das Setzen von spezifischen Handlungen den Fortgang von Kommunikation fördern; wie z.B. Mimik, Gestik bzw. das Heranziehen von Fremdhilfe. Er verweist auch auf „Erfolgsstrategien“, bei denen durch veränderte sprachliche Ausdrucksformen das Verstehen von kommunikativen Absichten sichergestellt wird (z.B. Einsatz von veränderten Wortbildungen, Heranziehen von Synonymen).

Es lohnt sich auch, jenem Vorschlag, den ich in meinem eigenen Beitrag angeführt habe, näher zu treten. Er orientiert sich am Begriff des „Fortschrittes“ und ist geprägt durch die Erkenntnis, dass manche Kompetenzstufen und Kompetenzbereiche schwieriger sein könnten als andere. Die Erwartungen der Lernenden sollten daher realistisch sein.

Schließlich ist es nützlich sich zu erinnern, dass der Erwerb von Kompetenzen „ein langer und schwieriger Prozess ist, dessen Weg durch faux pas und Fehler gekennzeichnet ist“ (Dervins Aussage ins Deutsche übersetzt). – Er verweist dabei auf den Erwerb von Mikro- und Makrostrategien zum Aufbau einer strategischen Kompetenz. In meinem eigenen Beitrag verweise ich darauf, dass Schwierigkeiten dann auftreten, wenn die Lerner nicht aufgeschlossen sind und wenn relativierende Umsetzungsmethoden zu einer Destabilisierung des Lerners führen, sofern sie nicht durch Bildungsmaßnahmen unterstützt und kaum Informationen zur Förderung des kulturellen Verständnisses geboten werden.

„**Wie**“ geeignete Kompetenzen vermittelt werden können, ist nicht leicht. Dies sollte durch eine klarere Definition der verschiedenen tatsächlichen benötigten Kompetenzen erreicht werden. Die vorliegende Expertisen und somit auch die zusammenfassende Synopsis können diesem Anspruch nicht gerecht werden.

## Zusammenfassung

Es ist offensichtlich, dass die fünf im „Grundkompetenzmodell“ definierten Kompetenzbereiche, die in den vorliegenden Expertisen erläutert wurden, sehr komplex und vielfältig in ihrem Bezug sind.

Um diese große Bandbreite der erfassten Bereiche zusammenzufassen, möchte ich den methodischen Ansatz des Analogievergleiches wählen. Es scheint, wann auch immer Beispiele zu Erklärung herangezogen werden, möglich zu sein, die Kernaussage klar zu erkennen (wie z.B. in Dervins Bahnhofsbeispiel oder Fantas Beispiel „Bergsteiger und Austauschstudent“). Laueremann meint dazu, „das auf eine konkrete Person und ihr konkretes Erlebnis orientierte Lernen viel wirkungsvoller ist als eine theoretische Debatte“.

Ohne den Wert einer verstehenden Klärung theoretischer Konzepte gering zu schätzen und in Anbetracht meiner eigener kulturellen Präferenz eines pragmatischen Ansatzes, möchte ich diese Synopsis mit drei möglichen zusammenfassenden Erfahrungen schließen, die die unterschiedlichen Lern- und Denkprozesse widerspiegeln und die sich aus den fünf Kompetenzbereichen heraus ergeben und die die drei dargestellten Entwicklungskomponenten abdecken:

- Zuerst die Erfahrung zur Vorbereitung einer Reise (ähnlich wie in Fantas Beispiel des Bergsteigers und in Köcks Beispiel eines Auslandsaufenthaltes). Man muss auf das Unbekannte vorbereitet sein und Zeit aufwenden, darüber nachzudenken, was vor einem liegt (technische, praktische und reflektive Fertigkeiten)
- Zweitens das Erlebnis einer Begegnung mit einem Kunstwerk. Dies kann ein „Rätsel“ sein. (Dervin sieht in der Begegnung mit neuen und unbekanntem Kontexten und Menschen etwas Rätselhaftes, etwas Geheimnisvolles als Gegenpol zu einer rigiden Überkategorisierung oder Überreaktion. Unter der Annahme, dass dies ein Gemälde, ein Musikstück oder ein literarisches Werk ist, ist es notwendig, „zuzuhören“, um zu erfassen, was gerade geschieht, welche Strategien es zum Verstehen gibt und wie man damit umgehen soll, diese zu entwickeln (Persönlichkeitsentwicklung, Lernstrategien).
- Und schlussendlich die Erfahrungen, die man hat, wenn man sich einer Gruppe anschließt.

Hier bedarf es großer Sensibilität, nämlich die Zusammensetzung, die Normen und die Regel der Gruppe zu erfassen. Es ist auch wichtig, zu erkennen, welchen Eindruck man in der Gruppe hinterlässt und welchen Eindruck man über die Gruppe hat.

All diese Erfahrungen sind wahrscheinlich bereits jetzt Erfahrungen, die man im täglichen Leben gemacht hat, Durch die Analyse und das bewusste

Anwenden ist es wahrscheinlich leichter, erfolgreich grenzüberschreitend Begegnungen anzubahnen und zu pflegen. Dervin drückt dies folgendermaßen aus:

„Der Schlüssel der grenzüberschreitenden Kommunikation liegt im ‚Flüssigsein‘ der Menschen (nämlich des Erkennens der Veränderbarkeit menschlichen Wesens) und im Umgang mit den Menschen jenseits der Grenzen in gleicher Weise wie mit den Menschen des eigenen Beziehungsumfeldes.

Abschließend möchte ich Franz Schimek danken, dass er mich eingeladen hat, diese Synopsis zu erstellen und mir so die Chance geboten hat, mich mit so vielen interessanten Expertisen auseinanderzusetzen.

Dr. Carol **Morgan** Februar 2007

## References

- BM: BMK** (2000) *Lehrplan der Hauptschule - Erster Teil- Allgemeines Bildungsziel*. Vienna: BM, BWK.
- Canale, M and Swain, M** (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* (1), 1-47.
- Council of Europe** (2000) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*\*\* Czech Development Strategy** (2000)
- European Commission** (2002) *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenze‘ der Kommission*. Unpublished.
- Fanta, H** (2006) *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten*. Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Golemann, D** (1996) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Kress, G** (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Le Magazine** (2001) *Education and Culture in Europe 15*. Strasbourg: The European Commission.
- Morgan, C** (1998) Crosscultural encounters. In M.Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C** (ed) (2006) *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks*. Berne: Peter Lang.
- Morgan, C and Cain, A** (2001) *Foreign Language and Culture from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Murray, D** (2000) Protean communication: the language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 397-421.
- Neil, P and Morgan, C** (2003) *Continuing Professional Development for Teachers: From induction to senior management*. London: Kogan Page.
- Selwyn, N** (2000) Creating a 'connected' community? Teachers' use of an electronic discussion group, *Teachers College Record*, 102 (4), 750-78.
- Shannon, N and Meath-Lang** (1992) Collaborative language teaching : a co-investigation. In D. Nunan (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stadtschulrat f. Wien** (2004) *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien - Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeit*. Vienna: SSRfW.



# Synopsis

slovenčina

SLOVENČINA

# Základný kompetenčný model / Grundkompetenzmodell – prehľad

## Úvod

Pri uvažovaní o kompetenciách, ktoré sú potrebné na efektívnu a úspešnú cezhraničnú komunikáciu, sme boli radi, že sme mohli čerpať zo súboru správ expertov, ktoré nám poskytli vedúce osobnosti z rôzneho profesijného prostredia a z rôznych krajín. Uvedené správy poskytli bohatý prehľad súčasných kontextov s návrhmi a odporúčaniami podporenými rozličnými hľadiskami.

Správa svojou rozmanitosťou vychádza z mnohorakosti zúčastnených krajín (Rakúsko, Česká republika, Anglicko, Francúzsko, Fínsko, Maďarsko, Slovensko), z rôznorodosti zamestnaní/povolání (napr. oblasť ďalšieho vzdelávania učiteľov, edukačnej psychológie, vyššieho vzdelávania, komerčnej oblasti), striedajú sa v nej mužské a ženské postoje, názory rôznych generácií, vrátane výsledkov písomných dotazníkov o základných kompetenciách vyplnených IKT študentmi odbornej školy vo veku 22 - 33 rokov (zoznam expertov - prispievateľov uvádzame na konci).

Bohatá zmes názorov mi na jednej strane potvrdila, že existujú rôzne prístupy k vymedzeniu pojmu základného kompetenčného modelu / Grundkompetenzmodell, napríklad už pri definovaní termínov pre jednotlivé kompetencie, čo ma na druhej strane viedlo k jasnej reakcii na každý príspevok a na jeho objasnenie.

Bohatosť a rozsah príspevkov potvrdili, že každý expert preferuje svoje vlastné chápanie jednotlivých aspektov; čitatelia sa tým musia pripraviť na pluralistickú interpretáciu špecifických termínov. Napríklad Weihs-Dengg používa termín „komunikatívny“ ako termín používaný vo vyučovaní, a to najmä vo vyučovaní cudzích jazykov 70. rokov. Ďalším príkladom je definícia pojmu „strategických zručností“- identifikovaná ako jedna z 5 kľúčových kompetencií v modeli základných zručností – v základnom kompetenčnom modeli. To môže so sebou prinášať špeciálny lingvistický význam (ako jednej zo štyroch jazykových kompetencií, ktoré po prvýkrát spomenuli Canale a Swain v roku 1980; podľa Dervina); alebo ho možno legitímne považovať za kontext komerčnej transakcie, vecí stratégie, projektového manažmentu, úspešnej seba propagácie alebo pobytu v zahraničí (pozri Fantová, Feyertag, Horváth, Koeck, Szentene-Vida). V chápaní celkového kontextu toho, čo môžu základné kompetencie znamenať v rozmanitosti odlišných kontextov, si treba uvedomiť, že v špecifických prípadoch existujú rôzne koncepčné chápania a interpretácie.



Okrem pluralistického prístupu je potrebné si uvedomiť, že hoci sa pojem „zručnosti“ môže interpretovať rozlične, v skutočnosti môže existovať veľa rovnakých prvkov obsiahnutých v jeho kontexte. Mikrostratégie, ktoré identifikoval Dervin v interakciách, zameriavajúc sa na lingvistické prvky (odporúča napríklad používať doplnkové aktivity alebo lingvistickú vynaliezavosť), využiteľné v iných cezhraničných kontaktoch, ktoré možno analyzovať z rozličných uhlov pohľadu: napríklad v rámci projektov uvádzaných v iných správach, ktorých ohnisko záujmu nie je špecificky lingvistické (Fantová, Horváth, Križová, Szentene-Vida).

Pri sumarizácii správ expertov som si uvedomovala ich kultúrnu, prípadne akademickú predpojatosť, vrátane svojej vlastnej, a snažila som sa preto citovať rôznych prispievateľov s cieľom uviesť ich pohľady a názory. Dôležité je akceptovať ich bohatstvo a terminologickú rôznorodosť.

## Všeobecné stanoviská

Ak sa pozeráme na expertné správy globálne, môžeme identifikovať niekoľko všeobecných stanovísk. Je prospešné načrtnúť ich prv ako prístupíme k špecifickejším odporúčaniam, ktoré sa vzťahujú na zručnosti v rámci všeobecného kompetenčného modelu/Grundkompetenzmodell a jeho uplatňovania.

Po prvé, kým všetky krajiny sa stretávajú s rovnakými globálnymi problémami: drogy, zbrane a terorizmus (Fantová), európske krajiny spája navyše spoločná historická skúsenosť druhej svetovej vojny (Fantová), všetky krajiny budú postihované globálnymi zmenami (ako sú dôsledky internetu, politické, spoločenské a ekonomické zmeny). Hoci ide o univerzálne skúsenosti, samotné zmeny môžu byť v niektorých krajinách v porovnaní s inými krajinami radikálnejšie. Napríklad pre novopristúpené krajiny Európskej únie aj prevratnejšieho charakteru (Feyertag, Lauer- mann, Szentene-Vida).

Všetky správy expertov uvádzajú potrebu adaptability na zmeny (čo tvorí základ pre základný kompetenčný model); niektorí experti (Beer, Fanta, Lauer- mann, Szentene-Vida, Weihs-Dengg) to i konkrétne zdôraznili. Je zaujímavé, že kým na pojem adaptability sa kladie väčší dôraz v kontexte radikálnych zmien, v skutočnosti je treba vynaložiť práve toľko úsilia (ak nie viac) na prispôbenie sa kontextu, t. j. novému sociálnemu a kultúrnemu prostrediu. Na rozpoznanie tohto faktora to možno vnímať ako nedorozumenie medzi členmi tej istej rodiny.

Ďalším dôležitým faktorom, identifikovaným v expertných správach, je existencia mnohých národných a európskych organizácií, ktoré podpo-

rujú medzikultúrne kontakty. Projekty Comenius, zastrešené Európskou komisiou, umožňujú medziškolské kontakty (Kiss); Európska komisia takisto ponúka všeobecnú a špecifickú podporu. Weihs-Dengg a Beer cituje pracovnú skupinu, ktorá študovala kľúčové kompetencie (2002) a Szentene-Vida sleduje projekty EURREGIO a INTERREG. Zmieňuje sa o špecifických cezhraničných komisiách, ktoré združujú Burgenland v Rakúsku a Győr-Moson-Sopron a Vas v Maďarsku. Ako užitočný zdroj informácií uvádza Koeck veľvyslanectvá, konzuláty a obchodné komory v rôznych krajinách. Feyertag sa zmieňuje o mnohých významných zdrojoch cezhraničných informácií v komerčnej oblasti.

Niektoré krajiny už začali uvažovať o zručnostiach a kompetenciách potrebných pre cezhraničný kontakt. Weihs-Dengg hovorí o práci na dynamických zručnostiach, ktorú realizovala Školská rada mesta Viedeň (Stadtschulrat für Wien, 2004). Beer pripomína smernice v kurikulumoch na rakúskych stredných školách, ktoré sa zameriavajú na „Sachkunde, Selbstkunde und Sozialkompetenz”, „osobnostné, praktické a sociálne kompetencie“ (BM: BWK / Ministerstvo školstva a kultúry Rakúskej republiky, 2000). Lauer mann spomína Stratéziu rozvoja vytvorenú v Českej republike, ktorá sa vzťahuje na demokratické, metodické a existenčné vedomosti (2000) a zoznam 39 kľúčových kompetencií navrhnutých pracovnou expertnou skupinou Rady Európy. Feyertag poukazuje na užitočnosť dokumentácie o obchodných stykoch publikovanú ISO-Qualitäts-Management. Dôležité je uviesť, že niektoré práce o európskych kompetenciách vytvorila vedecká komisia Elos ([www.eurolearning.info](http://www.eurolearning.info)).

Okrem vnútronárodných a medzinárodných podporných zdrojov sa uvádza internet. Tento prameň sa uvádza v Základnom kompetenčnom modeli/ Grundkompetenzmodell s označením „používanie internetu” a považuje sa za kľúčový prvok „komunikatívnej kompetencie”. Internet sa spomína v niekoľkých expertných správach (Feyertag, Kiss, Koeck, Lauer mann, Weihs-Dengg). Kiss sumarizuje význam internetu nasledovne: „Der Computer und das Internet stellen in der heutigen Zeit ein immer gängigeres und notwendiges Informations- und Kommunikationsmittel dar, das aus dem alltäglichen Berufs- und Privatleben kaum mehr wegzudenken ist.” / „Počítač a internet dnes predstavujú rovnako dostupný a nevyhnutný informačný a komunikačný kanál, bez ktorého je takmer nepredstaviteľné konať v profesionálnom a súkromnom živote”. Mediálna gramotnosť je určite v popredí edukačného a lingvistického myslenia (pozri Kress, 2003). Je však si potrebné uvedomiť, že nie každý človek v každom kontexte obľubuje tento zdroj. Kiss a Weihs-Dengg poukazujú na problémy, ktoré môžu mať učitelia s internetom; iný výskum poukázal na to, že niektoré skupiny obyvateľstva môžu mať problémy v dostupnosti a používaní internetu (Murray, 2000; Selwyn, 2000; Le Magazine, 2001; Neil and Morgan, 2003; Morgan, 2006).

Pri indentifikovaní existujúcich vnútorných a medzinárodných infraštruktúr, ktoré môžu podporovať cezhraničný kontakt, poukazujú niektoré expertné správy na potrebu kriticky analyzovať naše vlastné osobné postrehy o iných krajinách a kontextoch (vrátane svojej vlastnej krajiny). Dervin identifikuje posun, mobilnú povahu krajín a prostredia, ktoré považuje nie za „tuhé” subjekty, ale skôr za akýsi „tekutý” prúd. Lauermann a Szentene-Vida zdôrazňujú rozmanité identity v rámci kultúry alebo krajiny, ktoré sú alebo nie sú vo vzájomnom konflikte: napríklad miestno-národno-medzinárodné, oblastno-politické alebo etnické skupiny, náboženstvá, sociálne triedy, atď. O iných krajinách môžu existovať mýty/predsudky (Dervin) tak, ako aj o našej vlastnej krajine (Morgan), preto je potrebné ich pochopiť a v niektorých prípadoch aj využiť (Dervin; pozri nižšie časť o „interpersonálnych zručnostiach”).

Kontexty cezhraničných stretnutí sa môžu tiež javiť ako zložité. Dervin poukazuje na rôznorodosť faktorov, ktoré ovplyvňujú akékoľvek stretnutie ľudí (vrátane medziludských vzťahov, rolí, počtu zainteresovaných osôb, osobnostných charakteristík, dĺžky trvania, miesta, cieľov, nálad a zdravotného stavu).

Niektoré expertné správy zdôrazňujú skutočnosť, že transkultúrny kontakt sa neobjavuje iba cezhranične. Weihs-Dengg napríklad identifikuje dôležitosť komunikatívnej a sociálnej kompetencie v súkromných situáciách a Dervin uvádza, že „všetky druhy umenia komunikovať sú ... medzikultúrne”.

Pri podrobnom uvažovaní o špecifických kompetenciách treba vziať do úvahy aj tieto všeobecné hľadiská.

## Päť kompetencií (schopností)

Základný kompetenčný model/Grundkompetenzmodell vymedzuje päť kompetencií; väčšina expertných správ sa zameriava na jednu špecifickú kompetenciu. Týmito kompetenciami sú: komunikatívna, sociálna, strategická, vedomostná a medzikultúrna kompetencia. Potrebné je pritom rozlišovať rôzne časti daného modelu, hoci po prečítaní všetkých expertných správ je zrejmé, že každá kompetencia je identifikovaná cez viaceré zložky a že medzi nimi existuje zjavné prepojenie a priestupnosť. Horváth uvádza, že kompetencia, ktorú analyzuje ako „strategickú kompetenciu” je prístupom, ktorý by mal zastrešovať (ako dáždík) aspekty, týkajúce sa všetkých kompetencií Základného kompetenčného modelu/ Grundkompetenzmodell. Je preto dôležité načrtnúť z týchto oblastí vzájomnej priestupnosti tri všeobecné oblasti, uvedomujúc si, že väčšina z piatich kompetencií ich bude zahŕňať. Sú to tieto oblasti:

Vedomosti (vrátane, procedurálnych, praktických a technických zručností, t.j. know-how). Táto oblasť sa môže rovnať „savoir“ (vedieť) a „savoir-faire“ (vedieť konať), ktoré definoval Všeobecný referenčný rámec pre učenie, učenie sa a hodnotenie cudzích jazykov, vytvorený skupinou Rady Európy (2000). Táto oblasť predstavuje „databázu/banku“ vyskytujúcich sa informácií;

Rozvoj osobnosti. Oblasť predstavuje ďalšiu „banku“ zručností, pochoopenia a emocionality, ktoré je potrebné budovať, aby sme sa mohli dobre pripraviť na transkulturné stretnutia;

Interpersonálne zručnosti. Oblasť predstavujú praktické zručnosti, v ktorých sa v špecifickom kontexte mobilizujú vedomosti, znalosti a osvojené individuálne zručnosti.

V každej z uvedených expertných správ sa všetky tri aspekty podrobnejšie analyzujú s následnými odporúčaniami a návrhmi. Podrobnejšie ich uvádzame v ďalšej časti správy.

## Vedomosti/praktické/technické zručnosti

Táto oblasť sa javí ako najpriamejšia zo všetkých, ktorým sa venujeme. Tradične sa spája s úlohou školy ako miestom poskytovania informácií. Priame učenie sa „predmetu“ môže zahŕňať politické, zemepisné, dejepisné a obchodné informácie (ako ich uvádza dokument Základný kompetenčný model/Grundkompetenzmodell pod pojmom „vedomosti/schopnosti“). K nim možno priradiť cudzie jazyky a informačno-komunikačné technológie (IKT), zahrnuté v Modeli pod pojmom „komunikatívna kompetencia“. IKT a cudzie jazyky pravdaže zahŕňajú procedurálne zručnosti v rámci predmetových vedomostí. Weihs-Dengg poukazuje na širokospektrálne procedurálne zručnosti potrebné na zvládnutie médií (IKT, rozhlas, TV, tlač a pod.), ktorými sú: familiarizácia, orientácia, participácia, rozpoznanie predpojatosti a dokonca i produkcia.

Feyertag, Koeck, Lauermann, Szentene-Vida a Weihs-Dengg poukazujú na význam učenia sa cudzieho jazyka. Vzdelávanie v cudzom jazyku môže byť prístupovým prostriedkom (Koeck ho vníma ako „Tür-Öffner“/„otvárača dvier“), ktorý pomáha podporovať obchodné kontakty, napomáha medzikulturnému porozumeniu (Szentene-Vidas navrhuje nevyhnutne realizovať školenia o sebauvedomovaní). Európska komisia deklaruje vzdelávanie sa v dvoch jazykoch za všeobecný vzdelávací cieľ. Feyertag upozorňuje tiež na to, že uvedomovanie si „vypožičaných/prebraných slov“ z cudzích jazykov napomáha budovaniu pocitu blízkosti k susedom, ba dokonca používanie niekoľkých slov z jazyka susedov môže pomôcť pri budovaní vzájomnej dôvery („vertrauensbildend“).

Lauermann vo svojej analýze k zoznamu 39 kľúčových kompetencií, načr-

trnutých expertnou skupinou Rady Európy, okrem iného pripája aj technické a praktické zručnosti, a to: schopnosť používať register zdrojov dát (č. 6); získavať informácie z mimoškolských zdrojov (č. 7); alebo od odborníkov (č. 8); tvoriť dokumenty (č. 10); porozumieť grafom, diagramom a tabuľkám (č. 24); realizovať projekty (č. 30); používať matematické vzorce a aplikovať ich (č. 35).

Mimo triedy existuje veľa oblastí pre technické a procedurálne vzdelávanie sa, ktoré môže byť prospešné. Feyertag opisuje zmeny prestavby a klasifikácie komerčného „know-how“ v cezhraničných situáciách na podporu vzájomného porozumenia, know-how, ktoré nie je dostupné v písomnej forme. Horváth sa zameriava na podrobné plánovanie a identifikáciu výstupov potrebných pre podporu cezhraničných projektov ako dôležitej procedurálnej strategickej zručnosti, ktorú sa treba naučiť a navrhuje k nim zaradiť kompetenciu zrozumiteľnosti a konsenzu ako dvoch kľúčových aspektov na realizáciu úspešných projektov. Koeck ponúka pohľad na to, ako sa jedinec sám môže pripravovať na pobyt v zahraničí (plánovanie, uvažovanie, oboznámenie sa s kultúrou, zbieranie informácií).

V tomto kontexte teda uvažujeme o praktických technických zručnostiach a učebných predmetoch, ktoré by sme si mali osvojiť, aby nám sprístupnili komunikatívne, sociálne, strategické a interkultúrne oblasti cezhraničného kontaktu. Uvedené zručnosti je možné formálnou cestou schváliť a priamo vyučovať.

## Rozvoj osobnosti

Pokiaľ ide o zručnosti obsiahnuté v tejto oblasti, sú rovnocenné, ak nie dôležitejšie, ale ich navrhnutie a formálne schválenie vo vzdelávacích kurikulumách môže byť oveľa zložitejšie. Zručnosti súvisiace s rozvojom osobnosti žiaka, spolu s technickými a praktickými zručnosťami, sú tie, ktoré je potrebné mobilizovať v konkrétnom kontexte a umocniť ich „interpersonálnymi zručnosťami“, predstavujúcimi tretiu všeobecnú oblasť základných kompetencií (budeme sa nimi zaoberať v nasledujúcej časti).

Pri formovaní osobnosti „globálneho občana“ s pozitívnym cezhraničným kultúrnym vedomím sú dôležité dve podstatné skutočnosti: pochopenie a rozvoj pozitívnych postojov a emócií vzťahujúcich sa k sebe samému; pochopenie a rozvoj pozitívnych postojov a emócií pre vysporiadanie sa s okolím (t. j. s konkrétnym kontextom a inými ľuďmi).

Správanie sa k sebe samému/Vysporiadanie sa sám so sebou  
Kľúčovým javom je čestné zhodnotenie vlastných schopností a konania. Lauermann, v diskusii o „sociálnych kompetenciách“ navrhuje zdôrazniť

„eine grosse Aufmerksamkeit der Grundrolle der metakognitiven Kompetenz ... der Fähigkeit eigene Denkverfahren und den Lernprozess zu erkennen und zu verstehen und sie zu führen. Diese Kompetenz ermöglicht den Menschen, sich dessen bewusst zu werden, wie und warum sie sich verschiedene Arten und Erkenntnisse aneignen, diese bearbeiten und in Gedächtnis behalten“/ „základné uvedomenie si podstatnej úlohy metakognitívnej kompetencie ... kapacity na rozpoznanie a pochopenie vlastného spôsobu myslenia a učenia sa a na ich usmerňovanie. Táto kompetencia umožňuje jedincovi uvedomovať si a určiť spôsoby, ktorými bude pracovať, ako aj rozpoznať spôsob, akým treba pracovať a fixovať v pamäti“.

Beer poukazuje na dôležitosť „Ich-Entwicklung“/„sebarozvoja“ pre sociálnu kompetenciu a tiež pre ciele načrtnuté v rakúskych kurikulárnych pokynoch: „dass Schülerinnen und Schüler lernen mit sich selber und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen“/ „aby sa žiaci naučili, ako zaobchádzať sami so sebou a s inými ľuďmi spôsobom, ktorý je konštruktívny pre všetkých zainteresovaných“. Križová podobne cituje sebauvedomovanie sa ako súčasť školiaceho programu, zameraného na sociálne kompetencie v projekte s 90 učiteľmi odborných škôl v Križovanoch.

Szentene-Vida, v diskusii o interkultúrnej kompetencii, zdôrazňuje potrebu „Bereitschaft über das eigene Land und über die eigene Wirklichkeit nachzudenken“/ „pripravenosti myslieť na vlastnú krajinu a mať zmysel pre vlastnú realitu“.

Dervin navrhuje, aby sa rozvíjala najmä strategická kompetencia „byť čestný sám voči sebe... a iným“, a to pokiaľ ide o konanie, čo treba robiť, povedať alebo vnímať počas stretnutia, pretože táto kompetencia je pravdepodobne jednou z najúspešnejších stratégií pri uskutočňovaní cezhraničného kontaktu.

Vo všetkých správach sa pre definovanie základnej kompetencie pri stretnutí s inými ľuďmi a v rôznych situáciách v cezhraničnom kontakte ako prvoradé uvádzajú pojmy sebauvedomovanie sa a čestnosť.

Ďalšie zručnosti, podporujúce úspešný medzikultúrny kontakt na úrovni personálneho rozvoja, sa vzťahujú na pripravenosť na stretnutie sa s niečím novým a iným a na rozmanitosť osobnostných vlastností, ktoré vo svojich správach spomínali viacerí experti.

Niektoré správy zdôrazňujú pojem emočná inteligencia (Goleman, 1996) alebo afektívna kompetencia (Beer, Lauermann, Križová Weihs-Dengg). Sebauvedomovanie sa je spojené s istým druhom ovládania emócií, čo môže byť prospešné najmä pri cezhraničných kontaktoch. Obzvlášť dôležité je rozvíjať pripravenosť na cezhraničné stretnutia, čo v sebe zahŕňa vôľu učiť sa, zvedavosť, odvahu a trepezlivosť. Lauermann zdôrazňuje pre-

dovšetkým potrebu kapacity učiť sa, najmä ak je spojená s celoživotným vzdelávaním: „Das absichtliche Lernen wird so zum Schlüssel für das persönliche und professionelle Wachsen, das von dem Einzelnen selbst initiiert und geleitet wird und das sich durch alle Phasen des Lebens zieht“/ „Vedomé vzdelávanie sa stáva kľúčom k osobnostnému a profesijnému rastu jedinca, ktoré môže prameniť z jeho vlastnej iniciatívy a sprevádzať ho všetkými fázami života“. Fantová považuje za kľúčovú komponent pri zmierovaní kultúr, ktorý je výrazne spätý s vôľou vzdelávať sa, zvedavosť a „starke Wille“/ „pevnú vôľu“, ktoré sú obe potrebné na pochopenie iných kultúr.

Podobne ako pri rozvíjaní pripravenosti, ak máme na mysli vzájomné porozumenie, existuje i potreba rozvíjať pripravenosť na aktívne konanie. Szentene-Vida poukazuje na to, že v situáciách, v ktorých ľudia potrebujú spolupracovať pre spoločné dobro, je potrebná i odvaha: „Die Menschen sollen Mut haben und verstehen, dass sie an ihre Zukunft gemeinsam planen und im Interesse der Gemeinglückes handeln müssen“/ „Ľudia sa musia snažiť pochopiť, že plánujú svoju spoločnú budúcnosť a musia teda konať v záujme svojho spoločného blaha“. To si vyžaduje značnú mieru osobnej odvahy v zmysle hesla „vstaň a choď!“, ale aj, ako niektorí experti varujú, značnú mieru opatrnosti, ale najmä trpezlivosti. IKT študenti z odborných škôl vo Fantovej prehľade identifikovali „trpezlivosť“ ako jeden z kľúčových komponentov komunikatívnej kompetencie. Kiss, v diskusii o komunikatívnej kompetencii, uvádza, že nedostatok trpezlivosti je jedným zo základných nedostatkov u detí, prejavujúci sa najmä v neschopnosti aktívne počúvať. To môže viesť k neúspechu pri vytváraní priestoru pre komunikáciu, ako aj k neschopnosti porozumieť názorom iných ľudí. Beer, skúmajúc sociálnu kompetenciu, identifikuje trpezlivosť ako dôležitú súčasť interakcie v skupine a navrhuje ju ako jednu z desiatich požiadaviek: „Ich helfe anderen geduldig und geschickt.“/ „Pomáham iným byť trpezlivými a zručnými“.

Ďalším aspektom pripravenosti na cezhraničný kontakt je rozvíjanie a formulovanie verbálnych zručností. Z pochopenia dôležitosti ovládania technických zručností (technickej/mediálnej gramotnosti, jazykových zručností, vedomostí v určitom predmete), ako všeobecnej osobnostnej zručnosti, ktorá „dláždi“ cestu k interkultúrnym stretnutiam, vyplýva i schopnosť plynulého vyjadrovania sa.



Kiss zdôrazňuje správnu formuláciu svojich osobných emócií a informácií spolu so schopnosťou hovoriť o sebe samom a uvádza ich ako dva kľúčové prvky komunikatívnej kompetencie (v súvislosti so schopnosťou pozorne počúvať a schopnosťou vysporiadať sa s konfliktmi): „Sachverhalte und Emotionen verbalisieren d. h. sie klar und für die anderen verständlich ausdrücken zu können ... Über sich selbst sprechen können: d. h. gegebenenfalls auch etwas von der eigenen Person preisgeben“/„schopnosť verbalizácie stavu vecí a pocitov, t. j. ich jasné a pre druhých zrozumiteľné vyjadrovanie sa ... schopnosť dokázať hovoriť o sebe samom, t. j. vypovedať o svojej vlastnej osobe“. Túto zručnosť identifikuje Križová v programe zameranom na sociálnu a komunikatívnu kompetenciu v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných škôl.

Beer uvádza, že schopnosť kritickej argumentácie, diskusie, vedenia diskusie a osobnej prezentácie sú faktormi, ktoré podporujú sociálnu a komunikatívnu kompetenciu. Pri formulácii svojich 10 vzdelávacích „štandardov“ sociálnej kompetencie (platných i pre tímovú prácu) navrhuje tiež uviesť nasledovné dva prvky: „Ich bringe mit meinem Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren“/ „Svojimi návrhmi pomáham skupine napredovať ... som odborne fundovaný a viem správne argumentovať“.

Fantová vo výskume o štyroch vedúcich osobnostiach rakúskeho obchodu (2006) identifikuje správnu formuláciu ako črtu úspešnej komunikatívnej, sociálnej a strategickej kompetencie. Jedného z kandidátov, s ktorými urobili pohovor, (dr. Hans Jörg Tengg) opisuje nasledovne: „(Er) setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks ... für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch richtig aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen“./„Vie sa vyjadrovať intuitívne. Od svojich školských čias sa opiera o silný pocit sebadôvery, kedy sa mu dostalo i pozitívnej spätnej väzby, súvisiacej s jeho schopnosťou plynule sa vyjadrovať. Jeho stratégie pri verejnom vystupovaní vychádzajú z vlastnej vnútornej pripravenosti, sústrediac sa na cieľ prejavu s argumentami, založenými na zdravom psychologickom základe. Štruktúru svojej výpovede opiera o kľúčové pojmy, ktoré činia argumentáciu emotívnejšou“. Mohli by sme namietat', že takýto konkrétny spôsob štruktúrovania argumentov sám o sebe môže byť len kultúrno-špecifický (a výskum rôznych európskych starších učebníc tento názor podporuje, Morgan, 2006), i keď je zrejmé, že schopnosť jasného vyjadrovania sa je nadnárodne prospešnou zručnosťou. Feyertag náhodne poukazuje na pochopenie rôznych spôsobov prezentácie, manažmentu ako súčasti strategickej kompetencie.



Ako navrhuje Fantová, sebadôvera môže byť spojená s formulovaním myšlienok (či už ako zdroj alebo ako výstup). Tento názor považuje za prospešný aj Beer, a to pokiaľ ide o dosiahnutie dobrej sociálnej kompetencie. Je zaujímavé, že pri tímovej forme vyučovania detí so špeciálnymi potrebami (so sluchovými problémami) učitelia rôznych predmetov identifikovali sebadôveru (alebo terminologicky povedané „silu ega“) za kľúčový faktor pre rozvíjanie dobrých pracovných vzťahov (Shannon a Meath-Lang, 1992).

Zdá sa, že oboje - i dobrá príprava (pokiaľ ide o technické a vedomostné zručnosti, sebauvedomovanie sa a formulácia) - i emočné ovládanie sa a pripravenosť, sú podstatnými zložkami, ktoré by mali predchádzať interpersonálnym kompetenciám, neskôr potrebným pri cezhraničných stretnutiach.

Konanie v rôznych kontextoch a správanie sa k iným ľuďom

Tak ako rozvíjanie vyššie uvedených „osobnostných“ zručností, bude tiež potrebné pripraviť sa na nové a rôzne stretnutia, na zvažovanie postojov smerom k „iným“ ľuďom. Kľúčom je uznanie validity iných názorov, správania sa iných ľudí a rôznych kontextov, akceptovania ich hodnoty s tými, ktoré už dobre poznáme, prípadne sme sa s nimi už prv oboznámili.

K tejto problematike sa vo svojich prácach vyjadrili, i keď odlišnou terminológiou, aj ďalší experti; kľúčový koncept rovnakej hodnoty a validity zostáva však konštantný. Feyertag konkrétne považuje „Gleichberechtigkeit“/„rovnoprávnosť“ za prvok sociálnej kompetencie. V českých vzdelávacích príručkách poukazuje Lauermann na zdôrazňovanie „existenčných vedomostí“. Existenčné vedomosti sú nesmierne dôležité pre sociálnu kompetenciu, a preto presadzuje súhrnný prehľad hodnotových systémov, prijímajúc validitu plurality: „die Fähigkeit, die Grundfragen nach dem Sinn und den Werten der menschlichen Existenz zu stellen, ihre Lösungen aufgrund der tieferen Kenntnisse und der eigenen freien Überlegungen zu suchen, eine tiefe Toleranz zu den verschiedenen existenziellen Konzeptionen zu akzeptieren, eine tiefe Verankerung von eigenen ethischen Grundsätzen und Lebenswerten suchen zu können“/ „ide o schopnosť klásť si základné otázky o zmysle a hodnotách ľudskej existencie, riešiť ich na základe získania hlbších vedomostí, slobodne o nich uvažovať, vedieť akceptovať a tolerovať rôzne koncepcie ľudskej existencie, snažiť sa posilniť a upevniť svoje vlastné etické normy a životné hodnoty.“

Weihns-Dengg definuje potrebu otvorenosti a odbúravania strachu z niečoho neznámeho: „Es geht bei der Vermittlung von Konfliktfähigkeit ... von Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen.“/

„V konfliktných situáciách ide o schopnosť konať otvorene a ústretovo. Veľkú úlohu pritom zohráva odbúravanie strachu z nových sociálnych kontaktov, zo stretnutí s cudzími kultúrami, prípadne pred a počas komunikácie s inými ľuďmi.“

Beer definuje „toleranciu“ ako jeden z kľúčových znakov sociálnej kompetencie alebo ako úspech pracovať v tíme: „Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge“/„Tolerujem názory a návrhy iných ľudí“. (Tento termín používa i Feyertag). Zameriava sa tiež na pojmy „dialóg“ a „rešpekt“ medzi rovnocennými partnermi: „Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung“./ „Len ten, kto dôsledne rešpektuje svojbytnosť iných, môže vstúpiť do dialogického vzťahu. Ak sa má realizovať istý vzťah, musí sa prejavovať slobodne a nezávisle, s plným rešpektovaním a uznaním partnera komunikácie“. Feyertag explicitne považuje „dialóg“ za kľúčovú zložku sociálnej kompetencie: „Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit ein gegenseitiges Lernen ein“./„Sociálna kompetencia je zavŕšením dialógu a tým i vzájomného spoznávania sa“. Kľúčovú úlohu rovnoprávnosti pri rokovaní/komunikácii s inými ľuďmi a dialogických infraštruktúrach identifikovali aj viaceré cezhraničné výskumy a projekty (pozri Morgan, 1998, Morgan a Cain, 2001).

Študenti odbornej školy po vyplnení dotazníka o základných kompetenciách vo Fantovej výskume označovali „rešpekt“ tiež za kľúčovú zložku sociálnej kompetencie a autorka sama považuje „toleranciu“ za dôležitý aspekt porozumenia medzi rôznymi kultúrami. Aj Dervin vyzdvihuje kľúčovú rolu, ktorú zohráva rešpekt osobnosti: „Strategická kompetencia nie je o odpúšťaní, ak niekto bol k človeku napr. neslušný alebo xenofobický, ale o vytváraní komunikačných aktov, napr. v cezhraničných stretnutiach tak, aby boli čo najúctivejšie a bezproblémové“.

Všetky uvedené oblasti prípravy na medzikultúrne stretnutie naznačujú rozsah zručností a vedomostí, opatrnosť, uvedomovanie si a pochopenie výkonu. Kompetencie sa musia mobilizovať pri skutočných medzikultúrnych stretnutiach a zlepšovať ďalšími procedurálnymi alebo procesnými zručnosťami. Weihs-Dengg poukazuje na širší kontext, pri ktorom nejde len o problematiku akumulovania a reprodukovania vedomostí, ale aj ich skutočnú aplikáciu: „Einig ist man sich ... darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Faktenwissen, sondern dessen erfolgreiche Anwendung seien sollen“./ „Zhodli sme sa v tom, ... že kompetencie nemajú byť len navrhovaním a reprodukovaním faktických vedomostí, ale ich úspešným aplikovaním v praxi.“

## Interpersonálne zručnosti

Vo svojej vlastnej expertnej správe navrhujem delenie medzikultúrnych kompetencií na „receptívne“ a „aktívne“. Avšak po analýze myšlienok, prezentovaných vo všetkých expertných správach, zdá sa rozumné prepracovať toto členenie a radšej uvádzať pojem „prispôsobovacie“/„adaptačné“ zručnosti a „pro-aktívne“ zručnosti, ktoré treba mobilizovať pri skutočných cezhraničných stretnutiach. Uvedené zručnosti sa pravdepodobne precvičovali alebo predpripravili (spôsobmi uvedenými v predchádzajúcich častiach výťahu), ale až samotné stretnutia prinesú konkrétne špecifické situácie.

### Prispôsobovacie/adaptačné zručnosti

Dervin navrhuje, aby sa „vedomovanie si“ seba samého stalo kľúčom k úspešným transkultúrnym stretnutiam. Už sme uviedli myšlienky navrhnuté na prípravu, ako sa stať uvedomujúcim sa pred stretnutím, ako sa vhodne naň pripraviť (vedomovanie si seba samého, kontextu, ako aj jeho odlišností), ale potrebné je aj uvedomovanie si zložitých špecifik akéhokoľvek stretnutia. Ak vezmeme do úvahy rozmanité faktory, ktoré ovplyvňujú situáciu (už spomenuté v časti o všeobecných stanoviskách), Dervin uvádza: „Berúc do úvahy všetky časti týchto zložiek pre, počas a dokonca po komunikačnom akte, môžu nám tieto pomôcť pri vysporiadaní sa s premenlivosťou situácie a s našimi interlokutórmí/partnermi komunikácie (i nami samotnými)“. Inými slovami - potrebujeme si premyslieť postoje a stratégie s ohľadom na špecifické faktory v akomkoľvek kontexte alebo v posunoch, ktoré môžu nastať v danom kontexte. Koeck taktiež poukazuje na to, že školenia o kultúrach nemusia pripraviť ľudí na reálnu situáciu (môžu dokonca prehlibnúť stereotypy a „blokujúce“ mechanizmy).

Inak povedané každý potrebuje byť pozorným poslucháčom. Kiss uvádza, že je to jedna zo štyroch dôležitých zložiek komunikatívnej kompetencie (spolu s formuláciou, riešením konfliktov a sebvýjadrovaním sa): „Zuhören-Können: den anderen ausreden lassen und verstehen was er meint, indem ich seine Aussage im Zusammenhang begreife“./ „Schopnosť načúvať iným: umožniť im vyjadriť sa a pochopiť, čo svojou výpoveďou myslia, čím sa ich výpoveď stáva zrozumiteľnou.“

Weihls-Dengg a Kiss stotožňujú schopnosť načúvať so všetkými aspektmi komunikácie (napr. i s rečou tela) ako dôležitej zložky komunikatívnej kompetencie: „Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren“./ „Je to posolstvo ako správne interpretovať iných ľudí. V jazykovej oblasti to znamená nielen im načúvať, ale aj dešifrovať a vzápätí správne reagovať na ďalšie signály, akými sú mimika,

gestikulácia a plastika tela.“ Beer tiež hovorí o schopnosti dobre počúvať ako o jednom z 10 „štandardov“ vytvárajúcich sociálnu kompetenciu: „Ich kann gut zuhören und auf andere eingehen.“/„Viem pozorne načúvať a nadviazať na ostatných“. Križová navrhuje zaradiť porozumenie verbálnej a neverbálnej komunikácie do prípravy vzdelávania učiteľov odborných škôl so zameraním na rozvoj sociálnej a komunikatívnej kompetencie.

Dôležitosť náväznosti odpovede, jej vhodnosti (po pozornom počúvaní) by sa ale nemala nadhodnocovať. Človek môže byť akokoľvek zručný, pokiaľ ide o jeho schonosti i odbornú pripravenosť, bude mu to len málo platné, pokiaľ nepochopí zložitosť kontextu, v ktorom sa ocitá. Nebude naň vedieť vhodne reagovať.

### **Proaktívne zručnosti**

V správach expertov sa objavila zaujímavá dualita, pokiaľ ide o to, do akej miery by mal byť človek pri medzinárodných stretnutiach „aktívnym“. Na jednej strane je dôležité byť aktívnym a proaktívnym, podstupujúc riziko tam, kde to treba a skúšaním rôznych stratégií. Beer sa zameriava na dôležitosť prítomnosti sociálnej kompetencie udržiavať veci v pohybe („Durchsetzbarkeit“/ „schopnosť vedieť sa presadiť“) a vo všeobecnosti byť aktívny/činnorodý: „Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit.“/ „Pracujem v skupine aktívne a zainteresovane.“

Za iný spôsob popisu pro-aktívnej zainteresovanosti možno považovať riešenie problémov alebo nachádzanie riešení v konfliktných situáciách. Beer taktiež navrhuje zaradiť kompetenciu zvládania konfliktov do „sociálnej kompetencie“, ako ju definovala Európska komisia (2002) a identifikuje schopnosť „zmiernovania konfliktov“ ako ďalšiu štandardnú zložku sociálnej kompetencie: „Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln.“/ „Viem, ako urovnať prípadné konflikty“. Lauermann a Križová tiež považujú nachádzanie riešení v konfliktných situáciách za nevyhnutnú zložku sociálnej kompetencie.

Dva ďalšie expertné príspevky tak isto spomínajú túto zložku. Kiss navrhuje, aby sa nachádzanie riešení konfliktov považovalo za dôležitú komunikatívnu kompetenciu: „Konflikte gemeinsam aussprechen zu können: d. h. eine allgemein befriedigende Lösung herbei zu führen ohne die Person anzugreifen oder herabzusetzen.“/„Dokázať o konfliktoch hovoriť, čo zároveň znamená dospieť k spoločnému pokojnému riešeniu bez osočovania iného človeka a jeho ponižovania“. Weihs-Dengg poukazuje v súvislosti s komunikatívnou kompetenciou na to, že k požiadavkám, kladeným pri hľadani zamestnania/práce, sa od žiadateľa vyžaduje aj schopnosť nachádzať riešenia z konfliktných situácií.

V mierne odlišnom štýle obhajuje Dervin rôznorodosť mikro- a makro-stratégií, ktoré by sa mohli použiť v kritickej situácii (cituje príklad kupovania si lístka na železničnej stanici v cudzej krajine). V tejto situácii sa niekto javí ako aktívny a vyskúša rôzne spôsoby, ako prekonať problémy, či už preberaním iniciatívy alebo rizika.

V protiklade k uvedenej pro-aktívnej a interaktívnej zručnosti je odporúčanie, aby aktér komunikácie nebol niekedy v popredí, ale naopak konal nenápadne a uvážlivo. Dervin obozretne navrhuje istý druh „prestávok“ v interakcii: „To, na čom potrebujeme pracovať, je naša schopnosť reagovať na situácie a na to, čo povieme (alebo nepovieme) a hovoríme (alebo nehovoríme) iným ľuďom a čo konáme“. Feyertag navrhuje vytvorenie oblastí pospolitosti medzi Rakúskom a jeho susedmi, (z ktorých niektorí zdieľajú spoločnú históriu, geografické usporiadanie, iní podobné kultúrne tradície, akou je pohostinnosť), čo predstavuje tzv. „existenciu na podobnej komunikatívnej vlnovej dĺžke“ /„eine ähnliche kommunikative Wellenlänge“.

Podobne Fantová identifikuje osobnú skromnosť ako kľúč ku všeobecnej kompetencii pri zvládaní transkultúrnych stretnutí: „Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitenden Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber, persönliche Bescheidenheit.“/ „Vzájomný rešpekt a osobná skromnosť sú hlavným udržiavateľom úcty v cezhraničnom konaní ľudí“.

Návrhy uvádzané v správach podporujú proaktívnu iniciatívu a „tichšie“, primeranejšie emotívne konanie.

Byť proaktívny znamená stretnutie jedinca s iným jedincom, ale aj interakciu v skupine. V uvedených dvoch odlišných typoch stretnutí môže dôjsť k miernej modifikácii kompetencií.

V situáciách, v ktorých dochádza k individuálnym stretnutiam partnerov, je, ako som už prv spomenula, dôležité viesť rovnocenný dialóg medzi oboma partnermi, ktorý sa už pred realizáciou tohto stretnutia opiera o vzájomné rešpektovanie postojov. Beer opäť zdôrazňuje potrebu proaktívneho dialógu pre sociálnu kompetenciu: „Sozial kompetentes Verhalten hat immer ein starkes dialogisches Moment.“/„Sociálne kompetentné správanie je vždy silným dialogickým momentom.“ „Dialogické zručnosti“ som uviedla vo svojej správe (spolu s proaktívnymi prístupmi a situovanými odpoveďami) ako súčasť „aktívneho“ aspektu medzikultúrnej kompetencie.

Pri uvádzaní interpersonálnych zručností je zrejme potrebné uvažovať i o špecifických zručnostiach nevyhnutných pri tímovej práci. Zdôrazňujú ich i niektoré správy. Beer konkrétne zdôrazňuje potrebu udržiavať skupinu aktívnu a dobre fungujúcu. Štyri z jeho 10 štandardov definujú sociálnu kompetenciu a vyjadrujú nasledovné myšlienky: „Ich bringe mit meinen

Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird ... Ich bemühe mich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten ... Ich spreche „Missstände“ in der Gruppe offen an.“/ „„Svojimi návrhmi pomáham skupine v napredovaní ... Dávam pozor na to, aby sa včas a plynule pracovalo ... Usilujem sa výrazne o to, aby všetci v skupine spolupracovali ..... O nedostatkoch hovorím v skupine otvorene“.

Niektoré z 39 kľúčových kompetencií načrtnutých pracovnou skupinou Rady Európy (opísal Lauer mann) sa zameriavajú na „skupinové“ kompetencie: nadväzovanie a udržiavanie kontaktov (č. 29); prispievanie do skupiny (č. 32); vyjadrenie solidárnosti (č. 34).

Mohlo by sa zdať, že interpersonálne zručnosti vznikajú na základe vyššie opísaných zručností, ktoré sú súčasťou prípravy individuálnych rozvojových zručností, predmetových technických a praktických zručností. Na zabezpečenie základných kompetencií na realizáciu efektívneho cezhraničného kontaktu je potrebné spojiť dovedna všetky uvedené zručnosti.

## Čo, kde, kedy a ako

Zdalo by sa, že uvedený prehľad expertných správ poskytuje obsiahly prehľad toho, čo by „základné kompetencie“ mali obsahovať.

V tejto súvislosti je však dôležité stručne uviesť dva dôležité body. Po prvé to, že v mnohých správach sa uvádzajú oficiálne a neoficiálne zdroje, ktoré definujú kľúčové obsahové oblasti pre vymedzenie základných kompetencií: Európska komisia uvádza pojmy „vedomosti, zručnosti a postoje“ (2000); Učebné osnovy pre stredné školy v Rakúsku „poznatie seba samého a spoločnosti“ (BM:BMK/Ministerstvo školstva a kultúry Rakúskej republiky, 2000); Výskumný ústav pedagogický v Českej republike „demokratické myslenie, ľudské práva, ekonomické a metodologické znalosti“; pracovná expertná skupina Rady Európy zoznam „39 kľúčových kompetencií“ a zoznam 10 „savoir-faire“/„vedieť-konať“ v spojení so sociálnou kompetenciou; a skupina tvorcov Európskeho referenčného rámca Rady Európy „postoje, vedomosti, porovnávanie, objavovanie a kultúrnokritické uvedomovanie si“ jedinca. Uvedené zoznamy možno využívať pri niektorých špecifických okolnostiach. Možno ich použiť aj mimo rámec vyššie uvedených oblastí, ktoré boli spracované na základe odborných správ a Základného kompetenčného modelu.

Po druhé sa v správach vyskytuje pripomienka týkajúca sa potreby kvalitného všeobecného vzdelávania. Je to dôležitý bod a nemal by sa prehliadať. Feyertag uvádza svoj vlastný osobnostný rozvoj v oblasti hudby,

umenia, literatúry a umenia prípravy národných jedál, z čoho vyplýva, že požadovaný rozsah vzdelania by mohol napomáhať vytváraniu cezhraničných vzťahov. Koeck tak isto považuje za užitočné udržiavať si vlastné záľuby/koníčky aj počas pobytu v zahraničí ako spôsob zabezpečenia individuálnej stability jedinca, ale aj ako možný spôsob nadviazovania kontaktov s miestnymi ľuďmi.

Beer zdôrazňuje potrebu vízie komplexného vzdelávania, ako i zameranie sa na získavanie „potrebnej kvalifikácie“ s cieľom dosiahnuť harmonické vzťahy založené na demokratickom prístupe: „Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf „maximale Qualifikation“ hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohl eines menschlichen, demokratischen Zusammenlebens“./„Z toho dôvodu je potrebné zdôrazniť dôležitosť profesionálnej zručnosti, ale aj požiadavku jedinca na získanie „najvyššej možnej kvalifikácie.“ Možno ju vnímať ako súčasť všeobecného vzdelávania podporujúceho rozvoj všetkých schopností človeka potrebných na dosiahnutie jeho ľudského a demokratického spolužitia.“ Dúfajme, že všetky tri uvedené všeobecné oblasti, navrhnuté v prehľade, a vyplývajúce z 5 kompetencií Základného kompetenčného modelu, spĺňajú požiadavky kladené na dosiahnutie cieľa, t. j. „rozšíreného všeobecného vzdelávania“.

Pokiaľ hovoríme o podmienkach „kedy“ a „kde“ získavať základné kompetencie, väčšina expertov sa zhodla v názore, že ideálnym priestorom je škola. Beer uvádza školu ako miesto mnohých kontaktov s novými a neznámymi ľuďmi, kde je nutné v každodennej interakcii realizovať sociálnu kompetenciu: „Schule versteht sich als Ort an welchem ... die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit, Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis der täglichen Unterrichts sichtbar sein“./„Školu treba vnímať ako priestor, v ktorom sa rozvíjanie sociálnej kompetencie povyšuje na jeden z hlavných vzdelávacích cieľov. Otvorenosť voči cudzincom, pripravenosť na každodennú produktívnu spoluprácu, takt a rešpektovanie partnera by sa tak mali stať prirodzenou súčasťou vyučovacieho procesu.“

Lauermann sa na otázku lokalizácie pozerá z iného uhla pohľadu a uvádza, že hoci škola môže pomôcť riešiť súčasné problémy, môže k nim aj prispieť. Z tohto dôvodu navrhuje využívať na skvalitnenie vzdelávania 39 základných kompetencií podľa expertnej skupiny Rady Európy. Križová tak isto konštatuje nedostatočnú prípravu, zameriavajúcu sa na rozvoj sociálnej a komunikatívnej kompetencie v oblasti odborného školstva; preto načrtáva program ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré by túto „medzeru“ eliminovalo.



Kiss navrhuje, aby sa na hodinách cudzích jazykov venovalo viac času rozvíjaniu komunikačných schopností, pretože mnohé vyučovacie predmety sa sústreďujú skôr na písomný prejav. To by mohol byť kultúrne špecifický podnet pre vyučovanie v niektorých krajinách, kde sa v predmetoch (akými sú napríklad dejepis a zemepis) podporuje otvorená diskusia o iných kultúrach. V Anglicku vyučovanie dvoch cudzích jazykov do veku 14 rokov už nie je povinné. Ako najvhodnejšia, efektívnejšia forma „osobného a sociálneho vzdelávania“ sa ukázalo byť týždenné vyučovanie v blokoch (meetingy), ktoré sú bežnou súčasťou kurikúl.

Pravdaže internet, ktorý som už spomínala, ponúka možnosť rýchleho a ľahkého medzinárodného kontaktu, ale sám o sebe nemôže byť miestom pre efektívne precvičovanie kompetencií. Inak povedané najvýhodnejšou formou využívania internetu v rámci vzdelávania zameraného na kompetencie je práve jeho využívanie v školskej oblasti.

Lauermann na záver vhodne pripomenul, že učenie je celoživotný proces: „Lernen durch Leben“, „Učenie sa životom“, t. j. nadväznosť na vzdelávacie procesy iniciované už v škole.

„Ako“ dosiahnuť základné kompetencie, potrebné pre dobrý cezhraničný kontakt, je azda zložitejšie ako určiť, čo to vlastne kompetencie v skutočnosti sú, pretože v tejto oblasti neexistuje žiadne odskúšané a overené kurikulum.

Spôsob dosiahnutia požadovaných kompetencií je azda najjednoduchšie určiť v oblasti technických, praktických a vedomostných zručností. Projekt s učiteľmi odborných škôl, ktorý opísala Križová, popisuje špeciálne vzdelávanie/školenie zamerané na precvičovanie sociálnej a komunikačnej kompetencie. Horváth uvádza rad praktických návrhov ako zabezpečiť dobrý medzinárodný - cezhraničný projektový manažment (dobré plánovanie, zabezpečenie zrozumiteľnosti komunikácie, úsilie o dosiahnutie konsenzu, cieľavedomosť, transfer skúseností atď.). Fantová navrhuje pobyty alebo cestovanie do zahraničia za dobrý spôsob uplatnenia (i osvojenia si) kompetencií, o ktorých sa hovorí v Základnom kompetenčnom modeli/Grundkompetenzmodel. Uvádza niekoľko príkladov zo života horolezca Heinricha Harrera (vrátane jeho prípravy a kontaktov s domorodými obyvateľmi v Tibete) a jeho skúseností z celoročného výmenného pobytu. Koeck sa tiež podrobne zaoberá skúsenosťami získanými počas pobytu v zahraničí. Poukazuje na ich profesionálny a osobnostný prínos a vplyv na zmenu života už počas pobytu v zahraničí, ako aj po spätnom návrate domov. Feyertag tiež často uvádza skúsenosti, vyplývajúce zo školských partnerstiev, výmen v rámci škôl a profesionálnych výmenných pobytov, ako užitočných prostriedkov na uľahčenie medzinárodného porozumenia.



Beer predkladá návrhy väčšmi späté s každodennými skúsenosťami učiteľov, ktorí využívajú multikultúrnu, multilingválnu a náboženskú pluralitu v školskom kontexte. Táto pluralita im pomáha osvojiť si taktné a zdvorilé zaobchádzanie s rozdielnosťami. Weihs-Dengg tak isto uvádza, že kultúrne rozdiely by sa mali prediskutovať v škole, a tak zdokonaľovať rečové zručnosti – počúvanie s porozumením a ústny prejav. Citovaný Lauermannov zoznam 39 kľúčových kompetencií obsahuje veľa odporúčaní pre študentov; ako sa možno stať nezávislými v myslení, ako analyzovať a diskutovať kritickejšou formou a narábať s pluralitou názorov a myšlienok.

Dervin ponúka praktické stratégie tiež v zložitejších kontextoch. Uvádza: „redukčné – obmedzujúce stratégie“, v ktorých sa komunikácia udržiava prostredníctvom rôznych komunikačných aktov (napr. mimikou, využívaním pomoci iného) alebo „výkonových stratégií“, pri ktorých možno jazyk prispôbovať tak, aby došlo k následnému porozumeniu (napr. tvorbou nových slov, vyhľadávaním synonym).

Je vhodné zamyslieť sa aj nad myšlienkou „progressu/postupnosti“, ktorú som nastolila vo svojom vlastnom príspevku, a ktorý pripúšťa, že niektoré úrovne alebo oblasti kompetencií môžu byť ťažšie ako iné. Očakávania vzdelávajúcich sa by mali byť preto realistické.

Nakoniec je užitočné pripomenúť si Dervinove slová, že osvojenie si niektorých kompetencií je „veľmi dlhý a ťažký proces, ktorého cestičky sú vyplnené faux pas a chybami“ (zaoberá sa osvojovaním si mikro- a makrostratégií v rámci strategickej kompetencie). Vo svojom vlastnom príspevku uvádzam, že s problémami sa možno stretnúť aj vtedy, ak ide o predpojatosť a učiaci sa subjekt nie je dostatočne vnímavý, alebo ak prístup k vzdelávaniu je destabilizujúci, prípadne nie dostatočne podporovaný kultúrou jeho vzdelávania, i keď nie vždy je jednoduché nájsť zdroje kultúrnych informácií.

Nájsť spôsob, „ako“ dosiahnuť zodpovedajúce kompetencie, nie je vždy ľahké; uľahčenie by priniesla jasnejšie definovaná skutočná podstata jednotlivých kompetencií tak, ako to uskutočnili experti vo svojich odborných správach, zosumarizovaných v tomto prehľade.

## Záver

Je zrejmé, že 5 kompetencií, definovaných v Základnom kompetenčnom modeli a prediskutovaných v odborných správach, je ich terminologicky bohatým súhrnom.

Pri sumarizácii obsahu oblastí, ktoré sú v nich obsiahnuté, by som rada

uviedla niektoré analógie. Zdá sa, že niektoré uvedené príklady poskytujú jasnú predstavu o danej problematike (príklad Dervinovej železničnej stanice, Fantovej horolezca, študentskej výmeny). Ako navrhuje Lauer-  
mann: „Viel wirkungsvoller als eine theoretische Debatte ist das, auf eine konkrete Person und ihr konkretes Erlebnis orientierte Lernen“/„Učenie sa na príklade konkrétnej osoby a jej zážitkoch je omnoho účinnejšie ako teoretická debata“. Bez zámeru akýmkoľvek spôsobom znižovať hodnotu teoretickej zrozumiteľnosti alebo pochopenia rozsahu koncepcných vzorov (ako aj akceptácie svojej vlastnej kultúrnej preferencie, typickej pre pragmatický anglický prístup), rada by som v závere uviedla tri možné skúsenosti, ktoré v podstate odzrkadľujú rozličné spôsoby učebných a myšlienkových procesov identifikovaných v troch širokých oblastiach, vyplývajúcich z piatich kompetencií:

po prvé, skúsenosti získané prípravou na cestu (ktoré možno prirovnať k príkladu Fantovej horolezca a Koeckovho pobytu v zahraničí). Človek potrebuje byť dobre pripravený na neznáme prostredie a mal by najskôr stráviť istý čas premýšľaním nad tým, čo ho môže očakávať (technické, praktické a reflexívne zručnosti);

po druhé, skúsenosti zo stretnutia s umeleckým dielom. To sa môže javiť ako „enigma“/„hádanka, záhada“ (Dervin uvádza, že rozmyšľanie o nových a iných súvislostiach a ľuďoch ako o niečom „tajuplnom“ môže pomôcť neutralizovať vlastnú príliš rigidnú kategorizáciu alebo prehnajú reakciu). Či už ide o obraz, hudobné alebo literárne dielo, potrebné je „načúvať“ mu (vnímať ho) i tomu, čo sa „deje“ a nachádzať spôsoby porozumenia a práce s existujúcimi skutočnosťami (individuálny/osobnostný rozvoj a učenie sa);

a nakoniec skúsenosť so začlenením sa do skupiny. V tomto prípade by človek mal byť obozretný vo vzťahu k okruhu ľudí v skupine, mal by dokázať vnímať ich normy, kódy a názory, aj to, ako ho vníma skupina sama a aký je jeho vlastný názor na ľudí v skupine (interpersonálne zručnosti).

Všetky tri z uvedených skúseností by sa mali stať súčasťou života každého jedinca. Správnym využívaním skúseností snáď ľahšie dokážeme vytvárať úspešné medzinárodné kontakty. Ako odporúča Dervin: „Kľúč k cezhraničnej komunikácii pravdepodobne spočíva v premenlivosti ľudí (uvedomujúcich si svoju vlastnú meniacu sa prirodzenosť a povahu) a v spôsobe správania sa k nim tak, ako sa správame ku komukoľvek vo svojom vlastnom okolí“.

Na záver by som rada poďakovala Franzovi Schimekovi, ktorý ma vyzval, aby som napísala tento prehľad/túto rešerš, a doprial mi tak potešenie z čítania mnohých zaujímavých odborných expertných správ.

## Literatúra

- BM: BMK:** *Lehrplan der Hauptschule - Erster Teil- Allgemeines Bildungsziel.* Vienna: BM, BWK. (2000)
- Canale, M. - Swain, M.:** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* (1), 1-47. (1980)
- Council of Europe** *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference.* Cambridge: Cambridge University Press. (2000)
- \*\*\* Czech Development Strategy** (2000)
- European Commission:** *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenze‘ der Kommission.* Unpublished. (2002)
- Fanta, H.:** *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten.* Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag. (2006)
- Golemann, D.:** *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ.* London: Bloomsbury. (1996)
- Kress, G.:** *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge. (2003)
- Le Magazine:** *Education and Culture in Europe 15.* Strasbourg: The European Commission. (2001)
- Morgan, C.** (1998) Crosscultural encounters. In M. Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C.:** *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks.* Berne: Peter Lang. (ed) (2006)
- Morgan, C. - Cain, A.:** *Foreign Language and Culture from a Dialogic Perspective.* Clevedon: Multilingual Matters. (2001)
- Murray, D.:** Protean communication: the language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 397-421. (2000)
- Neil, P. - Morgan, C.:** *Continuing Professional Development for Teachers: From induction to senior management.* London: Kogan Page. (2003)
- Selwyn, N.:** Creating a ‚connected‘ community? Teachers' use of an electronic discussion group, *Teachers College Record*, 102 (4), 750-78. (2000)
- Shannon, N. - Meath-Lang:** Collaborative language teaching : a co-investigation. In D. Nunan (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press. (1992)
- Stadtschulrat f. Wien:** *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien - Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeit.* Vienna: SSRfW. (2004)



# Synopsis

čeština

ČEŠTINA

# Základní kompetenční model

## – přehled

### Úvod

S ohledem na to, aby potřebné kompetence též přinesly efektivní a úspěšnou výměnu informací mezi jednotlivými státy, jsme s potěšením uvítali, že se nám naskytla možnost, vytvořit tuto sbírku odborných zpráv, které nám byly poskytnuty vedoucími osobnostmi z různých prostředí a různých zemí. Tyto zprávy nabízejí bohatý přehled současného stavu v modelu základních kompetencí s návrhy a doporučeními, která jsou podpořena odlišnými úhly pohledu na danou problematiku.

Dostatečná rozmanitost těchto zpráv je zaručena účastí různých zemí (Rakousko, Česká republika, Anglie, Francie, Finsko a Maďarsko), škálou různých povolání (vzdělávání učitelů, vzdělávací psychologie, vyšší vzdělávání a obchod), střetávají se v ní mužské a ženské postoje, názory různých generací, včetně zapracování výsledků písemných dotazníků o základních kompetencích. Tyto byly vyplněny ICT studenty odborné školy ve věku 22-23 let (seznam odborných přispívatelů je uveden na konci této synopse).

Bohatá směs názorů mi na jedné straně potvrdila, že existují různé přístupy k vymezení pojmu základního kompetenčního modelu / Grundkompetenzmodell, například už při definování termínů pro jednotlivé kompetence, co mě na druhé straně vedlo k jisté reakci na každý příspěvek a k jeho objasnění.

Bohatost a šíře příspěvků též nevyhnutelně znamená, že každý odborník preferuje svoje vlastní chápání jednotlivých aspektů. Čtenáři se tímto musí připravit na pluralistickou interpretaci každého specifického termínu. Například Weihs-Dengg používá své osobní pojetí pojmu „communicative / komunikativní“ poukazujíc na to, že to bylo velice módní slovo při výuce a učení se cizím jazykům v letech 1970. Dalším příkladem může být interpretace pojmu „strategické dovednosti“, označeného za jednu z 5ti klíčových kompetencí v modelu základních zručností – v základním kompetenčním modelu.

To s sebou přináší speciální lingvistický význam (jako jedna ze čtyř jazykových kompetencí, poprvé zaznamenaných Canalem a Swainem v 1980, zmiňovaných Derwinem), nebo to může být oprávněně zvažováno v kontextu obchodních transakcí, politických záležitostí, projektového managementu, úspěšné sebepropagace nebo pobytu v zahraničí (viz Fantová, Feyertag, Horváth, Koeck, Szentene-Vida). Pro pochopení celého kon-

textu, co mohou znamenat základní kompetence v množství nejrůznějších souvislostí, bude nezbytné rozpoznat, že v určitých případech mohou být chápání a interpretace daných pojmů rozdílné.

Kromě pluralistického přístupu je rovněž užitečné zvážit, že i když „zručnosti“ mohou být interpretovány různě, ve skutečnosti zde lze také nalézt mnoho stejných prvků, obsažených v kontextu. Tudiž mikro-strategie, identifikovaná Dervinem při vzájemném působení, kde se zaměřuje na lingvistické prvky (přičemž zde navrhuje použít například doplňkové akce nebo jazykovou tvořivost). Tyto strategie mohou být rovněž prospěšné i v ostatních mezinárodních kontaktech, které jsou zde analyzovány z poměrně odlišných hledisek: například v rámci projektů zjištěných v dalších zprávách, jejichž zaměření není specificky jazykové (Fantová, Horváth, Křižová, Szentene-Vida).

V mé vlastní práci, při sumarizaci odborných zpráv, jsem se aktivně pokusila uvědomit si všechny kulturní nebo akademické dispozice, které jsem měla k dispozici a také zařadit citáty různých přispívatelů tak, aby byly uvedeny všechny rozdílné názory. Je velmi důležité akceptovat bohatost a terminologickou různorodost.

## Globální hlediska

Při pohledu na odborné zprávy jako na celek, zde lze najít některá globální hlediska, která jsou důležitá nastínit ještě před tím, než se zaměříme na jednotlivá specifická doporučení, vztahující se k dovednostem zahrnutým v rámci všeobecného kompetenčního modelu a jejich platnění.

Zatímco všechny země sdílejí některé globálních problémy, jako jsou drogy, zbraně a terorismus (Fantová) a v Evropě mají společnou historickou zkušenost ze 2. světové války (Fantová), je zřejmé, že všichni také pociťují globální změny (jako jsou důsledky internetu, politických, společenských a ekonomických změn). Přestože jde o univerzální zkušenosti, změny samotné mohou být v některých zemích více radikální než v jiných. Například v zemích nově se připojujících k Evropské unii mohou být tyto změny více průkopnické (poznámky od Feyertag, Lauermann, Szentene-Vida).

Všechny odborné zprávy rovněž uvádějí potřebu přizpůsobení se změnám (což tvoří základ pro základní kompetenční model); někteří experti toto hledisko obzvláště zdůraznili (Beer, Fantová, Lauermann, Szentene-Vida, Weihs-Dengg). Je zajímavé, že zatímco je na pojem adaptability / přizpůsobení se kladen větší důraz, v kontextu radikální změn, je ve skutečnosti potřeba vynaložit právě tolik úsilí (ne-li více) na přizpůsobení se kontextu, tj. novému sociálnímu a kulturnímu prostředí. Na rozpoznání tohoto faktu je možné vnímat jako nedorozumění mezi členmi rodiny.

Další užitečný faktor zjištěný v odborných zprávách je existence již mnoha národních a evropských organizací, které budou podporovat mezikulturní kontakty a spolupráci. Projekty Comenius pod záštitou Evropské komise, podporují mezikulturní meziškolské kontakty (Kiss); Evropská komise rovněž nabízí i všeobecnou a specifickou podporu. Na příklad Weihs-Dengg a Beer zmiňují pracovní skupinu studující klíčové kompetence (2002) a Szentene-Vida uvádí projekty EURREGIO a INTERREG. Ta se též zmiňuje o zvláštních mezinárodních komisích spojujících Burgenland v Rakousku a Győr-Moson-Sopron a Vas v Maďarsku. Jak užitečný zdroj informací uvádí Koeck velvyslanectví, konzuláty a obchodních komory v různých zemích. Feyertag rovněž zmiňuje existenci užitečných zdrojů mezinárodních informací v obchodním světě.

Některé země také připravily půdu pro rozvoj základních dovedností a kompetencí nutných pro mezinárodní kontakty. Weihs-Dengg zmiňuje práce vykonané v oblasti rozvoje dynamických zručností, prováděné Školskou radou ve Vídni (Stadtschulrat für Wien 2004). Beer uvádí směrnice v kurikulách na rakouské středních školách, které se zaměřují na „Sachkunde, Selbstkunde und Sozialkompetenz“ / „osobní praktické a sociální kompetence“ (BM: BWK: / Ministerstvo školství a kultury Rakouské republiky, 2000).

Lauer mann zmiňuje Strategii rozvoje vyvíjenou v České republice, vztahující se k demokracii, metodologii a základním znalostem (2000) a také seznam 39 klíčových kompetencí, vydaných Radou Evropských odborníků. A Feyertag poukazuje na užitečnou dokumentaci týkající se obchodních jednání, kterou publikuje management kvality ISO.

Je rovněž užitečné upozornit, že některé práce na evropských kompetencích, byly prováděny vědeckým výborem Elos ([www.europelarning.info](http://www.europelarning.info)).

Kromě těchto vnitrostátních a mezinárodních zdrojů podpory samozřejmě existuje internet. Tento zdroj je v modelu základních kompetencí označen jako „použití internetu“ a lze jej považovat za klíčový prvek „komunikačních kompetencí“. Internet je zmiňován i v několika odborných zprávách (Feyertag, Kiss, Koeck, Lauer mann, Weihs-Dengg).

Kiss shrnuje přínos internetu následovně: „Der Computer und das Internet stellen in der heutigen Zeit ein immer gängigeres und notwendiges Informations- und Kommunikationsmittel dar, das aus dem alltäglichen Berufs- und Privatleben kaum mehr wegzudenken ist“/ „Počítač a internet představují v dnešní době stále rozšířenější a potřebnější informační a komunikační prostředek, bez něhož je sotva možné si představit profesionální i soukromý život.“ Mediální gramotnost je určitě v popředí edukačního a lingvistického myšlení. (viz Kress, 2003). Je však potřebné si uvědomit, že ne každý si ve všech ohledech oblíbí tento komunikační prostředek.



Kiss a Weihs-Dengg upozorňují na problémy, které mohou mít učitelé s internetem; jiný výzkum poukázal na to, že mohou nastat u některých skupin potíže jak s přístupem k internetu, tak i v jeho používání. (Murray, 2000; Selwyn, 2000; Le Magazine, 2001; Neil and Morgan, 2003; Morgan, 2006).

Při identifikování existujících vnitřních a mezinárodních infrastruktur, které mohou podpořit mezinárodní kontakty, poukazují některé odborné zprávy na potřebu kriticky analyzovat naše vlastní osobní postřehy o jiných zemích a souvislostech (společně se svojí vlastní zemí). Dervin se ztotožňuje s pohyblivostí, a přirozenou mobilitou zemí a souvislostí, které nevidí jako „pevné“ subjekty, ale spíše jako „tekoucí“ proud. Lauermann and Szente-ne-Vida zdůrazňují odlišné identity v rámci dané kultury nebo země, které mohou nebo nemusí být ve vzájemném konfliktu: například lokálně-národně-mezinárodní, oblastně-politickou nebo etnické skupiny, náboženství, sociální třídy a podobně.

O jiných zemích mohou existovat různé mýty/předsudky (Dervin), stejně jako o naší vlastní zemi (Morgan). Proto je potřebné jim porozumět a v některých případech je i využít (Dervin, viz níže uvedená kapitola o „mezinárodních dovednostech“).

Souvislosti mezikulturních setkání mohou být rovněž komplexní. Dervin ukazuje na různorodost faktorů, které mohou ovlivnit jakékoliv setkání lidí (včetně mezilidských vztahů, rolí, počtu angažovaných lidí, osobních vlastností jednotlivých účastníků, doby trvání a místa, účelu, nálady a zdravotního stavu).

Některé odborné zprávy také zdůrazňují, že transkulturní kontakt se nemusí odehrávat pouze přes hranice. Weihs-Dengg například zdůrazňuje význam komunikativních a sociálních kompetencí v soukromých situacích a Dervin nám připomíná, že „každý druh komunikace je .... mezikulturní“.

Při podrobnějším uvažování o specifických kompetencích je třeba mít na mysli i tato globální / všeobecná hlediska.

## Pět kompetencí (schopností)

V základním modelu kompetencí je popsáno pět kompetencí („komunikativní“, „sociální“, „strategické“, „vědomostní“ a „interkulturní“). Většina odborných zpráv se zaměřuje na jednu z nich. Je potřebné přitom rozlišovat různé části daného modelu, ikdyž je po přečtení odborných zpráv zřejmé, že každá kompetence se skládá z několika komponentů a že mezi nimi existuje zřejmé propojení a přístupnost.

Horvát uvádí, že kompetenci, kterou analyzuje „strategickou kompetenci“

je vlastně komplexním přístupem (jako deštník), který zastřešuje různé aspekty ve vztahu ke všem ostatním kompetencím Základního modelu kompetencí.

Z tohoto důvodu je třeba vyčlenit z těchto oblastí tři rozsáhlé, vzájemně se překrývající oblasti vývoje, které se objevují ve většině těchto pěti kompetencí:

Vědomosti (včetně procedurálních, praktických a technických dovedností t.j. know-how). To lze přirovnat k „savoirs“ (umět) a „savoir-faire“ (umět konat) určených ve Všeobecném referenčním rámci pro učitele, učení se a hodnocení cizích jazyků vytvořených Radou Evropy (2000). Tato oblast reprezentuje „databázi/banku“ informací a dovedností, ze kterých lze čerpat;

Rozvoj osobnosti. Reprezentuje další banku zručností, porozumění a vnímavostí, které je nutno vytvářet za účelem přípravy své vlastní osoby pro mezikulturní setkání;

mezilidské schopnosti. Reprezentují schopnosti realizace, kde získané znalosti, know-how a osobní dovednosti jsou pak zmobilizovány v určité situaci.

Tyto tři aspekty jsou velmi podrobně probírány v každé z odborných zpráv s následnými doporučeními a návrhy. Tyto jsou také podrobněji popsány níže.

## Vědomosti/Praktické/Technické dovednosti

V mnoha ohledech je to jedna z nejschůdnějších oblastí, s níž se lze dobře vypořádat a také jedna z těch, která je již tradičně spojena s rolí školy, jako místa pro získávání informací. Přímé vyučování nějakého „předmětu“ může zahrnovat také politické, geografické, historické a obchodní informace (v Modelu základních kompetencí jsou uvedeny pod pojmem „vědomosti/schopnosti“) a rovněž cizí jazyk a Informační a komunikační technologie (ICT) obsažené v Modelu jako „komunikační schopnosti“. ICT i cizí jazyk samozřejmě rovněž zahrnují procedurální dovednosti, získávané v průběhu učení se předmětu. Weihs-Dengg poukazuje na široký rozsah procedurálních dovedností, které jsou potřebné pro ovládnutí médií (ICT, rádio, TV, tisk ap): seznámení se s objektem, orientace v ovládnutí, zapojení, prozkoumávání možností a dokonce i vlastní produkce.

Feyertag, Koeck, Lauermann, Szentene-Vida and Weihs-Dengg všichni poukazují na důležitost učení se cizímu jazyku. Učení se cizímu jazyku může být prostředkem pro přístup (Koeck to vidí jako „Tür-Öffner“/„otevírač dveří“), který napomáhá podporovat obchodní kontakty, může pomoci při mezikulturním porozumění (ačkoli uvědomělé procvičování může být rovněž nutné, navrhuje Szentene-Vida) a učení se dvěma jazykům je v současnosti uváděno jako hlavní cíl pro všechny, a je podporováno i

Evropskou komisí. Feyertag rovněž poukazuje na to, že uvědomování si tzv. „vypůjčených/přebraných slov“ mezi jednotlivými jazyky může napomoci pocitu sblížení se se sousedními státy a dokonce používání několika slov z jazyka sousedů může vybudovat jistou důvěru.

Lauermann ve své analýze v seznamu 39 klíčových kompetencí, sestaveném expertní skupinou Radou Evropy, také určuje užitečné technické a praktické dovednosti: být schopen používat množství zdrojů dat (č.6); získávat informace z mimoškolních zdrojů (č. 7); nebo od odborníků (č. 8); produkování dokumentů (č. 10); chápání grafů, diagramů a tabulek (č. 24); uskutečňování projektů (č. 30); a používání matematických modelů a jejich aplikace (č. 35).

Ve scénářích pro mimoškolní činnost je mnoho oblastí technického a procedurálního vzdělávání se, které mohou být prospěšné. Feyertag popisuje posun k obnovení a klasifikaci komerčního „know-how“ v mezinárodní situaci, za účelem podpory vzájemného porozumění, protože tzv. know-how často není dostupné v písemné podobě. Horváth se soustřeďuje na detailní plánování a rozbor výstupů nutných k podpoře mezinárodních projektů, jako na důležitou procesní strategickou dovednost učit se a uvádí porozumění a vzájemnou shodu, jako dva klíčové aspekty úspěšných projektů. Koeck poskytuje užitečný nástin, jak se může člověk připravit na pobyt v cizině (plánování, úvahy, seznámení s kulturou, shromažďování informací).

V tomto kontextu tedy uvažujeme o praktických technických dovednostech a učebních předmětech, které bychom si měli osvojit, aby nám zpřístupnili komunikační, sociální, strategický a mezikulturní oblasti mezinárodního kontaktu. Tyto dovednosti mohou být zřetelným způsobem zformulovány a poté přímo vyučovány.

## Rozvoj osobnosti

Co se týče dovedností v této oblasti, jsou stejně důležité ne-li důležitější, ale může být velmi ožehavé je rozvíjet nebo je zformulovat jako osnovy. Tyto dovednosti, společně s technickými a praktickými dovednostmi, jsou ty, jež bude potřeba zmobilizovat v určitých souvislostech a obohatit je o „mezilidské schopnosti“, jež reprezentují třetí obsáhlou oblast základních kompetencí (které budou pojednány později v následující sekci).

Při rozvoji sebe sama ve snaze stát se globálním občanem, schopným dobrého mezinárodního kulturního porozumění se rýsují hlavní dva hlavní body, na něž je třeba se zaměřit:

pochopení a rozvoj pozitivních postojů a emocí ve vztahu k vlastní osobě;  
chápaní a rozvíjení pozitivních postojů a emocí při vypořádání se s okolím (t.j. v určitých souvislostech a s jinými lidmi).

## Jednání s vlastní osobou

Klíčovým aspektem je spravedlivé ohodnocení vlastních schopností a jednání. Lauermann v diskuzi o „sociálních kompetencích“ navrhuje zdůraznit „eine grosse Aufmerksamkeit der Grundrolle der metakognitiven Kompetenz ... der Fähigkeit eigene Denkverfahren und den Lernprozess zu erkennen und zu verstehen und sie zu führen. Diese Kompetenz ermöglicht den Menschen, sich dessen bewusst zu werden, wie und warum sie sich verschiedene Arten und Erkenntnisse aneignen, diese bearbeiten und in Gedächtnis behalten“/ „věnovat velkou pozornost hlavní roli metakognitivních schopností - schopností rozpoznat a porozumět vlastnímu způsobu myšlení a naučit se umět je řídit. Tato schopnost umožní uvědomit si, jaké jsou vhodné způsoby jednání a rozpoznávání věcí, jak s nimi pracovat a uložit je do paměti“.

Beer ukazuje na důležitost tzv. „Ich-Entwicklung“/ „vlastního rozvoje“ pro sociální kompetence a poukazuje rovněž na cíle načrtnuté v rakouských kurikulárních pokynech: „dass Schülerinnen und Schüler lernen mit sich selber und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen“/ „aby se žáci ve škole naučili zacházet se sebou samými i s ostatními lidmi takovým způsobem, který je tvořivý pro všechny zainteresované“. Křižová podobně cituje sebeuvědomění si, jako součásti programu pro nácvik sociálních kompetencí v projektu s 90 učiteli odborných škol v Krizovanech.

Szentene-Vida v diskuzi o mezikulturních kompetencích zdůrazňuje potřebu „Bereitschaft über das eigene Land und über die eigene Wirklichkeit nachzudenken“/ „připravenost myslet na vlastní zemi a mít smysl pro vlastní realitu“.

A Dervin navrhuje, aby se rozvíjela hlavně strategická kompetence „být poctivý sám k sobě a k ostatním“, a to pokud jde o to, co je třeba udělat nebo říci podle vlastního pocitu v průběhu setkání, což je pravděpodobně jedna z neúspěšnějších strategií pro mezinárodní kontakty.

Pojmy sebeuvědomování a poctivost jsou při definování základních kompetencí uváděné ve všech těchto zprávách jako nejdůležitější při setkávání se s jinými lidmi a při různých situacích v mezinárodních kontaktech.

V odborných zprávách jsou zmiňovány rovněž jiné dovednosti, které pod-

porují úspěšný mezikulturní kontakt na úrovni osobního rozvoje ve vztahu k připravenosti na setkání s něčím novým a odlišným a na rozmanitost osobních kvalit.

V některých zprávách se upozorňuje na pojem emoční inteligence (Goleman, 1996) nebo i afektivní kompetence (Beer, Lauermann, Křižová Weihs-Dengg). Zde je sebeuvědomění spojováno s jistým druhem mistrovského ovládnání emocí, což může být prospěšné hlavně při mezinárodních kontaktech. Obzvláště důležité je rozvíjet vlastní připravenost na mezikulturní setkání, která v sobě zahrnují např. ochotu se učit, zvědavost, odvahu a trpělivost. Lauermann především zdůrazňuje potřebu nadání a ochoty se učit, zvláště je-li spojena s celoživotním vzděláváním: „Das absichtliche Lernen wird so zum Schlüssel für das persönliche und professionelle Wachsen, das von dem Einzelnen selbst initiiert und geleitet wird und das sich durch alle Phasen des Lebens zieht.“/ „Vědomé vzdělávání se stává klíčem k osobnostnímu a profesionálnímu růstu jedince, který může pramenit z jeho vlastní iniciativy a doprovázet ho všemi fázemi života.“ Fantová identifikuje zvědavost a „der starke Wille“/ „silnou vůli“ při porozumění jiným kulturám, jako klíčový komponent pro společné sblížování kultur a toto je nepochybně vždy spojeno i s ochotou se učit.

Podobně jako při rozvojení připravenosti, pokud máme na mysli vzájemné porozumění, existuje také potřeba rozvíjet připravenost k aktivní činnosti. Szentene-Vida poukazuje na to, že je i potřeba mít odvahu i za takových okolností, kdy lidé potřebují pracovat společně pro společnou věc: „Die Menschen sollen Mut haben und verstehen, dass sie an ihre Zukunft gemeinsam planen und im Interesse der Gemeinglückes handeln müssen.“/ „Lidé se musí snažit pochopit, že plánují svoji společnou budoucnost a musí tedy konat v zájmu svého společného blaha“. Tímto návrh „vstaň a jdi“, vyžaduje značnou osobní odvahu. Někteří odborníci však varují, že je zde třeba určité obezřetnosti a především trpělivosti. ICT studenti z odborných škol označovali dle průzkumu Fantové „trpělivost“ jako jednu z klíčových složek komunikativní kompetencí. Kiss také v diskuzi o komunikativní schopnosti navrhuje, že nedostatek trpělivosti je jedním ze základních deficitů u dětí, projevujících se hlavně v neschopnosti naslouchat. To může vést k tomu, že se často opomíjí potřeba dát prostor k mluvení i jiným, což ve svém důsledku vede k nedostatečnému pochopení názorů ostatních. Beer při pohledu na sociální kompetence označuje trpělivost za důležitou složku součinnosti v týmu a navrhuje následující jako jeden z deseti požadavků: „Ich helfe anderen geduldig und geschickt.“/ „Pomáhám ostatním trpělivě a obratně.“

Dalším aspektem připravenosti na mezinárodní kontakty je rozvoj formulování verbálních dovedností. Již jsme měli možnost vidět užitečnost množství technických dovedností (mediální gramotnost, znalost cizího

jazyka, znalost předmětů), ale základní osobní dovednost, která nám „vyšlape“ cestu ke snadnému mezikulturnímu setkání, je schopnost plynule se vyjadřovat.

Kiss označuje pohotové vyjádření osobních emocí a informací společně se schopností jasně se o sobě vyjadřovat za dva klíčové prvky komunikačních schopností. (spolu se schopností umět naslouchat a schopností jednání při konfliktu): „Sachverhalte und Emotionen verbalisieren d.h. sie klar und für die anderen verständlich ausdrücken zu können ... Über sich selbst sprechen können: d.h. gegebenfalls auch etwas von der eigenen Person preiszugeben.“/ „Schopnost verbalizace stavu věcí a pocitů, tj. jejich jasné a pro druhé srozumitelné vyjádření se ... schopnost dokázat mluvit i o sobě samém, tj. mluvit o své vlastní osobě.“ S touto dovedností se rovněž ztotožňuje Křížová v programu zaměřeném na sociální a komunikativní kompetenci v rámci dalšího vzdělávání učitelů odborných škol.

Beer navrhuje, že schopnost kriticky argumentovat, debatovat, vést diskuzi a předkládat návrhy, to jsou všechno faktory, které napomáhají v sociálních a komunikačních schopnostech. Ve svých 10 vzdělávacích „standardech“ sociální kompetence (platných i pro týmovou práci) rovněž navrhuje dva aspekty, které je třeba skloubit:

„Ich bringe mit meinen Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren“/ „Moje návrhy pomáhají skupině jít dále vpřed ... Jsem odborně fundovaný a jsem schopen správně argumentovat“.

Fantová ve svém vlastním výzkumu čtyř vůdčích osobností rakouského obchodu (2006) identifikuje správnou formulaci jako důležitý rys úspěšné komunikace, sociální a strategické schopnosti. Jeden z jejich dotazovaných (DI Dr Hans Jörg Tengg) je popisován následovně: „(Er) setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks ... für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch richtig aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen“/ „Dokáže mluvit intuitivně. Pracuje na základě osobní sebedůvěry, protože během výuky ve škole se setkal s velkou pozitivní odezvou na svoji schopnost vyjadřování. Jeho strategie pro veřejné vystupování zahrnuje osobní vnitřní přípravu, koncentraci na svůj cíl a správně vybudovanou psychologickou argumentaci. Tohoto uspořádání dosahuje používáním ilustrativních rčení, které objasňují provázanost jednotlivých argumentů.“ Mohli bychom namítnout, že takovýto podrobný způsob členění argumentů může být sám o sobě kulturně-specifický (a výzkumy v různých evropských historických učebnicích tento názor potvrzují, Morgan, 2006), ikdyž je zřejmé, že schopnost jasně se vyjadřovat je rovněž nadnárodní

prospěšnou dovedností. Feyertag mimochodem poukazuje na pochopení různých způsobů prezentace, managementu jako na součást strategických schopností.

Jak navrhuje Fantová, sebedůvěra může být propojena s artikulací (buďto jako zdroj nebo jako výsledek) a tento názor je označen také Beerem jako užitečný v podmínkách dosažení dobrých sociálních schopností. Je zajímavé, že při týmovém vyučování dětí se speciálními potřebami (např. s poruchou sluchu) a učitelů jednotlivých předmětů, byla sebedůvěra (neboli v jejich terminologii „silné ego“) označena jako klíčový faktor pro dobré pracovní vztahy (Shannon and Meath-Lang, 1992).

Zdá se, že jak dobrá připravenost (ve smyslu technické a vědomostní zručnosti, sebeuvědomění a artikulace), tak i ovládání emocí a pohotovost jsou základními ingrediencemi pro předjímání těch mezilidských kompetencí, které budou potřebné při skutečných mezinárodních setkáních.

## Jednání v jiných souvislostech s jinými lidmi

Tak jako rozvoj osobních dovedností, uvedených výše, bude rovněž nezbytné se připravit na nová a odlišná setkání v podmínkách se zřetelem na postoje směrem „k druhým“ lidem. Jako klíčové se v této souvislosti jeví rozpoznání oprávněnosti rozdílných názorů a pohledů, jiného chování, ostatních lidí a jiných souvislostí, jako rovnocenných těm, se kterými už jsme obeznámeni.

Toto je v různých expertních zprávách vyjádřeno rozdílnou terminologií, ale klíčové pojetí stejné hodnoty a oprávněnosti různých názorů zůstává neměnné. Feyertag dokonce zmiňuje „Gleichberechtigkeit“ / „rovnoprávnost“ jako výrazný rys sociální schopnosti. Lauer mann poukazuje na zvýraznění „existenciálních znalostí“ v českých národních vzdělávacích příručkách. Takováto existenciální znalost je zásadní pro sociální schopnost a podporuje globální celkový pohled na hodnotové systémy, přičemž akceptuje oprávněnost plurality: „die Fähigkeit, die Grundfragen nach dem Sinn und den Werten der menschlichen Existenz zu stellen, ihre Lösungen aufgrund der tieferen Kenntnisse und der eigenen freien Überlegungen zu suchen, eine tiefe Toleranz zu den verschiedenen existenziellen Konzeptionen zu akzeptieren, eine tiefe Verankerung von eigenen ethischen Grundsätzen und Lebenswerten suchen zu können.“ / „jde o schopnost klást si základní otázky o smyslu a hodnotách lidské existence, řešit je na základe získání hlubších vědomostí, svobodně o nich uvažovat, umět akceptovat a tolerovat různé koncepce lidské existence, snažit se posilnit a upevnit svoje vlastní etické normy a životní hodnoty.“



Weihs-Dengg označuje potřebu otevřenosti a odbourávání strachu z něčeho neznámého: „Es geht bei der Vermittlung von Konfliktfähigkeit ... von Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen.“/ „V konfliktních situacích jde o schopnost jednat otevřeně. Velkou úlohu přitom sehrává odbourávání strachu z nových sociálních kontaktů, z konfrontace s cizími kulturami, případně před a během komunikace s jinými lidmi.“

Beer označuje „toleranci“ jako jednu z klíčových vlastností sociální kompetence nebo též úspěchu v týmové práci: „Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge“/ „Toleruji názory a návrhy jiných lidí.“ (a tento termín rovněž používá Feyertag). Rovněž se zaměřuje na pojem „dialogu“ a „vzájemného respektování“ mezi rovnocennými partnery: „Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung.“/ „Jen ten, kdo důsledně respektuje svébytnost jiných, může vstoupit do dialogického vztahu. Pokud se má určitý vztah realizovat, musí se projevovat svobodně a nezávisle, s plným respektem a uznáním partnera komunikace.“ Feyertag výslovně zahrnuje „dialog“ jako klíčový prvek sociální kompetence: „Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit ein gegenseitiges Lernen ein.“/ „Sociální kompetence je završením dialogu a tím i vzájemného poznání se.“ Klíčová úloha rovnoprávnosti při komunikaci s jinými lidmi a dialogických infrastrukturách byla rovněž zjištěna v jiných mezikulturních výzkumech a projektech (viz Morgan, 1998 a Morgan a Cain, 2001).

Studenti odborné školy, zhotovující dotazník pro zjištění základních kompetencí ve výzkumu Fantové, označili „respekt“ jako klíčový prvek sociální kompetence a autorka sama zahrnuje „toleranci“ mezi důležité aspekty porozumění jiným kulturám. Dervin rovněž zdůrazňuje klíčovou roli respektu: „Strategická schopnost není jen o tom, odpustit někomu to, že byl nezdvořilý vůči tobě nebo jiným rasám, ale je též o vytváření aktů komunikace, např. při mezinárodních setkáních tak, aby byla uctívá a přívětivá a bezproblémová.“

Všechny uvedené oblasti přípravy na mezikulturní setkání pak naznačují rozsah dovedností a znalostí, opatrnost, připravenost, uvědomování si a porozumění výkonu. Kompetence je potřeba zmobilizovat při daném mezinárodním setkání a zlepšovat dalšími procedurálními nebo procesními dovednostmi.

Jak poukazuje Weihs-Dengg v širším kontextu, není to pouze otázka shromažďování a reprodukování znalostí, ale zejména jejich opravdového aplikování: „Einig ist man sich ... darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Faktenwissen, sondern dessen erfol-



greiche Anwendung seien sollen.“/ „Shodli jsme se v tom,... že kompetence nemají být jen navršováním a reprodukováním faktických vědomostí, ale jejich úspěšným aplikováním v praxi.“

## Mezilidské dovednosti

V mé vlastní odborné zprávě navrhuji rozdělení mezikulturních schopností na „receptivní“ a „aktivní“ dovednosti. Nicméně při porovnání myšlenek prezentovaných ve všech odborných zprávách se zdá rozumné tuto odlišnost vytříbit až později a nyní přemýšlet raději o „adaptačních“ / „osvojovacích“ dovednostech, a „proaktivních“ dovednostech, které je třeba zmobilizovat při skutečných mezinárodních setkáních. Tyto dovednosti možná byly procvičovány nebo na ně byl brán zřetel během přípravy (způsoby popsány v předchozích částech tohoto přehledu), ale setkání samo přináší další konkrétní specifické nároky.

## Adaptační/osvojovací dovednosti

Dervin naznačuje, že „uvědomování si“ je klíčem pro úspěšná mezikulturní setkání. Už jsme věnovali pozornost názorům doporučujícím nácvik připravenosti před setkáním, za účelem řádně se připravit (uvědomování si sebe sama, všech souvislostí, stejné hodnoty odlišností), ale bude nutné si rovněž být vědom souboru specifik každého jednotlivého setkání. Při sledování všech proměnlivých faktorů, které ovlivní danou situaci (zmíněných již v části o globálních hlediscích), Dervin navrhuje, toto: „Vezmeme-li v úvahu všechny/nebo část těchto faktorů působících před, v průběhu nebo dokonce i po samotném aktu komunikace, může to pomoci vypořádat se s likviditou situace a účastníků rozmluvy (a také nás samotných)“. Jinými slovy možná budeme potřebovat přehodnotit postoje a strategie z pohledu konkrétních faktorů, které se objeví v jakémkoli kontextu nebo změn, ke kterým může dojít v této souvislosti. Koeck také poukazuje, že kulturní průprava nemusí připravit každého na jakoukoli realitu v určité situaci (a opravdu může posílit stereotypy a „odblokovací“ mechanismy).

Jiný možný způsob jak to lze říci, je například ten, že člověk musí být dobrým posluchačem. Kiss to doporučuje, jako jednu ze čtyř podstatných složek pro komunikativní schopnosti (spolu s artikulací, řešením konfliktů a vlastní interpretací): „Zuhören-Können: den anderen ausreden lassen und verstehen was er meint, indem ich seine Aussage im Zusammenhang begreift.“/ „Schopnost naslouchat jiným: umožnit jim vyjádřit se a pochopit, co svou výpověď myslí, čím se jejich výpověď stává srozumitelnou.“

Weihls-Dengg a Kiss rovněž oba považují dobré naslouchání všem stránkám komunikace (tj. rovněž i řeči těla) za důležitou součást komunikativní schopnosti:

„Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren.“/ „Poselství druhých správně interpretovat. V jazykové oblasti to znamená nejen umět dobře naslouchat přicházejícím signálům jako je mimika, gestikulace a postoj těla, nýbrž je i dešifrovat a správně na ně reagovat.“ Beer také řadí dobré naslouchání mezi jeden z 10 standardů sociálních schopností: „Ich kann gut zuhören und auf andere eingehen.“/ „Umím pozorně naslouchat a navázat na ostatní.“ Křižová zařazuje pochopení verbální a neverbální komunikace do přípravy vzdělávání učitelů odborných škol se zaměřením na rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí.

Důležitost odpovídající reakce by zde však neměla být zveličována (po dobrém poslechu). Jakákoli osoba může být neobyčejně zdatná v oblasti svého know-how a své průpravy, ale to jí bude málo platné, pokud nepochopí celou komplexnost souvislostí, v nichž se ona sama nebo on sám právě nachází a nebude vhodně reagovat.

## Proaktivní dovednosti

V odborných zprávách se vyskytuje zajímavá dualita v termínech, do jaké míry by měl být člověk „aktivní“ při mezinárodních setkáních. Na jednu stranu je důležité být aktivní a proaktivní, nést riziko, je-li to třeba a zkoušet rozličné strategie. Beer se zaměřuje na důležitost toho být schopen uvádět do pohybu věci mající vztah k sociálním schopnostem („Durchsetzungsfähigkeit“/ „schopnost se prosadit“) a být aktivní ve smyslu všeobecného chápání: „Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit.“/ „Pracuji se skupinami aktivně a zainteresovaně.“

Jiným způsobem popisu proaktivní angažovanosti je vzít v úvahu teorii o řešení problémů nebo vyřešení konfliktů. Beer také doporučuje zahrnutí konfliktního managementu do popisu „sociální kompetence“ od Evropské komise (2002:22) a označuje dovednost „umírnění“ konfliktů jako další ze svých standardů pro sociální schopnost: „Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln.“/ „Vím, jak urovnat případné konflikty.“ Lauermann a Křižová rovněž označují rozpoznání konfliktů jako nezbytnou součást sociálních schopností.

Dva další odborní přispívatelé také zmiňují tento bod. Kiss připomíná rozpoznávání konfliktů jako důležitou dovednost v komunikační schop-

nosti: „Konflikte gemeinsam aussprechen zu können: d.h. eine allgemein befriedigende Lösung herbei zu führen ohne die Person anzugreifen oder herabzusetzen.“/ „Dokázat mluvit o konfliktech: tzn. dospět ke společnému pokojnému řešení aniž bychom jiného člověka osočovali či ponižovali.“ Weihs-Dengg rovněž poukazuje v souvislosti s komunikační kompetencí na to, že v detailních požadavcích na určitá povolání se velmi často požaduje schopnost umět řešit konflikty.

Dervin se přimlouvá lehce odlišným způsobem za rozmanitost mikro- a makrostrategií, které by mohly být použity v různých situacích. (jako příklad používá zakoupení jízdenky na nádraží v cizí zemi). Zde budou někteří aktivní ve zkoušení různých způsobů k překonání daného problému, a to jak převzetím vlastní iniciativy, tak i převzetím jistého rizika.

Nastavit proti tomuto proaktivní, komunikační dovednosti pak lze s doporučením, že ten, kdo rozhovor ovlivňuje, by měl také někdy ustoupit z přední řady a být skromný a přemýšlivý.

Dervin nabádá k opatrnosti a navrhuje jakýsi druh „přestávky“ ve vzájemném spolupůsobení: „To na čem je potřeba pracovat je naše schopnost přemýšlet nad situací a nad tím co řekneme (nebo neřekneme) a povíme (nebo nepovíme) jiným lidem a tím co uděláme.“ Feyertag navrhuje oblast společných zájmů mezi Rakouskem a jeho sousedy (určitá společná historie, podobná geografie a některé podobné kulturní tradice jako například pohostinství), což v praxi znamená, že zde vycítíme společné téma pro komunikaci na stejné vlnové délce („eine ähnliche kommunikative Wellenlänge“/ „být na stejné vlně v komunikaci“).

Podobně Fantová označuje osobní zdrženlivost jako klíč pro všeobecnou schopnost jednat při mezikulturních setkáních: „Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitenden Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber, persönliche Bescheidenheit“/ „Vzájemný respekt a osobní skromnost jsou hlavním udržovatelem úcty v mezistátním jednání lidí.“

Zde pak návrhy obsažené ve zprávách podporují jak pohled na „pro-aktivní“ iniciativu, tak i mnohem „tišší“ přemýšlivý postoj.

Být pro-aktivní bude vyžadovat obojí – osobní setkání jednoho s druhým a rovněž interakci se skupinami, a tam pak mohou být nepatrné odchylky ve schopnostech, potřebných pro tyto dva různé druhy setkání.

V rámci osobního jednání už byla zmiňována důležitost rovného dialogu mezi partnery, založeného na otevřeném, respektujícím postoji, který je na místě již před samotným setkáním. Beer opět zdůrazňuje nezbytnost pro-aktivního dialogu pro sociální schopnost: „sozial kompetentes Verhalten hat immer ein starkes dialogisches Moment“/ „sociální kompetentní

chování je vždy silným dialogickým momentem.“ „Dialogové zručnosti“ jsou načrtnuty v mé vlastní zprávě (společně s pro-aktivním přístupem a odpovídající reakcí) jako nezbytná součást „aktivního“ aspektu pro mezikulturní schopnosti.

Tak jako ostatní mezilidské dovednosti zmíněné výše, může být také užitečné vzít v úvahu specifické dovednosti potřebné pro práci v týmu, které jsou zdůrazněny v některých zprávách. Beer se především dívá na potřebu udržovat skupinu aktivní a dobře fungující. Pro svých 10 zásad pro sociální schopnosti vyjadřuje toto: „Ich bringe mit meine Vorschläge die Gruppe voran ... Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird ... Ich bemühe mich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten ... Ich spreche „Missstände“ in der Gruppe offen an.“/ „Svémi návrhy napomáhám skupině se dostat vpřed ... Dávám pozor na to, aby se zavčas a plynule pracovalo ... Usiluji výrazně o to, aby všichni ve skupině spolupracovali ... O nedostacích mluvím ve skupině otevřeně.“

Některé z 39 klíčových kompetencí navržených pracovní skupinou Radou Evropy (popsáno Lauermannem) se rovněž zaměřují na „skupinové“ schopnosti: vytváření a udržování kontaktu (č. 29), osobní příspěví ve skupině (č.32) a vyjádření solidarity (č.34).

Zde lze spatřovat, že mezilidské dovednosti jsou vybudovány na takových dovednostech, jež jsou součástí jak přípravy rozvoje osobních dovedností, tak i více technických, praktických předmětových dovedností, popsaných dříve. Všechny tyto dovednosti je pak třeba dát dohromady, aby byly zajištěny základní kompetence, jež jsou žádoucí pro efektivní mezinárodní kontakt.

## Co, Kde, Kdy a Jak

Mohlo by se zdát, že tento přehled odborných zpráv poskytuje vyčerpávající přehled toho, „co“ by mohly základní schopnosti v sobě zahrnovat.

V této souvislosti je však důležité se stručně zmínit o dvou dalších bodech. Za prvé mnoho odborných zpráv cituje oficiální i neoficiální zdroje, které definují klíčové obsahové oblasti pro vymezení základních kompetencí: Evropská komise uvádí „vědomosti, zručnosti, postoje“ (2000); učební osnovy pro střední školy v Rakousku „poznání sebe samého a společnosti“ (BM:BMK, /Ministerstvo školství a kultury Rakouské republiky 2000); Výzkumný ústav pedagogický v České republice „demokratické myšlení, lidská práva, ekonomické a metodologické znalosti“; pracovní expertní skupina Rady Evropy - seznam „39 klíčových kompetencí“ a seznam 10ti „savoir-faire“/„umět-udělat“ ve spojení se sociální kompetencí; a skupina

tvůrců Evropského referenčního rámce Rady Evropy „postoje, znalosti, srovnání, objevování a kulturně kritické uvědomování si jedince“. Tyto seznamy mohou být také užitečné v některých specifických okolnostech. Mohou být snáze použitelné mimo rámec výše zmíněných „tří oblastí“, které byly zpracované na základě odborných zpráv a Základního kompetenčního modelu.

Za druhé se ve zprávách rovněž objevuje zmínka o potřebě kvalitního všeobecného vzdělání. To je důležitý bod, který by se neměl přehlédnout. Feyertag například popisuje svůj vlastní osobní rozvoj v hudbě, umění, literatuře a umění přípravy národních jídel, z čehož vyplývá, že požadovaný rozsah vzdělání by mohl napomáhat k vytváření mezistátních vztahů. Koeck také zmiňuje užitečnost udržení si svých vlastních koníčků během pobytu v cizině jako jeden ze způsobů zajišťující osobní stabilitu, ale také možný způsob navázání kontaktů s místními lidmi.

Beer zdůrazňuje potřebu vize komplexního vzdělání, jakož i zaměření se na získání „potřebné kvalifikaci“ za účelem dosažení harmonických vztahů založené na demokratickém přístupu: „Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf „maximale Qualifikation“ hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohl eines menschlichen, demokratischen Zusammenseins.“ / „Z tohoto důvodu je potřebné zdůraznit důležitost profesionální zručnosti, ale i požadavku jedince na získání „nejvyšší možné kvalifikace.“ Je možné ji vnímat jako součást všeobecného vzdělávání, podporujícího rozvoj všech schopností člověka, potřebných na dosažení jeho lidského a demokratického spolužití.“ Doufejme, že tři obsáhlé oblasti navržené v tomto přehledu, které vyplývají z 5ti kompetencí základního kompetenčního modelu, splňují požadavky kladené na dosažení cíle, tj. „širokého všeobecného vzdělávání“.

Pokud hovoříme o podmínkách „kdy“ a „kde“ získávat základní kompetence, většina expertů se shodla na názoru, že ideálním místem je „škola“. Beer například uvádí, že škola je místem rozšiřování kontaktů s novými a neznámými lidmi a kde je nutné v každodenní interakci realizovat sociální kompetenci: „Schule versteht sich als Ort an welchem ... die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit, Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis der täglichen Unterrichts sichtbar sein.“ / „Školu je třeba vnímat jako prostor, v které se rozvíjení sociální kompetence povyšuje na jeden z hlavních vzdělávacích cílů. Otevřenost vůči cizincům, připravenost na každodenní produktivní spolupráci, takt a respektování partnera by se takto měli stát přirozenou součástí vyučovacího procesu.“

Lauermann se na otázku lokalizace dívá z poněkud jiného úhlu, přičemž uvádí, že ačkoli škola může pomoci řešit současné problémy, může k nim také přispět. Z tohoto důvodu navrhuje využívat na zkvalitnění vzdělávání 39 základních kompetencí podle expertní skupiny Rady Evropy. Křižová také konstatuje nedostatek vzdělávání zaměřeného na rozvoj sociálního a komunikativní kompetence v oblasti odborného školství a proto doporučuje program dalšího vzdělávání učitelů, čímž by byla tato mezera vyplněna.

Kiss navrhuje, aby se na hodinách cizích jazyků věnovalo více času rozvíjení komunikačních schopností, protože mnoho jiných předmětů se zaměřuje spíše na písemný projev. To by mohl být kulturně specifický podnět pro vyučování v některých krajinách, kde se v předmětech (jako jsou například dějepis a zeměpis) podporuje otevřená diskuse o jiných kulturách. V Anglii nejsou hodiny dvou cizích jazyků již dále po 14 roce věku povinné. Proto se týdenní vyučovací bloky (meetingy) zaměřené na oblast „osobního a sociálního vzdělávání“, které jsou běžnou součástí kurikul, jeví být vhodnějšími.

Jak už bylo uvedeno, nabízí internet samozřejmě možnost rychlého a snadného kontaktu za hranice, ale sám o sobě nemůže být místem pro efektivní procvičování kompetencí. Jinými slovy, je pravděpodobné, že vyžít internetu v rámci školení zaměřených na kompetence (ve škole nebo na koleji) bude nejuvhodnější.

Lauermann na závěr velmi vhodně připomenul, že učení se je celoživotní proces: „Lernen durch Leben“/ „Učit se životem“, což znamená, že na principech započatých ve škole lze následně stavět.

„Jak“ dosáhnout těchto základních kompetencí, které jsou potřebné pro dobré mezinárodní kontakty, je snad ještě složitější než stanovit, co to skutečné kompetence vlastně jsou, jelikož v této oblasti dosud neexistuje žádné vyzkoušené a otestované kurikulum.

Právě v oblasti technických/praktických/vědomostních dovedností se zdá být nejjednodušší určit způsob dosažení požadovaných kompetencí. Projekt s učiteli z odborných škol, který popsala Křižová, popisuje speciální školení, zaměřené na procvičování sociálních a komunikačních kompetencí. Horváth má řadu praktických návrhů, jak zajistit dobrý mezinárodní projektový management (dobré plánování, zajištění srozumitelnosti komunikace, snaha o dosažení shody, soustředění se na cíle, sdílení zkušeností atd.). Fantová navrhuje pobyty nebo cesty do zahraničí jako dobrý způsob předvedení (a získávání) schopností, popsanych v modelu základních kompetencí. Poskytuje několik příkladů horolezce Heinricha Harrera (včetně jeho přípravy a kontaktů s původním obyvatelstvem Tibetu) a celoroční zkušenosti ze školního výměnného pobytu. Koeck se též podrobně zabývá

zkušenostmi ze zahraničních pobytů. Poukazuje na profesionální a osobní přínos a jejich vliv na změnu života, jak při pobytu v zahraničí, tak i po návratu domů. Feyertag také často cituje zkušenosti z partnerství mezi školami, školních výměn a pracovních umístění jako užitečných prostředků pro usnadnění mezinárodního porozumění.

Beer podává návrhy více spojené s každodenními zkušenostmi učitelů, kteří používají multikulturní, vícejazyčnou a náboženskou pluralitu v rámci školského kontextu. Ta napomáhá si osvojit taktní a zdvořilé zacházení s rozdílnostmi. Weihs-Dengg také uvádí, že kulturní rozdíly mohou být prodiskutovány ve škole, a také zde lze zdokonalovat poslechové a řečové dovednosti. Lauermannův citovaný seznam 39 klíčových kompetencí rovněž obsahuje mnoho návrhů pro studenty, jak se stát nezávislým myslitelem, jak analyzovat a diskutovat záležitosti více kriticky a jak pracovat s pluralitou názorů a myšlenek.

Dervin nabízí praktické strategie také ve složitějších souvislostech: „redukční – omezená“ strategie, kde se komunikace udržuje prostřednictvím rozličných činností (např. mimikou, využíváním pomoci jiného) nebo „výkonných“ strategií, kde se jazyk přizpůsobuje tak, aby došlo k následnému porozumění (např. vytváření slov, hledání synonym).

Je vhodné zauvažovat nad teorií „progrese“, kterou jsem uvedla v mém vlastním příspěvku, která připouští, že některé úrovně nebo oblasti kompetencí mohou být obtížnější než jiné. Takže očekávání učících se, by měla být realistická.

Nakonec je užitečné si připomenout (Dervinova slova), že osvojení si některých kompetencí je velmi dlouhý a obtížný proces, jehož cesta je plná faux pas a chyb (zabývá se zde získáváním mikro- a makro-strategií pro strategické kompetence). V mém vlastním příspěvku uvádím, že s těžkostmi se můžeme setkat i tehdy, jestliže učící se subjekt není vnímavý, když přístupy pro učící se mohou být destabilizovány nebo nejsou podporovány kulturou vzdělávání a když není snadné najít zdroje kulturních informací.

„Jak“ dosáhnout příslušných kompetencí není vždy snadné, ale mělo by to být ulehčeno jasnějším definováním skutečné podstaty různých kompetencí tak, jak to bylo provedeno v různých odborných zprávách sumarizovaných v tomto přehledu.

## Shrnutí

Je jasné, že 5 kompetencí určených v Modelu základních kompetencí a prodiskutovaných v odborných zprávách dává souhrnný celek, bohatý v termínech i v jejich šíři.

Při sumarizaci obsahu oblastí, které jsou zde pokryty, bych ráda uzavřela některé analogie. Zdá se, že některé příklady jsou použity tak, aby pointa byla ihned jasná (např. Dervinovo nádraží a horolezec od Fantové nebo výměna studentů). Jak navrhuje Lauermann: „viel wirkungsvoller als eine theoretische Debatte ist das, auf eine konkrete Person und ihr konkretes Erlebnis orientierte Lernen“ / „Učení se na konkrétní osobě a jejich prožitcích je mnohem účinnější než teoretická debata.“ Bez úmyslu zlehčovat jakýmkoli způsobem hodnotu teoretické srozumitelnosti nebo porozumění širokým pojmovým zákonitostem (ale také připuštění si své vlastní kulturní preference pro pragmatický anglický přístup), bych ráda skončila návrhem tří možných zkušeností, které v podstatě zrcadlí rozličné způsoby učebních a myšlenkových procesů identifikovaných ve třech širokých oblastech, vyplývajících z pěti kompetencí:

za první zkušenosti „s přípravou na cestu“ (lze přirovnat k příkladu horolezce Fantové a pobytu v cizině od Koecka). Zde člověk potřebuje být dobře připraven na neznámé prostředí a měl by strávit určitou dobu přemýšlením o tom, co jej čeká (technické, praktické a reflexivní dovednosti);

za druhé zkušenosti ze „setkání s uměleckým dílem“. To může být „hádanka, záhada“ (Dervin uvádí, že přemýšlení o nových a rozličných souvislostech a lidech jako o něčem „tajemném“, může pomoci působit proti přehnaně strnulé kategorizaci nebo přehnané reakci). Ať je to obraz, hudební kus nebo literární práce, bude nezbytné „naslouchat“ tomu co se „děje“ a nalézt způsoby porozumění a práce s tím, co existuje (osobnostní rozvoj a učení se); a nakonec zkušenosti z připojením se ke skupině. Tady bude člověk potřebovat být ve střehu vůči okruhu členů skupiny, jejím normám, jejím zákonům, a pohledu skupiny na něho, jakož i jeho vlastnímu pohledu na skupinu (mezilidské dovednosti).

Bylo by vhodné, aby všechny tři tyto zkušenosti už byly částí vlastního života každého. Používáním těchto zkušeností pak možná budeme moci snadněji navazovat úspěšné mezinárodní kontakty. Jak doporučuje Dervin „Klíč k mezinárodní komunikaci pravděpodobně leží v proměnlivosti lidí [uvědomujících si svoji měnící se proměnlivou přirozenost] a v jednání s nimi takovým způsobem, jak jednáme s kýmkoliv jiným z našeho vlastního okolí“.

Nakonec bych ráda poděkovala panu Frankzi Schimekovi, který mne vyzval, abych napsala tento přehled a tím mi zároveň dopřál potěšení z četby takového množství zajímavých odborných zpráv.



## Literatura

**BM: BMK:** *Lehrplan der Hauptschule - Erster Teil- Allgemeines Bildungsziel.* Vienna: BM, BWK. (2000)

**Canale, M. - Swain, M.:** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* (1), 1-47. (1980)

**Council of Europe** *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference.* Cambridge: Cambridge University Press. (2000)

**\*\*\* Czech Development Strategy** (2000)

**European Commission:** *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenze‘ der Kommission.* Unpublished. (2002)

**Fanta, H.:** *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten.* Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag. (2006)

**Golemann, D.:** *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ.* London: Bloomsbury. (1996)

**Kress, G.:** *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge. (2003)

**Le Magazine:** *Education and Culture in Europe 15.* Strasbourg: The European Commission. (2001)

**Morgan, C.** (1998) Crosscultural encounters. In M.Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Morgan, C.:** *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks.* Berne: Peter Lang. (ed) (2006)

**Morgan, C. - Cain, A.:** *Foreign Language and Culture from a Dialogic Perspective.* Clevedon: Multilingual Matters. (2001)

**Murray, D.:** Protean communication: the language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 397-421. (2000)

**Neil, P. - Morgan, C.:** *Continuing Professional Development for Teachers: From induction to senior management.* London: Kogan Page. (2003)

**Selwyn, N.:** Creating a ‚connected‘ community? Teachers‘ use of an electronic discussion group, *Teachers College Record*, 102 (4), 750-78. (2000)

**Shannon, N. - Meath-Lang:** Collaborative language teaching : a co-investigation. In D. Nunan (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press. (1992)

**Stadtschulrat f. Wien:** *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien - Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeit.* Vienna: SSRfW. (2004)



# Synopsis

magyarul



# Alapkompetencia-modell – Áttekintés

## Bevezetés

A határokon átvívelő hatékony és sikeres párbeszéd megvalósításához szükséges kompetenciák végiggondolásakor abban a szerencsés helyzetben voltunk, hogy különböző országok és különböző területek élenjáró szakembereinek beszámolóiból meríthettünk. Ezek a beszámolók a jelenlegi körülmények széles spektrumát fogták át az eltérő nézőpontokból fakadó javaslatokkal és ajánlásokkal.

A beszámolók színes palettáján több országot (Ausztria, Cseh Köztársaság, Anglia, Franciaország, Finnország és Magyarország), különböző szakterületeket (tanárképzés, oktatáspszichológia, felsőoktatás és kereskedelem), férfi és női látásmódot találunk, valamint különböző generációk nézeteivel szembesülünk. A tanulmány tartalmazza egy, az alapkompentenciákat elemző kérdőív feldolgozását is, amelyet 22-33 év közötti IKT (információs és kommunikációs technológiák) szakoktatásban résztvevő diákok töltöttek ki. (A vizsgálatban résztvevő szakemberek neve az áttekintés végén olvasható.)

Két dolgot szeretnék itt kiemelni: tanulmányíróink a nézetek sokrétűségéből fakadóan többféle módon közelítették meg az alapkompentencia-modellt – ez megnyilvánult például a készségek megnevezésekor használt terminológia értelmezésében; az én szerepem pedig egyértelműen az volt, hogy elismerjek és teljesen jogosnak tartsak minden megközelítést.

A közreműködők sokfélesége és széles palettája kétségkívül azt jelenti, hogy mindegyik szakember a maga sajátos szemléletmódját helyezi előtérbe, s így az olvasónak fel kell készülnie arra, hogy egy-egy szakkifejezés pluralista értelmezésével fog találkozni. Például Weihs-Dengg a kommunikatív szót sajátos értelemben használja, mint a hetvenes évek idegennyelv-tanításának és tanulásának hívószavát. Újabb példa az értelmezési különbségekre a stratégiai készségek, amely az alapkompentencia-modell 5 fő komponensének egyike. Ez hordozhat speciális nyelvészeti tartalmat (mint a négy nyelvi kompetencia egyike, amelyre először Canale és Swain mutatott rá 1980-ban; Dervin említi); de jogosan használhatjuk kereskedelmi tranzakciók, a politika, a projektmenedzsment, a sikeres önérvényesítés vagy a külföldi tartózkodás összefüggéseiben (l. Fanta, Feyertag, Horváth, Koeck, Szenténé Vida). Ahhoz tehát, hogy a teljes kontextus figyelembe vételével megértsük, hogy a különböző kontextusokban mit jelenthetnek az alapkompentenciák, szükséges felismernünk, hogy bizonyos esetekben bizonyos fogalmak eltérő jelentést és értelmezést hordozhatnak.

A pluralista megközelítésen kívül érdemes azt is figyelembe venni, hogy bár a készségeket-képességeket különbözőképpen értelmezhetik, ugyanazok az elemek szép számmal szerepelhetnek a különböző kontextusokban. Így Dervin a párbeszéd nyelvi elemeire összpontosítva mikrostratégiákat ismer fel (javasolja kiegészítő cselekvések vagy nyelvi lelemények bevetését); e stratégiák hasznosak lehetnek még a határokat átlépő kapcsolatok más szemléletű vizsgálatakor is: olyan projektek keretében, ahol nem speciálisan nyelvi szempontú a megfigyelés (Fanta, Horváth, Križová, Szenténé Vida).

Magam pedig a szakemberek jelentéseinek összegzésekor arra törekedtem, hogy felismerjem a saját tudományos vagy kulturális elfogultságomat, és a különböző munkatársaktól olyan idézeteket vegyek be a munkámba, amelyek révén megismerhetők a különböző nézetek. Rendkívül fontos, hogy a különböző nézőpontok a maguk kifejezésmódján szólaljanak meg.

## Globális perspektívák

A szakértői jelentéseket áttekintve néhány általános érvényű szempontot fedezhetünk fel, amelyeket nem árt körvonalazni, mielőtt sort kerítenénk az alapkompentencia-modellhez tartozó képességek-készségek és azok alkalmazására vonatkozó specifikus javaslatok végiggondolására.

Míg minden ország szenved a drogfogyasztás, a fegyverkezés és a terrorizmus a globális gondjaitól (Fanta), és Európa országainak közös történelmi élménye volt a második világháború (Fanta), az is jól látható, hogy minden ország részesedik a globális változásokból (internet, politikai, társadalmi és gazdasági változások hatása).

Bár ezek egyetemes tapasztalatok, maguk a változások egyes országokban radikálisabbak lehetnek, mint másokban. Például az Európai Unióhoz újonnan csatlakozó országok számára a változások sokkal megrendítőbbek lehetnek (erre utal Feyertag, Lauer mann, Szenténé Vida).

Mindegyik szakértői jelentés aláhúzta a változáshoz történő alkalmazkodóképesség szükségességét (ez az alapkompentencia-modell alapja), és néhány jelentés ezt különösen is hangsúlyozta (Beer, Fanta, Lauer mann, Szenténé Vida, Weihs-Dengg). Érdekes felvetés, hogy bár az alkalmazkodóképességre a nagy változások környezetében helyeződik a hangsúly, valójában ugyanakkora (ha nem nagyobb) alkalmazkodóképességre lehet szükség egy megosztott társadalmi és kulturális környezetben. E tényező felismeréséhez elég, ha csak egyetlen családon belüli nézetkülönbségekre gondolunk.

A szakértői jelentések másik hasznos észrevétele, hogy már sok olyan nemzeti és európai szervezet létezik, amelyek segítik a határokon átnyúló kapcsolatokat. Az Európai Bizottság Comenius programja iskolák közötti kapcsolatokat épít (Kiss). Ezenkívül az Európai Bizottság általános és specifikus támogatást is nyújt. Weihs-Dengg és Beer példaként említi a kulcskompetenciákat tanulmányozó munkacsoportot (2002), Szenténé Vida pedig az EURREGIO és az INTERREG projektekre utal. Megemlíti azt is, hogy vannak speciális régióközi bizottságok, amelyekben az ausztriai Burgenland és a magyarországi Győr-Moson-Sopron illetve Vas megye vesz részt. Koeck a más országokban működő nagykövetségek, konzulátusok és kereskedelmi kamarák fontos szerepét emeli ki, amelyek hasznos információval láthatnak el. Feyertag is megemlíti a határon túli információforrások hasznosságát a kereskedelemben.

Egyes országokban már készítik a talajt a határon túli kapcsolatokhoz szükséges jártasságok és kompetenciák átgondolásával. Weihs-Dengg a bécsi Stadtschulrat (városi oktatási bizottság) dinamikus készségekkel kapcsolatos munkájáról (2004) tudósít. Beer az osztrák középiskolai tanszerv irányelveiről ír, amelyekben hangsúlyt kap a ‚Sachkunde, Selbstkunde und Sozialkompetenz‘ [tárgyi tudás, önismeret és társas kompetencia] (BM: BWK: 2000). Lauermann a Cseh Köztársaságban kidolgozott demokratikus, módszertani és egzisztenciális ismeretekre vonatkozó Fejlesztési Stratégiáról (2000) ad hírt, valamint az Európa Tanács szakértői csoportja által felvázolt 39 kulcskompetenciáról. Feyertag utal az üzleti életet szabályozó ISO minőségbiztosítás használható anyagára. Érdeemes azt is megemlítenünk, hogy az európai kompetenciákkal foglalkozott már az Elos Tudományos Bizottság is ([www.europelarning.info](http://www.europelarning.info)).

Természetesen a fenti nemzeti és nemzetközi forrásokon kívül rendelkezésünkre áll még az internet is. Ezt a forrást az alapkompentencia-modell „Internet-használat” címszó alatt a kommunikatív kompetencia alapvető komponensének tekinti, és több szakértői jelentés is említést tesz róla (Feyertag, Kiss, Koeck, Lauermann, Weihs-Dengg). Kiss így foglalja össze az internet jelentőségét: ‚Der Computer und das Internet stellen in der heutigen Zeit ein immer gängigeres und notwendiges Informations- und Kommunikationsmittel dar, das aus dem alltäglichen Berufs- und Privatleben kaum mehr wegzudenken ist‘ [A számítógép és az internet manapság egyre hozzáférhetőbb és egyre szükségesebb információs és kommunikációs csatorna, amely nélkül a mindennapi munka és a magánélet szinte elképzelhetetlen].

A médiajártasság természetesen gyakran az oktatási és nyelvészeti tematika előterében van (l. pl. Kress, 2003). De jegyezzük itt meg azt is, hogy nem mindenki és nem minden összefüggésben kedveli az effajta forrásokat. Kiss és Weihs-Dengg egyaránt felhívja a figyelmet azokra a nehézségekre, amelyekkel a tanárok szembesülhetnek az internettel

kapcsolatban, egy másik kutatás pedig arra világít rá, hogy az internet-használattal kapcsolatban nehézségek merülhetnek fel egyes csoportoknál (Murray, 2000; Selwyn, 2000; Le Magazine, 2001; Neil and Morgan, 2003; Morgan, 2006).

A már meglévő határon túli kapcsolatokat is támogató hazai és nemzetközi infrastruktúrák mellett több szakértői jelentés rámutat a más országokkal és kontextusokkal (és a sajátunkkal) kapcsolatos önnön felfogásunk kritikus elemzésének hasznosságára. Dervin utal az országok és kontextusok változó, mobil természetére, amelyeket inkább lehet „cseppfolyósnak” mint „szilárd” entitásnak tekinteni. Lauer mann és Szenténé Vida kiemeli az egy kultúrán vagy országon belüli sokféle identitás tarkaságát, amelyek vagy ellentétben állnak egymással, vagy nem: pl. helyi-nemzeti-nemzetközi, regionális-politikai önazonosság; etnikai csoportok, vallások, társadalmi osztályok, stb. Létezhetnek más országokkal kapcsolatban keringő mítoszok (Dervin), vagy önmagunkkal, a saját hazánkkal kapcsolatos mítoszok (Morgan). Ezeket fontos megérteni, sőt esetenként elővenni (Dervin; l. még a későbbiekben az „interperszonális készségeket”).

A kultúrák közötti találkozások kontextusa komplex is lehet. Dervin rámutat, hogy az ilyen találkozást sokféle tényező befolyásolja (így a kapcsolatok, szerepek, az érintettek számaránya, a személyes tulajdonságok, az időtartam és hely, a célok, a hangulat és az egészség).

Több szakértői jelentésben visszaköszön az a megállapítás is, hogy kultúrák találkozásával nemcsak hazánkból kilépve szembesülünk. Weihs-Dengg például kitér a magánélet szituációihoz szükséges kommunikációs és társas kompetenciára; Dervin pedig arra emlékeztet, hogy 'all arts of communication are ... intercultural' [a kommunikáció minden válfaja ... interkulturális].

Nem árt tehát, ha szem előtt tartjuk ezeket a globális szempontokat, amikor a specifikusabb kompetenciák részletes elemzésébe kezdünk.

## Az öt kompetencia

Az alapkompétencia-modellben öt kompetencia körvonalazódik. A legtöbb szakértői jelentés egy speciális kompetenciát helyez különös megvilágításba (ezek a „kommunikatív”, „társas”, „stratégiai”, „tudás” és „interkulturális” kompetenciák). Kézenfekvő a modell különböző komponensei között ezek alapján különbséget tenni. Azonban, ha végigolvassuk a szakértői jelentéseket, az is nyilvánvaló, hogy minden kompetencia több összetevőből áll és az öt kompetencia esetében nagyfokú átfedés van az egyes összetevők között. Horváth például azt állítja, hogy az általa vizsgált kompetencia (a „stratégiai kompetencia”) 'is an approach which should



cover , as an umbrella, the aspects related to all the other competences' [olyan megközelítés, amelynek ernyőként kell lefednie az összes többi kompetencia szempontjait (az alapkompentencia-modellben)]. Ezért ha felismertük, hogy az öt kompetencia javarésze magában foglalja ezeket a fejlesztési területeket, észszerűnek tűnik, hogy az átfedési mezőből három nagy területtel foglalkozunk. Ezek a következők:

tudás (magában foglalja a folyamat-, gyakorlati és technikai készségeket, vagyis a szakértelmet /know-how/). Ez egyenlő az Európa Tanács munkacsoportja által az idegen nyelvek tanításához, tanulásához és értékeléséhez összeállított Keretben (2000) említett „gyakorlatiassággal”, az „okos gyakorlatiassággal”. E terület gazdag tárházából meríthetjük az információkat és készségeket;

személyes fejlődés. Ez is a készségek, a megértés és a fogékonyság olyan tárháza, amelyet azért kell kialakítanunk, hogy felkészüljünk a kultúrák közötti találkozásokra;

interperszonális készségek. Ide tartoznak azok az alkalmazási készségek, ahol a megszerzett ismeretet, szaktudást, egyéni készségeket adott kontextusban mozgósítjuk.

Mindegyik szakértői jelentés nagy részletességgel fejt ki ezt a három aspektust, amit javaslatok és ajánlások követnek. Ezek részletes leírása következik.

## Tudásbeli/ gyakorlati/ technikai készségek

Több szempontból ezzel a területtel van a legkönyebb dolgunk, hiszen ez illik az iskola szerepkörébe, amely hagyományosan az információszerzés terepe. Közvetlenül, „tantárgyként” sajátítható el a politikai, földrajzi, történelmi és üzleti információ (ezt vázolta fel az alapkompentencia-modell „tudás” címszó alatt); az idegen nyelvek és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) pedig „kommunikatív kompetenciaként” szerepelnek a modellben. Mind az IKT, mind az idegen nyelvek természetesen folyamatkészségeket is igényelnek a tudás tárgykörén belül. Weihs-Dengg rámutat, hogy igen sokféle folyamatkészség szükséges a médiumok (IKT, rádió, TV, a sajtó, stb.) használatához: ismerkedés, tájékozódás, részvétel, az elfogultság felismerése, sőt még az alkotás is.

Feyertag, Koeck, Lauermann, Szenténné Vida és Weihs-Dengg egyöntetűen magasra értékeli az idegennyelv-tanulást. A nyelvtudás a hozzáférés eszköze lehet (Koeck „ajtónyitónak” aposztrofálja); üzleti kapcsolatok épülhetnek általa; elősegítheti a kultúrák közötti megértést (bár Szenténné Vida szerint a tudatosságra nevelés is szükséges lehet). Az Európai Bizottság iránymutatása mindenki számára két nyelv tanulását tesz követendő célkitűzéssé. Feyertag arra is rámutat, hogy az egyes nyelvekben

felismert „kölcshözvetők” segítségével közelebb érezhetjük magunkat szomszédainkhoz, a szomszéd nyelvéből vett néhány szó használata pedig a bizalmat építheti ('vertrauensbildend').

Lauermann az Európa Tanács szakértői csoportja által megjelölt 39 kulcs-kompetencia elemzésekor hasznos technikai és gyakorlati készségeket-képességeket is megnevez: adatsorok felhasználása forrásként (No 6); információszerzés iskolán kívüli forrásokból (No 7); vagy szakemberektől (No 8); dokumentumok előállítás (No 10); grafikonok, diagramok és táblázatok értelmezése (No 24); projektek kivitelezése (No 30); matematikai modellek használata és alkalmazása (No 35).

Az iskolai tanulás mellett a technikai és folyamat-tanulást még számos téren hasznosíthatjuk.

Feyertag olyan törekvéseket ismertet, amelyek a kereskedelmi „know-how”-t rekonstruálják és osztályozzák határon túli kapcsolatokra vonatkoztatva azzal a céllal, hogy elősegítsék az írott formában nem elérhető egyetértést és szaktudást. Horváth fontos, elsajátítandó folyamatstratégiai készségként említi, hogy szükséges részletesen megtervezni és azonosítani azokat a következményeket, amelyek a határon túli projektek elősegítéséhez nélkülözhetetlenek. Szerinte a közérthetőség és az egyetértés a sikeres projekt két fő alapfeltétele. Koeck hasznos vázlatot tár elénk, amelynek alapján a külföldi tartózkodásra készülhetünk (tervezés, megfontolás, ismerkedés a kultúrával, információszerzés).

Itt aztán olyan gyakorlati technikai készségekre-képességekre és tantárgyakra gondolunk, amelyek kommunikatív, társas, stratégiai és interkulturális téren jöhetnek segítségünkre a határon túli kapcsolatokban. Ezek a készségek leírhatók és direkt módon megtaníthatók.

## Személyes fejlődés

E terület készségei is olyan fontosak, mint az előző – ha ugyan nem fontosabbak; kifejlesztésük vagy tanmenetként való kidolgozásuk azonban sokkal kényesebb lehet. A technikai és gyakorlati készségekkel együtt ezek azok a készségek, amelyeket bizonyos körülmények között mozgósítanunk kell, és amelyeket fokoznak az alapkompenciák harmadik nagy csoportjába tartozó „interperszonális készségek” (amelyekkel egy későbbi részben foglalkozunk).

Ahhoz, hogy az ember globális polgárrá fejlessze magát, aki képes kulturálisan megértésre jutni a határ túloldalán élőkkel, két fő pontra kell koncentrálnia:

saját maga iránt megértést tanúsítani, saját magával szemben pozitív

hozzállást és érzelmeket kialakítani; és a személyén túli környezet felé megértést tanúsítani, azzal szemben pozitív hozzáállást és érzelmeket kialakítani (vagyis bizonyos körülmények között és más emberekkel szemben).

## Foglalkozás önmagunkkal

Itt kulcsfontosságú az egyén saját képességeinek és viselkedésének becsületes értékelése. Laueremann a társas kompetencia tárgyalásakor kifejti: ‚eine grosse Aufmerksamkeit der Grundrolle der metakognitiven Kompetenz ... der Fähigkeit eigene Denkverfahren und den Lernprozess zu erkennen und zu verstehen und sie zu führen. Diese Kompetenz ermöglicht den Menschen, sich dessen bewusst zu werden, wie und warum sie sich verschiedene Arten und Erkenntnisse aneignen, diese bearbeiten und in Gedächtnis behalten‘ [alapvetően tudatában kell lennünk a metakognitív kompetencia meghatározó szerepének, annak a képességnek, hogy az ember felismerje és megértse saját gondolkodásmódját, tanulási stílusát, és azt irányítsa. Ez a kompetencia lehetővé teszi, hogy az ember ráébredjen, miképpen alkalmazza a különböző eljárásokat és felismeréseket, hogyan bánjon velük és hogyan raktározza el őket a memóriájában].

Beer rámutat az ‚Ich-Entwicklung‘ [önfejlesztés] fontosságára a társas kompetencia terén és azon célok érdekében, amelyeket az osztrák kerettanterv így vázol fel:

‚dass Schülerinnen und Schüler lernen mit sich selber und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen‘ [hogy a tanulók megtanuljanak saját magukkal és másokkal oly módon bánni, amely minden érintett fél számára építő].

Križová is utal arra, hogy az önismeret fejlesztés része volt egy 90 szakiskolai tanár részére szervezett társas kompetencia tréningnek Krizovaián.

Szenténé Vida is hangsúlyozza az interkulturális kompetencia tárgyalásakor: ‚Bereitschaft über das eigene Land und über die eigene Wirklichkeit nachzudenken‘ [készenk lenni arra, hogy az ember a saját hazájáról és a saját valóságáról elgondolkodjon].

Dervin így vélekedik: a stratégiai kompetencia kialakításakor az embernek ‚őszintének kell lennie önmagával és másokkal szemben‘ abban a tekintetben, hogy az ember mit tud tenni vagy mondani, hogyan érez egy találkozás során. Talán ez az egyik legsikeresebb stratégia a határokon átnyúló kapcsolatban.

Tehát mindegyik jelentésben az önismeret és a becsületesség a legfontosabb alapozó kompetencia a határon túli találkozásokban és egyéb helyzetekben.

A hatásos interkulturális kapcsolatépítéshez a személyes fejlődés szintjén szükséges egyéb készségek közé tartozik az is, hogy készek legyünk az új és a más befogadására. Ezenkívül még több személyes tulajdonságot említenek a szakértői jelentések.

Az érzelmi intelligencia (Goleman, 1966), vagy affektív kompetencia fogalmát hangsúlyozza több jelentés (Beer, Laueremann, Križová, Weihs-Dengg). Itt az önismeret az érzelmi élet olyan magas szintjével párosul, amely hasznos lehet a határon túli kapcsolatokban. Különösen is jól jöhet, ha e kapcsolatokban olyan nyitottságra tudunk szert tenni, amely tanulásra, kíváncsiságra, bátor és türelmes fellépésre ösztönöz. Laueremann különösen is hangsúlyozza: szükségünk van a tanulási hajlandóság képességére - főképp, ha ez az élethosszig való tanulással kapcsolatos: „Das absichtliche Lernen wird so zum Schlüssel für das persönliche und professionelle Wachsen, das von dem Einzelnen selbst initiiert und geleitet wird und das sich durch alle Phasen des Lebens zieht”. [A szándékos tanulás így a személyes és hivatásbeli előrehaladás kulcsa lesz, amelyet az egyén maga kezdeményez és végez, és amely az élet minden szakaszán végigvonul.]

Fanta szerint a különböző kultúrák megértéséhez alapvetően fontos a kíváncsiság és az akaraterő („der starke Wille”). Ezek segítségével lehet a különböző a kultúrákat bemutatni egymásnak. Ez egyértelműen összeköthető a tanulási hajlandósággal.

Amellett, hogy törekednünk kell az egyetértésre, ki kell alakítanunk a cselekvésre való készséget is. Mint Szenténé Vida találóan rámutat, bátorságra van szükség azokban a helyzetekben, ahol embereknek együtt kell munkálkodniuk a közjó érdekében: „Die Menschen sollen Mut haben und verstehen, dass sie an ihre Zukunft gemeinsam planen und im Interesse der Gemeinglückes handeln müssen”. [Az embereknek legyen hozzá bátorságuk és értsék meg, hogy jövőjüket közösen kell tervezniük és a közjó érdekében kell tevékenykedniük]. Így személyes bátorság kellhet ahhoz hogy kimondjuk: „Kelj fel és járj” – bár több szakértő óvatosságra, és főleg türelemre int.

Fanta felmérésében az IKT szakiskolásai a „türelmet” a kommunikatív kompetencia egyik kulcsfontosságú elemeként nevezték meg, Kiss a kommunikatív kompetencia tárgyalásakor megállapítja, hogy a gyerekek meghallgatási készségei között a kellő türelem hiányosságként jelentkezik. Ez oda vezethet, hogy nem hagyunk a másoknak teret a beszédre, és nem értjük meg a másik nézeteit. Beer, aki a társas kompetencia vizsgálatok egy csoport interakciója fontos tartozékának tekinti a türelmet, tízpontos követelménysorában így fogalmaz: „Ich helfe anderen geduldig und geschickt”. [Türelmesen és ügyesen és segítek másoknak.]

A lendületes határon túli kapcsolatépítés további aspektusa a verbális készségek artikuláltsága, érthetősége. Láttuk már hogy milyen hasznos a sokféle technikai készség (média-jártasság, idegennyelv-ismeret, tárgyismeret). Azonban a szabatos kifejezőmód olyan általános személyes készség, amely egyengeti az interkulturális találkozások útját.

Kiss szerint a kommunikatív kompetencia két fő eleme a személyes érzelmek és az információk érthető kifejezése mellett az önmagunkról való világos beszéd képessége (ezekhez társul a jó meghallgatási és a konfliktuskezelő képesség): ‚Sachverhalte und Emotionen verbalisieren d.h. sie klar und für die anderen verständlich ausdrücken zu können ... Über sich selbst sprechen können: d.h. gegebenenfalls auch etwas von der eigenen Person preiszugeben‘ [Tartalmakat és érzelmeket szavakba foglalni, azaz, képesnek lenni világosan és mások számára érthetően kifejezni őket... Képesnek lenni saját magáról beszélni, azaz, adott esetben valamit feláldozni a saját személyéből].

Križová is kiemeli e képesség fontosságát a társas és kommunikatív szakiskolai tanárképző programban.

Beer szerint a kritikus érvelés, a vitatkozás, a megbeszélések levezetése és a prezentációk tartásának képessége mind a társas és kommunikatív kompetenciát segítő tényezők. Társas kompetenciára (vagy csapatmunkára) vonatkozó tíz nevelési „irányelvben” a személyes kifejezőképesség két aspektusát emeli ki: ‚Ich bringe mit meinen Vorschlägen die Gruppe voran ... Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren‘ [Javaslataim segítik a csoport előre lépését ... Járatos vagyok és jól tudok érvelni].

Fanta az ausztriai kereskedelem négy vezető alakját vizsgálva (2006) megállapítja, hogy a kifejezőképesség a sikeres kommunikatív társas és stratégiai kompetencia jellemzője. Egyik interjúalanyát (DI Dr Hans Jörg Tengget) a következőképpen jellemzi: ‚[Er] setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks ... für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeiten erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch richtig aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen‘ [ Intuitív módon beszél. Az önbizalom talaján áll, mivel iskolás korában bőségesen kapott pozitív visszajelzést jó kifejezőképességéről. Nyilvános beszédekre vonatkozó stratégiája belső ráhangolódásból, a célra való koncentrálásból és az érvek józan pszichológiai alappal bíró megkonstruálásából áll. Beszédét színes nyelvi fordulatokat használva építi fel, amelyeket az érvelés vezérfonalára fűz fel]. Bár azt is mondhatnánk, hogy az érvelés egyes szerkesztési formái kultúra-specifikusak (és a különböző európai történelemkönyvek tanulmányozása is ezt támasztja alá Morgan, 2006) – nyilvánvaló, hogy az

ember világos kifejezőképessége is egy nemzetek feletti áldásos képesség. Feyertag közbevetőleg megjegyzi, hogy a prezentáció/menedzsment különböző kulturális módozatainak megértése a stratégiai kompetencia része.

Mint Fanta rámutat, az önbizalom kapcsolatba hozható a világos kifejezőképességgel (ez lehet akár ok, akár következmény), és Beer is hasznosnak tartja ezt a hozzáállást a jó társas kompetencia elérése érdekében. Érdekes, hogy (hallás)sérült gyermekek és szaktanárok csoportos oktatásakor az önbizalmat (vagy az ő kifejezésükkel „ego erőt”) a jól működő kapcsolat fő komponensének tekintik (Shannon és Meath-Lang, 1992).

Úgy tűnik tehát, hogy mind az alapos felkészültség (technikai és ismeret-készség, önismeret és világos kifejezőkészség) valamint a magas szintű érzelmi intelligencia és a szolgálatkészség olyan alapvető összetevők, amelyek a határon túli konkrét találkozásoknál szükséges interperszonális kompetenciákat alkotják.

## Foglalkozás más körülményekkel, más emberekkel

Amennyire szükséges a fent vázolt „személyes” képességek kifejlesztése, ugyanúgy szükséges felkészülni az új és másfajta találkozásokra, végiggondolni „a másikkal” szembeni hozzáállásunkat. Itt a legfontosabbnak tűnik a más nézetek, viselkedésformák, emberek és körülmények létjogosultságának elismerése mint amelyek egyenértékűek azokkal, amelyekben mi otthonosan mozgunk.

Ezt a különböző szakemberek más-más terminológiával fejezik ki, de az egyenértékűség és a létjogosultság alapkonceptiója közös állandó. Feyertag „Gleichberechtigteit” [egyenjogúságot] említ mint a társas kompetencia jellemzőjét. Lauer mann kiemeli, hogy a cseh nemzeti kerettantervben különös hangsúly esik az „egzisztenciális ismeretre”. Az ilyen egzisztenciális ismeret alapvetően fontos a társas kompetenciához, és elősegíti az értékrendszerek globális látásmódját és elfogadja a pluralitás létjogosultságát: 'die Fähigkeiten, die Grundfragen nach dem Sinn und den Werten der menschlichen Existenz zu stellen, ihre Lösungen aufgrund der tieferen Kenntnisse und der eigenen freien Überlegungen zu suchen, eine tiefe Toleranz zu den verschiedenen existenziellen Konzeptionen zu akzeptieren, eine tiefe Verankerung von eigenen ethischen Grundsätzen und Lebenswerten suchen zu können'. [Az a képesség, hogy az emberi lét értelmére és értékeire vonatkozó alapvető kérdéseket feltegyük, hogy elmélyült ismeretek és saját szabad megfontolások alapján keressük rájuk

a megoldást, hogy igazán toleránsak legyünk a különböző létfelfogások iránt, hogy törekedni tudjunk saját etikai alapelveink és az élet értékeinek minél mélyebben való lehorgonyzására.]

Weihls-Dengg szerint nyitottságra van szükség és az ismeretlentől való félelem elűzésére:

„Es geht bei der Vermittlung von Konfliktfähigkeiten ... von Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen“. [A konfliktuskezelő képesség továbbadásánál ... nyitottságra és kapcsolatteremtő készségre van szükség. Ebben nagy jelentősége van a társadalmi érintkezéstől, az idegen kultúrákkal való találkozástól vagy a más emberekkel és más emberek előtti megszólalástól való félelem leküzdésének.]

Beer a „toleranciát” tekinti a társas kompetencia vagy a sikeres csapatmunka egyik fő faktorának: „Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge“ [Elviselek más véleményeket és javaslatokat] (ezt a kifejezést Feyertag is használja). Kiemeli a „dialógus” fogalmát és az egyenrangú partnerek kölcsönös tiszteletét: „Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung“. [Csak az képes párbeszédben kapcsolatot teremteni, aki alapvetően elismeri a másik valóságát. Az ilyen kapcsolatnak mentesnek kell lennie az uralkodástól és a függőségtől, és a tiszteletre, a partner elismerésére kell épülnie.] Feyertag különös hangsúlyt helyez a „dialógusra”, mint a társas kompetencia elengedhetetlen komponensére: „Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit ein gegenseitiges Lernen ein.“ [A társas kompetencia magába foglalja a dialógust és ezáltal a kölcsönös tanulást]. Az egyenrangú bánásmód és a párbeszéd infrastruktúrájának alapvető jelentőségére hívják fel a figyelmet más kultúrák közötti kutatások és projektek is (I. Morgan, 1998; Morgan és Cain, 2001).

Fanta kutatásában az alapkompenciára vonatkozó kérdőív szakképzésben részt vevő kitöltői a társas kompetencia lényegi elemeként jelölték meg a „tiszteletet” is. Fanta is megállapítja, hogy a „tolerancia” fontos szempont más kultúrák megértésekor. Dervinnél is lényegi elem a „tisztelet”: „Strategic competence is not about forgiving somebody for being e.g. impolite to you or xenophobic, but it is about making acts of communication, e.g. in cross-border encounters, as respectful and smooth as possible“ [A stratégiai kompetencia nem azt jelenti, hogy megbocsátjuk valakinek, ha udvariatlan velünk vagy idegengyűlölő, hanem azt, hogy kommunikációs lépéseket teszünk felé, például a határon átvélő kapcsolatokban a lehető legnagyobb tiszteletet és udvariasságot tanúsítjuk].

Mindezek az interkulturális találkozásra felkészítő területek széleskörű készségeket-képességeket, ismeretet, körültekintést, tudatosságot és belátást igényelnek a megvalósítás során. E kompetenciákat aztán a konkrét interkulturális találkozás során kell mobilizálnunk és erősíteniünk még további folyamatkészségekkel. Mint Weihs-Dengg szélesebb kontextusban rámutat, itt nem csak bizonyos ismeretanyag összegyűjtéséről és reprodukálásáról van szó, hanem annak konkrét alkalmazásáról: ‚Einig ist man sich ... darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Faktenwissen, sondern dessen erfolgreiche Anwendung seien sollen. [Egyetértés van abban ..., hogy a kompetenciák ne a tényszerű tudás felhalmozását és visszaadását, hanem sikeres alkalmazását jelentsék.]

## Interperszonális készségek

Saját szakértői jelentésemben azt ajánlom, hogy az interkulturális kompetenciákat „receptív” és „aktív” készségekre osszuk. De a szakértői jelentésekben közzétett gondolatok áttanulmányozása után okosabbnak tűnik a további finomítás ezen a megkülönböztetésen, és inkább „alkalmazkodási”/”megfelelési”, illetve „proaktív” készségekről beszéljünk, amelyeket egy-egy konkrét határon túli találkozás esetén kell mozgósítanunk. Ezeket a készségeket-képességeket lehet gyakorolni, ezekre fel lehet készülni (ebben az összefoglalásban korábban említett módokon), de maga a találkozás fogja meghatározni a konkrét, speciális követelményeket.

## Alkalmazkodási/megfelelési készségek

Dervin szerint a „tudatosság” a sikeres kultúrák közötti találkozás kulcsa. Már említettünk ötleteket a tudatosság kialakítására a találkozás előtt, amely a megfelelő felkészülést célozná (önismeret, a körülmények ismerete, az egyenértékű különbségek tudatosítása), de szükség lesz bármely találkozás komplex sajátosságainak tudatosítására is. Egy, a helyzetet befolyásoló összes változó tényező (amint arról a Globális perspektívák c. részben szóltunk) figyelembe vételével Dervin azt javasolja: ‚Taking into consideration all/part of these elements before, during and even after the act of communication can help to deal with the liquidity of the situation and of our interlocutors (and of ourselves) [Ha figyelembe vesszük mindezeket az elemeket vagy egy részüket a kommunikációs cselekmény előtt, alatt, vagy akár után, az áttekinthetőbbé teheti a helyzetet, érthetőbbé teheti beszélgetőpartnerünket (és saját magunkat)]. Más szóval, bármely kontextusban szükséges lehet újragondolnunk attitűdjeinket és stratégiáinkat a speciális tényezők vagy az olyan változások szempontjából, amelyek az adott kontextusban beállhatnak. Koeck arra is rámutat, hogy a kulturális



tréning nem feltétlenül készíti fel az embert egy adott szituáció realitására (és így lehet, hogy éppenséggel megerősíti a 'letiltó' mechanizmusokat és a sztereotípiákat).

Másképpen talán úgy is kifejezhetnénk ezt, hogy az embernek jó hallgatónak kell lennie. Kiss szerint ez a kommunikatív kompetencia négy fő alkotóelemének egyike (az érthetőség, konfliktuskezelés és az önkifejezés mellett): ‚Zuhören-Können: den anderen ausreden lassen und verstehen was er meint, indem ich seine Aussage im Zusammenhang begreife‘ [A meghallgatás képessége azt jelenti, hogy hagyom a másikat, hogy kibeszélje magát, megértsem, hogy mire gondol, miközben kijelentését összefüggéseiben fogom fel].

Weihls-Dengg és Kiss szerint a jó meghallgatási/odafigyelési készség a kommunikáció minden aspektusát tekintve (pl. a testbeszéd is) fontos alkotóeleme a kommunikatív kompetenciának: ‚Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren‘. [Helyesen értelmezzük mások üzenetét! A nyelv vonatkozásában ez nem csupán a figyelmes meghallgatást, hanem minden más jelzés, a mimika, a gesztusok, a testtartás megfigyeltetését és a megfelelő reagálást jelenti]. Beer társas kompetenciára vonatkozó 10 „irányelve” között szintén szerepel a jó hallgatás: ‚Ich kann gut zuhören und auf andere eingehen‘ [Jól oda tudok figyelni és ráhangolódni másokra]. Križová a társas és kommunikatív kompetencia fejlesztésére kidolgozott szakiskolai tanárképző programba iktatja a verbális és non-verbális kommunikáció megértését.

Itt nem lehet eléggé hangsúlyozni a megfelelő reakció (jól figyeltem a másokra) fontosságát. Bárki lehet rendkívül képzett szakértelem és felkészültség tekintetében, ennek azonban kevés hasznát veszi, ha az őt körülvevő közeg komplexitását nem megfelelően érzékeli, és nem adekvát módon reagál rá.

## Proaktív készségek

Érdekes kettősség figyelhető meg a szakértői jelentésekben, mégpedig abban a tekintetben, hogy az ember mennyire legyen „aktív” a határon átnyúló kapcsolatokban. Egyrészt fontos, hogy aktívak és proaktívak (tevékenyek és tettekészek) legyünk, vállaljunk kockázatot, ahol szükséges, és próbáljunk ki többféle stratégiát. Beer a társas kompetenciák tárgykörében hangsúlyozza azt a képességet, hogy a dolgokat mozgásba lendítsük (Durchsetzfähigkeit), és hogy általánosságban tevékenyek legyünk: ‚Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit‘ [Aktívan és érdeklődéssel működök közre a csoportban.] A proaktív részvétel leírásának másik módja a problémamegoldás és a

konfliktuskezelés fogalma. Beer rámutat, hogy a konfliktus-menedzselés az Európai Bizottság társas kompetencia leírásában is szerepel (2002:22), és a konfliktusok „méréséklésének” képességét is a társas kompetenciák egyik alapelveként jelöli meg: ‚Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln‘. [Érték hozzá, hogy ügyesen közvetítsek konfliktusok esetén]. Lauermann és Križová a konfliktusoldást a társas kompetencia szükséges komponensének tekinti.

Két másik szakértő is említést tesz erről. Kiss szerint a konfliktusok oldása fontos képesség a kommunikatív kompetenciában: ‚Konflikte gemeinsam aussprechen zu können: d.h. eine allgemein befriedigende Lösung herbei zu führen ohne die Person anzugreifen oder herabzusetzen‘. [A konfliktusok kibeszélésének képessége, vagyis az általánosan kielégítő megoldás megtalálása azt jelenti, hogy nem támadjuk és nem értékeljük le a személyt.] A kommunikatív kompetenciával kapcsolatban Weihs-Deng pedig arra utal, hogy a konfliktuskezelés képességét nem ritkán egy állás előfeltételeként kívánják meg a jelentkezőtől.

Kicsit más gondolatmenet alapján Dervin több mikro- és makrostratégiát ajánl, amelyekkel nehéz helyzetben élhetünk (egy külföldi vasútállomáson történő jegyvásárlással szemlélteti). Itt az ember többféle módon, aktívan próbálkozik a problémamegoldással azáltal, hogy kezdeményez és azáltal, hogy kockázatot vállal.

E proaktív, interaktív készségnek ellentmond az a javaslat, hogy a kölcsönös cselekvésben résztvevő néha kevésbé szerepeljen fő helyen, legyen szerényebb és megfontolt. Dervin óvatosságra int, javasolván, hogy az interakciók között tartsanak valamiféle „szünetet”:

‚What we need to work on is our ability to reflect on situations and on what we say (or do not say) and tell (or do not tell) other people and what we do‘. [Szükséges kimunkálnunk azt a képességet, hogy mérlegeljünk helyzeteket és megfontoljuk, hogy mit mondunk (vagy nem mondunk) ki, mit mondunk (vagy nem mondunk) másoknak; és mit teszünk]. Feyertag rámutat Ausztria és a szomszédos országok közös pontjaira (közös történelmi gyökerek, földrajzi hasonlóság és néhány hasonló kulturális hagyomány, mint pl. a vendégszeretet). Ez azt jelenti, hogy azonos hullámhosszon érezhetjük magunkat (‚eine ähnliche kommunikative Wellenlänge‘).

Hasonlóképpen Fanta az egyéni szerénységet tartja a kultúrák közötti kapcsolatok kezeléséhez szükséges általános kompetencia kulcsának: ‚Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitendes Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber, persönliche Bescheidenheit‘. [A határokon átnyúló közös cselekvésben központi értékeknek tartjuk a minden ember iránti tiszteletet, a személyes szerénységet.]

Ezután a jelentések felvetései a proaktív kezdeményezést, és a sokkal 'nyugodtabb', átgondoltabb alapállást támogatják.

Proaktív módon felléphetünk egy másik személlyel (páros szituáció), de csoportokkal szemben is – ebben a két különböző fajta találkozásban némileg eltérő kompetenciákra lehet szükségünk.

Páros szituációk esetén már említettük az egyenrangú dialógus fontosságát, amelyet a találkozó előtt már meglévő nyitott és tiszteletteljes hozzáállás alapján építhetünk fel. Beer újra hangsúlyozza a proaktív dialógus szükségességét a társas kompetenciához:

„sozial kompetentes Verhalten hat immer ein starkes dialogisches Moment“ [a társas kompetens magatartásnak erőteljes alkotóeleme a párbeszéd]. A saját jelentésemben is kiemeltem a „párbeszédkészséget” (a proaktív megközelítés és a helyzetfüggő reakciók mellett) mint az interkulturális kompetencia „aktív” aspektusának szükséges részét.

A fent említett interperszonális készségek mellett néhány speciális készséget is érdemes megjegyezni, amelyek a csapatmunkához szükségesek. Ezekre is kitért néhány jelentés. Beer főleg annak szükségességét emeli ki, hogy egy csapat (team) folyamatosan aktív legyen és jól működjön. Az általa felsorolt társas kompetencia 10 irányelve közül négy tükrözi ezt: „Ich bringe mit meine Vorschläge die Gruppe voran ... Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird ... Ich bemühe mich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten ... Ich spreche „Missstände“ in der Gruppe offen an“. [Elővezetem javaslataimat a csoportnak... Ügyelek arra, hogy oldottan kezdjünk és úgy dolgozzunk... Mindent megteszek, hogy mindenki kivegye a részét a munkából a csoportban... Nyíltan beszélek a nehézségekről is].

Az Európa Tanács munkacsoportja által felvázolt 39 kulcskompetencia közül több foglalkozik a „csoport”-kompetenciákkal: kapcsolatok építése és fenntartása (No 29); a csoport gazdagítása (No 32); a szolidaritás kifejezése (No 34); (utalás Lauermannál).

Látható tehát, hogy az interperszonális készségek-képességek azokra a jártasságokra épülnek, amelyek a korábban leírt önfejlesztési készségek és az inkább technikai, gyakorlati tárgyakhoz kapcsolódó készségek előkészítésének részei. Mindezen készségek-képességek együttes megléte biztosítja a határon átnyúló hatékony kapcsolatokhoz kívánatos alapkompenciákat.

## Mit, hol, mikor, és hogyan

Most már úgy tűnik, hogy a szakértői jelentéseket bemutató áttekintés révén átfogó képet kapunk arról, hogy mi tartozzon az „alapkompenciák” közé.

Ezzel kapcsolatban azonban két dolgot nem árt röviden megemlíteni. Az egyik, hogy sok jelentés hivatalos és nem hivatalos forrásokat idéz, amelyek tartalmilag fontos területeket érintenek az alapkompencia szempontjából: például az „ismeret, készség, attitűd” az Európai Bizottságtól (2000); ön- és társadalomismeret az osztrák középiskolai kerettanterv irányelveiből (BM:BMK, 2000); a demokratikus gondolkodás, emberi jogok, gazdasági ismeretek és módszertani ismeretek a Cseh Köztársaság nemzeti tanárképző központjától; a 39 kulcskompetencia az Európa Tanács szakértői munkacsoportjától, a társas kompetenciával kapcsolatos 10 „tudom-teszem” állítás; és az „attitűd, ismeret, összehasonlítás, felfedezés és kulturális kritikai tudatosság” az Európa Tanács idegennyelvi keretcsoportjától. Ezek a kategorizálások is jól jöhetnek és talán jobban alkalmazhatók egy-egy speciális esetben, mint az áttekintésben felvázolt „három terület”, amelyet az alapkompencia-modellből és a szakértői jelentésekből állítottam össze.

Másodsor, a jelentések többször utalnak a kellő általános műveltség szükségességére. Ez fontos kérdés, amely nem hanyagolható el. Feyertag például leírja saját személyes fejlődését a zene, képzőművészet, irodalom és konyhaművészet területén. Könnyen belátható, hogy az effajta széleskörű műveltség gyümölcsöző lehet a határon túli kapcsolatok építésében. Koeck is említést tesz arról, hogy hasznos, ha az ember külföldi tartózkodása során is hódol kedvteléseinek, hiszen ezzel nemcsak személyi stabilitását biztosítja, hanem kapcsolatot teremthet a helybeliekkel is.

A demokratikus harmónia megvalósítása céljából Beer hangsúlyozza az átfogó oktatási jövőkép elengedhetetlen fontosságát – ez legalább annyira fontos, mint a „profitábilis [hasznosítható] végzettségre” koncentrálni: ‚Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf „maximale Qualifikation“ hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohl eines menschlichen, demokratischen Zusammenseins‘ [Így a foglalkoztatás mindenképpen fontos szempontjának hangsúlyozása mellett rá kell mutatnunk az egyén „maximális képesítés” iránti igényére. Ezt általános képzettségnek foghatjuk fel, amely az ember minden erejét mozgósítja az emberi, demokratikus együttélés javára.]

Reméljük, hogy az áttekintésben körvonalazott három nagy terület, amely az alapkompencia-modell 5 kompetenciáján alapul, megfelel az „átfogó általános műveltség” követelményének.

Arra a kérdésre, hogy az alapkompenciára hol és mikor lehet szert tenni, a legtöbb szakértő az „iskolát” jelöli meg mint ideális helyet. Beer szerint az iskolában bőven létesülnek kapcsolatok az újakkal és az ismeretlenekkel. Szükségét látja a társas kompetenciának a mindennapi interakciókban: ‚Schule versteht sich als Ort an welchem ... die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit, Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis der täglichen Unterrichts sichtbar sein’. [Az iskola az a hely, ... ahol a társas kompetenciák elősegítése a tanítás céljai közé emelkedik. Az idegenek iránti nyíltságot, a produktív együttműködésre való készséget, a partner iránti érzékenységet és tiszteletet itt kell megélni, megérteni és a napi oktatás alapjaként láthatóvá tenni].

Lauer mann kicsit más szemszögből válaszol a hol kérdésre. Szerinte az iskola segíthet ugyan bizonyos aktuális problémák megoldásában, de új gondokat is teremthet: az Európa Tanács ezért a szakértők által összeállított 39 pontos alapkompencia felsorolást az oktatás javítása érdekében ajánlja. Križová is úgy látja, hogy hiányzik a társas és kommunikatív képzés a szakképzésben. Ezért az általa felvázolt tanárképző program egy lépésnek tekinthető a hiány pótlására.

Kiss szerint az idegennyelvi óra a kommunikatív kompetencia fejlesztésének legtermékenyebb talaja, hiszen a többi tantárgy az írásbeli produkumra helyezi a fő hangsúlyt. Lehet, hogy ez kultúra-specifikus megállapítás, hiszen más országokban bizonyos tantárgyak (például a történelem és a földrajz) más kultúrák nyílt elemzésére bátorítják a tanulókat. Angliában az idegennyelv-órák látogatása 14 éves kor fölött nem kötelező, így a nemzeti alaptantervben szereplő, heti gyakorisággal megtartott „Ember és társadalom” című tantárgy sokkal megfelelőbbnek tűnik.

Mint ahogy korábban említettük, az internet gyors és könnyű határon túli kapcsolatteremtést biztosít, de önmagában valószínűleg nem megfelelő terep a konkrét kompetencia-fejlesztésre. Más szóval, az internet használat igen hatékony lehet egy (iskolai vagy főiskolai) kompetencia-tréning keretein belül.

Utolsó megjegyzésként szívleljük meg Lauer mann szavait, melyek szerint a tanulás életünket végigkísérő folyamat: ‚Lernen durch Leben’ [élethosszig tartó tanulás], azért, hogy az iskolában elindított folyamatokra építeni lehessen a későbbiekben.

Hogyan lehet a határon túli jó kapcsolatokhoz szükséges alapkompenciákat kialakítani? Ez talán fogósabb kérdés, mint a tényleges kompetenciák meghatározása, mivel e téren nincs kipróbált, „bevizsgált” tanmenet.

Talán a technikai/ gyakorlati/ ismeret-béli jártasság területén mutathatunk rá legkönnyebben a kompetencia megszerzésének módjaira. A Križová által leírt, szakiskolai tanároknak szánt projekt speciális tréninget tartalmaz a társas és kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Horváth sok gyakorlati javaslattal áll elő, amelyek a határon túli projektek hatékony menedzselését szolgálják (megfelelő tervezés, világos kommunikáció, egyetértésre törekvés, célirányosság, összefogás, stb.). Fanta szerint a külföldi utazások, a külföldi tartózkodás hasznos módja annak, hogy az alapkompentencia-modellben vázolt jártasságokat felmutassuk (vagy megszerezzük). Egy egyéves diákcseré programot és Heinrich Harrer hegymászó példáját hozza fel; utóbbinak leírja előkészületeit és kapcsolatait a tibeti őslakosság körében. Koeck is részletesen foglalkozik a külföldi tartózkodás élményvilágával, rámutatva annak szakmai és személyiségformáló értékére. Ezáltal megváltozik az élet – mind a kint-tartózkodás során, mind a hazatéréskor. Feyertag is ír partneriskolai kapcsolatokról, az iskolai csereprogramokról és a kiküldetésekről, - ezek hasznos építőkövei a határon túli kapcsolatoknak és egymás jobb megértésének.

Beer felvetései inkább a mindennapok tapasztalatából fakadnak: a tanárok használják ki az iskolai környezet nyújtotta kulturális, nyelvi, és vallási pluralizmust, hogy elősegítsék a különbözőség tapintatosabb és tiszteletteljesebb kezelését. Weihs-Dengg is úgy látja, hogy a kulturális különbségeket az iskolában lehet megbeszélni és a meghallgatási és beszédkészséget erősíteni. A Lauer mann által idézett 39 kulcskompetencia számos javaslata is azt segítené elő, hogy a diákok önállóan gondolkodókká váljanak, kritikusabban elemezzék a dolgokat, ennek hangot is adjanak, és képesek legyenek kezelni az elképzelések és vélemények széles skáláját.

Dervin is a nehéz helyzetekben szükséges gyakorlati stratégiákkal áll elő: alkalmazhatunk „redukáló”, minimalizáló stratégiákat, ahol a kommunikációt különböző cselekményekkel kell folytatnunk (kézzel-lábbal, vagy külső segítség igénybevételével), vagy célirányos/kreatív stratégiákkal ('achievement strategies'), ahol a nyelvet változtatjuk meg az egyetértés előmozdítása érdekében (pl. új szavak alkotása, szinonimák használata).

Érdemes az én felvetésemmel is foglalkozni: hasznos lehet, ha elgondolkodunk a „progresszivitás” fogalmán, felismervén, hogy a kompetencia egyes szintjei vagy területei nehezebbek lehetnek, mint mások. Így a diákokat reális célkitűzésekhez segítjük.

Végül - Dervin szavaival élve - nem árt szem előtt tartanunk, hogy bizonyos kompetenciák megszerzése 'very long and hard process, whose path is filled with faux pas and mistakes'

[igen hosszú és fáradságos folyamat, amelyet tévutak és hibák tömkelege

nehézít]. (Dervin ezt a stratégiai kompetenciához szükséges mikro- és makrostratégiák elsajátításával kapcsolatban jegyzi meg). Saját jelentésben azt állapítom meg, hogy akkor merülhetnek fel nehézségek, ha a tanulók nem nyitottak; ha a relativizáló megközelítés esetleg megingatja a tanulót; ha a folyamatot nem támogatja megfelelő oktatási kultúra; illetve ha nehéz fellelni a kultúrára vonatkozó információforrást.

A megfelelő kompetenciák megszerzésének módja tehát nem feltétlenül egyszerű, de elő kell segítenünk a különböző kompetenciák természetének feltárásával, amint azt a jelen áttekintésben összegzett szakértői jelentések megtették.

## Összefoglalás

Láthattuk, hogy az alapkompentencia-modellben ismertetett és a szakértői jelentésekben taglalt öt kompetencia komplex és széleskörű.

A fent bemutatott, szerteágazó területek összegzéséhez néhány analógiát szeretnék használni. Úgy tűnik, hogy ahol a téma érzékeltetése érdekében példákat használtak (I Dervinnél a vasútállomás, Fantánál a hegymászó vagy a cserediák példája), ott Lauermann szavaival:

„viel wirkungsvoller als eine theoretische Debatte ist das, auf eine konkrete Person und ihr konkretes Erlebnis orientierte Lernen“ [ az elméleti vitánál sokkal hatékonyabb egy konkrét személyen és az ő konkrét élményein tájékozódva tanulni]. Távol álljon tőlem, hogy lebecsüljem a tágölelésű fogalmi rendszerek elméleti áttekinthetőségét vagy értelmezését (bár bevallom, saját kultúrámból fakadóan jobban szeretem a pragmatikus angol megközelítést) –mégis, befejezésképpen három lehetséges élményt szeretnék megnevezni, amelyek találóan tükrözik a különböző tanulási és gondolati folyamatokat, amelyeket az öt kompetencia három fő területén találunk:

először, az utazásra készülés élménye (a példa rokonítható Fanta hegymászójával vagy Koeck külföldi tartózkodásával). Az embernek alaposan fel kell készülnie az ismeretlenre, időt kell szánnia arra, hogy végiggondolja, mi vár rá (technikai, gyakorlati, megfontolási képesség);

másodsor, a műalkotással történő találkozás élménye. Ez lehet rejtély (Dervin szerint, ha az új és eltérő környezetről és emberekről mint „enigmáról”, rejtélyről gondolkodunk, azzal kiküszöbölhetjük a túlzottan merev kategorizálást vagy túlreagálást.) Egy festmény, egy zenemű vagy egy irodalmi alkotás befogadásakor „figyelnünk” kell arra, hogy mi „történik”, és nekünk kell bejárni a megértés útját, nekünk kell feldolgozni azt, amivel szembesülünk (személyes fejlődés, tanulás).

Végül pedig a csoporthoz csatlakozás élménye. Itt az embernek éberem kell figyelnie arra, hogy milyen a csoport összetétele, a normái, előírásai, a csoport önmagáról alkotott képe és az embernek a csoportról alkotott képe (interperszonális képességek-készségek).

Valószínűleg már mindenki megtapasztalta mind a három fent említett élményt, és ezeknek az élményeknek a felhasználásával és elemzésével talán sikeresebb határon túli kapcsolatokat építhetünk. Mint Dervin rámutat: 'The key to cross-border communication probably lies in liquifying people (recognising their changing mobile nature) and dealing with them as we do with any person from our own environment' [A határokon átnyúló kommunikáció kulcsa valószínűleg az emberek 'cseppfolyóssá' tétele (változó, mobilis természetük felismerése) és ha úgy kezeljük őket, mint bárkit a saját környezetünkből].

Végezetül szeretnék köszönetet mondani Franz Schimeknek, aki felkért ennek az áttekintésnek a megírására, és akinek jóvoltából oly sok érdekes szakértői jelentést olvashattam.

Dr. Carol **Morgan** 2007 február (fordította: Szentpétery Marianne)



## Hivatkozások

**BM: BMK** (2000) *Lehrplan der Hauptschule - Erster Teil- Allgemeines Bildungsziel*. Vienna: BM, BWK.

**Canale, M and Swain, M** (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* (1), 1-47.

**Council of Europe** (2000) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

**\*\*\* Czech Development Strategy** (2000)

**European Commission** (2002) *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenze‘ der Kommission*. Unpublished.

**Fanta, H** (2006) *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten*. Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag.

**Golemann, D** (1996) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

**Kress, G** (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

**Le Magazine** (2001) *Education and Culture in Europe 15*. Strasbourg: The European Commission.

**Morgan, C** (1998) Crosscultural encounters. In M.Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Morgan, C** (ed) (2006) *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks*. Berne: Peter Lang.

**Morgan, C and Cain, A** (2001) *Foreign Language and Culture from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Murray, D** (2000) Protean communication: the language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 397-421.

**Neil, P and Morgan, C** (2003) *Continuing Professional Development for Teachers: From induction to senior management*. London: Kogan Page.

**Selwyn, N** (2000) Creating a ‚connected‘ community? Teachers‘ use of an electronic discussion group, *Teachers College Record*, 102 (4), 750-78.

**Shannon, N and Meath-Lang** (1992) Collaborative language teaching : a co-investigation. In D. Nunan (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Stadtschulrat f. Wien** (2004) *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien - Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeit*. Vienna: SSRfW.



# Referenzrahmen



## Vorbemerkung

Auf der Grundlage der von der Europäischen Union entwickelten „Schlüsselkompetenzen“<sup>(1)</sup> sowie unter Einbeziehung der Erkenntnisse der in dieser Studie dargestellten interregionalen Kompetenzbereiche und unter Berücksichtigung weiterer internationaler Forschungen<sup>(2)</sup>, die in einem ähnlichen Kontext entstanden sind, wurde ein Raster entwickelt, der eine überblicksartige zusammenfassende Kategorisierung der Teilkompetenzen vorsieht. Ebenso wie die Synopsis wurde auch dieser Raster in die Sprachen der Partnerregionen übersetzt.

1) Vgl. dazu **KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING, A EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK**, hrsg. von der Europäischen Kommission, Brüssel 2004.

### 2) Folgende internationalen Studien wurden herangezogen:

Key competencies — some international comparisons; published by the Scottish Qualifications Authority 2003.

Key competencies for a successful life and a well-functioning society: In: The definition and selection of key competencies; Executive Summary, 2003.

KEY COMPETENCIES AND EMPLOYABILITY, hrsg. von der International Labour Organisation 2004.

Key Competencies - A developing concept in general compulsory education, hrsg. von Eurydice 2002.

“Bridging the Gap“ – Intercultural Competence: The Key to Success in East Asia, written by: Rösler Gruppe, Klaus Mühlbäck; In: Business Forum China.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; published by Council of Europe 2001.



# Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung und Grundkompetenzen in interregionaler Kooperation

Deutsch

Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<p><b>Wissen</b></p>	<p>Wissen, wie man mit Partnern grenzüberschreitend kommunikativ und konstruktiv zusammenarbeitet</p> <p>Dies umfasst im Besonderen folgende allgemeine kommunikative Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imstande sein, sich zu verständigen und aktiv Handlungen zu setzen</li> <li>• Seine eigene Ideen präsentieren und erklären können</li> <li>• In Situationen trotz kleiner oder begrenzter sprachlicher Kenntnisse in der Sprache des Partners bestehen können</li> </ul>	<p>Wissen, wie man sich in einem grenzüberschreitenden Umfeld aktiv beteiligen kann</p> <p>Verhandlungen führen in einem grenzüberschreitenden Kontext, der geprägt ist durch Pluralität und Unterschiedlichkeit</p> <p>Die Fähigkeit besitzen, gemeinsames Engagement und gemeinsame Visionen zu entwickeln</p> <p>Wissen, wie man in einem interregionalen Team Aufgaben delegiert und effektiv zusammenarbeitet (Aufgaben und Verantwortlichkeiten teilen)</p>	<p>Eine interregionale Herausforderung definieren und adäquate Strategien zur Problemlösung entwickeln</p> <p>Wissen, wie man angemessen auf gestellte Aufgaben bzw. eventuell aufgetretenen Unregelmäßigkeiten reagieren soll</p> <p>Eine Problemsituation identifizieren, die durch die Anwendung von gewissen Strategien behoben werden kann</p> <p>Erworbenes strategisches Know-how bei anderen Herausforderungen in grenzüberschreitenden Zusammenarbeit anwenden</p>	<p>Die inhaltlichen Aufgaben in einem spezifischen Arbeitsbereich erfüllen</p> <p>Diese umfassen im Besonderen folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Arbeitsabläufe und Systeme der Partnerregion verstehen</li> <li>• Imstande sein, die Symbole und formalen Bezeichnungen einer Partnerregion zu verstehen und zu interpretieren</li> <li>• Die unterschiedlichen technischen Systeme anwenden können</li> </ul>	<p>Bewusstsein schaffen und jenes Wissen und jene Fertigkeiten vermitteln, die nötig sind, um Botschaften kulturenübergreifend „zwischen den Zeilen“ zu verstehen, Missverständnisse zu vermeiden und somit feste Beziehungen in der grenzüberschreitenden Umfeld zu entwickeln.</p> <p>Über spezifische Formen der Kultur im eigenen und im Land des Partners Bescheid wissen - aber auch deren Ähnlichkeiten erkennen</p>



Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<p><b>Wissen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hindernisse erkennen, die sich in der verbalen und nonverbalen grenzüberschreitenden Kommunikation ergeben</li> <li>• Den unterschiedlichen Gebrauch von Sprache im grenzüberschreitenden Kontext erkennen</li> <li>• Unter Berücksichtigung der spezifischen Faktoren eines interregionalen Kontextes (Zeit, Ort, involvierte Personen) den Fortgang der Kommunikation sichern</li> <li>• Nonverbale Kommunikationsformen ergänzend einsetzen, wenn man die Sprache des Partner nur begrenzt beherrscht</li> </ul>		<p>Wissen, wie man grenzüberschreitenden Initiativen evaluieren bzw. wie man das eigene Handeln einer Selbstevaluation unterziehen kann</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herausfinden, welche Kommunikationskanäle und Unterstützungssysteme zwischen den Partnerländern bereits bestehen und diese zur Gänze benutzen können</li> </ul>	<p>Dies umfasst folgende Aspekte:                      Wissen über die Sprache des Partners und spezifische landeskundliche Inhalte, wie z. B. Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft                      Informationen über spezifische Denk- und Verhaltensmuster                      Bestimmte in der Bevölkerung vorhandenen Überzeugungen, wie Religionskenntnisse und gesellschaftliche Konventionen verstehen</p>

Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<p><b>Wissen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen, dass beim Übersetzen durch eine dritte Person unterschiedliche sprachliche Interpretationen auftreten können</li> </ul> <p>Fremdsprachliche Fertigkeiten entwickeln</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachkenntnisse in einer gemeinsamen Sprache (wie z.B. in Englisch) festigen und erweitern</li> <li>• Fertigkeiten in der Sprache des Partners entwickeln (zumindest auf "Überlebensniveau")</li> </ul> <p>Kommunikation unter Einsatz moderner Informationstechnologie entwickeln</p> <p>Jene Fertigkeiten haben, die für die effektive Nutzung moderner Informationstechnologie Voraussetzung sind</p>				

Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<p><b>Wissen</b></p>	<p>IKT Systeme zur Unterstützung der eigenen Arbeit anwenden können ("Digitale Bildung")</p>				
<p><b>Einstellungen und Haltungsfaktoren der Persönlichkeitsentwicklung</b></p>	<p>Selbstvertrauen ausdrücken</p> <p>Mut zum Zusammenarbeiten haben um gemeinsame gute Ergebnisse zu erzielen</p> <p>Geduld haben (Fehlende Geduld kann zu einem Mangel an Verständnis für andere Meinungen führen.)</p> <p>Neugierig auf grenzüberschreitende Herausforderungen sein</p> <p>Bereitschaft zur Verbesserung der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (sich flüssig ausdrücken können)</p>	<p>Soziales Bewusstsein entwickeln durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie zeigen und sensibel für die Gefühle anderer sein</li> <li>• Verständnis und Interesse für ihre Perspektiven und Anliegen zeigen</li> <li>• Bedürfnisse der Partner jenseits der Grenze verstehen und vertrauensvoll Handlungen setzen</li> </ul> <p>Grenzüberschreitende Partnerschaften pflegen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch Motivation und Initiative</li> </ul>	<p>Vorbereitet sein auf die Begegnung mit Neuem und Unterschiedlichem</p> <p>Bewusst die eigene Vorstellungen und Denkweisen erkennen</p> <p>Die Vorstellungen und Denkweisen des Partners erkennen</p> <p>Der Angemessenheit von Verhaltensformen und Handlungen bewusst werden</p> <p>Handlungsbereitschaft entwickeln</p> <p>Persönliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln</p>	<p>Generell lernbereit sein (starke Willenskraft, andere Kulturen zu verstehen)</p> <p>Bereit sein, über das eigene Land zu lernen und über die eigene Realitätswahrnehmung nachzudenken</p> <p>Bereit sein, über das Land im Allgemeinen und über die Region des Partners im Speziellen zu lernen</p>	<p>Vier Entwicklungsstufen erreichen:</p> <p>Sich der Kultur der Region des Partners bewusst werden und seine eigene Sichtweise dazu in Relation setzen</p> <p>Bereitschaft zeigen, diese zu tolerieren und als sinnvoll anzusehen</p> <p>Die Gleichwertigkeit der anderen Kultur im Vergleich zur eigenen anerkennen.</p> <p>Elemente der anderen Kultur in die eigene aufnehmen</p>

Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<p><b>Einstellungen und Haltungen – affektive Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung</b></p>	<p>kritisch argumentieren können</p> <p>Diskussionen initiieren und pflegen können</p> <p>Wertschätzung gegenüber anderen Meinungen und Ansichten zeigen</p> <p>Den Wert von Pluralität anerkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>durch eine gemeinsame Vision</li> </ul> <p>Die Kompetenz anderer durch Hilfestellung und Feedback weiter entwickeln</p>	<p>Kulturell bedingte unterschiedliche Vorgangsweisen im Management und in der Präsentation</p>		
<p><b>Interpersonelle Fertigkeiten</b></p>	<p>Vier wesentliche Fertigkeiten zur grenzüberschreitenden kommunikativen Kompetenz erwerben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen</li> <li>• Ausdruck</li> <li>• Konfliktlösung</li> <li>• Selbstentfaltung</li> </ul>	<p>Die Gleichwertigkeit der Kommunikation zwischen Partnern im grenzüberschreitenden Kontext akzeptieren und in diesem Sinne auch die Kommunikation zu führen (basierend auf einer offenen und respektvollen Haltung)</p> <p>Lernen, mit sich selbst und mit anderen Menschen konstruktiv auszukommen</p>	<p>Planen und Durchführen von grenzüberschreitenden Projekten</p> <p>Einstellungen und Strategien unter Berücksichtigung spezifischer Faktoren überdenken</p> <p>Jene Problemsituationen erkennen, die durch grenzüberschreitende Strategien gelöst werden können</p>	<p>Jene Fertigkeiten erwerben, die zur Erfüllung inhaltlicher Aufgaben im spezifischen Arbeitsbereich notwendig sind</p> <p>Entwicklung von spezifischer Problemlösungsstrategien im grenzüberschreitenden Kontext</p>	<p>Bewusstsein für die Individualität des Partners entwickeln als Schlüssel für erfolgreiche grenzüberschreitende Begegnungen</p> <p>Sich mit der "Liquidität" einer Situation auseinandersetzen (mit seiner Veränderbarkeit)</p>

Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung	Kommunikative Kompetenz	Sozialkompetenz	Strategische Kompetenz	Wissenskompetenz	Interkulturelle Kompetenz
<b>Interpersonelle Fertigkeiten</b>	<p>Erkennen, dass Informationen personenabhängig unterschiedlich kommuniziert werden (wo und in welcher Situation etwas gesagt wird)</p> <p>Erkennen, dass es unterschiedliche Übermittlung von Informationen im grenzüberschreitenden Kontext gibt</p> <p>Erkennen, was passiert, wenn die Kommunikation in einer Sprache stattfindet, mit der man nicht vertraut ist (oder nur in einem begrenzten Ausmaß)</p>	<p>Ehrlich gegenüber sich selbst und Anderen sein</p> <p>Seine eigenen Emotionen beherrschen</p> <p>Anstand und Bescheidenheit in der grenzüberschreitenden Kommunikation zeigen</p> <p>Die Haltung gegenüber dem "Anderen" bedenken</p> <p>Aufbau und Pflegen von sozialen Netzwerken</p> <p>Konflikte erkennen und managen</p>	<p>Die Komponenten eines Problems wahrnehmen, identifizieren und analysieren; kreative Lösungen dazu</p> <p>vorschlagen (dabei Risiken eingehen und verschiedene Strategien anwenden)</p> <p>Lösungen an den spezifischen grenzüberschreitenden Kontext anpassen</p>		<p>Die unterschiedliche Bedeutung von spezifischen sprachlichen Ausdrücken in interkulturellen Situationen, in denen sie verwendet werden, erkennen</p>



# Areas of Personal Development and Fields of Competence in Interregional Cooperation

English

ENGLISH

Areas of Personal Development	Communicative Competence	Social Competence	Strategic Competence	Knowledge Competence	Intercultural Competence
<p><b>Knowledge</b></p>	<p>Knowing how to work with people from the partner region in a communicative and constructive way</p> <p>This includes the following general communicative abilities in particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Having the capacity for verbal self-expression and interaction</li> <li>• Presenting and explaining one's own ideas</li> <li>• Managing situations in which language is without or only with a limited command of this language</li> <li>• Recognizing different kinds of obstacles to verbal and non-verbal cross-border communication</li> </ul>	<p>Knowing how to participate in a cross-border environment</p> <p>Negotiating in a cross-border context that is characterised by plurality and divergence</p> <p>Having the capacity to create shared commitment and visions</p> <p>Knowing how to delegate and co-operate while working in an interregional team (sharing tasks and responsibilities)</p>	<p>Identifying an inter-regional challenge and formulating adequate strategies which will allow problems to be solved</p> <p>Knowing how to react by applying appropriate procedures to assigned tasks and to any irregularities that may occur</p> <p>Identifying a problem situation which can be solved by using certain strategies</p> <p>Transferring any strategic experience acquired to other challenges in cross-border cooperation</p> <p>Knowing how to evaluate and self-evaluate cross-border initiatives</p>	<p>Mastering the tasks and content in a specific field of work</p> <p>This includes the following in particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Understanding processes and systems of the partner region</li> <li>• Being able to interpret the symbols and formulae of the partner region</li> <li>• Utilising different technical unit systems</li> </ul> <p>Discovering what channels of communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• and support systems already exist between countries and using these to the full</li> </ul>	<p>Developing the awareness, knowledge and skills needed to understand 'between the lines' messages across cultures, avoiding miscommunications, and building strong relationships when working in a cross-border environment.</p> <p>Knowing about specific forms of culture in one's own and in the partner country, as well as [their] recognising similarities. This includes the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowledge about the partner's language</li> <li>• Country specific knowledge, e.g. of its history, geography, politics, and economy</li> </ul>



Areas of Personal Development	Communicative Competence	Social Competence	Strategic Competence	Knowledge Competence	Intercultural Competence
<p>Knowledge</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognising the changes that occur in language when it is used in different cross-border circumstances</li> <li>• Pursuing communication by taking into account the circumstances of the place, time and persons involved in the interregional context</li> <li>• Using non-verbal communication as a complement to the limited command in the partner language</li> <li>• Recognizing the changes that might occur when what another person has said in another languages is interpreted</li> </ul> <p>Developing Language Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Developing and supporting language competence in a language partners have in common (e.g. English)</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facts about specific patterns of thinking and behaviour</li> </ul> <p>An understanding of certain convictions population, including religions and the structures within a society</p>

Areas of Personal Development	Communicative Competence	Social Competence	Strategic Competence	Knowledge Competence	Intercultural Competence
<p><b>Knowledge</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Developing language competence in the language of the partner (at least at survival Level)</li> <li>Developing ICT supported cross-border communication</li> <li>Having the capabilities required for the effective application of ICT systems</li> <li>Applying systems as tools in support of one's own work ("Digital Literacy")</li> </ul>				
<p><b>Mindset and attitudes – affective factors of personal development</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressing self-confidence</li> <li>Having and showing courage to work together for the common good</li> <li>Being patient (A lack of patience could lead to a lack of understanding others' views.)</li> <li>Being curious to experience cross-border challenges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Developing social awareness by being empathetic and being able to sense others' feelings</li> <li>Understanding their perspectives and taking an interest in their concerns</li> <li>Understanding the needs of the cross-border partners and acting as a trusted colleague</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Being prepared to encounter something new and different</li> <li>Recognizing and understanding one's own way of thinking</li> <li>Recognizing and understanding a partner's way of thinking</li> <li>Becoming aware of appropriate ways of acting/behaving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Being ready to learn and think about one's own country and one's own sense of reality</li> <li>Being willing to learn in general (strong willpower to understand other cultures)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attaining four stages of development:</li> <li>Being aware of the partner region's culture and bringing one's own point of view into relation to this.</li> <li>Showing willingness to tolerate another culture and to accept its meaningfulness.</li> <li>Being willing to recognise that the other culture is of</li> </ul>

Areas of Personal Development	Communicative Competence	Social Competence	Strategic Competence	Knowledge Competence	Intercultural Competence
<b>Mindset and attitudes – affective factors of personal development</b>	Being ready to develop one's own verbal skills (Expressing oneself fluently) Being able to argue critically Being able to lead discussions Valuing/validating other views and behaviours Accepting the validity of plurality	Managing cross-border relationships by guiding and motivating using a compelling vision Developing the abilities of others through guidance and feedback	Developing a readiness for action Developing personal articulation Understanding different cultural modes of management and presentation	equal value to one's own. Integrating elements from the other culture into one's own culture.	Raising awareness as a key to successful Cross-cultural encounters. Dealing with the 'liquidity' of a situation (its changing nature).
<b>Interpersonal Skills</b>	Acquiring four vital ingredients for cross-border communicative competence: <ul style="list-style-type: none"> <li>• listening</li> <li>• articulation</li> <li>• resolving conflicts</li> <li>• self-expression</li> </ul>	Accepting and practicing equality between partners in cross-border communication (founded on open, respectful attitudes) Learning how to get on with oneself and with other people in a way which is constructive	Rethinking attitudes and strategies in view of specific factors Identifying [a] those problem situations which can be solved through a cross-border strategy	Acquiring those skills necessary to master the tasks and content in the specific field of work Developing specific problem-solving strategies in the cross-border context	

Areas of Personal Development	Communicative Competence	Social Competence	Strategic Competence	Knowledge Competence	Intercultural Competence
<p><b>Interpersonal Skills</b></p>	<p>Recognizing variations in the way things are said in accordance with who is speaking and the circumstances (place and time)</p> <p>Recognizing changes in the transmission of information in the cross-border context</p> <p>Recognizing what is happening when communicating in a language one is not familiar with (or only to a limited degree)</p>	<p>Being honest with oneself and others</p> <p>Mastering one's own emotions</p> <p>Practising personal modesty in international communication</p> <p>Considering attitudes towards 'the other'</p> <p>Seeking and maintaining networks of social contacts</p> <p>Identifying and managing conflicts</p>	<p>Observing, analyzing, identifying the parts of a problem and suggesting creative solutions (taking risks – trying out a variety of strategies)</p> <p>Planning and managing cross-border projects</p> <p>Adapting solutions to the specific cross-border context</p>		<p>Recognizing the meaning of particular expressions according to the intercultural situations in which they are used</p>





# Oblasti rozvoja osobnosti a kompetencií v interregionálnej kooperácii

slovenčina

Oblasti rozvoja	Komunikatívna kompetencia	Sociálna kompetencia	Strategická kompetencia	Vedomostná kompetencia	Interkultúrna kompetencia
<b>Vedomosti</b>	<p>Vedieť ako pracovať s ľuďmi z partnerského regiónu komunikatívnym a konštruktívnym spôsobom</p> <p>Zahrňa nasledujúce všeobecné komunikačné schopnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mať kapacitu pre verbálne sebaujadrenie sa a interakciu</li> <li>• prezentovať a vysvetliť vlastných myšlienok</li> <li>• zvládať situácie bez ovládania jazyka alebo iba s jeho čiastočným ovládaním</li> <li>• rozpoznáť rozličné druhy prekážok pre verbálnu alebo neverbálnu cezhraničnú komunikáciu</li> <li>• rozpoznáť zmeny, ktoré sa objavujú v jazyku, ak sa používa v rôznych cezhraničných okolnostiach</li> </ul>	<p>Vedieť ako participovať v cezhraničnom prostredí</p> <p>Rokovať v cezhraničnom kontexte, ktorý je charakterizovaný pluralitou a divergenciou</p> <p>Mať kapacitu na vytvorenie spoločných záväzkov a vízií</p> <p>Vedieť ako delegovať a kooperovať počas práce v medziregionálnom tíme (deliac sa o úlohy a zodpovednosť)</p>	<p>Identifikovať medziregionálne výzvy a formulovať zodpovedajúce stratégie, ktoré umožňujú riešenie problémov</p> <p>Vedieť ako reagovať uplatňovaním vhodných postupov pre stanovené úlohy a na akékoľvek nezrovnalosti, ktoré môžu vzniknúť</p> <p>Identifikovať problematické situácie, ktoré sa môžu vyriešiť využívaním istých stratégií</p> <p>Transferovať akúkoľvek získanú strategickú skúsenosť na iné výzvy v cezhraničnej kooperácii</p> <p>Vedieť ako hodnotiť a sebahodnotiť cezhraničné iniciatívy</p>	<p>Zvládnuť úlohy a obsah v špecifickej oblasti práce. To zahŕňa nasledovné:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• porozumieť postupom a systémom partnerského regiónu</li> <li>• mať schopnosť interpretovať symboly a predpisy partnerského regiónu</li> <li>• využívať rozličné technické jednotkové systémy</li> <li>• Objaviť aké komunikačné kanály a podporné systémy už existujú medzi krajinami a využívať ich naplno</li> </ul>	<p>Rozvíjať uvedomovanie si, vedomosti a zručnosti, ktoré sú potrebné pre porozumenie odkazov "medzi riadkami" v rámci kultúr , vyvíjajúc sa nedorozumeniam, a budovať silné vzťahy pri práci v cezhraničnom prostredí.</p> <p>Poznať špecifické formy kultúry vo vlastnej a partnerskej krajine ako i rozpoznať ich podobnosti.</p> <p>To zahŕňa nasledovné:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vedieť cieľový jazyk</li> <li>• vedieť o krajine, napr. jej históriu, zemepis, politický a ekonomický prehľad</li> <li>• poznať špecifické črty ich myslenia a správania sa</li> </ul>



Oblasti rozvoja	Komunikatívna kompetencia	Sociálna kompetencia	Strategická kompetencia	Vedomostná kompetencia	Interkultúrna kompetencia
<b>Vedomosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• snažiť sa o komunikáciu berúc do úvahy okolnosti, ako miesto, čas a osoby zainteresované v mediregionálnom kontexte</li> <li>• využívať neverbálnu komunikáciu ako doplnok pri limitovanom ovládaní jazyka partnera</li> <li>• rozpoznávať zmeny, ktoré sa môžu objaviť pri preklade toho, čo iná osoba povedala v inom jazyku</li> </ul> <p>Rozvoj jazykových zručností</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjať a podporovať jazykové kompetencie v jazyku, ktorí majú partneri spoločný (napr. angličtina)</li> <li>• Rozvíjať jazykovú kompetenciu v jazyku partnera (prinajmenšom na úrovni prežitia)</li> </ul> <p>Rozvíjať IKT podporované cezhraničnou komunikáciou</p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- pochopiť isté presvedčenie, príznačné pre populáciu, vrátane náboženského presvedčenia a štruktúr v rámci spoločnosti</li> </ul>

Oblasť rozvoja	Komunikatívna kompetencia	Sociálna kompetencia	Strategická kompetencia	Vedomostná kompetencia	Interkultúrna kompetencia
<b>Vedomosti</b>	Mat' schopnosti požadované pre efektívnu aplikáciu IKT systémov Aplikovať systémy ako nástroj na podporu vlastnej práce ("digitálna gramotnosť")				
<b>Osobnostný rozvoj</b>	Vyjadrenie sebadôvery Mat' odvahu a preukazovať ju v spoločnej práci pre spoločné dobro Byť tprezlivý (Nedostatok trpezlivosti vedie k nedostatku porozumenia názorov iných.) Byť zvedavý a skúsiť cezhraničné výzvy. Byť pripravený rozvíjať vlastné verbálne zručnosti (vyjadrujúc sa plynulo) Byť schopný kriticky argumentovať Byť schopný viesť diskusiu	Rozvoj sociálneho uvedomovania si cez Byť empatický a schopný vcítiť sa do pocitov iných Pochopiť ich pohľady na vec a zaoberať sa vlastnými názormi Pochopiť potrebu cezhraničných partnerov a konať ako dôveryhodný kolega Manažovať cezhraničné vzťahy prostredníctvom riadenia a motivovania využívaním presvedčivých vízií Rozvíjať schopnosti iných prostredníctvom riadenia a spätnej väzby	Byť pripravený stretnúť niečo nové a odlišné Rozpoznať a pochopiť vlastný spôsob myslenia Rozpoznať a pochopiť spôsob myslenia partnera Uvedomovať si vhodné spôsoby konania/správania Rozvíjať pripravenosť na konanie Rozvíjať osobnú formuláciu Porozumieť rôzne kultúrne spôsoby manažmentu a prezentácie	Byť pripravený učiť a rozmyšľať o vlastnej krajine a vlastnom zmysle pre realitu Mat' vôľu učiť sa vo všeobecnosti (silnú vôľu porozumieť iným kultúram)	Dosiahnuť štyri štádiá rozvoja: Uvedomovať si regionálnu kultúru partnera a prínos vlastného názoru do nej. Preukázať vôľu tolerovať iné kultúry a akceptovať jej zmysel. Rozpoznať, že iná kultúra je hodnotovo rovnocenná ako vlastná. Integrovať elementy z inej kultúry do vlastnej kultúry.

Oblasti rozvoja	Komunikatívna kompetencia	Sociálna kompetencia	Strategická kompetencia	Vedomostná kompetencia	Interkultúrna kompetencia
<b>Osobnostný rozvoj</b>	Hodnotenie/validácia iných názorov a správania sa Prijat' validitu plurality	Iniciovať, manažovať a viesť novým smerom			
<b>Interpersonálne zručnosti</b>	Získať štyri životne dôležité súčasti pre cezhraničnú komunikačnú kompetenciu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• počúvanie</li> <li>• formulovanie</li> <li>• riešenie konfliktov</li> <li>• seba vyjadrenie sa</li> </ul> Rozpoznať odlišnosti pri vyslovení vecí tak, aby boli v súlade s tým, kto to hovorí a s okolnosťami (miesto a čas) Rozpoznať zmeny v prenose informácií v cezhraničnom kontexte Rozpoznať čo sa deje, keď sa komunikuje v jazyku, ktorý človek neovláda (alebo ovláda iba do istého stupňa)	Akceptovať a uplatňovať rovnocennosť medzi partnermi v cezhraničnej komunikácii (založenej na otvorených, rešpektujúcich postojoch) Učiť sa ako si vychádzať sám so sebou a s inými ľuďmi konštruktívnym spôsobom. Byť čestný sám voči sebe a voči iným Zvládať vlastné emócie Uplatňovať osobnostnú rezervovanosť v medziregionálnej komunikácii Uvažovať o postojoch smerom k 'iným' Hľadať a udržiavať systémy sociálnych kontaktov Identifikovať a zvládať konflikty	Prehodnotiť postoje a stratégie s ohľadom na špecifické faktory Identifikovať problémové situácie, ktoré sa môžu vyriešiť prostredníctvom cezhraničnej stratégie Pozorovať, analyzovať, identifikovať časti problému a navrhnúť tvorivé riešenia (berúc riziko – skúsiť rôzne stratégie) Plánovať a manažovať cezhraničné projekty Prispôsobiť riešenia špecifickému cezhraničnému kontextu	Získať zručnosti potrebné pre zvládnutie úloh a obsahu v špecifickej oblasti práce Rozvíjať špecifické stratégie na riešenie problémov v cezhraničnom kontexte	Zvyšovať uvedomelosť ako kľúč pre úspešné cezhraničné stretnutia. Zaoberať sa 'nestálosťou' situácie (jej meniacou sa povahou). Rozpoznať význam špeciálnych výrazov podľa interkultúrnych situácií, v ktorých sa používajú



# Oblasti rozvoje a pole kompetencí v meziregionální spolupráci

čeština

Oblasti rozvoje	Komunikační kompetence	Sociální kompetence	Strategické kompetence	Znalostní kompetence	Mezikulturní kompetence
<p><b>Znalosti</b></p>	<p>Umět pracovat s lidmi z partnerského regionu komunikativním a konstruktivním způsobem.</p> <p>To konkrétně zahrnuje následující obecné komunikační schopnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost svého vlastního verbálního vyjádření a schopnost vzájemné součinnosti</li> <li>• Prezentace a vysvětlení svých vlastních myšlenek</li> <li>• Zvládnání situací, v nichž má jazyk jen velmi omezený nebo žádný význam</li> <li>• Rozpoznání různých druhů překážek, jež se vyskytují jak ve verbální, tak i v neverbální mezinárodní komunikaci.</li> </ul>	<p>Umět se zapojit v mezinárodním prostředí</p> <p>Jednat v mezinárodních souvislostech, které jsou charakterizovány pluralitou a divergencí</p> <p>Být způsobilý k vytváření společných závazků a vizí</p> <p>Umět pověřovat i spolupracovat při práci v mezinárodním týmu (sdílení úkolů a zodpovědnosti)</p>	<p>Identifikace meziregionálních problémů a formulace odpovídajících strategií, které umožní vyřešení těchto problémů</p> <p>Vědět jak reagovat použitím vhodných postupů při zadávání úkolů a při nesrovnalostech, které se mohou vyskytnout</p> <p>Rozpoznání problémových situací, které lze řešit s použitím určitých strategií</p> <p>Přenesení některých získaných strategických zkušeností na jiné problémy při mezinárodní spolupráci</p> <p>Vědět jak rozhodnout a sebehodnotit mezinárodní iniciativy</p>	<p>Zvládnutí úkolů ve specifických oblastech práce. To konkrétně zahrnuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pochopení procesů a systémů partnerského regionu</li> <li>• Schopnost interpretovat symboly a pravidla partnerského regionu</li> <li>• Využití různých technických systémů</li> <li>• Nalezení komunikačních kanálů a podpůrných systémů, které již existují mezi zeměmi a jejich maximální využití</li> </ul>	<p>Rozvoj vnímavosti, znalosti a dovednosti potřebných pro pochopení zpráv uložených „mezi řádky“ napříč kulturami, za účelem vyvarovat se špatné komunikace a vybudovat silné, zdravé vztahy při práci v mezinárodním prostředí.</p> <p>Dovídat se o zvláštních formách kultury ve vlastní zemi i v partnerských zemích a rozpoznávat jejich podobnosti. To zahrnuje následující:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znalost cizího jazyka</li> <li>• Specifické znalosti o zemi, t.j.o její historii, geografii, politice a ekonomice</li> <li>• Uvědomovat si existenci určitých vzorců v myšlení a chování</li> </ul>

Oblasti rozvoje	Komunikační kompetence	Sociální kompetence	Strategické kompetence	Znalostní kompetence	Mezikulturní kompetence
<p><b>Znalosti</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozpoznání změn, které se vyskytují v jazyce, když je použit za různých mezinárodních okolností</li> <li>• Usilování o komunikaci, tím že se vezmou v úvahu také okolnosti místa, času, a také osoby, jež jsou zahrnuty v dané mezinárodní komunikaci</li> <li>• Použití neverbální komunikace jako doplňku k omezenému počtu příkazů v jazyce partnera</li> <li>• Rozpoznání změn, které se mohou vyskytnout, když to co řekla jiná osoba je přeloženo do jiného jazyka</li> </ul> <p>Rozvoj jazykových dovedností</p> <p>Rozvoj a podpora jazykových kompetencí v jazyce, který partneri obvykle používají (tj. např. v angličtině)</p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozpoznání jistých přesvědčení, jež jsou udržována v dané populaci, včetně náboženství a struktur uvnitř společnosti</li> </ul>

Oblasti rozvoje	Komunikační kompetence	Sociální kompetence	Strategické kompetence	Znalostní kompetence	Mezikulturní kompetence
<b>Znalosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozvoj jazykových kompetencí v jazyce partnera (minimálně na úrovni přežití)</li> </ul> <p>Rozvoj ICT podporující mezinárodní komunikaci</p> <p>Mít schopnosti požadované pro efektivní aplikaci systémů ICT</p> <p>Aplikace systémů jako nástrojů k podpoře vlastní práce ("Digitální gramotnost")</p>				
<b>Osobnostní rozvoj</b>	<p>Vyjádření sebedůvěry</p> <p>Umět prokázat kuráž ke společné práci pro společné dobro</p> <p>Být trpělivý (Nedostatek trpělivosti může vést k nedostatku pochopení hlediska toho druhého.)</p>	<p>Rozvoj sociálního uvědomění</p> <p>Být empatický a být schopný se vcítit do pocitů druhého</p> <p>Chápat jejich stanoviska a zajímat se o jejich starosti</p> <p>Chápat potřeby mezinárodních partnerů a jednat jako spolehlivý kolega</p>	<p>Být připraven na setkání s něčím novým a odlišným</p> <p>Rozpoznat a pochopit vlastní způsob myšlení</p> <p>Rozpoznat a pochopit způsob myšlení partnera</p> <p>Dbát na přiměřené způsobů jednání/chování</p> <p>Rozvoj připravenosti na akci</p>	<p>Být připraven se učít a přemýšlet o své vlastní zemi a vlastním smyslu pro realitu</p> <p>Být ochotný se učít v obecném smyslu (silná vůle porozumět jiným kulturám)</p>	<p>Dosažení čtyř stupňů rozvoje:</p> <p>Uvědomovat si kulturu partnerského regionu a přinašet vlastní pohled ve vztahu k této kultuře</p> <p>Ukázat ochotu tolerovat jinou kulturu a akceptovat její význam.</p>



Oblasti rozvoje	Komunikační kompetence	Sociální kompetence	Strategické kompetence	Znalostní kompetence	Mezikulturní kompetence
<b>Osobnostní rozvoj</b>	<p>Být zvědavý, podstoupit zkušenosti z mezinárodních výzev</p> <p>Být připraven rozvíjet vlastní verbální dovednosti (plynně se vyjadřovat)</p> <p>Být schopen kriticky argumentovat</p> <p>Být schopen vést diskuzi</p> <p>Hodnocení/potvrzení jiných pohledů a chování.</p> <p>Akceptování oprávněnosti plurality.</p>	<p>Řízení mezinárodních vztahů:</p> <p>Vedení a motivace s použitím tým přesevďčivých vizi</p> <p>Rozvoj schopností druhých prostřednictvím poučení a zpětné vazby</p> <p>Iniciování, řízení a vedení novým způsobem, novým směrem</p>	<p>Rozvoj osobní technické schopnosti</p> <p>Pochopení různých kulturních stylů řízení a prezentace</p>	<p>Být ochoten rozpoznat, že jiná kultura má stejnou hodnotu, jako kultura vlastní</p> <p>Integrace prvků jedné kultury do kultury vlastní.</p>	
<b>Mezilidské dovednosti</b>	<p>Osvojení čtyř nezbytných složek pro mezinárodní komunikační kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poslouchání</li> <li>• artikulace</li> <li>• řešení konfliktů</li> <li>• sebevzdělání</li> </ul> <p>Rozpoznání variací ve způsobu jakým jsou věci sdělovány v souladu s tím kdo mluví a za jakých okolností (místo a čas)</p>	<p>Akceptování a praktikování rovnosti mezi partnery v mezinárodní komunikaci (založené na otevřeném zavořilém přístupu)</p> <p>Učení se vycházet sám se sebou a s jinými lidmi konstruktivním způsobem.</p> <p>Být upřímný k sobě i k ostatním</p>	<p>Přehodnocování postojů a strategií z pohledu specifických faktorů.</p> <p>Identifikace [a] těch problémových situací, jež mohou být vyřešeny pomocí mezinárodní strategie</p> <p>Pozorování, analýza, řešení, identifikování částí problémů a navrhování kreativních řešení (přebírání rizik – zkoušení rozmanitých strategií)</p>	<p>Získávání faktových dovedností, které jsou nutné ke zvládnutí úkolů a obsahu na určitém poli spolupráce</p> <p>Rozvoj specifických strategií pro řešení problémů v mezinárodních souvislostech.</p>	<p>Zvýšit vnímavost jako klíč k úspěšným mezinárodním setkáním.</p> <p>Vypotřídání se s „nestabilitou“ situace (s její měnící se podstatou).</p>

Oblasti rozvoje	Komunikační kompetence	Sociální kompetence	Strategické kompetence	Znalostní kompetence	Mezikulturní kompetence
<p><b>Mezilidské dovednosti</b></p>	<p>Rozpoznání změn v přenosu informací v mezinárodním kontextu.</p> <p>Rozpoznání co se stane, když komunikace v jazyce není srozumitelná (nebo jen do určitého stupně).</p>	<p>Ovládat své vlastní emoce</p> <p>Procvičovat osobní slušnost v meziregionální komunikaci</p> <p>Přemýšlet o přístupu „k těm druhým“.</p> <p>Vyhledávání a udržování sítě sociálních kontaktů.</p> <p>Identifikace a zvládnání konfliktů.</p>	<p>Plánování a řízení mezinárodních projektů</p> <p>Adaptace řešení pro dané mezinárodní souvislosti.</p>		<p>Rozpoznání smyslu konkrétních projevů podle mezinárodní situace, v níž jsou použity.</p>





# Fejlesztési és és kompetenciaterületek a régióközi együttműködésben

magyarul

Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<p><b>Tudás</b></p>	<p>Kommunikatív és konstruktív ismerete a partner régióhoz tartozókkal való együttműködésnek</p> <p>A szükséges legfontosabb általános kommunikatív képességek:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A verbális önkifejezés és interakció képessége</li> <li>• Saját ötleteink előadása és megmagyarázása</li> <li>• Olyan helyzetek kezelése, ahol semmilyen vagy csak szerény nyelvismerettel rendelkezünk</li> <li>• A határokon átnyúló verbális és non-verbális kommunikáció elé gőrdülő</li> </ul>	<p>A részvételi lehetőségek ismerete a határokon átnyúló kapcsolatban</p> <p>Az egyeztetési lehetőségek ismerete, a határ sokszínű és szerteágazó környezetben</p> <p>Közös elkötelezés és közös víziók alkotásának képessége</p> <p>A régiók közötti csapat-tagok jelölésének és együttműködésük lehetőségeinek ismerete (a feladatok és a felelősség megosztása)</p>	<p>A régiók közötti kihívás felismerése és a megfelelő stratégia kialakítása, amely révén megoldhatóak a problémák</p> <p>A megfelelő reakció, vagyis az eljárások ismerete egy megoldandó feladat vagy bármilyen váratlan helyzet kapcsán</p> <p>A speciális stratégiát igénylő helyzetek felismerése</p> <p>Bármely stratégiai tapasztalat alkalmazása más, a határokon átnyúló kapcsolatban felmerülő kihívások esetén</p>	<p>Egy speciális munkaterület tartalmának és feladatainak alapos ismerete. Ide tartozik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partner régió folyamatainak és rendszereinek megértése</li> <li>• A partner régióban használatos szimbólumok és előírások értelmezésének képessége</li> <li>• Az eltérő rendezési technikái berendezések használata</li> </ul>	<p>A határokon átnyúló munkavégzők a „sorok közötti olvasáshoz”, a kultúrák közötti üzenetek megértéséhez, a félreértelműsítés elkerülése céljából és az erős kapcsolatok kiépítéséhez szükséges ismeretek, képességek és készségek kifejlesztése.</p> <p>A kultúra speciális formáinak ismerete saját hazánkban és a partner országban, és a közös vonások felismerése.</p> <p>Ide tartozik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A célnyelvi ismerete</li> <li>• Az országra vonatkozó,</li> </ul>

Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<p><b>Tudás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• különbözőtermesztű akadályok felismerése</li> <li>• A különbségek felismerése a nyelvhasználatban a határ két oldalán az eltérő körülmények következtében</li> <li>• A régióközi kontextus hely-, idő- és személyi tényezőinek figyelembe vétele a kommunikáció során</li> <li>• A non-verbális kommunikáció használata a partneryelv-ismeret hiányosságainak kiegészítésére</li> <li>• A változások felismerése, amelyek az eredeti közléstől a fordítás során eltérnek</li> </ul>		<p>Az értékelés és önértékelés megfelelő helyének ismerete a határokon átnyúló kezdeményezésekben</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az országok közötti már meglévő kommunikációs csatornák és támogatórendszerek feltárása és teljes körű kihasználása</li> </ul>	<p>speciális ismeretek, pl. az ország történelme</p> <p>földrajza, politikája és gazdasága</p> <p>A specifikus gondolkodási móddal és a viselkedési szokásokkal kapcsolatos tények</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A lakosság által tiszteletben tartott konvenciók (pl. vallás, társadalmi struktúrák) tekintetbe vétele</li> </ul>	

Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<p><b>Tudás</b></p>	<p>Nyelvi készségek fejlesztése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partnerek által közösen használt nyelv (pl. angol) ismeretének fejlesztése és használatának elősegítése</li> <li>• A partner nyelvére irányuló készségfejlesztés: e nyelv-</li> <li>• legalább elemi szintű – ismerete</li> <li>• A határon átnyúló kommunikáció IKT által előmozdított fejlesztése</li> <li>• Az IKT rendszerek hatékony alkalmazásához szükséges képességek megléte</li> </ul>				



Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<b>Tudás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ezen eszközöknek saját munkánk során történő alkalmazása (digitális „írásstudás”)</li> <li>Önbizalom kifejezése</li> <li>A közjó érdekében van bátorságunk az együttműködéshez, és ezt ki is nyilvánítjuk</li> <li>Türelmesek vagyunk (A türelem hiánya mások nézetei megértésének hiányához vezethet)</li> </ul>				
<b>Személyes fejlődés</b>	<p>Kíváncsian várjuk, hogy a határokon átnyúló kihívásokkal szembesüljünk</p> <p>Készek vagyunk, hogy fejlesszük saját verbális készségünket</p>	<p>Szociális tudatosságunkat fejlesszük a következők által:</p>	<p>Felkészülten várjuk, hogy valami újjal és mással találkozzunk</p> <p>Felismerjük és megértjük saját gondolkodás-módunkat</p>	<p>Készek vagyunk arra, hogy saját hazánkról és saját valóságlátásunkról tanuljunk és gondolkodjunk</p>	<p>A fejlődés négy stádiumát végigjárjuk:</p>

Fejlesztési terület	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<b>Személyes fejlődés</b>	<p>(folyékonyan fejezzük ki magunkat)</p> <p>Képesek legyünk a kritikus érvelésre</p> <p>Képesek legyünk viták vezetésére</p> <p>Elsismerünk/értékelünk más nézeteket és viselkedésformákat</p> <p>A határokon átnyúló kommunikatív kompetenciához szükséges négy létfonosságú alapelem megszerzése:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odafigyelés</li> <li>• közérthetőség</li> <li>• konfliktus-megoldás</li> <li>• önkifejezés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empátiikus hozzáállás mások érzékenységgel szemben</li> <li>• mások távjaitainak megértése és érdeklődés gondoljaik iránt</li> <li>• a határ másik felén élők szükségleteinek megértése és megbízható kollégaként cselekvés</li> </ul> <p>A határokon átnyúló kapcsolatok kedvező irányú befolyásolása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• impozáns vízió felvázolásával irányítás és motiválás</li> </ul>	<p>Felismerjük és megértjük a partner gondolkodásmódját</p> <p>Tudatosítjuk magunkban a megfelelő cselekvési és viselkedési formákat</p> <p>Tettrekészség kifejtése</p> <p>Az önkifejezés kifejtése</p> <p>A más kultúrából fakadó irányítás és előadásmód megértése</p>	<p>Általánosságban készséggel fogadjuk be az új ismereteket (erős akaratérővel készek vagyunk arra, hogy más kultúrákat megértsünk )</p>	<p>A partner régió kultúrájával legyünk tisztában, és ennek alapján alakítsuk ki saját nézeteinket róla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Készséget mutassunk arra, hogy más kultúrát toleráljunk, annak létjogosultságát elfogadjuk</li> <li>• Készségesen fogadjuk el, hogy a másik kultúra a miénkkel egyenértékű</li> <li>• A másik kultúra egyes elemeit építsük be saját kulturánkba.</li> </ul>

Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<p><b>Interperszonális készségek</b></p>	<p>A beszélő személyétől és a körülményektől (hely, idő) függő közlésbeli különbözőségek felismerése</p> <p>A határokon átnyúló kapcsolatokban az információ továbbításakor előálló változások felismerése</p> <p>Annak felismerése, hogy mi történik, mikor számunkra ismeretlen (vagy nem kellő mélységig ismert) nyelven kommunikálunk</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>iránymutatás és visszajelzések révén mások képességeinek fejlesztése</li> <li>új irányú kezdeményezés, igazgatás, vezetés</li> </ul> <p>A partnerek közötti egyenrangúság elfogadása és megvalósítása a határoközi kommunikációban (ennek alapja a nyitott, tiszteletteljes magatartás )</p> <p>Önmagunk és mások építő szándékú szemléletének megtanulása</p>	<p>Az egyes tényezők figyelembevételével a stratégiák és magatartásformák átgondolása</p> <p>Azon problematikus helyzetek megnevezése, amelyek határokon átnyúló stratégiával megoldhatók</p>	<p>Egy adott munkaterület tartalmának, feladatainak alapos megismeréséhez szükséges készségek és képességek megszerzése</p> <p>Feladatra szabott problémamegoldó stratégiák kifejlesztése a határokon átnyúló kapcsolatokban</p>	<p>A tudatosság kialakítása, mint a határokon átnyúló kapcsolatok sikerének kulcsa.</p> <p>Foglalkozás „cseppfolyós” (változókéony) helyzetekkel.</p>

Fejlesztési területek	Kommunikatív kompetencia	Társas kompetencia	Stratégiai kompetencia	Tudás kompetencia	Interkulturális kompetencia
<p><b>Interperszonális készségek</b></p>		<p>Ószintesség önmagunkkal és másokkal szemben</p> <p>Uralkodás a saját érzelmeinken</p> <p>Szerénység a határközi kommunikációban</p> <p>A „másik” iránti hozzáállás mérlegelése</p> <p>A társadalmi kapcsolatok hálózatának kialakítása és fenntartása</p> <p>A konfliktusok megnevezése és kezelése</p>	<p>Egy probléma összetevőinek azonosítása, megfigyelése és elemzése; javaslat kreatív megoldásokra (kockázatvállalással – több új stratégia kipróbálásával)</p> <p>Határokon átnyúló projektek tervezése és irányítása</p> <p>Megoldások adaptálása a specifikus, határokon átnyúló kontextusra</p>		<p>Egyes kifejezések jelentésének felismerése abban az interkulturális kontextusban, amelyben előfordulnak.</p>



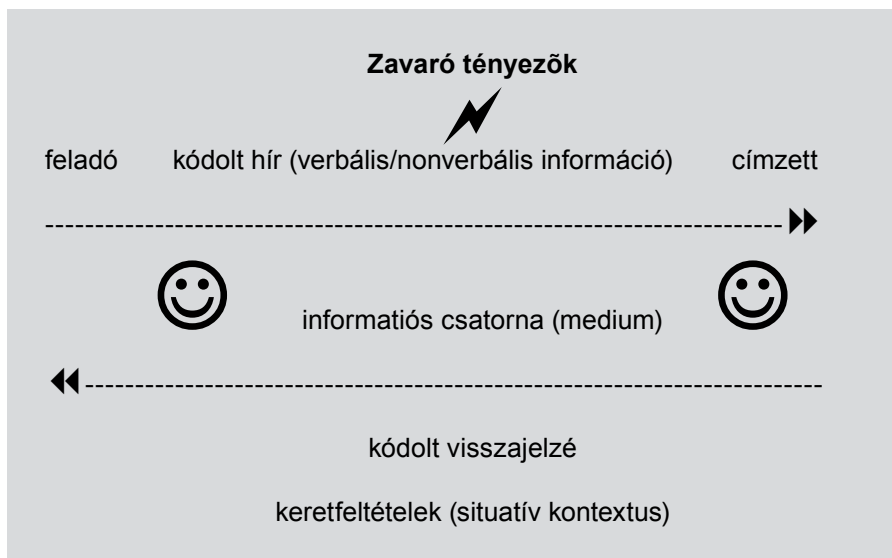


Kommunikative Kompetenz  
communicative competence  
kapcsolatteremtő kompetencia  
komunikativní kompetence  
komunikatívna kompetencia

## Kommunikációs készség

Közben a mondanivaló zavaró tényezők hatására módosulhat, torzulhat. A sikeres kommunikáció feltétele, hogy a beszélők a mondanivaló közléséhez és megfejtéséhez, valamint a visszacsatoláshoz ugyanazt a kódot, vagyis nyelvet használják.

“Hallgatni arany” – tartja a mondás, de aki ehhez tartja magát az életben, ma már nem jut messzire. A kommunikáció régóta a szociális és szakmai sikerek záloga lett. A kommunikatív képesség annyit jelent, hogy az üzenetet, ami hozzánk érkezik, értelmezzük. Az odafigyelés során a különféle jeleket, mint például az arcjáték, a kézmozdulatok vagy a testbeszéd is megfejtjük és megfelelően visszajelzünk. A kommunikáció “küldő – fogadó – modellje” a párbeszédet úgy fogalmazza meg, mint a hír átvitelét egy közlési csatornán a feladótól a címzettig.



Az emberek beszédstílusa egyértelműen összefügg a személyiségükkel és magán viseli a nevelés, az otthoni és iskolai behatások nyomait. A különféle kulturális környezetek eltérő nyelvi helyzetekhez vezetnek. Manapság a tanulók nagyon eltérő családi háttérrel rendelkeznek. A nyelv-elsajátítás hagyományai, szokásrendszere és az elvárások döntő szerepet játszanak a gyerekek iskolai előmenetelében és későbbi sikereikben.



A nyelvi szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó része, amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak szabályait. Ez a folyamat a családban kezdődik és az iskolában folytatódik. A tanároknak fontos szerepük van abban, hogy a gyerekeknél előkészítsék és fejlesszék a négy alapkompétencia feltételeit, amelyek a sikeres kommunikációhoz elengedhetetlenül fontosak:

- az odafigyelés képessége: azt jelenti, hogy hagyunk másokat is szóhoz jutni, megértjük, mit akarnak velünk közölni, miközben megragadjuk kijelentéseik összefüggéseit.
- Sok gyereknek nincs türelme kivárni, míg a tanár mindent elmagyaráz, vagy osztálytársuk elmondja a véleményét, közbevág, kérdéseket tesznek fel.
- tények és érzések szavakba öntésének képessége: azaz világosan és mások számára is érthetően megfogalmazni azokat.  
A 10-14 éves fiatalok szókinccse sajnos nagyon kicsi. A családban keveset beszélgetnek; a szülők sokat dolgoznak, kevés idejük és türelmük van meghallgatni gyermekeiket.  
Éppen ezért az iskolában több időnek kellene a rendelkezésre állni, hogy meghallgathassuk diákjainkat, hiszen mindig több gyerek fordul inkább a tanárához a mondanivalójával és a problémájával.
- konfliktusok közös tisztázásának képessége: amely azt jelenti, hogy egy mindenki számára megfelelő megoldást találunk, anélkül, hogy valaki megfélemlítve vagy megalázva érezné magát.  
A gyerekeknek mindig kevesebb türelmük van a problémák békés úton történő megoldásához. Gyakori a hangos veszekedés, vitatkozás, amely néha verekedésbe torkollik. Képessé kell tenni diákjainkat arra, hogy értelmesen érveljenek és kifejlesszék magukban a kompromiszumkészséget.
- az önmagukról beszélés képessége: adott esetben a beszélőnek önmagából is adni kell valamit a hitelesség kedvéért, hiszen a párbeszéd "kapcsolatban állást" jelent.

A stílus, amellyel mondanivalónkat közöljük, döntően befolyásolhatja a beszélgetés sikerét.

A tekintélyvel alapuló stílus uralja a beszélgetést, erősen gesztikulál, mondanivalóját gyakran arcjátékkal kíséri, nem tűri a közbeszólásokat.

Az együttműködő stílus bizonyítja beleérzőképességét, ügyel arra, hogy mindkét fél számára azonos idő álljon rendelkezésre, hogy közölgjön vagy érveljen.

Meg kell tanítanunk a diákoknak, hogy felismerjék, mikor melyik stílus alkalmazása a célravezető.

Törekednünk kell arra, hogy a beszélgetés során egyenrangú partnerek legyenek. Az egyes emberek beszédstílusa egyértelműen összefügg személyiségükkel, meghatározza a nevlés, a családi, iskolai és baráti környezetet.

A gyerekek gyorsan és könnyen alakítanak ki kapcsolatokat. Nincsenek gátlásaik sem az anyanyelven, sem az idegen nyelven történő kommunikációban. Gyakran fejlesztenek ki az egyes csoportok olyan nyelvet, amelynek egyes szavait, kifejezéseit mi felnőttek nehezen vagy egyáltalán nem értünk. Kedvelik a rövidítéseket is. Így beszélgetésük felgyorsul, leegyszerűsödik, gyakran idegenül hangzik.

A tanórak folyamán is mind kevesebb idő áll a rendelkezésre ahhoz, hogy minden diák szóhoz jusson. Sok tantárgy esetében nincs lehetőségük szóban számot adni tudásukról. Legtöbbször csak dolgozatot írnak. A legjobb lehetőség a szóbeli megnyilvánulásra a nyelvórákon van. Véleményem szerint mind a négy alapkészséget fejlesztenünk kell, de az első helyen mégis a kommunikáció áll. Alsó tagozaton a gyerekek kis verseket, mondókákat, kiszámolókat és dalokat tanulnak. Első és második osztályban még nem vagy csak nagyon lassan tudnak írni, így egyértelműen a szóbeliség dominál. A gyerekekben még nem alakultak ki a gátlások az intonáció és a kiejtés utánzásában. A felső tagozaton arra törekszünk, hogy minél több szituációs játékot vigyünk az órákba, nyelvi eszközöket adjunk a diákok kezébe, gyakoroltassuk a párbeszédeket, a kommunikációt életközeli és változatos formában fejlesszük. Évente kétszer ausztriai kirándulást szervezünk, ahol a gyerekek alkalmazhatják és továbbfejleszhetik ismereteiket.

Az iskola feladatai közé tartozik az is, hogy a modern technika vívmányait megismertesse a tanulókkal és beépítse azok használatát a tanítás mindennapjaiba. A számítógép és az Internet a mai világban egyre inkább hozzáférhető és nélkülözhetetlen információs és kommunikációs eszköz, amely nem hiányozhat az ember hétköznapjaiból, sem a munkahelyen sem a magánéletben. Lassan de biztosan meghódítják a nyelvoktatást is. Mai társadalmunkban szinte kikerülhetetlen a téma, hogy ezen a területen mindig napra készek legyünk. Ezért tartom nagyon fontosnak, hogy kövessük a fejlődést és használjuk ki az általa nyújtott lehetőségeket.

Nyelvtanárként többek között abban látom a feladatot, hogy nyomon kövessem a felhasználás lehetőségeit, ami által diákjaim számára a nyelvtanulás változatosabb, többretű, életszerű és izgalmas lesz. Az Internet, mint új technológia lehetővé teszi a naprakész, cslekvésközpontú, kommunikatív, reális és interkulturális nyelvoktatást. A német nyelvű oldalon történő böngészés nem tartozik a kommunikáció kategóriájába, bár vitathatatlanul hasznos. Ezzel szemben az E-mail küldése és a chatelés

közeledést mutat a szóbeli kapcsolattartáshoz, hiszen az üzeneteket közvetlenül megválaszolják. Az E-mailek írásakor a nyelv nem formális eszköz, csatelés során közelítünk a beszélt köznyelvhez az ifjúsági szleng elemeivel megtűzdelve.

Nekünk tanároknak feltétlenül meg kell tanulnunk ezt a nyelvet, hogy sikeresen részt vehessünk a chatelésben és ellensúlyozhassuk negatív hatását helyes nyelvi eszközök megadásával.

Régióinkban egyre több iskola rendelkezik szomszédos országbeli testvérosztállyal vagy partneriskolával. Sokan közülük Comenius Projektekben is együttműködnek. Levelezés, E-mail és chat útján is tartják a kapcsolatot. Így nem csak külföldi diákokat ismerhetnek meg, hanem az adott országok kulturáját is.

Ha jól végezzük oktató-nevelő munkánkat, akkor diákjaink nyelvileg és pszichésen is képesek lesznek a mindennapok során, később pedig a szakmai életben sikerrel kommunikálni, érvelni, előadni vagy kommentálni.

Nyerhetnek ezáltal:

- új ismeretségeket
- barátokat
- új tapasztalatokat ismeretlen emberekkel
- a valahová tartozás érzését
- elégedettséget és örömet
- tapasztalatokat, hogy képesek kapcsolatot kialakítani, amikor csak akarnak

Így válnak tanulóink elégedett és sikeres európai polgárokká.

Készítette:

Kiss Lászlóné Ildikó

Zaktanácsadó Győr-Moson-Sopron

Megyei Pedagógiai Intézet



DR. GABRIELA WEIHS-DENGG

# Kommunikative Kompetenz

## – mehr als Spracherwerb

Man kann  
nicht nicht  
kommunizieren

Paul Watzlawick

DEUTSCH

Die Definition von Kompetenz ist in der wissenschaftlichen Literatur keineswegs eindeutig. Einig ist man sich aber darüber, dass Kompetenzen nicht das Anhäufen und Reproduzieren von Faktenwissen, sondern dessen erfolgreiche Anwendung sein sollen. Dies bedeutet sowohl Veränderung von Lerninhalten als auch Veränderung von Sichtweisen und Methoden des Unterrichts. Damit will man den neuen Herausforderungen an die heutige Schule, wie rasant steigende Informationsflut, Vorbereitung auf lebenslanges Lernen oder Zugang zu grenzüberschreitendem Denken und Handeln, gerecht werden.

Auf diese Herausforderungen reagierte die Europäische Union der viel zitierten Konferenz in Lissabon und dem Beschluss: „Bis 2010 soll die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden, einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einen größeren sozialen Zusammenhalt zu erreichen.“<sup>1</sup>

Seither löst der Begriff der Wissensgesellschaft den der Informationsgesellschaft ab und die Diskussion, welche Kompetenzen die wichtigsten seien, wird europaweit geführt.

Ein besonders erwähnenswertes Projekt ist die Arbeitsgruppe der EU zu „Schlüsselkompetenzen“, die einen wesentlichen Beitrag auf diesem Gebiet leistete, indem sie eine konsequente Unterscheidung von „... Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen...“ trifft, die „persönliche Entfaltung/Entwicklung des Individuums“ betont und eine neue Definition von Kommunikation verfasst:

„Kommunikation ist die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Fakten in mündlicher oder schriftlicher Form im Rahmen des gesamten Spektrums gesellschaftlicher Kontexte, d. h. im Beruf, im Privatleben und in der Freizeit, auszudrücken und zu interpretieren.“<sup>2</sup>

Das Entscheidende im „Grundkompetenzmodell“ ist für mich der Denkschritt von der muttersprachlichen Kompetenz und der Fremdsprachenkompetenz zur übergeordneten kommunikativen Kompetenz. Der Spra-

1 Allgemeine und berufliche Bildung 2010-Unterschiedliche Systeme, Gemeinsame Ziele. Lissabon 2000 [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html) 15.3.2006

2 Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission: Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft. Unveröffentlichtes Diskussionspapier. 2002, S. 8

cherwerb wird zu einem Teilbereich und die Kommunikation wird zum zentralen Element.

## Kommunikative Kompetenz – was gehört dazu?

Der Begriff der *kommunikativen Kompetenz* stammt aus der Zeit der „kommunikativen Wende“ im Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren und wurde vom Soziolinguisten D. Hymes<sup>3</sup> eingeführt. Er beschreibt sie als Wissen eines Lerners oder Sprechers von einer Sprache, welches eben nicht nur grammatische, sondern auch sozio- und psycholinguistische Aspekte umfasst.

Hans-Eberhard Piepho<sup>4</sup> macht diese Vorstellung speziell für den Fremdsprachenunterricht nutzbar, auch in Hinblick auf Lerntechniken und Methodentraining. In den Vordergrund tritt eine allgemeine Zielvorstellung von der Erziehung zur Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit. Seither ist dieser Bildungsinhalt in verschiedenen Ausprägungen, vor allem im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen in den Lehrplänen und Lehrbüchern zu finden.

Diese allgemeine Zielvorstellung trifft sich mit dem heutigen Anspruch, Grundkompetenzen zu definieren und die Selbstkompetenz zu stärken. Das „Grundkompetenzmodell“ gliedert die kommunikative Kompetenz in vier Bereiche, die einen gewissen hierarchischen Aufbau aufweisen.

## Die 4 Bereiche der kommunikativen Kompetenz:

### 1. Kommunikationsfähigkeit

Wer ist kommunikationsfähig? Ein drastisches Beispiel: Ein Ehepaar - eine blinde Frau und ein taubstummer Mann, zwei Kinder. Sie organisieren den Alltag und streiten über Kindererziehung. Das zeigt, dass Kommunikation auf der Basis von Bereitschaft und Wahrnehmungsfähigkeit in vielfältiger Form funktionieren kann. Kommunikationsfähigkeit bedeutet, Botschaften verständlich für andere zu formulieren und Botschaften anderer richtig zu interpretieren. Im sprachlichen Bereich heißt das nicht nur, gut zuzuhören, sondern auch alle anderen Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung zu entschlüsseln und entsprechend darauf zu reagieren.

**Daher beziehen Kommunikationstheorien auch nonverbale Kommunikation mit ein.** Im Allgemeinen sind das alle Arten von Signalen, die statt oder zusätzlich zur Sprache eingesetzt werden. Im weitesten

3 D. Hymes, „On Communicative Competence“, in: J.B. Pride und J. Holmes, Hrsg., *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972, S. 269-293.

4 Vgl. H.-E. Piepho, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Fremdsprachenunterricht*, Dornberg-Frickenhofen: Frankonius, 1974.

Sinne auch Signale wie Geruch, Kleidung, Accessoires und die Klassifikation nach funktionalen oder kanal-orientierten Gesichtspunkten (olfaktorisch, haptisch, etc.). **Es gibt zahlreiche** verschiedene Kommunikationsmodelle von Shannon und Weaver über Watzlawick bis Schultz von Thun. Erkenntnisse über beziehungs- und sach-bezogene Ebenen der Kommunikation, aktives Zuhören, soziale Kommunikation und Feedback haben längst in die Arbeitswelt Eingang gefunden.<sup>5</sup> Anforderungsprofile von Stellenausschreibungen enthalten vermehrt die Forderung nach Teamfähigkeit und Konfliktbewältigung.

Es geht bei der Vermittlung von Kontaktfähigkeit aber nicht nur um das Grundverständnis von Kommunikationsabläufen sondern um Offenheit und Kontaktbereitschaft. Große Bedeutung kommt dabei dem Abbau von Ängsten zu, Ängsten vor sozialen Kontakten, vor Begegnungen mit fremden Kulturen oder dem Sprechen vor und mit anderen Menschen.

## 2. Spracherwerb

Die Spracherwerbsforschung weltweit ist sich einig in der Erkenntnis, dass eine gefestigte Erstsprache eine ganz entscheidende Grundlage für erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache darstellt.<sup>6</sup>

Kommunikation in der Erstsprache ist eine Voraussetzung für persönliche Entfaltung und Möglichkeit zur Teilnahme und Mitgestaltung des sozialen und politischen Lebens einer Gemeinschaft. Eine möglichst umfassende Sprachbeherrschung ist weiters Voraussetzung für den Erwerb anderer Kompetenzen, für Beschäftigungsfähigkeit und ein zufrieden stellendes Privatleben. In der frühen Kindheit wird Sprache ohne formalen Unterricht erlernt und Lautgestalt und grammatische Struktur weitgehend automatisiert. Ab etwa dem zehnten Lebensjahr wird zunehmend in anderer, eher analytischer Form an den Spracherwerb heran gegangen.

Kommunikationskompetenzen für Muttersprache und Fremdsprachen sind durch Lehrpläne und Standards oder den GERS mehr oder weniger genau festgelegt.

Der Fremdsprachenbedarf in Österreich ist groß, wie die neueste Untersuchung des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) zeigt:

- Mehr als 80 % der Betriebe geben an, dass Englisch (vom Großteil) ihrer Mitarbeiter benötigt werde. 30 % Italienisch-, weitere 26 % Französisch.
- Ostsprachen sind im Vormarsch: Tschechisch 16 %, Ungarisch 14 %, Slowenisch 12 %, Slowakisch 11 %.
- Die mündliche Kommunikation ist bedeutend wichtiger als das Ver-

5 Waldmann, Rainer (2002): Kommunikation in Organisationen  
<http://www.bw.fh-deggendorf.de/kurse/pers/skripten/skript6.pdf> 16.3. 2006

6 Krumm, Hans-Jürgen (2005): Pausenlos Deutsch - ein Phyrussieg über Mehrsprachigkeit und Toleranz. <http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Pausenlos%20Deutsch.pdf>

fassen von Texten. Der Erwerb von Fremdsprachen findet in erster Linie an den Schulen statt. Hier wird der Grundstein für linguistische Kompetenz gelegt. (Auszug) <sup>7</sup>

Die Öffnung nach Osten bringt nicht nur steigendes Interesse an den Ostsprachen sondern macht auch die geografische Nähe und die gemeinsame Vergangenheit bewusst. Die Spuren der gemeinsamen Geschichte ziehen sich durch Kunst und Literatur, aber auch durch die Sprache:

- Wienerisches mit tschechischem Ursprung: Pomali (langsam), duchna (Tuchent), buchta (Buchtel), povidla (Powidel), frnak (große Nase), etc.
- Austrozismen in der „Brünner Stadtsprache“: kastl, erterple, pakl, kaisrsemla, haxna, u.a.

Man könnte zusammenfassen: Die östlichen Nachbarn rücken näher, ohne Englisch geht nichts, Sprachunterricht in der Schule ist wichtig, Reden ist Gold und Schreiben nur Silber.

### 3. Networking = Beziehungskompetenz

Die Benennung „Networking“ möchte ich durch „Beziehungskompetenz“ ergänzen, wenn nicht sogar ersetzen. Der Begriff „Networking“ erscheint mir zu eng gesteckt, da er in unserem derzeitigen Sprachgebrauch stark beruflich und zweckorientiert besetzt ist. Die emotionale Komponente von Beziehungen wird dadurch in den Hintergrund gerückt. Sozialkompetenz und emotionale Intelligenz kommen aber gerade bei der Anwendung der Kommunikationsfähigkeit zum Tragen. Die zielgerichtete Nutzung von Kontakten im eher berechnenden Sinn führt weg von dem Anspruch, dass Grundkompetenzen die Voraussetzung für ein erfülltes Leben auch im privaten Bereich schaffen. Daher ist dieser Teilbereich der kommunikativen Kompetenz für mich mit „Beziehungskompetenz“ im Sinne von Beziehungspflege besser zum Ausdruck gebracht. Niemals würde man bei Eheproblemen raten: Verbessern Sie Ihr Networking. Sehr wohl aber sprechen Paarberatungen von der Verbesserung der Beziehungskompetenz. Die Pflege von Beziehungen zum Partner, zu Freunden und zu Berufskollegen hat große Bedeutung. Erhöhte Leistungsansprüche im Beruf reduzieren die Zeit für die Familie. Wie Beruf und Familie unter einen Hut bringen, wie mit Fernbeziehungen umgehen, wie Mobbing vermeiden, wie Stress bewältigen, wie Grenzen ziehen und nein sagen? Ein Blick auf das aktuelle Seminarangebot am Markt, zeigt wie groß der Bedarf zu den genannten Fragen ist.

<sup>7</sup> Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf <http://www.wifiwien.at/Default.aspx?menuId=485> 18.3.2006



Beziehungskompetenz baut auf der Selbstkompetenz auf. In der Schule sollten SchülerInnen ihr Selbst in der Begegnung mit dem Du erforschen. Auch in dieser Beziehung muss Schule, wie bei anderen Erziehungsaufgaben, mehr und mehr die Familie ersetzen. Ziel sollte eine positive Grundeinstellung zu sich selbst und anderen gegenüber sein.

In der Beziehungskompetenz kommt die kommunikative Kompetenz im vollen Umfang zur Anwendung und im Sinne des wechselseitigen Verständnisses für private, berufliche sowie soziale Entfaltung insgesamt zum Tragen.

#### **4. Medienkompetenz unter besonderer Berücksichtigung des Internets**

Medienkompetenz bezeichnet nach Dieter Baacke<sup>8</sup> die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können. Die Medienkompetenz umfasst deshalb mehrere Fähigkeiten:

- Medien (Bücher, Zeitschriften, Internet, Hörfunk, Fernsehen etc.) kennen und nutzen können – beispielsweise ein Buch in der Bibliothek suchen und entleihen können
- sich in der Medienwelt orientieren können – beispielsweise unter den verschiedenen Fernsehangeboten eine Nachrichtensendung finden
- an medial vermittelten Kommunikationen teilnehmen können – beispielsweise einen Leserbrief verfassen
- eine kritische Distanz zu Medien halten – beispielsweise kommerzielle oder politische Interessen in journalistischen Beiträgen erkennen können
- selbst kreativ in der Medienwelt tätig werden – beispielsweise Beiträge verfassen.

Durch die Verbreitung des Internets und der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in den letzten zehn Jahren entstand die „Globale Kommunikation“. Dadurch haben sich die Kommunikationswege der Menschen und besonders die Möglichkeiten für das Lernen verändert. Noch wird der Computer in der Schule zu wenig genutzt. Es fehlen sowohl ausstattungs-mäßig als auch methodisch-didaktisch die notwendigen Konzepte für die ausreichende Vermittlung von Medienkompetenz.

<sup>8</sup> Baacke, Dieter (1997): Einführung in die Medienpädagogik. Tübingen.  
<http://de.wikipedia.org/wiki/Medienkompetenz>

## Kommunikative Kompetenz – wie im Unterricht umsetzen?

Das Anstreben von Grundkompetenzen setzt den regionalen Lehrplan keineswegs außer Kraft, sondern setzt ein fächerübergreifendes Ziel für den Erwerb fokussierter Kompetenzen. Dieser Anspruch ist nicht neu, sondern verstärkt bestehende Vorgaben in unseren Unterrichtsprinzipien oder in den allgemeinen Bildungsaufgaben des Lehrplans.

Es ist der Anspruch, den auch die Bildungsstandards stellen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind.<sup>9</sup> In der Umsetzung auf Wiener Ebene wurden sogar explizite Standardformulierungen für die dynamischen Fähigkeiten vorgeschlagen.<sup>10</sup>

Das heißt, dass kommunikative Kompetenz in den Bildungsstandards berücksichtigt ist, wie folgende Formulierungen zeigen:

- kann wichtige kulturelle Unterschiede zwischen dem eigenen Kulturkreis und jenem
- einiger anderer Länder erkennen und beschreiben.
- kann Sprache anlassgemäß partnergerecht und sozial verantwortlich gebrauchen
- kann aktiv zuhören und sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen

Das heißt, dass der Unterricht von kommunikativer Kompetenz sinngemäß bereits in den rechtlich gültigen Vorgaben enthalten ist:

- Unterrichtsprinzipien Medienerziehung, Leselerziehung und interkulturelles Lernen
- Lehrplan: dynamische Fähigkeiten, Selbstkompetenz, nonverbale Ausdrucksmittel, Sprechhemmungen, Sprechhandeln, Stärkung des Selbstwertgefühls

---

9 BMBWK (Hrsg.): Bildungsstandards in Österreich, Fachbereich Deutsch, 8. Schulstufe. September 2005

10 Stadtschulrat für Wien, Hrsg. (2004): Arbeit mit Bildungsstandards in Wien. Bratislava.

Die „Kommunikative Kompetenz“ ist als Begriff und in ihrem vollem Umfang allerdings nirgends verankert. Sie könnte beispielsweise als Unterrichtsprinzip eingeführt werden und damit eventuell die Medienerziehung ersetzen. Die expliziten Inhalte nochmals kurz zusammengefasst:

- Kommunikationsfähigkeit ist Wahrnehmungsfähigkeit und Kontaktbereitschaft
- Spracherwerb in der Schule soll vor allem die Sprechkompetenz festigen
- Networkig = Beziehungskompetenz als Tool für Berufs- und Privatleben
- Medienkompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Internetnutzung

Zur Umsetzung eines entsprechenden Unterrichts sind auch die notwendigen Voraussetzungen zu erwähnen: Berücksichtigung von Klassenschülerzahl, unverbindlichen Übungen (Konversationskurse, darstellendes Spiel, Deutschkurse, etc.) sowie Ressourcen für Bibliothek, Internet und mediale Ausstattung in den Schulen müssen die pädagogische Arbeit unterstützen.

Die entscheidende Weichenstellung ist, wem unter welchen Voraussetzungen welche Möglichkeiten des Zugangs zu Wissen zur Verfügung stehen werden und wie die Chance zur Reformierung und grenzüberschreitenden Zusammenarbeit genutzt wird.

Autorin:

Dipl. Päd. Dr. Gabriela **Weih-Dengg**

Deutschlehrerin, Psychologin, Referentin



Soziale Kompetenz  
social competence  
társadalmi hatáskör  
sociální kompetence  
sociálna kompetencia



DR. RUDOLF BEER

## Soziale Kompetenzen

Sozialkompetenz drückt sich in einem „auf die Gültigkeit moralischer Urteile aufbauenden Handeln“ (MEYER 1989, S. 422) aus. Doch welche bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven und affektiven Fähigkeiten und Fertigkeiten machen diese Kompetenzen aus? An welchen Zielvorstellungen kann man sich orientieren?

### Begriffliche Eingrenzung

Soziale Kompetenzen werden den Schlüsselkompetenzen zugeordnet. Solche, von einer Arbeitsgruppe der europäischen Kommission definierten Schlüsselkompetenzen *„stellen einen übertragbaren, multifunktionalen Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen dar, die das Individuum für die persönliche Entfaltung/Entwicklung, Eingliederung und Beschäftigung benötigt. Sie sollen nach Abschluss der Schulpflicht und Ausbildung entwickelt sein und als Grundlage für das lebenslange Lernen dienen“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002, S. 5).

Damit werden Soziale Kompetenzen im Besonderen in drei Dimensionen wirksam:

- Soziale Kompetenzen sind notwendige Basis für eine persönliche Entwicklung und Entfaltung während des gesamten Lebens (individuelle Ebene).
- Soziale Kompetenzen sind notwendige Grundfertigkeiten für die gesellschaftliche Teilhabe im Sinne der Eingliederung in unsere demokratische Gesellschaft (politische Ebene).
- Soziale Kompetenzen sichern die Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zum individuellen und gesellschaftlichen Vorteil (profitable Ebene).

Auf Ebene der Europäischen Union können wir von folgender Arbeitsdefinition ausgehen: *„Die Sozialkompetenz umfasst alle Verhaltensweisen, die das Individuum beherrschen muss, um in effizienter, konstruktiver Form zur Partizipation fähig zu sein und Konflikte des gesellschaftlichen Lebens im Rahmen der Interaktion mit anderen Individuen (oder Gruppen) im persönlichen und öffentlichen Umfeld zu lösen“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002, S. 22.).

Der damit beschrittene Weg, eine Gruppe von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Handlungsdimensionen und Einstellungen zu dem Komplex von Sozialen Kompetenzen zusammenzufassen, kann als Versuch gesehen werden, zwei grundlegende Ansätze zu verbinden.

So wird Soziale Kompetenz einerseits aus Sicht der klinischen Psychologie als die Fähigkeit verstanden, sich im Rahmen von sozialen Interaktionen durchzusetzen und seine Interessen zu wahren. Andererseits können Soziale Kompetenzen vom Standpunkt der Entwicklungspsychologie aus als die Anpassungsfähigkeit an die sozialen Bedingungen der Gesellschaft (Normen und Werte) gesehen werden (vgl. HANDLOS 2005, S. 314). Erst der Ausgleich zwischen **Durchsetzungsfähigkeit** und **Anpassungsfähigkeit** unter in Hinblick auf die sozialen/gemeinschaftlichen Konsequenzen verweist auf die unverzichtbare Bedeutung im gesellschaftlichen Miteinander.

Etwas weiter gefasst könnten Soziale Kompetenzen daher als das Vermögen bezeichnet werden, „mit seinen Mitmenschen erfolgreich bzw. angemessen zu kommunizieren, zu interagieren und zu handeln“ (VLASITS 2005, S. 276). Was angemessen und erfolgreich ist wird in gesellschaftlichem Konsens aller Beteiligter festgelegt. Sozial kompetentes Verhalten hat aber immer ein starkes **dialogisches Moment**. Das Gelingen solch eines Dialogs ist aber von Grundvoraussetzungen getragen. Nur wer die Wirklichkeit des anderen grundsätzlich anerkennt, kann in eine dialogische Beziehung eintreten. Solch eine Beziehung muss frei von Herrschaft und Abhängigkeit sein, getragen von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung. Andersartigkeit soll wahrgenommen, aber als gleichwertig verstanden werden. Erst wenn die volitionalen und sozialen Bereitschaften hinzukommen, kann dieser Dialog erfolgreich sein.

## Bildung, Soziale Kompetenzen und Schule

Allzu leicht kann der Leitidee »Bildung« in der Schule eine Einengung im Sinne der »profitablen Qualifikation« (vgl. OLECHOWSKI 2003, S. 412) widerfahren. Daher ist nach der Betonung einer durchaus wichtigen Beschäftigungsfähigkeit aber auch auf den Anspruch des Individuums auf »maximale Qualifikation« hinzuweisen. Sie kann verstanden werden als eine Allgemeinbildung, die alle Kräfte im Menschen fördert zum Wohle eines menschlichen, demokratischen Zusammenseins. Sie umschließt kognitive, psychomotorische und **affektive (= emotionale und soziale) Fähigkeiten**, die es anzusprechen, zu fordern und zu fördern gilt (vgl. OLECHOWSKI 1990, S. 229).

Bildung lässt sich eben nicht reduzieren auf wirtschaftlich verwertbare Qualifikationen komprimiert in Domänen fachlichen Wissens. *„Bildung besitzt insofern universellen Charakter, als es die Grenzen der Fächer oder der Schule sprengt und schulisches Lernen in den größeren Sinnzusammenhang der Entwicklung und Biographie von Lernenden stellt, sowie der Welt und der Gesellschaft, in der sie leben“* (MESSNER 2004, S. 38). Dies offenbart sich im Besonderen bei den Sozialen Kompetenzen. Bildung hat nicht bloß Bedeutung für die Weltbewältigung, das Brauchbare und



Nützliche. „Wer Bildung will (...) muss ebenso über die Bedeutsamkeit für die Ich-Entwicklung nachdenken; darf nicht über das Nützliche, sondern muss auch über das Gute urteilen, und das heißt, die Normen seines Handelns begründen“ (REGENBRECHT 2005, S. 16).

Olechowski fasst den Begriff der Bildung folgendermaßen zusammen: „Allgemeinbildung ist die Gewinnung von Grundkompetenzen in möglichst allen Bereichen des Lebens für die kritische Auseinandersetzung mit der gesamten physischen und geistigen Wirklichkeit des Lebens“ (Olechowski 1997, S. 368).

Im allgemeinen Teil des österreichischen Lehrplanes für die Sekundarstufe I wird auf die Bedeutung der Sozialkompetenz im Zusammenspiel der Kompetenzen hingewiesen. „Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln“ (BM:BWK 2000, S. 3). Dies unterstreicht auch die Europäische Kommission in ihrer Festlegung der Sozialen Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen. Diese dürfen „nicht losgelöst von dem Kontext betrachtet werden, in dem sie gelehrt, gelernt und erworben werden“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002, S. 29). Schule versteht sich als Ort, an welchem dieser Aspekt der Persönlichkeitsbildung – die Förderung der Sozialen Kompetenzen zum Lernziel erhoben ist. Offenheit gegenüber Fremden, Bereitschaft zur produktiven Zusammenarbeit, Takt und Respekt gegenüber Partnern muss hier erlebt, verstanden und als Basis des täglichen Unterrichts sichtbar sein.

Der selbstverständliche Umgang mit kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt kann hier hergestellt und als bereichernd empfunden werden, so wie ebenfalls auf beachtenswerte Differenzen hingewiesen mit Takt und respektvollem Handeln reagiert werden kann (»agree to disagree«). Teamfähigkeit setzt die Bereitschaft zur Zusammenarbeit voraus, ist aber ebenso Lernprozess der durch endogene (erbliche), exogene (durch die Umwelt/Schule erzeugte) Faktoren und durch Reflexionsprozesse zu beeinflussen ist. Somit ist auch Sozialkompetenz durch Lernprozesse und über kontinuierliche bzw. intermittierende Rückmeldungen beeinflussbar.

## Lernbegriff, Sozialkompetenz und Standards Sozialer Kompetenzen

„Nicht nur im »kognitiven« (= »rationalen«) Lernbereich liegen erstrebenswerte Lernziele, sondern auch im »affektiven« (= »emotionalen«, »sozialen«) und im »psychomotorischen« (= sportlicher, handwerklicher, künstlerischer Bereich)“ (OLECHOWSKI 1990, S. 229). So lässt sich zwischen inhaltlich-fachlichem Lernen, methodisch-strategischem Lernen,

sozial-kommunikativem Lernen und affektivem Lernen unterscheiden. Bei sozial-kommunikativem Lernen nennt KLIPPERT das „Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Integrieren, Gespräche leiten, Präsentieren“ (KLIPPERT 1998, S. 16). Unter affektivem Lernen führt er die personalen Kompetenzen „Selbstvertrauen entwickeln, Spaß an einer Methode haben, Identifikation und Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen“ (KLIPPERT 1998, S. 16). Sozialkompetenz und Teamfähigkeit wird von manchen Autoren synonym verwendet (vgl. KLIPPERT 1998, vgl. SSR<sub>F</sub>W 2004).

Teamfähigkeit kann durch folgende Verhaltensbeschreibungen in der Gruppe beobachtbar werden:

#### „Raster zur Bewertung der Teamfähigkeit“

hilft anderen geduldig und geschickt  
 bringt mit seinen Vorschlägen die Gruppe voran  
 achtet darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird  
 bemüht sich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten  
 kann gut zuhören und auf andere eingehen  
 ist sachkundig und kann gut argumentieren  
 arbeitet in der Gruppe aktiv und interessiert mit  
 versteht es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln  
 spricht »Missstände« in der Gruppe offen an  
 toleriert andere Meinungen und Vorschläge“  
 (KLIPPERT 1998, S. 67).

Diese Operationalisierungen eignen sich ausgezeichnet für die Erstellung von Lernzielen sozialen Lernens, oder besser **Bildungsstandards Sozialer Kompetenzen**:

- Ich helfe anderen geduldig und geschickt.
- Ich bringe mit seinen Vorschlägen die Gruppe voran.
- Ich achte darauf, dass zügig angefangen und gearbeitet wird.
- Ich bemühe sich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten.
- Ich kann gut zuhören und auf andere eingehen.
- Ich bin sachkundig und kann gut argumentieren.
- Ich arbeite in der Gruppe aktiv und interessiert mit.
- Ich verstehe es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln.
- Ich spreche »Missstände« in der Gruppe offen an.
- Ich toleriere andere Meinungen und Vorschläge.

## Zusammenfassung

Bildung, welche in einem vereinigten Europa grenzüberschreitendes Handeln fördern und unterstützen möchte umfasst kognitive, psychomotorische und **affektive (= emotionale und soziale) Fähigkeiten**, die es anzusprechen, zu fordern und zu fördern gilt.

Sozial kompetentes Verhalten baut auf ein starkes **dialogisches Moment**, das von volitionalen und sozialen Bereitschaften getragen wird, in einer partnerschaftlichen und respektvollen Beziehung frei von Herrschaft und Abhängigkeit.

Soziale Kompetenzen umfassen den Willen und alle Verhaltensweisen, die das Individuum beherrschen muss, um in effizienter, konstruktiver Form zur Partizipation fähig zu sein und Konflikte des gesellschaftlichen Lebens im Dialog mit anderen Individuen (oder Gruppen) im persönlichen und gemeinschaftlichen Umfeld zu lösen“ (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002, S. 22.).

## Literatur

BM:BWK: Lehrplan der Hauptschule – Erster Teil – Allgemeines Bildungsziel. Wien 2000.

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl, Definition und Beschreibung, Konzeptpapier der Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission, 27. März 2002.

HANDLOS, U. et al.: Sozial kompetent durch multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MIT), Ztschr. Erziehung und Unterricht, 155, 313-326, 2005.

KLIPPERT, H.: Teamentwicklung im Klassenraum – Übungsbausteine für einen Unterricht, Weinheim und Basel, 1998.

MESSNER, R.: Was Bildung von Produktion unterscheidet, Ztschr. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, 26-47, 2004.

MEYER, H: Unterrichtsmethoden. 2. Aufl., Frankfurt am Main, 1989.

OLECHOWSKI, R.: Schlußfolgerungen für eine Reform der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer „humanen Schule“, in PERSY, E. u. TESAR, E. (Hg): Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen, Frankfurt am Main, 361-376, 1997.

OLECHOWSKI, R: Elemente einer Theorie für einen Unterricht mit verbaler Beurteilung. In: OLECHOWSKI, R. u. RIEDER, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien – München, 226-240, 1990.

OLECHOWSKI, R: Neoliberalismus und Bildung – zwei kontroverse Konzepte, Ztschr. Erziehung und Unterricht, 153, 410-423, 2003.

REGENBRECHT, A.: Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, Ztschr. PÄD Forum: unterrichten erziehen, 33 bzw. 24, 16-22, 2005.

SSRfW (Stadtschulrat für Wien): Arbeit mit Bildungsstandards in Wien – Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeiten, Wien, 2004.

VLASITS, D.: Sozialkompetenz und dialogische Beziehungen, Ztschr. Erziehung und Unterricht, 155, 276-283, 2005.



## Szükségletvizsgálat az alapkompentencia-modell projecthez

### **A szociális kompetencia fejlesztéséhez:**

Jelenleg sem a közoktatásban, sem a felsőoktatásban nem folyik célirányos szociális- és önkompentencia fejlesztés.

A foglalkoztatás területén fellépő nehézségek így aligha a hiányos szakkompetenciára, sokkal inkább a személyi hiányosságokra vezethetők vissza, mint:

- csapatszellem
- konfliktuskezelési képesség
- az idővel való gazdálkodás képessége
- szakmai és családi érdekegyeztetés képessége
- az érzelmi nevelés hiánya
- bizonytalanság a kapcsolatok alakításában (Mobbing)
- a kommunikáció és a napi kapcsolat, bánás elégtelensége
- a partnerrel szembeni nyitottság képessége

A szociális és önkompentencia fejlesztésére irányuló alternatív képzés során jelentősen javulna a szakkompentencia és ezzel együtt a szakmai- és továbbképzés minősége.

Így a fiatalok az első képzés, a felnőttek az átképzés ill. a továbbképzés során jobban tudnának a megszerzett szaktudással bánni, azt az új szociális kontextusba helyezni és ezzel az effektívebb szociális és szakkompentencia a képzés, majd később a munkavállalás során egy élethosszig tartó képességet eredményezne, ami megkönnyítené az új kihívásokhoz való alkalmazkodást.

A létrehozandó instrumentárium (eszköztár) a fiatalok első szakmai képzésében a készségek és kompetenciák a szakmai továbbképzésben a minőség javulását eredményezik, valamint elősegítik a képességek élethosszig tartó megszerzését és az alkalmazkodóképesség kialakulását.

A projekt keretén belül meg kell vizsgálni, hogy hogyan lehetne:

- a belső és a másokkal való kommunikációt az első- és a továbbképzésben bevezetni
- a saját felelősségvállalás és a kölcsönös megértés képességét megtanulni, fejleszteni
- a vállalkozói tevékenységre kiható tudatosságot kifejleszteni, ami a szociális rendszert is (vállalat, család, település, régió) befolyásolja.

Várható eredményei:

- csökkentené a munkanélküliségi rátát
- a szaktudás effektívebb alkalmazásával vállalkozások megerősödnek, mivel a munkatársak sikertényezővé válnak
- az alkalmazkodóképesség az organikus és technikai változás során megerősödhet
- az életük során bekövetkezett szerep- és foglalkozásváltást könnyebben tudnák feldolgozni
- a szociális- és önkompetencia fejlesztésével (tanulásával) stabilabb családi viszonyok várhatók, aminek pozitív kihatás lenne a munka világára. Ez pedig növelné például a vállalatalapítási készséget is, ami új munkahelyeket eredményezne.

## Összefoglalva:

Ez a program országhatárokon átnyúló fejlesztést és a projektötlet elterjesztését teszi lehetővé.

Különösen a tananyag kidolgozása és kipróbálásának folyamata érdekes és újszerű, hisz a különböző nemzetiségű partnerek, eltérő kulturális háttérrel, nyelvvel, gazdasági mutatókkal rendelkeznek, de hasonló gondokkal küzdenek, és ezekre együtt keresnek a kistérségben megoldásokat.

Korunk kihívásainak csak jól felkészített és felkészült, használható kompetenciákkal rendelkező felnőttek tudnak megfelelni.

Így a szociális kompetenciával lesznek csak képesek egészséges, egymást segítő és megértő társként – nemzeti, Európai Unió és régiós – állampolgárként élni és dolgozni.

# Sociální kompetence

Zpracoval: Mgr. Marek **Lauermann**

Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno

Sociální kompetence se vztahují ke zvládnutí určitých sociálních technik na základě sociální percepce, psychologického poznávání druhé zúčastněné osoby, nebo osob. Příbuzné pojmy jsou sociální inteligence a sociální dovednosti. (Velký sociologický slovník, 1996).

S. Greif (1987) používá pojem sociální kompetence v plurálu, protože je dnes známo, že jsou získávány jen pro určité soc. situace (např. řídicí pracovník je schopen řešit konflikty mezi spolupracovníky, ale nikoli mezi svými vlastními dětmi). Pro osvojení soc. dovedností byly vypracovány různé programy tréninku, velmi specificky zaměřené. (Velký sociologický slovník, 1996).

Často se hovoří o tom, že má-li být dosaženo udržitelného rozvoje v prostředí ekonomik, jež vyžadují vysokou míru znalostí a stále více spočívají na sektoru služeb, je nutné vybavit pracovní síly dokonalejšími dovednostmi. Toto zvyšování kvalifikace pracovní síly se považuje za neohraničený proces, který začíná získáním solidního základního vzdělání a pokračuje formou celoživotního učení. Díky rostoucímu tempu technického pokroku jsou znalosti z jednotlivých oborů brzy překonané. Pomocí nových informačních a komunikačních technologií lze příslušné faktografické poznatky rychle vyhledat a přenášet. Současně je stále méně pravděpodobné, že každý bude moci během celého svého produktivního věku vykonávat stejnou práci, setrvat ve stejném sektoru ekonomiky nebo ve stejném zaměstnání.

K nejdůležitějším všeobecným dovednostem patří komunikace, řešení problémů, logické myšlení, schopnost vést, tvořivost, motivovanost, týmová práce a schopnost učit se. Zejména posledně zmiňovaná dovednost vzbudila v posledních letech značný zájem v kontextu celoživotního učení.

V době hlubokých ekonomických, politických a společenských změn si musí občané udržovat a aktualizovat své základní znalosti a kompetence a průběžně se tak přizpůsobovat novým nárokům. Předpokladem je, aby dokázali rozpoznat, že jsou jejich znalosti zastaralé a překonané, byli dostatečně iniciativní a měli informace potřebné k jejich náležitému doplnění. To znamená, že musí být schopni najít vhodná vzdělávací zařízení a být dostatečně motivováni k tomu, aby do svého dalšího učení investovali

nezbytný čas a úsilí. Klíčem k osobnímu a profesnímu růstu se tak stalo záměrné učení, jež jedinec sám iniciuje a řídí a které probíhá ve všech stadiích života.

V této souvislosti se nyní věnuje velká pozornost zásadní roli metakognitivní kompetence, schopnosti poznat a pochopit vlastní myšlenkové postupy a proces učení a řídit je. Tato kompetence lidem umožňuje, aby si uvědomili, jak a proč si osvojují, zpracovávají a memorují různé druhy poznatků. Mohou si tak zvolit metodu učení a prostředí, které jim nejlépe vyhovují, a dále si je podle potřeby přizpůsobovat. Učení se stává prospěšným a příjemným prožitkem, při němž hrozí menší riziko ztráty zájmu.

Národní vzdělávací fond stanovuje (dále NVF) ve Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou Republiku čtyři základní typy gramotnosti, které spolu úzce souvisejí a vzájemně se podporují a podmiňují. Jsou to demokratická gramotnost, ekonomická gramotnost, metodologická gramotnost a existenciální gramotnost. Tyto čtyři typy jsou považovány „za trvalé gramotnosti zásadního významu“ (2000, s. 26).

- Demokratická gramotnost je schopnost chápat podstatu demokracie, vnímat její přednosti i
- nedostatky, znamená základní orientaci v lidských právech, svobodách a povinnostech a přijetí základních postojů občanské angažovanosti.
- Ekonomická gramotnost je souhrnem znalostí a dovedností pro zvládnání osobního a profesního života v tržních vztazích.
- Metodologická gramotnost zahrnuje zvládnání základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problému.

Přestože demokratická, ekonomická a v omezené míře i metodologická gramotnost je v rámci vzdělávací soustavy programu rozvíjena, netvoří tyto gramotnosti platformu pro použití Modelu růstu. Zásadní význam ve vztahu k Modelu růstu a rozvoji klíčových dovedností hraje existenciální gramotnost.

Existenciální gramotnost obsahuje významnou komponentu sociálních kompetencí, protože v sobě podle NVF zahrnuje „schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat jejich řešení na základe hlubších znalostí a vlastního rozvinutého svobodného uvažování, akceptovat hlubokou toleranci k různým existenciálním koncepcím, umět hledat hlubší zakotvení vlastních morálních zásad a životních hodnot. Jde však také o velmi praktické existenciální dovednosti, jakými je dlouhodobé plánování vlastního života, vytváření vztahu k ostatním, budování individuální a společenské odpovědnosti atp.“ (2000, s. 26).

Úroveň sociálních kompetencí prochází v současnosti v ČR pozitivními změnami. Lidé si začínají klást základní otázky po smyslu své existence,



etické normy se ukotvují. Veřejnost si začíná uvědomovat naléhavost otázek týkajících se životního prostředí.

Některé oblasti však stále zůstávají opomíjeny, některé s sebou přinášejí nové problémy, které je nutno řešit. Například to, že si lidé kladou otázky po smyslu své existence může mít jak pozitivní výsledek - v rozvoji kritického myšlení, motivace k práci nebo ochraně životního prostředí, tak výsledek negativní - např. ve větší otevřenosti k indoktrinačnímu působení sekt. Oblastmi, které stále nejsou dostatečně rozvinuty jsou například dlouhodobější plánování vlastního života (např. profesní zralost), odpovědnost k vlastnímu zdraví (zneužívání návykových látek).

Mezi hlavní strategické směry zvyšování sociální kompetence patří především zaměření se na mladou generaci prostřednictvím obsahu a metod výuky, její vedení ke kladení si existenciálních otázek a hledání nepředpojatých odpovědí. Z hlediska střední generace jde o složitější problém, neboť možnosti výchovného působení na ni jsou mnohem omezenější. NVF navrhuje jako jednu z možností „posílení existenciálně orientovaných debat, poradu, atp.“ (2000, s. 32), tedy působení medií. Aniž bych snižoval význam medií, myslím si, že mnohem účinnější než teoretická debata je učení zaměřené na konkrétní osobu a její konkrétní prožitek. Právě v této oblasti vidím prostor pro využití koncepcí a metod, z nichž jedna možná je právě Model růstu.

Sociální kompetence patří v současnosti stále mezi podceňovaná témata a to i přes to, že jsou v souvislosti s ní zmiňována tak závažná témata, jako je „evropská kultura, základ občanství, otevřená multikulturní a demokratická společnost“ (Cresson, Flynn, 1997, s. 25) nebo trh práce (Fišera aj., 2000). Prvním krokem ke změně daného stavu je stanovení existenciální gramotnosti za předmět zájmu a diskuse ze strany názorových leaderů společnosti a odborníků – pedagogů, psychologů, sociologů; církví ale i zaměstnavatelů a zaměstnanců.

Sociální kompetence by se reáliích České republiky a zejména pak jižní Moravy s její silně katolickou tradicí dala jinými slovy nazvat postojem – postojem k sobě, k ostatním, ke svému životnímu prostředí, ke kontextu. Na úrovni tohoto postoje závisí jakým směrem, v jaké šíři či hloubce – a jestli vůbec - se bude vyvíjet seberealizace a kultivace jednotlivce. Na existenciální gramotnosti závisí rozvoj a uplatnění jeho tvůrčího potenciálu, který byl a je hlavním zdrojem rozvoje celé Společnosti.

Pořadí úkolu učení a vzdělávání se mění. Vědomosti již nejsou alfou i omegou celého vzdělávacího procesu, ale staly se jednou (a rovnocennou) složkou mezi jinými. Posloupnost vzdělávacího procesu by se dala vyjádřit radou: vytváření postojů (rozvoj existenciální a demokratické gramotnosti),

získání dovedností (rozvoj klíčových dovedností a kompetencí) a získání znalostí.

Sociální dovednosti, sociální inteligence, interpersonální inteligence a emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznání a ovládání sebe a jednání s ostatními lidmi. (Výrost, Slaměník, 1998)

Americký psycholog David Goleman rozlišuje prvky emoční inteligence, vztahující se k sobě samému (např. sebeuvědomění, rozpoznání, projevo-  
vání a ovládání citů, potřeb i myšlenek, dovednost rozlišovat mezi pocity a činy) a týkající se mezilidských vztahů (vcítění se do situace druhého, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, analýza situace zahrnující přiměřený obraz partnerů interakce, atd.).

V postkomunistických státech, včetně České republiky hraje klíčovou roli při budování sociálních kompetencí veřejnosti, pokud to tak můžeme pojí-  
mat, úroveň připravenosti vůdčích osobností, lídrů a manažerů. Ve Střední Evropě, včetně Moravy k tomu přistupuje absence zkušeností z tržního prostředí, absence povědomí o tržních mechanismech a deformace výuky společenských věd za minulého režimu. Další okolností je historicky silně zakořeněný, technokratický přístup k řešení problémů.

Ten je jistě předností pro hledání technických řešení, ale projevuje se také podceňováním významu netechnických hledisek lidské činnosti, sociálních vazeb, komunikace, emoční inteligence, zejména v posttotalitní společ-  
nosti. Mimo jiné i důsledkem těchto vlivů je část společenských elit, ať manažerů, politiků nebo dalších aktérů veřejného života buď připravená efektivně uplatňovat moderní metody a přístupy vedení lidí nebo má nevhodné osobnostní charakteristiky pro iniciování a řízení spolupráce lidských zdrojů.

Řada pracovníků pedagogického výzkumu věnovala zvláštní pozornost sociálním či interpersonálním kompetencím a jejich roli v usnadňování ekonomické a sociální integrace jedince. Jejich význam pro aktivní zapo-  
jení jedince do života jakéhokoli společenství – zejména v multikulturních a vícejazyčných prostředích, jakým je Evropská unie – je nepopiratelný.

V prostředí dnešních ekonomik, které jsou převážnou měrou založeny na sektoru služeb, jsou tyto dovednosti rovněž významným měřítkem zaměst-  
natelnosti jedince. Zakládají schopnost rozvíjet a udržovat soukromé a pro-  
fesní vztahy pomocí účinné komunikace, týmové práce, jazykových doved-  
ností a informovanosti o jiných kulturách a tradicích a jejich respektování. Vysoká míra sociální kompetence nadto ještě podporuje rozvoj osobních kompetencí, jako je sebeúcta, motivovanost, vytrvalost a iniciativnost.

Zejména jedna konkrétní sociální kompetence, a to občanský přístup, je v současné době předmětem velkého zájmu v jednotlivých zemích i na evropské úrovni. Pojímá se jako informované a aktivní zapojení jedinců do života komunity, k níž náležejí. Občané Evropy jsou členy mnoha komunit na místní, regionální, národní i mezinárodní úrovni, z nichž každá zakládá různé, i když vzájemně se doplňující, komponenty jejich identity. Občanská angažovanost vychází z poznání vlastních práv a závazků jako člena daného společenství, ale i sebedůvěry a odhodlání potřebných pro uplatnění těchto práv a plnění vlastních povinností. Zahrnuje i poznání a respektování pravidel a zásad, jimiž se řídí život v pluralitní společnosti. Ale aktivní občanský přístup znamená i odhodlání usilovat o udržitelný rozvoj, které je projevem solidarity s budoucími generacemi.

# Príprava učiteľov SOU na rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže, súvisiacich s ich budúcim zamestnaním

PaedDr. Olga **Križová**

Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava

V pedagogickej verejnosti prebieha neustála diskusia o problematike vzdelávania žiaka s prepojením na požiadavky trhu práce. Cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je pripraviť žiaka na jeho ďalšie uplatnenie v živote, vybaviť ho nielen vedomosťami, ale aj spôsobilosťou komunikácie a sociálnymi zručnosťami, ktorých absencia niekedy diskvalifikuje v zamestnaneckých vzťahoch i dostatočne vzdelanostne pripravenú mládež.

Problematike rozvoja základných kompetencií žiakov SOU sa u nás venuje málo pozornosti. Hoci máme na Slovensku okolo 65 tisíc učňov v štátnych SOU a tvoria veľmi dôležitú časť pracovného potenciálu, nie je im poskytovaná dostatočná kvalifikovaná odborná pomoc. Mnohí z nich sú so zanedbaných rodín, z čoho vyplýva aj ich sociálna a komunikačná nepripravenosť brať na seba zodpovednosť za budúcu prácu a pracovisko. Veľká časť má ťažkosti s učením, čo vedie k neúspechu a následne k slabej motivácii pre budúcnosť. Ak pridáme veľkú náročnosť zamestnávateľov, ktorí pri vysokej nezamestnanosti si majú z čoho vyberať, mnohí po skončení školy ostávajú doma, resp. na ulici, pustnú ich charaktery a vytráca sa aj odbornosť, ktorú počas navštevovania školy nadobudli.

Predložený projekt nerieši všetky spomínané problémy. Orientuje sa na dve z kľúčových kompetencií, a tými sú komunikačné kompetencie a sociálne kompetencie.

V projekte ide o nový vzdelávací modul pre učiteľov SOU, ktorého výstupom je pripravenosť učiteľa odovzdávať tieto kompetencie svojim žiakom. Ide o pilotný program, ktorého sa zúčastňuje 90 učiteľov SOU (v pomere 1:1 - učitelia teoretického vyučovania a majstri odborného výcviku), prostredníctvom ktorých chceme pôsobiť na ich žiakov. Účinnosť vzdelávacieho programu overujeme, ide o pilotný projekt. Overený vzdelávací program bude akreditovaný a ponúknutý všetkým metodicko-pedagogickým centrom na Slovensku.

Toto je možné uskutočniť prostredníctvom prípravy učiteľov. Niektorí z nich vedia v požadovanom smere pôsobiť na žiakov, avšak skôr intuitívne. Predložený projekt dáva učiteľom možnosť systematického vniknutia do tejto problematiky nielen v oblasti teórie, ale hlavne metodiky, ako to urobiť. Nemenej dôležitou stránkou sa nám javí jednotné pôsobenie na mladých, preto do projektu budeme pozývať učiteľov teoretického vzdelávania, ale aj majstrov odbornej prípravy. Bude dôležité, aby sa počas vzdelávania tieto dva typy účastníkov pedagogického pôsobenia zhodli a zjednotili ako ľudia, ako odborníci, ktorí rozvíjajú spomínané kľúčové kompetencie.

## Vzdelávací blok

Realizácia vzdelávacieho bloku má prezentovať teóriu i metodiku rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií, s akcentom na špecifiká učňovskej mládeže. Je zakotvená v dlhoročnej skúsenosti autorov s výcvikom k prosociálnemu správaniu.

Trvanie:

- 70 hodín / skupina
- 4 x 2 dňový vzdelávací cyklus / skupina
- 1 deň – záverečné stretnutie – reflexia a vyhodnotenie / skupina

Cieľová skupina:

- 3 x 30 učiteľov SOU (učitelia teoretického vzdelávania a majstri odborného výcviku)
- Projekt bude organizovaný v troch skupinách po 30 učiteľov. Každú skupinu budú viesť dvaja lektori. V každej skupine bude polovičné zastúpenie učiteľov teoretického vzdelávania a majstrov odborného výcviku.

Štruktúra vzdelávacích blokov:

- Tematický blok A) bude v trvať 2 dni (16 hodín).
- Tematický blok B) sa člení na tri časti, bude trvať 3 x 2 dni (48 hodín).
- Tematický blok C) bude v trvaní jedného dňa (6 hodín).
- Ťažiskom každého vzdelávacieho tematického bloku je sociálny výcvik, ktorému predchádza teoretické uvedenie do problematiky. Výcvik postupuje od všeobecných komunikačných a sociálnych zručností k špecifickým situáciám, uplatňujúcim sa priamo v kontakte s budúcim zamestnávateľom, s prácou či pracoviskom.

Tematické bloky:

### **A) Komunikačné kompetencie (1 x 2 dni)**

- Kľúčové kompetencie a miesto komunikačných kompetencií v ich systéme
- Otvorená komunikácia a podmienky jej efektivity
- Nácvik komunikačných spôsobilostí (verbálna, neverbálna forma)
- Špecifiká komunikácie učňovskej mládeže
- Komunikácia poznatku
- Komunikačné spôsobilosti orientované na vzťah zamestnávateľ, spolupracovníci, výsledky práce

Prvá oblasť je orientovaná na rozvoj spôsobilostí vyjadrovať sa ústne primerane situácii, vedieť, čo vedie k efektívnej komunikácii, vedieť začať, viesť a ukončiť rozhovor, poznať komunikačné prekážky a vedieť sa ich zbavovať. Projekt sa špecificky orientuje na komunikáciu so zamestnávateľom, resp. so spolupracovníkmi.

Tento tematický blok je orientovaný na prvé dva dni z plánovaných stretnutí. Formou prednášok, cvičení a workshopov ponúkne účastníkom orientáciu v problematike a ponúkne im metodiku nácviku komunikačných kompetencií.

### **B) Sociálne kompetencie (3 x 2 dni)**

1)

- Kľúčové kompetencie a miesto sociálnych kompetencií v ich systéme
- Sebaúcta a jej komponenty (sebaobraz, sebahodnotenie, sebaovládanie)
- Metodika rozvoja sebaúcty
- Špecifiká rozvoja sebaúcty učňovskej mládeže
- Rozvinutá sebaúcta a jej vzťah na zamestnanecké vzťahy, na zodpovednosť a vzťah k práci

Druhá oblasť je orientovaná na rozvoj sebaúcty, vlastnej identity, povedomia hodnoty seba a druhých, z čoho potom vedíme žiakov k spôsobilosti spolupracovať s inými ľuďmi, vedieť sa učiť od iných, prijímať zodpovednosť za svoju prácu i za prácu druhých, nenásilne riešiť konflikty, vážiť si a tolerovať odlišnosť iných ľudí, pomáhať im, ak to potrebujú.

2)

- Kultivované vyjadrovanie citov ako súčasť sociálnych kompetencií
- Metodika kultivovaného vyjadrovania negatívnych citov
- Špecifiká rozvoja kultivovaného vyjadrovania citov u učňovskej mládeže
- Vplyv kultivovaného vyjadrovania citov na vzťah k zamestnávateľovi, nadriadeným na pracovisku

Tretia oblasť zahŕňa veľmi dôležitý fenomén vzťahov a sociálnych kompetencií, a to schopnosť identifikovať, uchopiť a vyjadriť svoje city. V nemalej

miere sa venujeme aj usmerňovaniu citov, nie ich potláčaniu. Ponúkame pomoc pri vyjadrovaní negatívnych citov s efektívnym záverom.

3)

- Asertivita – jej ciele a pravidlá v systéme rozvoja vzťahov
- Metodika rozvoja asertívneho správania
- Špecifiká asertívneho správania u učňovskej mládeže
- Asertívne správanie orientované na riešenie problémov na pracovisku, na komunikáciu so zamestnávateľom, na vzťah k svojej práci

Štvrtá oblasť ponúka orientáciu v pokojnom riešení náročných situácií v zamestnaní i mimo neho. Dáva vhľad do komunikačných manipulácií oboch zúčastnených strán a východisko zo situácie, pritom nemanipulovať a nedať sa manipulovať. Komunikovať pokojne a jasne ako predpoklad i ovocie trvalých vzťahov či už pracovných, alebo osobných.

Tento tematický blok má tri časti, z ktorých každá sa bude realizovať samostatne na jednom dvojdňovom stretnutí. Podobne ako prvý tematický celok, aj druhý bude mať formu prednášok, cvičení a workshopov.

Každému stretnutiu (okrem prvého) bude predchádzať verifikácia predchádzajúceho bloku v praxi prostredníctvom dotazníkov. Ide o tri typy dotazníkov. Vstupný, následný a realizačný. Každý má svoje opodstatnenie a pomáha pri vyhodnotení úspešnosti projektu.

### C) Vyhodnotenie programu

V tejto časti pôjde o jednodňové stretnutie s účastníkmi projektu, na ktorom sa prostredníctvom diskusie a riadeného rozhovoru bude overovať efektívnosť jednotlivých tematických blokov pre zúčastnených v ich pedagogickej praxi. Absolventi dostanú osvedčenie o absolvovaní „Programu prípravy učiteľov na rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže“.

Spracovanie výsledkov pilotného študijného programu

Táto časť obsahuje vypracovanie piatich dotazníkov, ktoré budú vyhodnocovať jednotlivé tematické celky i projekt ako celok.

V tejto časti sa budú posudzovať všetky písomné i ústne vyjadrenia účastníkov vzdelávania, lektorov, supervízora i expertov o kvalite metódy vzdelávania i možnosti využitia metodiky prípravy učiteľov na rozvoj komunikačných a sociálnych spôsobilostí učňovskej mládeže. Výstupom tejto aktivity bude definitívne spracovanie overeného programu vzdelávania, akreditácia, jeho ponuka do vzdelávacieho programu MPC na nasledujúce roky a ponúkne sa aj iným metodicko-pedagogickým centráam na Slovensku.

Uvedená aktivita obsahuje vyhodnotenie a overenie vzdelávacieho modulu koordinátormi projektu a odborným garantom na základe spätnej väzby od účastníkov (dotazník, brainstorming), lektorov a skúseností z realizácie projektu.

Vydanie metodickéj príručky rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže

Príručka bude bezplatne doručená účastníkom tohto pilotného projektu a bude určená i ďalším účastníkom, ktorí v budúcich rokoch túto vzdelávaciu ponuku prijmu.

Metodická príručka môže poslúžiť i zamestnávateľom, ktorí chcú zlepšiť tento typ základných kompetencií u svojich pracovníkov. Informáciu o novom type vzdelávacieho programu i o metodickéj príručke zverejníme v niektorom pedagogickom periodiku

## **Prezentácia novovytvoreného programu**

Novovytvorený vzdelávací program budeme po jeho overení prezentovať vo všetkých regiónoch Slovenska, okrem Bratislavy (3 x jeden deň).

## **Výstup**

- Do vzdelávacieho programu je zapojených 90 učiteľov SOU (45 majstrov odborného výcviku a 45 učiteľov teoretického vyučovania).
- Vydanie jednej publikácie Metodika rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií učňovskej mládeže.
- Vypracovanie modulového programu ďalšieho vzdelávania učiteľov SOU.
- Zorganizovanie troch seminárov pre cca 300 osôb zameraných na disemináciu informácií o novom vzdelávacom programe, pokrývajúce územie celého Slovenska.

## **Výsledok**

Na 45 školách v troch VÚC (západného Slovenska) sa bude prostredníctvom preškolených učiteľov vytvárať možnosť rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií potrebných pre vstup učňov do zamestnania a pre ich zotrvanie v zamestnaní.

Ak predpokladáme, že jeden učiteľ ovplyvní počas jedného roka iba 30 žiakov, čo je minimum, môžeme konštatovať, že počas tohto roka sme prostredníctvom učiteľov ovplyvnili 2700 žiakov v zmysle osvojenia si, resp. kultivovania svojich sociálnych a komunikačných zručností.

## **Literatúra:**

Lencz, L.: Metodický materiál II. k predmetu etická výchova. Bratislava: MPC v Bratislave, 2002.

Zmluva o poskytnutí nenávratného finančného príspevku č. SORO/162/2004, MŠ SR. Bratislava:2004.







Strategische Kompetenz  
strategic competence  
stratégiai kompetencia  
strategické kompetence  
strategická kompetencia



DR. FRED DERVIN

FIN

# Developing strategic competence in liquid times.

Department of French Studies, University of Turku, Finland

My contribution looks at encounters between inhabitants of cross-border countries – sometimes a case of daily intercultural communication. In these encounters, breakdowns in communication often happen, due to linguistic but also psychological boundaries (e.g. stereotypes). Strategic competence, which is at the centre of this paper, helps us to balance these obstacles. In what follows, first, I contextualize intercultural encounters in an era labeled as *liquid* by the British sociologist Zygmunt Bauman (2000). Secondly, I define strategic competence both from linguistic and intercultural points of view. And finally, I reflect on developing strategic competence in encounters between representatives of different cross-border countries.

## 1. Liquid times and intercultural encounters

The key-terms of *culture* and *identity* always surface when one talks about intercultural communication – whether on a day-to-day basis or “scientifically”. In intercultural encounters, most people understand *culture* as “shared habits, beliefs and values of a national group” (Kotter, 1996: 188). To many observers (Dervin in Dervin & Suomela-Salmi 2006, Abdallah-Preteille in Kelly et al. 2001), this brings about a rather imaginary, homogeneous, limited and *solid* picture of national groups, which can forge boundaries between interlocutors. Anderson, in the early 80s, called national cultures “imagined cultures” because

All communities larger than primordial villages of face-to-face contact are imagined... imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them or even hear of them, yet in their minds of each lives the image of their communion (Anderson, 1991: 4).

On top of that, and in line with Bauman’s image of *liquidity* to describe the zeitgeist of our times (*ibid.*), *culture* and *identity* are often described as multidimensional and unfixed. Bauman explains his liquid image in these words:

One attribute that liquids possess and solids don't, an attribute that makes liquids an apt metaphor for our times, is the fluids' intrinsic inability to hold their shape for long on their own. The „flow“, the defining characteristic of all liquids, means a continuous and irreversible change of mutual position of parts that due to the faintness of inter-molecular bonds can be triggered by even the weakest of stresses<sup>11</sup>.

In liquid times, we all “navigate” between different and numerous cultures (among others: sexual, generational, professional, educational, media cultures), and witness an excess of identities. As such, one could say that everyone's culture turns into *culturality* - an incessant creation of culture – and everyone's identity into *identification* (Hall & du Gay, 1996). As we live in a world where we constantly meet people physically or virtually (acquaintances, friends, strangers, etc.), we need to “identify” (i.e. register sameness or differentiate) and create culture every time encounters occur. In this “complex pastiche of relationships, choices and acts enacted in a variety of parallel and overlapping contexts” (Barney, 2004 : 151), positive and negative stereotypes of others and one's selves are multiplied because it is not possible to grasp the complexity of all the people we meet (Morin, 2001). This reaction is the other side of the coin of liquid times. Influenced by the media, the education we have received (e.g. history and foreign language learning lessons) and what we have heard from family and friends, foreigners themselves, we tend to reduce others to mere stereotypes – or “shared group beliefs” (McGarty et al. in Yzerbyt, 2002: 1). Cross-border encounters make no exception to the rule and sometimes, even though people live close to each other, stereotypes are strong.

Having now described the macro-context of our contemporary worlds, the following section presents a definition of strategic competence, which can help us to deal with the ambient liquidity. Strategic competence is usually defined in terms of linguistic strategies (*micro-strategies* in what follows). What I want to do here is extend this concept to other savoir-faires (or *macro-strategies*), such as liquefying others and selves and paying attention to contexts of interaction.

11 Zygmunt Bauman, Milena Yakimova. A postmodern grid of the worldmap? Interview with Zygmunt Bauman. Available at: <http://www.eurozine.com/articles/2002-11-08-bauman-en.html> (visited 25.5.2006).

## 2. Strategic competence and verbal / non-verbal interaction in cross-border regions

### 2.1 Defining strategic competence

Little (s.a.) tells us that interests in strategic competence started when one attempted to define communicative competence (Canale 1983, Canale and Swain 1980) and to check how it is applied in second language performance (Faerch and Kasper 1983). The canonic definition of strategic competence, as far as language (verbal as well as non-verbal signs) is concerned, is the way in which a speaker, when faced with a communicative problem, improvises her or his discovery of a solution. In what follows, we present *micro-strategies* that can be used in interaction.

Let us imagine that you are visiting a cross-border country to which you have never been before. You speak the local language a little and you are trying to buy a train ticket at a station but you do not remember the word for *ticket*. The ticket seller does not seem to speak any other language than her/his mother tongue. Which verbal and non-verbal strategies can you use to express what you are trying to say?

On the one hand, you can avoid this problem by adopting a **reduction strategy** (Mariani, 1994): in other words, in order to keep the act of communication going, you can adjust your ends to your means by different actions. In relation to the situation above, you may e.g.:

- Point to a drawing or a picture of a ticket;
- Mime, draw a square or rectangle with your hands or with a pen;
- Mention the name of the place you wish to travel to;
- Check your pockets or wallets quickly to see if you have an old ticket to show;
- Ask someone around you if they speak any other languages that you know;
- Quickly call a friend, whom you know speaks the local language, on your mobile and have her/him talk to the cashier.

This sort of situation is usually very stressful – especially if there is a long queue behind you. In some cases, you may decide to abandon the message and use a machine to buy your ticket. In most cases though, people manage to get their message through and obtain what they want.

On the other hand, you may decide to stay with your original idea but develop another “riskier” plan by adopting an **achievement strategy** (Mariani, *ibid.*). Since languages are changeable and liquid, who says you always have to use the correct and proper word or pronunciation if what

you are saying is understandable? In this case, you may:

- Foreignize words (*anglicisms* or using English words may help since English is the foreign language most people know);
- Resort to a word for word translation (e.g. in some languages tickets are *paper receipts*);
- Make a sentence to explain what you want (e.g. I need a piece of paper that can help me to travel).

Reduction and achievement strategies are very easy to use in such “basic” contexts. In fact, we use these strategies on a daily basis with our friends, colleagues, family, etc. (just listen to the people around you).

## 2.2 Reflecting on linguistic interactions

Encounters in cross-border regions can take many forms: they can occur in one’s mother tongue(s), in a foreign language or in a *lingua franca*. Our interlocutors can be native speakers or non-native speakers (the case of *lingua franca*). Besides, encounters can even take place in *non-verbality* (“sign language”, in case none of the interlocutors share any language). They can take place in one’s own country, in a foreign country, or in a third cross-border country (where both interlocutors are strangers). All these aspects can have an impact on the acts of communication that take place. In what follows, the strategies that are described are *macro*, i.e. they allow us to deal with what surrounds us and is involved in interaction and they are based on observations.

Because of all the different contexts of encounters listed above, interacting with someone *cross-borderly*, can be a demanding, complex and more or less unstable situation. The more complex the topic is, the worse it gets. That is why, analysing the context of communication can help us to alleviate some of the stress and potential misunderstanding that can take place during interaction. Scholars in linguistic interaction studies have provided a framework for analyzing interaction/communication which departs from the (too) simple classical model of Jakobson (1963). In Jakobson’s model of communication, a sender emits messages (codes) to a receiver who decodes them (in intercultural encounters, these actors are usually representatives of two different countries). The reality is quite different. Interaction studies tell us that we should be aware of the following elements when we communicate (Traverso, 2005: 18-19, Abdallah-Preteuille, 1999: 62), among others:

- Our relationship to the person we are talking to: personal (a friend), institutional (a colleague), functional (customer/sales assistant) or a mixture of these (a colleague can be a friend);



- Our roles in the communicative act: proximity/distance (intimates/total strangers) and power relations (equality or hierarchy);
- The number of individuals involved in the act of communication (the more individuals, the less “involved” we may have to be or the fewer risks we may have to take);
- Each participant’s characteristics: age, sex, socio-professional status, mother tongue, intercultural capitals, etc. (if they are guessable or known to you);
- The duration and place of the encounter (public/private spaces);
- The objective(s) of the encounter (business, leisure, transaction, etc.);
- The psychology, mood, health of the individuals (if we are extremely tired, we may not wish to be very sociable).

Taking into consideration all / part of these elements before, during and even after the act of communication can help to deal with the liquidity of the situations and of our interlocutors (and of ourselves). Let us not forget also that there are a lot of “others” involved in what people say (*doxa*, “ready-said”, words and phrases borrowed from other people, constructed-reported speech, etc.), that we are also part of what is being said and done (breakdowns may also depend on us), and that people do change opinions, ways of expressing their ideas depending on where they are, who they are talking to, their moods, their health, etc. If we are aware of some of these elements before and during interaction, using micro-strategies (presented in 2.1) might be easier.

### 3. Intercultural strategic competence

Going back to our episode at the train station mentioned above, now let us imagine that the ticket seller comes across as very rude or impatient to you. S/he tells you something but you cannot understand her/him and you feel that s/he is not being supportive or nice. You may start thinking: s/he does not like foreigners, s/he is annoyed because you do not speak her/his language properly, s/he is from such or such country that is why s/he is acting this way, etc. All the explanations that will cross your mind during or after the act of communication are based on impressions, solidity, and most probably your “imagination” (Cf. section 1). They may have an impact on what you do or say in this situation. Most probably what you will be thinking will be related to *us vs. them* (e.g. Austrians vs. Hungarians) because of frustration.

There is no “grammar of civilizations” (Braudel, 1993) that can help you solve this sort of problem. Intercultural strategic competence is not really based on what you say but more on what you think and how you react to difficult intercultural situations. To me, it is impossible to separate linguistic and intercultural elements: they are interrelated and equally important. Intercultural strategic competence can be developed through the following aims:

- Being aware that national cultures and identities can be a *Deus ex-Machina* in intercultural encounters. In other words, whenever you hear somebody - or even yourself - utter a “we Slovakian/Austrian/Hungarian people are...”, you know that what comes after this utterance is based on “imagination” and solidity. In other words, you realise when someone is solidifying her/his discourse and trying to manipulate you, i.e. “[h]ow (...) individuals use culture – theirs and that of their interlocutors – or, more precisely, how do they use fragments of these cultures in order to communicate?” (Abdallah-Preteuille in Kelly et al. 2001: 137). Strategies to deal with this include: Discussing the matter with the person, avoiding the topic with her/him or leaving...
- When surrounded by your peers or others, you avoid explaining misunderstandings and differences by using national characteristics (e.g. “I did it this way because I am Hungarian”). That is why discussing, clarifying, confirmation checking are important to make sure that you really understand what is being said or happening<sup>12</sup>.
- You really believe that every single individual you meet is multicultural (sex, age, religion, status in society, etc.) and liquid, and that s/he adapts to different contexts and interlocutors and wears “social masks” accordingly. Besides, you know that people are human beings and that they have good/bad moods, have personal problems, feelings (they may not like you for reasons other than your nationality), preferences, and that nationality has nothing to do with the ways they treat you.
- Avoid ethnocentric<sup>13</sup> comments such as “in my country, we do it this way. It’s much better” because, again, you would be lying – not everybody in your country does things the same way. Ethnocentric comments (“banal nationalism” Billig 1995) are very common, we do not always even notice when we use them – they can hurt.
- Finally, non-verbality (e.g. facial expressions, gaze, gestures, postures, tones of voice, body positioning in space, etc. Cf. Poyados 2002) does not really have a “grammar”. Some interculturalists (Dahlen, 1997) give workshops and train people to adapt to foreign non-verbality. But in my

12 Of course, one could always use one's culture as a weapon, a strategy in interaction, but is this ethically acceptable?

13 Ethnocentrism is the Belief in the superiority of one's own ethnic group. The term was coined by William Graham Sumner.

opinion, you should not try to learn (or even worse copy) a people's non-verbality, because it doesn't really exist and you may find yourself in a very embarrassing or ridiculous situation if you do. Non-verbality changes according to contexts of communication and familiarity with the people around us, etc. If you take the French for example, who are known for kissing people to say hello, even they do not know the rules (two, three or four kisses?). So meeting somebody from a neighbouring country does not mean that you have to be like her/him or become like her/him, because it is impossible.

Going back to our train station for one last time, having reflected on these ideas, you will most probably succeed in obtaining your ticket by considering the ticket seller to be an *enigma*, controlling your emotions and refraining from thinking about national characteristics.

## Conclusions

Liquid times are extremely complex times. Whenever we meet someone demonstrating cross-border or intercultural tendencies, we face an enigma, i.e. someone who is liquid in her/his identities and ways of being. As we have seen in this paper, strategic competence can help us to face liquid individuals and liquid situations. Developing micro- and macro- strategies is a very long and hard process, whose path is filled with *faux-pas* and mistakes. The more we meet people from cross-border countries, the more we should be able to communicate correctly with them. Yet, we need to remember that we are human beings and that we have emotions and feelings that hinder our "perfection". What we need to work on is our abilities to reflect on situations and on what we say (or do not say) and tell (or do not tell) other people, and what we do.

As a conclusion, I would suggest being honest with oneself (I can / cannot do it, I can / cannot lie about who I am; I can / cannot continue speaking to a person because s/he is disrespectful; I can/ cannot use a "polished" image of my country) and with others (I don't understand what a person is saying, I should tell her/him; I don't like her/his attitude, I should let her/him know). Strategic competence is not about forgiving somebody for being e.g. impolite to you or xenophobic, but it is about making acts of communication, e.g. in cross-border encounters, as respectful and smooth as possible. Abdallah-Preteille (ibid.) tells us that the term intercultural communication is a tautology (all acts of communication are liquid and therefore intercultural) and when we communicate intra-culturally, we tend not to ask ourselves as many questions as when we are faced with somebody from a different country. It all seems natural with a person from your own country, even though s/he is as enigmatic as any foreigner. The

key to cross-border communication probably lies in liquefying people from other countries, and dealing with them as we do with any person from our own environment.

## Bibliography

- Abdallah-Preteuille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris, QSJ: PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. 2001. Intercultural Communication: Elements for a Curricular Approach. In Kelly, M., I. Elliott & L. Fant (eds.). *Third Level, Third Space*. New York : Peter Lang, 131-155.
- Anderson, B. 1991. *Imagined Communities*. rev. ed. London: Verso Books.
- Barney, D 2004. *The Network Society*. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press.
- Billig, M. 1995. *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Braudel, F. 1993. *Grammaire des Civilisations*. Flammarion (« Champs »).
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and R. W. Schmidt (eds). *Language and communication*. London & New York: Longman. 2-27.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- Dahlen, T. 1997. *Among the Interculturalists. An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge*. Almqvist & Wiksell.
- Dervin, F. 2006. Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi. *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: Peter Lang.
- Færch, C. & G. Kasper (eds). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London & New York: Longman.
- Hall, S. & P. du Gay (eds.). 1996. *Questions of Cultural Identity*. SAGE Publications.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Kotter, J.P. 1996. *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Little, D. (s.a.). *Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections*. Available at: <http://www.cilt.org.uk/research/resfor1/little.htm> (visited 1.6.2006).
- Mariani, L. 1994. Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction. In *Perspectives*. Volume XX, #1.
- McGarty, G., Yzerbyt, V. Y. and R. Spears. 2002. Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In Yzerbyt, V. (Ed.). *Stereotypes as Explanations*. Port Chester, NY, USA: Cambridge University Press.
- Morin, E. 2001. *Seven complex lessons in education for the future*. Paris : UNESCO.
- Poyados, F. 2002. *Nonverbal communication across disciplines, Volume 1: culture, sensory interaction, speech, conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Traverso, V. 2005. *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.



## Key Competences in a cross-border-region

Competence is the condition of being capable of doing something, in other words competence is ability. Therefore having strategic competence means possessing an ability of strategic thinking and systematic planning.

While the differences between two countries make the need for social, intercultural, knowledge based and communicative competences more or less obvious, strategic skills have a more general perspective. Strategy, the art of planning and conduct of war (according to the original meaning of the word), or a particular long term plan for success, especially in business or politics<sup>14</sup>, has a relevance not only in the cross border (CB) context, but in many other fields.

Strategic planning and strategic management are subjects in business schools; therefore strategy is often associated nowadays with business strategies. Although it is less prevalent, public bodies and civil organisations also prepare strategic plans. Even though most people have a vision and some plans for the future, systematic planning or strategy building is still more a characteristic of organisations (if at all), and individuals rarely consider it necessary to prepare detailed personal plans.

Why is strategy so relevant in the CB environment? As border regions are especially rich in differences of political, cultural, legal, economic and other aspects, any action that has an impact over the border, must take all these into account. Exactly because strategy is the art of systematic planning and action, strategic planning must incorporate the socio-cultural, communication and knowledge related, as well as business aspects. As such, strategic competence is not only a general skill which is significant in a regular as well as in a CB environment, but it is an approach which should cover, as an umbrella, the aspects related to all the other competences.

For a certain period, long term planning had not resonated well in the former socialist countries, because of bad experiences in the planned economies. Interestingly, as newly admitted members of the EU, after almost one and a half decades these countries had to re-learn the art of planning. This has been a step by step process, as in the pre-accession period programmes were prepared on a yearly basis, which was followed by the second (shorter) half of the period 2000-2006, and now the member states are already planning for the seven years between 2007 and 2013.

The strategic planning methodology of the EU, which has been governed by the same principles in pre-accession funds (e.g. Phare CBC), and the Structural Funds (e.g. Objective 1 programmes or the community initiative and Interreg IIIA), has made a widespread impact on the planning of cross-border co-operation activities. In the rest of this paper I will take

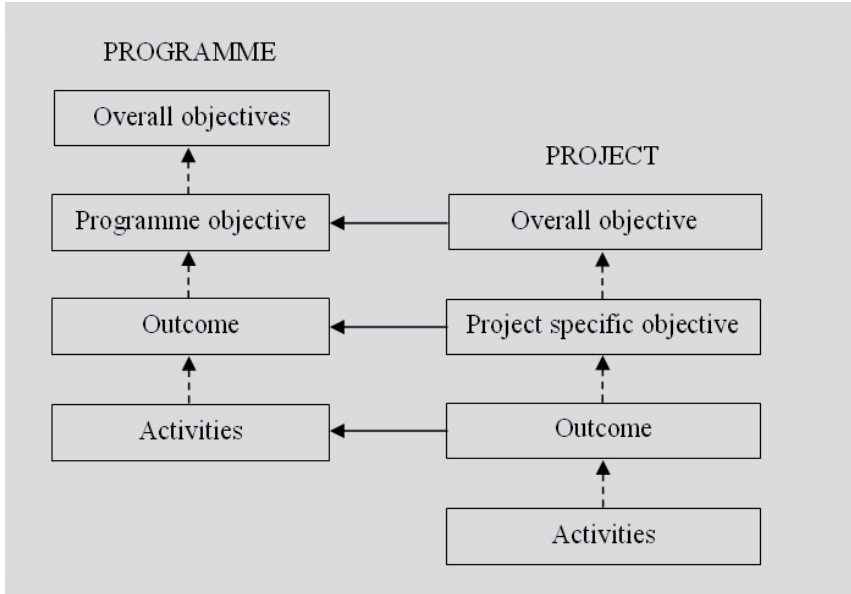
the approach known as Project Cycle Management, and its supporting methodology, the Logical Framework Matrix (Logframe), as basic principles that must be elementary parts of strategic competence.

In order to gain access to the EU funds, all applicant organisations must justify their claim by declaring the contribution of their project to the programme level objectives. It is probably interesting to see, that the bureaucratic pre-accession funds were more demanding in this respect. The logframe methodology had to be used on the programme level in the financing proposals, which defined the goals and objectives of the yearly programmes, as well as in the inherent project fiches that specified large projects, usually above the size of €2 million (EU funding). According to the Practical Guide for Phare, Ispa and Sapard Contract Procedures (PRAG), however, the Logical Framework Matrix was a compulsory annex also on the smaller project level. It is sad but true, that the logframes submitted with the applications were not always taken very seriously in the evaluation. The reason for this was that without sufficient training the applicants were often unable to prepare comprehensive strategies that fitted into the narrow fields of the Matrix.

Although nowadays the logframe is not a compulsory annex in most of the application forms, the basic principle is the same: a successful project should be built up taking into account that the implementation of given activities generate outputs, which contribute to some specific project level objectives. These objectives should then have implications on the programme level – we call them overall objectives. This latter part is the most important, independent of the type of the programme: the project must fit into the programme structure, and contribute to the realisation of programme level objectives.

There are several strategic levels, the harmonisation of which is important for the success of each participant. The European terminology of planning identifies the levels of

- policy (broadly defined goals and objectives, a collection of programmes and measures),
- programme (selected group of actions to reach some well defined operative goals, as well as the financial, institutional and human resources serving these objectives),
- and project (an indivisible, objective oriented series of actions with well defined beginning and end, limited budget, a closed circle of participants). Each level has its own goal structure, and the lower ones must contribute to the objectives of the higher levels.

**Figure 1:**Correlation of objective structures on the programme and project level<sup>15</sup>

As projects are often implemented with the involvement of more than one organisation –as this is an explicit requirement in cross-border co-operation programmes– we must also pay attention to the strategic objectives of the participant organisations, as part of the overall goal structure. Obviously, a project must not only serve the objectives of the programme from which it is financed, but it must contribute to the strategy of the firms, institutions or civil organisations that are participating in its implementation.

However, the group of possible stakeholders is even broader than this. A stakeholder can be any person or organisation that

- is influenced by the project,
- can influence the project,
- can be a useful partner,
- may be a problem source because of some conflict of interest
- takes part in the project anyway, etc.

Strategic planning must take the interest of each and every element into account. As this cannot mean the correspondence to every requirement, either some kind of consensus, or the least damage to the other parties' interest should be sought, in combination with preparation for possible future conflict situations.

As a short introduction to planning, we should highlight some important aspects of the programme development. The process is based on the iden-

15 Methodological guidelines to the preparation and evaluation of Phare CBC projects: by KULCSÁR, Gábor (referent); VÁTI Hungarian Public Nonprofit Company for Regional Development and Town Planning; Office for Analysis and Evaluation, Budapest, 2003



tification of problems, limits and possibilities on local, regional, national, and branch specific levels, as well as the identification of any possible fields of development. If EU financing is involved, the national priorities must be harmonised with donor priorities.

Planning is an iterative process, involving many participants. The programme-specific objectives, like for example “the development of an economically, socially and spiritually integrated border region”<sup>16</sup> must be harmonized with EU policies (e.g. Lisbon and Gothenburg strategies), horizontal principles of the EU (sustainable environmental development, gender mainstreaming), as well as the different national and regional development plans. This is ensured –among others– by the involvement of representatives of the different stakeholder groups. The strategy of the programme should reflect all these different influencing factors; and the priorities and measures, the institutional structure and the financial allocations will have to serve the implementation of the strategy.

However, not everything can be financed from public money. An important restriction is that public intervention may be justified only if:

- it is aiming at undiscovered or unsatisfied needs,
- the intervention intends to solve some socio-economic problems,
- the needs cannot be fulfilled by private actions or existing initiatives,
- the objective can be more attainable on the European, than on the national level.

European integration, including cross-border co-operation programmes, is an objective which clearly corresponds to these requirements. As the community initiative programme Interreg, and after 2007 the Objective 3 programmes of the community cohesion policy are important tools in the promotion of this integration process, we may agree that strategic competence which is applied in the programme development and project generation, becomes a critical contributor for the successful working and living in the border region.

Going one step further in the planning system, we come to the project level. Projects are usually initiated in order to solve some specific problems in harmony with the strategy of the project holder organisation. Where the resources of one organisation are insufficient, or where common goals of more than one institution can be identified, the involvement of partners is possible –as is the case in cross-border co-operation projects. Each project is prioritised according to its relevance to the goals of the participating organisation(s), and if it is an important one but their own financial resources are insufficient, external financing (bank loan, non refundable support) must be found.

16 Austria-Hungary Interreg IIIA Community Initiative Programme

However, this is the point where many project holders make a big mistake. Theoretically, the programme provides financial resources for projects, which in turn, should contribute to the realisation of the programme level objectives. In fact, some organisations think the other way around, and try to invent project ideas according to the available funding schemes. This practice often results projects that neither have a real relevance to the organisation's strategy, nor to the financing programme. It is not only an extra effort to the planners who have to fabricate poorly justified activities, but if the project is accepted, the implementation is usually hampered by different obstacles. Most importantly, the results of such projects rarely contribute to the objectives of the financing programme, decreasing the efficiency of the utilisation of funds. Generally speaking, it is incompatible with a strategic approach, if planning is driven by the available funding instead of the goals of the organisation.

To avoid this, the responsibility is twofold: on the one hand programmes should better reflect on the demand; on the other hand the project generation should be driven by the organisational strategy instead of the available funding.

It is, however, not enough to design nice looking projects, fitting to the strategic objectives of the project holder and contributing to the overall objectives on the programme level. The implementation and reaching the different levels of objectives should be controllable; otherwise if there is no proof of the results, it is almost as if nothing has happened. The tools of this activity are called indicators. Indicators are qualitative or preferably quantitative measurements of performance, covering the whole project life cycle. Each level of objective must be accompanied by at least one indicator, which is specifically designed to that objective, easily measurable, and achievable under realistic circumstances within a pre-defined period of time. In order to get the best results, indicators must be identified at the very beginning of the project development process, together with the objectives on the different levels. For every indicator the initial and expected values should be also fixed. During the ex-ante evaluation of the project, the coherence of the objectives and the set of indicators are checked. In later phases, the indicators help to examine to what extent the activities have been implemented, what are the reasons for the deviation, and what kinds of actions need to be taken in order to reach the pre-defined objectives.

However, not everybody is good at strategic planning, and sometimes it is especially difficult to prepare project applications for EU funding –not to speak of their implementation. Some organisations have skills and experi-

ences in this field, others are good at communication, or professionals at some knowledge intensive subject. As possibly there are no organisations that have all potential competences at one time, the missing skills can be substituted by other institutions possessing different core competences. As a result, a network of organisations is formulated, where each unit contributes to the common project only those skills at which it is the best.

In the cross-border scene, the lead partner projects of the 2007-2013 programming period will be typical of such “virtual” project organisations<sup>17</sup>. Under the Objective 3 programme of the EU only those projects will be eligible for support, which correspond to the so called lead partner principle. This principle requires that the partners nominate a so called lead partner who takes full responsibility for the project vis-à-vis the funding authorities, beginning with the submission of the application, through the reporting obligations until the payment and reimbursement procedures (if relevant). From the programme’s perspective it means one single project, having physical results and financial implications on both sides of the border. Therefore it is clear, that the identification of core competences and the corresponding internal division of tasks and responsibilities between the participating organisations will have a crucial importance in the success of the project. Those institutions, that have a higher level of strategic competence, will be unavoidable parts of such virtual organisations, as in an optimal situation they will be responsible for the planning and organisation of the project, and often they will also take the role of the lead partner.

However in cases where most project holders are unable to tell the difference between a project and a programme, where many of them are not aware of the application requirements on their partners’ side, and project development is primarily driven by the availability of funds, the strategic competence can be considered low. Although it is a justified requirement that the EU simplifies its procedures, the ability to build internally and externally coherent strategies, remains an important competence anyhow.

Even though the general idea of this paper has been built around strategic planning in EU-funded programmes and projects, it is easy to see that considerations about the different layers of objectives related to the strategy, as well as the harmonisation of own organisational objectives with the goals of other actors, etc. are principles that are not only useful if we want to get money from Brussels, but that this methodology can be a useful guideline to support conscious planning in other (cross-border) activities as well.

<sup>17</sup> Virtual Organisations – a fashionable term or a real tendency? Ph.D. thesis by HORVÁTH, Csaba; University of Miskolc, 2001.

## Summary

As a clue for the successful planning and implementation of any programme or project, the person with strategic competence –an organisation or a person acting on behalf of an organisation– is able to harmonise the goal structures, interests and requirements of a broad scope of actors and different planning levels, and s/he is able to apply a system of objectively verifiable indicators in order to ensure the monitoring and control over the objectives of the programme or project.

## Strategische Kompetenz für einen erfolgreichen Aufenthalt im Ausland

Die Entscheidung ins Ausland zu gehen ist in jedem Fall „lebensverändernd“ und sollte daher gut vorbereitet getroffen werden. Die Motivation das gewohnte Umfeld zu verlassen und sich in Neuland zu begeben kann vielfältige Gründe haben wie Finanzielle Vorteile, Status, Karriere, Autonomie, Weiterentwicklung oder auch Flucht & Abenteuer. Die Überlegung diesen Schritt zu wagen bedeutet im Idealfall, dass ich mir über meine Motivationen & Gründe im Klaren bin und diesen Schritt nicht voreilig und unüberlegt mache. Aus eigener Erfahrung habe ich gelernt, dass sehr viele Aspekte nicht im Voraus geplant werden können, da sich die Realität im Gastland sehr oft anders darstellt, als ursprünglich erwartet. Gefragt nach der besten strategischen Vorgangsweise werde ich dennoch versuchen, die strategischen Themen in der Abfolge ihres Vorkommens zu erarbeiten.

### **Vor dem Aufenthalt: Motivation – Warum will ich ins Ausland gehen?**

Der Erfolg meines Auslandsaufenthaltes bzw. meiner Rückkehr wird ganz erheblich davon beeinflusst, warum ich ursprünglich diese Entscheidung getroffen habe. Die meisten Firmen bieten ihren Expatriates gute finanzielle Pakete an, um ihre Mitarbeiter zu motivieren ins Ausland zu gehen. Ein Aufenthalt im Ausland geht immer wieder auch mit einem sozialen Aufstieg einher. Die besondere Position im Ausland erfüllt die meisten mit Stolz, allerdings auch manche mit Arroganz. Die Rückkehr aus einem solchen Umfeld in die Normalität des Heimatlandes kann dann zur Frustration führen. Es ist auch nicht automatisch damit zu rechnen, nach einer Rückkehr einen Karriereschritt zu machen. Im Gegenteil, es ist nicht unüblich, dass nach der Rückkehr ein Neuanfang wieder nötig ist. Autonomie oder der Wunsch nach Weiterentwicklung können sehr starke Motivatoren sein. Auch Flucht oder die Suche nach Abenteuern sind keine untypischen Gründe. Was auch immer die Gründe für meine Wahl sind, wichtig ist, diese selbst zu kennen und sich auch im Vorfeld Gedanken darüber zu machen, welche potentiellen Konsequenzen meine Entscheidung für meine individuelle Zukunft haben könnte bzw. vor allem ob diese von mir gewünscht sind.

Wenn diese Fragen eindeutig mit Ja beantwortet werden können, ist die Basis für einen erfolgreichen Aufenthalt geschaffen. Ich habe mich entschieden – was jetzt?

**Vor dem Aufenthalt: Auf die richtige Vorbereitung kommt es an!**

Wenn ich mich entschieden habe, beginnt der wichtigste Teil: wie kann ich mich nun am besten auf meinen Aufenthalt vorbereiten? Jetzt beginnt die oft unterschätzte Zeit der Vorbereitung und des Timings aller notwendigen Aktivitäten vor meiner Abreise. Die Auseinandersetzung mit der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Lage des Gastlandes basierend auf allgemeinen Fakten ist ein guter Start. Hintergrundinformationen über wichtige Themen im Gastland sind zu empfehlen, um ein Gefühl für das Land zu entwickeln und nicht gleich am Anfang in soziale Fauxpas zu rennen. Gerade am Anfang ist die Sensibilität gegenüber dem/der „Neuen“ auf der Seite des Gastlandes sehr hoch. Die Akzeptanz im Gastland kann von Anfang erhöht oder erschwert werden, durch das richtige oder falsche Verhalten. Ein Beispiel aus meiner eigenen Erfahrung: ich hatte das Team in Slowenien gerade übernommen und wollte ein freundliches und offenes Klima aufbauen. Also brachte ich österreichische Schokolade mit. Klingt doch sehr nett, werden Sie sich denken. Allerdings: meine slowenischen Mitarbeiter interpretierten dies so: „sie glaubt offenbar, dass es hier keine Schokolade gibt und wir in einem Entwicklungsland leben.“ Dies war überhaupt nicht der Fall, ich hatte mir dabei tatsächlich nichts weiter dabei gedacht, sondern es als nette Geste empfunden. Diese kleine Begebenheit blieb eine lustige Anekdote, über die wir uns später oft gemeinsam amüsiert haben, nachdem der Irrtum aufgeklärt war. Dieses sehr kleine Beispiel zeigt aber, dass es gut ist, nicht nur wirtschaftliche Zusammenhänge im Vorfeld zu kennen, sondern sich auch mit kulturellen Eigenheiten und der Historie eines Landes auseinander zu setzen. In den ehemaligen osteuropäischen Ländern gehen die Menschen sehr bewusst mit ihrer „neuen“ Nationalitäten um und sind tendenziell sehr patriotisch, es könnte also sehr leicht passieren, dass wir jemanden relativ leicht beleidigen, ohne es überhaupt zu merken.

Die Notwendigkeit & Intensität der Vorbereitung ist vom Gastland, der kulturellen Distanz, der Intensität des Kontakts mit den Einheimischen und auch der Art des Jobs abhängig und natürlich vom zur Verfügung stehenden Zeitrahmen. Oft sind Auslandsengagements kurzfristig, es wird ein Angebot gemacht und der Zeitraum zwischen Angebot, Entscheidung und Abreise sind kurz, während das Informationsmanko sehr groß ist und die meisten ihre Entscheidung in Kenntnis der zu erwartenden Situation machen möchten. Wie kann ich aber jetzt an all diese Informationen kommen? Es gibt von fast allen Ländern Institute, Interessensvertretungen im Heimatland, die als Erstkontakt eine gute Möglichkeit bieten. Das Internet ist heute meistens auch eine wunderbare Informationsquelle für die Erstrecherche.

Ein wesentlicher Faktor ist natürlich die Sprache des Gastlandes: empfehlenswert ist es bereits im Vorfeld die lokale Sprache zumindest im Ansatz zu lernen. Es erhöht die Akzeptanz im Gastland auf jeden Fall, wenn bereits zu Beginn einfache Sätze bzw. Floskeln beherrscht werden. Die lokale Sprache kann so eine „Türöffner-Funktion“ übernehmen. Auch wenn in einem Unternehmen eine internationale Sprache Firmensprache ist, laufen sehr viele Entscheidungen und Entscheidungsprozesse parallel ab das heißt viele Informationen gehen im Laufe der „Übersetzung“ verloren. Gerade das Erlernen der Sprache ist aber sehr oft eine große Hürde, da zumeist die inhaltlichen Herausforderungen im Gastland ausreichend sind und in Wahrheit wenig Zeit dafür übrig bleibt. Es ist zwar gut, die Sprache zu lernen, entscheidet am Ende des Tages aber auch nicht, wie erfolgreich und vergnüglich der Aufenthalt wird.

Eine gute Vorbereitung ist auch ein Besuch im Gastland im Vorfeld, während dessen im Idealfall folgende Dinge geklärt werden: Wohnungssuche, Informationen zu rechtlichen und steuerlichen Gegebenheiten im Gastland, notwendige Dokumente im Zuge der Übersiedlung, Gespräche mit zukünftigen Kollegen oder anderen Expatriates.

Die Suche nach der richtigen Wohnung ist am besten bereits erledigt, wenn man den neuen Job im Gastland antritt, da dies oft viel Zeit und Energie in Anspruch nimmt und auch nicht vernachlässigt werden sollte. Dabei hat jeder individuelle Wünsche und Bedürfnisse, während mancher möglichst nah am Arbeitsplatz wohnen möchte, ist anderen wichtiger, gute Infrastruktur im Umfeld zu haben oder in einer Ruhezone zu wohnen, die eine geographische und somit auch emotionale Distanz zum Arbeitsplatz erlaubt. Nachdem das persönliche Wohlfühl im Ausland besonders wichtig ist, sollte dafür auch genug Zeit geplant werden. Empfehlenswert ist die Lage mit einem oder mehreren Maklern im Vorfeld zumindest zu checken, da dies einem sehr schnell einen Marktüberblick über vorhandene Wohnungen, Standards und Preise gibt, die die Wahl auch wenn sie schlussendlich nicht über einen Makler getroffen wird, erleichtert. Makler tendieren bei ausländischen Wohnungssuchenden dazu, zuerst überbeuerte Wohnungen anzubieten. Die Suche mit mehreren Maklern erhöht die Verhandlungsbereitschaft und das Entgegenkommen von Maklern meistens signifikant.

Die rechtlichen und steuerlichen Rahmenbedingungen sind in der Regel sehr unterschiedlich zum Heimatland bzw. ist es im Heimatland nicht notwendig, sich um Arbeitsgenehmigungen, Aufenthaltsbewilligungen und damit verbundene Auflagen zu kümmern. Dieser Prozess kann langwierig und kompliziert sein und darf auf keinen Fall unterschätzt werden. Die Nichteinhaltung von Vorschriften im Zusammenhang mit Arbeits- und Aufenthaltsbewilligungen kann weitreichende negative Konsequenzen

haben und von Geldstrafen über Arbeitsverbot bzw. sogar die Ausweisung aus einem Land mit sich bringen. Daher sollten diese Rahmenbedingungen transparent und klar sein. Diese Informationen sind allerdings in der Regel über Botschaften, Konsulate oder die Wirtschaftskammer einfach zu erfahren.

In den letzten Jahren erfreute sich Interkulturelles Training steigender Beliebtheit und es gibt eine steigende Anzahl Anbieter solcher Trainings. Diese Trainings reichen von der Einführung in Bräuche und Traditionen im Gastland bis hin zum Erleben von verschiedenen Sitten mittels Rollenspiele oder Self-Assessments. Erfahrungen von Expatriates in meinem Umfeld haben auch gezeigt, dass diese Trainings zu vorgefassten Meinungen bei den Trainees führen oder Einheimische sich selbst erstaunt zeigten über Eigenheiten des eigenen Landes und diese nicht bestätigen konnten. Als Vorbereitung ist es aber jedenfalls geeignet, nur sollten Aussagen über das Gastland mit der nötigen Vorsicht aufgenommen werden und nicht zu Verallgemeinerungen über das Land führen.

### **Ich bin im Ausland – was nun?**

In der Literatur wird immer wieder von Kulturschock gesprochen, wenn man in ein neues Land kommt. Dabei wird von einer U-Kurve der Anpassung gesprochen. Diese Kurve wird so beschrieben: Zuerst kommt die sogenannte Hochphase. In dieser Phase ist alles neu und daher tendenziell sehr aufregend. Jeden Tag erlebt der Expatriate neue Dinge, die durchwegs positiv erlebt werden. Diese Phase gleicht noch einer Urlaubsstimmung. Darauf folgt dann die Kulturschock Phase. Jetzt wird alles Fremde als bedrohlich und fremd empfunden. Es breitet sich Unsicherheit aus, viele Situationen rufen ein Gefühl der Unlösbarkeit oder Bedrohung hervor, meistens sind dies ganz alltägliche Situationen z.B. das Eröffnen eines Bankkontos. Aus diesem Zustand kann sich der einzelne eigentlich nur selbst befreien, indem diese negativen Erfahrungen emotional relativiert werden und vor allem eine positive Sicht entwickelt wird, die diese „Niederlagen“ nicht als tragisch oder einschneidend betrachtet, sondern als normale Dinge, die in abgewandelter Form auch im Heimatland passieren hätten können. Wenn dies geschafft wurde, kommt die sogenannte Erholungsphase. In dieser Phase freundet sich der Expatriate mit der Situation an und beginnt schön langsam das Umfeld als normal zu empfinden. Dies geht dann in die Phase der Anpassung über. In dieser Phase empfindet er/sie sich als einen Teil der Gesellschaft und des Umfeldes und fühlt sich nicht länger wie Gäste oder Fremde in dem Land.

Soziale Kontakte in einem fremden Land sind nicht immer einfach zu knüpfen, aber emotional wichtig. In der Regel ist es am einfachsten im Arbeitsumfeld zuerst Kontakte zu suchen. Es gibt unzählige Fragen, die auftauchen und mit Hilfe von lokalen Kollegen keine große Herausforderung darstellen.



Gibt es hier spezielle Lebensmittel, die ich gerne esse? Kann ich meinen Freizeitbeschäftigungen nachgehen? Was bietet das Land an Unterhaltungsangeboten? Sprechen die Einheimischen in der Regel auch Fremdsprachen, falls ich in der Sprache des Gastlandes nicht so firm bin?

Am Anfang ist es gut, wenn das Umfeld des Arbeitsplatzes und der Wohngegend erkundet werden. Gewohnte Routinen zu übertragen bzw. Routinen zu entwickeln trägt maßgeblich zur Entwicklung des Wohlfühles bei. Wenn ich zu Hause gerne Sport betreibe und in ein Fitnesscenter gehe, ist es ratsam, dies auch im Ausland zu tun. Wenn gewohnte Routinen übertragen werden, fällt der Eingewöhnungsprozess leichter und meistens ist es eine gute Möglichkeit, auch Kontakte mit Einheimischen zu knüpfen. Diese erste Phase der Orientierung ist aufregend und doch auch mit Stress verbunden. Es gibt eine Flut von Eindrücken, die auf einen in einer solchen Situation einwirken, eine Möglichkeit ist z.B. eine Liste zu erstellen, auf der die wichtigsten Dinge für den Anfang für einen persönlich aufgelistet sind, die dann sukzessive abgehakt werden und so der Anfang etwas strukturierter wird. Diese Aktivitäten sollten den Eingliederungsprozess am Anfang erleichtern.

### **Zurück im Heimatland – Was erwartet mich hier?**

Was heißt das? Bei der Rückkehr treten wieder viele Unsicherheiten ein, oft weiß der Expatriate nicht, welche Position, welchen Job er im Heimatland ausfüllen wird. Der erwartete Karrieresprung tritt nicht unmittelbar ein, das erworbene Wissen, die Kenntnisse werden im Heimatunternehmen nicht entsprechend gewürdigt oder genutzt. Auf der Seite der Heimatfirma gibt es manchmal die Meinung, dass die Qualifikation für das Heimatland nicht mehr ausreichend wäre, da sich dieses Umfeld stärker entwickelt hätte. Abseits der beruflichen Reintegration ist aber auch die soziale Reintegration nicht zu unterschätzen. Nicht selten kommt der Expatriate ja aus einem Umfeld zurück, indem er sozial aufgestiegen ist und muss jetzt wieder damit leben lernen, dass im Heimatland diese gesellschaftliche Anerkennung wegfällt. Auch die Lebensweise hat sich oft an die verbesserte Einkommenssituation angepasst und es fällt schwer, sich wieder auf den Lebensstandard im Heimatland einzustellen. Es ist auch interessanterweise so, dass die Familienangehörigen Schwierigkeiten mit der Rückkehr und der Integration haben und das zusätzlich Schwierigkeiten bereiten kann. Dies alles würde ich persönlich aber nicht als nur negativ bezeichnen. Es ist richtig und logisch, dass es auch wieder eine Phase der Anpassung im Heimatland gibt und alle möglichen Schwierigkeiten hier auftreten können. Mit dem Wissen, dass dies ein normaler Prozess ist, genauso wie die Integration im Gastland, kann dies aber doch gut funktionieren – immerhin hat der Expatriate ja vorher auch die Integration in einem völlig fremden Umfeld geschafft, wieso also nicht im Heimatland, wo doch im Prinzip alles bekannt und gewohnt ist.

Ein Auslandsaufenthalt bietet eine Vielzahl an Erlebnissen, die auch sehr prägend für das weitere Leben sind. Diese Zeit hat einiges zu bieten an verschiedensten positiven wie zum Teil auch schwierigen oder negativen Erlebnissen. Es ist sicher die bequemere Variante, ein solches Abenteuer nicht zu starten, allerdings würde ich jedem empfehlen, der diese Chance bekommt, diese auch zu nutzen. Am Ende bleiben viele schöne und interessante Dinge zurück, und die Einstellung zu vielen Dingen wird offener, die Relevanz von manchen Dingen im Heimatland relativiert sich und wenn man gewillt ist, sich auf dieses Erlebnis einzulassen, wird es bestimmt eine bereichernde Erfahrung für das weitere Leben, sowohl im persönlichen als auch beruflichen Sinne.

Abschließend möchte ich zum Thema strategische Kompetenz noch folgendes festhalten: natürlich sollte sich der Einzelne auf das Land & die Leute vorbereiten und es gibt – wie beschrieben – verschiedene Möglichkeiten dies zu tun und somit diverse negative Erfahrungen vorwegzunehmen oder zu eliminieren. Allerdings wird auch jeder feststellen: Vorbereitung ist eine Sache, die Realität oft eine Andere. Am Ende kommt es darauf an, dass die mentale Einstellung passt und man möglichst offen und flexibel in der Grundhaltung gegenüber allem Neuen ist und die persönliche soziale Kompetenz so gut wie möglich nutzt bzw. ausbaut. Dann wird der Aufenthalt zu einem spannenden und abwechslungsreichen Erlebnis, das auch gerne wiederholt wird oder zumindest viele schöne Erinnerungen bleiben.

## Literaturhinweise:

Fischlmayr, Iris C., 2004, Expatriation; Linz, Trauner Verlag

Adler, Nancy, 1997, International Dimensions of organizational Behavior. (3rd ed.) Cincinnati, OH: South-Western College Publishing

Wissenskompetenz

knowledge

tudás kompetencia

vědomostní kompetence

vedomostná kompetencia



## Wissenskompetenz

Grundsätzlich kann man Wissenskompetenz in eine beruflich – technische Ebene, eine individuelle und eine gesellschaftliche Ebene unterteilen. Natürlich ist für eine erfolgreiche Vermittlung einer Wissenskompetenz zunächst notwendig, Wissen in allen Bereichen bewusst zu machen, zu ordnen und zu bewerten.

Das gelingt in der Regel in der beruflich – technischen Ebene am einfachsten. Unsere grenzüberschreitenden Aktivitäten haben auch dazu positiv beigetragen, unser Know How unter diesen Gesichtspunkten zu überdenken und zu klassifizieren. Oft ist dieses Wissen nicht in schriftlicher Form vorhanden und muss erst aufwendig rekonstruiert werden. In unserem Fall konnten wir jedoch auf unser ISO Qualitäts-Management zurückgreifen, das alle Definitionen, Verfahrensabläufe und die entsprechenden Dokumente umfasste. Auch EDV Pflichtenhefte sind hervorragende Quellen, die wir anbieten konnten.

Zusätzlich zu unseren Erfahrungen waren wir in der glücklichen Lage, unsere Partner auch materiell unterstützen zu können, da im Rahmen des Osthilfeprogrammes der österreichischen Bundesregierung zehn Millionen Schilling zur Verfügung standen. Damit wurde ein Teil der Kosten für Büroausstattung, Schulungen und Dienstreisen in der Slowakischen Republik, Ungarn, Rumänien, Slowenien und Kroatien finanziert.

Unsere Gesprächspartner waren zwar alle aus dem Finanzierungsbereich, hatten aber als hohe Ministerialbeamte, Nationalbankmitarbeiter oder Universitätsangehörige überwiegend theoretisches Wissen. Unsere praktische Erfahrung über Produkte, Methoden, Markt und Kunden wurde daher äußerst intensiv studiert und in der Folge auch übernommen und erst in der Folge auf die jeweiligen Bedürfnisse adaptiert. Mich hat vor allem das Tempo überrascht, mit dem die Programme dann umgesetzt wurden, meiner Erfahrung nach wäre das bei der ausgeprägten Bürokratie in Österreich nicht möglich gewesen.

Vorteilhaft bei der Wissensvermittlung waren auch die Sprachkenntnisse auf der Basis Englisch bzw. Deutsch bei unsren Partnern, währen unsere persönlichen Kenntnisse der Landessprachen bescheiden waren. Allerdings hatten wir jedes Jahr Praktikanten (durch die AIESEC, die den Praktikantenaustausch an den Wirtschaftsuniversitäten organisiert) aus den ehemaligen Ostblock Ländern, die unsere Programme in ihre jeweilige Muttersprache übersetzten. Diese

Unterlagen sorgten bei Besuchen und Kontakten immer wieder für (positive) Überraschung und halfen auch wesentlich dazu bei, dass unsere Kooperation zu einem nachhaltigen und immer noch anhaltenden Erfolg wurde.

In der Folge konnten wir unseren Partnern auch den Weg in die internationalen Strukturen wie Verbände und die Europäische Union ebnen. Auf Grund der intensiven Kontakte waren diese Partner dann auch in den jeweiligen Gremien unsere Verbündeten, im Gegenzug konnten wir eine Reihe von internationalen Veranstaltungen, Schulungs- und Hilfsprogramme initiieren.

Das individuelle Wissen ist von der Sozialisation, der Ausbildung und der privaten und beruflichen Erfahrung abhängig. Wichtig war für mich der Beginn der Hochschulzeit, die nach einer rigiden Mittelschule und dem Militärdienst 1967 wie eine Befreiung wirkte. Dazu trug natürlich auch das mir bis dato unbekanntes Klima einer Großstadt bei. Alles war neu und interessant. Ich habe an der Hochschule für Welthandel inskribiert, aber auch Vorlesungen an der Universität Wien und an der Hochschule für Bodenkultur und an der Technischen Hochschule (wo ich meinen Zweite Abschluss machte) besucht. Früh habe ich mich in der Hochschülerschaft engagiert. Obwohl das alles viel Zeit gekostet hat, gab es mir doch die Möglichkeit, meine eigene Persönlichkeit zu formen. Nebenbei habe ich mich immer für künstlerische Belange interessiert, wobei mir meine Frau insbesondere den musikalischen Bereich nahe gebracht hat. Daneben glaube ich, dass ich auch in verschiedenen privaten Interessensgebieten eine niveauvolle Kompetenz erlangt habe, z.B. Thomas Bernhard, Mykologie, Gastronomie usw.

Mit dem Einstieg ins Berufsleben im Bankenbereich arbeitete ich zunächst als persönlicher Assistent der Geschäftsführung. Das fachspezifische Wissen konnte ich mir rasch aneignen, die notwendige kaufmännische Kompetenz war allerdings eine längerfristige Entwicklungsgeschichte, die eigentlich bis heute nicht abgeschlossen ist. Mein Wissen habe ich als Personalchef und Lehrlingsausbilder immer gerne weitergegeben.

Die individuelle Wissenskompetenz ist von der gesellschaftlichen Wissenskompetenz nicht zu trennen. Ich denke, ich bin auch ein Produkt der Zeit (die man heute gerne als 68er bezeichnet) und ich habe meine Offenheit und mein aufklärerisches Wesen den Umständen meiner Studienzeit zu verdanken. Die Aufbruchsstimmung in dieser Zeit sowie später der Fall des Eisernen Vorhanges haben nicht nur mich geprägt, sondern auch die Gesellschaft verändert.

Insgesamt bin ich der Meinung, dass die Gesellschaft heute offener als

vor 40 Jahren ist, dass die Gesellschaft flexibler und bei einer Reihe von Themen auch bewusster geworden ist. Natürlich gibt es in jeder Gesellschaft auch Polarisierungstendenzen, die durch eine offene und tolerante Erziehung in vielen Fällen vermieden werden können. Auf der anderen Seite sollte bewusst sein, dass die Gesellschaften in Grenzräumen unterschiedliche Kompetenzen haben, die alleine schon aus der sprachlichen und kulturellen Differenzierung herrühren. Ob und wie solche Unterschiede befruchtend wirken wird meiner Meinung erst die Zukunft mit offenen Grenzen und einer gemeinsamen Währung zeigen. Ich sehe jedenfalls eine Abnahme der Vorurteile als schleichenden Prozess und als Resultat ein vertrauensvolles gleichberechtigtes Miteinander. Die jüngeren Generationen sind jedenfalls unbelastet von k.u.k Nostalgie sowie den Schrecken des Zweiten Weltkrieges. Als positives Beispiel einer Änderung der gesellschaftlichen Wertehaltung sehe ich das heutige Italienbild, welches sich wesentlich von dem unserer Eltern unterscheidet.





Interkulturelle Kompetenz  
intercultural competence  
interkultúralis kompetencia  
interkulturní kompetence  
intercultúrna kompetence

# Interkulturní kompetence

Zpracoval: Mgr. Marek **Lauermann**

Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno

Při posuzování stavu budování interkulturních kompetencí v České republice a na Jižní Moravě jako její integrální součásti, je třeba zvažovat kontext, ve kterém se nachází z hlediska historického vývoje i aktuálních vlivů. Tato práce mimo jiné usiluje nastínit, jak je v prostředí ČR a zejména Jižní Moravy interpretován pojem interkulturality a s ní spojených kompetencí. Nejvýrazněji se samozřejmě projevuje zapojení ČR do procesu evropské integrace, zejména pak vstup do Evropská Unie. Připomeňme, že EU stojí na čtyřech základních pilířích: volném pohybu všech občanů, stejně jako pohybu kapitálu, služeb a hodnot. Tato situace je řešena v komplexu kulturní diversity, doplněném o další rozměr. Při posuzování globální situace a regionální role Evropy v tomto kontextu, známe několik přístupů, jak porozumět kulturní rozmanitosti v Evropě:

Na jedné straně, intra-nacionální nebo místní kulturní rozmanitost jazyků, pohlaví, etnicity, náboženství, sociální rozvrstvení, sexuální orientace, vzdělanostní zázemí, to všechno jsou vzájemně provázané faktory, které je třeba brát do úvahy. Ovšem z jiného hlediska, intra-regionální různorodosti, musíme k výše zmiňovaným faktorům přidat ještě nacionalitu a národní jazyk. A konečně meziregionální různorodost v nové globální situaci vede lidi s stále hlubším uvědomování si jejich Evropské, Asijské, Africké či Americké identity.

Dříve bylo běžné ztotožňovat fyzický vzhled různých skupin s určitými charakteristikami, jako je inteligence či úroveň vývoje. V souvislosti s rasou je třeba připomenout, že rozdílnost lidí žijících v různých regionech byla vysvětlována na základě náboženských odlišností a rozdílů. Běžnou charakteristikou nové situace je tendence k určité homogenitě a kulturnímu sblížování, ovšem poněkud paradoxně se stále zřetelněji projevuje tendence k radikální diversitě.

Je třeba zmínit, že všechny tyto faktory se projevují zejména na místní úrovni a nejčastěji v souvislosti s určitou situací. Například, mladá žena z imigrantské rodiny z Vietnamu, která si přeje nastoupit do vzdělávací organizace v České republice, může spustit historicky budovaný soubor kulturních faktorů: pohlaví, náboženství, sociálního postavení, jazyka, národní příslušnosti a fyzického vzhledu, jež mohou vysvětlit přístupy a očekávání ve vztahu k této dámě.

V poslední době je pojmání změn širší než v předchozích letech (Giddens, 1996; Bauman, 2000). Svět je také propojen více než kdykoli v minulosti – lidé, kapitál, technologie, „know-how“, móda, životní styl, mediální obraz a ideologie – globální vlivy působí na společnost, kulturu i jednotlivce. Vzdálenost přestává být překážkou. Lidé jsou dnes ochotnější stěhovat se z jednoho místa na druhé, dojíždět za prací nebo cestovat do cizích zemí. Surfování na Netu, sledování satelitního vysílání, cestování či studium v zahraničí umožňuje časté interkulturní interakce mezi lidmi. Zdá se nevyhnutelné, že budoucí generace, s ohledem na zajištění funkčnosti globálního světa, budou schopny vnímat hodnotu interkulturních kompetencí a budou náchylnější hledat a shánět znalosti a zkušenosti mimo svou rodnou zemi. Skutečná role vyššího vzdělání a přístupů k etnické diverzitě a internacionalitě (zejména studentským výměnám a stáží) se zdá neoddiskutovatelnou.

Přizpůsobení vzdělávacích a sociálních služeb zvláštním potřebám různých skupin obyvatelstva je společným úsilím, které vyžaduje rozvoj interkulturní kompetence ve veřejných a soukromých službách.

Základním předpokladem spravedlivé společnosti je přístupnost služeb pro všechny. Poskytovatelé veřejných a soukromých služeb nesou odpovědnost za snižování a odstraňování všech překážek přístupu, jimž mohou některé skupiny čelit. Přistěhovalci jsou pouze jednou ze skupin, které často narážejí na překážky z důvodu jazykových nebo kulturních rozdílů.

Jejich aktivní účast ve společnosti proto závisí na společné snaze zabývat se těmito překážkami a odstraňovat je. Veřejné a soukromé organizace mohou používat různé postupy, aby učinily své služby pro cizince dostupnější.

V budoucnu budou lidské zdroje a pracovní síly potřebovat nejen profesionální kompetence, ale také interkulturní kompetence. Proto je důležité umožnit studentům rozšířit jejich referenční rámec a získat nové znalosti a kompetence. Ustřední role v tomto procesu patří vzdělavatelům. Vyčistění a ujasnění obsahu a metod výuky může usnadnit (nebo upevnit) studentům tyto kompetence. To naznačuje jejich souvislost se čtyřmi výše zmíněnými přístupy, získané znalosti a dovednosti mohou být nahlíženy v pojmech akademických, kulturních, intelektuálních a emočních kompetencí. V zájmu diskuse se jeví užitečným rozdělit tyto kompetence na obsahové a procesní kompetence:

Shrnutí rozdílných aspektů interkulturních kompetencí

Obsahové kompetence

- Znalosti, informace o kultuře a jejích příslušnicích

Procesní kompetence

- Interpersonální kompetence
- Kognitivní kompetence
- Vnímání souvislostí
- Přijetí role
- Sebereflexe
- Kulturní poznávání
- Řešení problémů
- Emoční kompetence
- Zvládání emocí
- Vyhýbání se odsudkům
- Odmitání automatických odpovědí
- Interpersonální kompetence
- Interpersonální citlivost
- Komunikativní kompetence
- Situační citlivost

Takto uspořádaný zakládají osobní „interkulturní knowhow“ – jeho/její celkovou interkulturní kompetenci.

## Obsahové kompetence - vědět „co“

Obsahové kompetence mají tendenci být charakterizovány spíše „jednodimenzionálně“ nebo pomocí „statických aspektů“. V odlišném náhledu, odkazují spíše ke znalosti aspektů převažující kultury než znalosti jak. Obsah kompetencí zahrnuje znalosti o hostitelské kultuře, ale také o jedné určité vlastní kultuře. Vztahují se k informacím a znalostem o historii, jazyce, hodnotách, normách tabu, zvycích, návycích, světonázorech, symbolech, vzorech chování, tradicích, genderových rolích, pohledu na sexualitu, zdraví, krásu apod. Typicky, takové znalosti sestávají ze „zjednodušujících“ a stereotypních informací, přisuzování pozitivních a negativních hodnot a emočního zabarvení (Allport, 1979). Ačkoli obsah a důležitost takových informací může být různá, taková struktura brání jakýmkoli předsudkům.

Dílčí řešení poskytuje snaha škol připravit studenty k pobytům v zahraničí tak, že jim předají informace o odlišnostech a specifikách hostitelské kultury a věří, že se jim tak podaří vyhnout se problémům vyplývajícím z kulturní jinakosti. Občas se však v ČR podceňuje, nebo spíše nedoceňuje, že

nevynucené vystavení se výzvám odlišné kultury a přijetí odpovědnosti za výstupy své práce (např. v cizím prostředí) je cenným aspektem zkušenosti. Přílišné množství apriorních „informací“ může vést k potvrzení zažitých myšlenkových schémat a tak nositeli jejich znemožnit přijetí nových zkušeností. Výzvou pro vzdělavatele, související s probíhající kurikulární reformou českého školství, je najít zdůvodnitelnou rovnováhu mezi „činnostním učením“ a problémem nepřijetí, vyhýbání se.

## Procesní kompetence – vědět „jak“

Pouhé získání obsahových kompetencí nezajišťuje jejich funkčnost v jiné kultuře. Pojem procesní kompetence odkazují k dynamickému pojetí interkulturní kompetence. Procesní kompetence musí být nahlíženy v interakčním kontextu (Hall, 1976). Vztahují se k jedinečným kulturním odlišnostem, situačním podmínkám a zapojení lidí.

Aspekt „poznání jak“ v interkulturní kompetenci rozvíjí intrapersonální a interpersonální kompetence. Intrapersonální kompetence zahrnují kognitivní a emoční kompetence. Kognitivní kompetence souvisí se schopností vnímání souvislostí, přijetím role, sebereflexí, kulturním poznáváním a řešením problémů (Stier, 2002b). Vnímání souvislostí má co dělat se schopností empatie, vcítění se do pozice cizího – rozlišování mezi „vnitřní“ a „vnější“ pozicí atd. Češi se ptají: „Jak tuto událost interpretují Němci?“. Přijetí role znamená schopnost ke změně role: „Teď jsem studentem, ale mohu přijmout roli běžného občana.“ Sebereflexe se týká schopnosti nahlédnout sám sebe jakoby „zvenčí“, „Jak může moje kultura ovlivnit moje chování v této situaci.“

Kulturní poznávání se váže ke schopnosti být schopen přijmout a udržet otevřenou mysl, zaznamenávat, analyzovat a rozumět kulturním rozdílům a odlišnostem, bez jejich automatického a nekritického hodnocení. Diferencovaný přístup znamená, že ke kultuře přistupujeme „bez podmínek“ – „vidět to, co vidíme, ne co bychom měli vidět.“ Schopnost řešit problémy má co dělat s tím, jak si člověk poradí s problémy, jež přináší kulturní různost.

„Negativním“ emočním reakcím, zažívaným během pobytu v zahraničí či při setkávání s cizinci, se nemůžeme a ani bychom se neměli vyhýbat. Určitá úroveň emočního vypětí a frustrace může být užitečná v procesu učení. Emoční kompetence souvisí se schopností porozumět a vypořádat se s celou škálou pocitů (např. xenofobie, strach, nejistota, nebezpečí, frustrace, nenávisť, etnocentrismus, znechucení) spouštěných neznámým kulturním prostředím. Jinými slovy jde o schopnost vyhnout se zvnitřněným, nekritickým soudům a porozumění pocitu, proč se něco stalo a proč se ke

mě někdo chová určitým způsobem (Ruben, 1977; Triandis, 1984).

V rámci složitého komplexu kulturní situace, v jaké se nachází Česká republika a vlastně celá Evropská unie, celkově veřejné vzdělávací organizace potřebují rozvinout kompetence které zabrání diskriminaci založené na kulturních rozdílech. Poradenské služby mají důležitou roli v rámci otevřeného prostoru propojené Evropy. Znamená to všemožně pomáhat jednotlivcům v celoživotním učení na akademické, profesionální a psychologické rovině.

V každém případě je důležité rozvíjet interkulturní kompetence spojené s praxí a zkušenostmi v rámci multikulturního kontextu, jak pojmám pro potřeby této zprávy. Zkušenostní učení (Kolb, 1984) staví na premise znalosti se tvoří transformací vycházející ze zkušenosti. Specifická znalost je utvářena abstrakcí projevenou skrz nové zkušenosti. Na druhé straně, kompetence a učení jsou kulturně podmíněné, to znamená, že jsou produktem aktivity, kontextu a kultury, kterými vytvářeny a využívány a proto je nutná spolupráce mezi lidmi sdílejícími určitou učící situaci. (Lave & Wenger, 1993, Wenger, 1998).

## Náboženský dialog

Náboženství často sehrává pozitivní roli v integračním procesu, která může být ještě umocněna usnadněním vzájemného dialogu mezi náboženskými komunitami přistěhovalců a dialogu mezi komunitami a mainstreamovou společností.

Náboženství bezesporu může přispívat ke společenské integraci a poskytovat mnoho příležitostí k pozitivní interakci. Stejně jako kultura v obecnějším pojetí, je i náboženství součástí integrace. Může tvořit důležitý rámec pro rozvoj občanství a občanských kompetencí.

V ČR a zejména pak na Jižní Moravě hrají nejdůležitější roli křesťanská vyznání, která mají dlouholetou tradici ve vytváření struktur vzájemného dialogu a tyto struktury mnohdy slouží jako výchozí bod pro zahájení komunikace s jinými vyznáními nebo církvemi. Přestože se často angažují v rozvojové a humanitární pomoci, nehrají zdaleka takovou roli, jako hostitelské církve mohou zpřístupňovat struktury ekumenického dialogu migrantským církvím.

Mohou také podporovat interreligiózní dialog nebo se jej přímo účastnit. Interreligiózní dialog se může odehrávat mezi specifickými komunitami (stejně jak to vidíme např. Abrahámské fórum v Německu, které sdružuje křesťany, muslimy a Židy - viz [www.interkultureller-rat.de](http://www.interkultureller-rat.de)), nebo na širokém základě.

I přes úspěšnost mnoha podobných iniciativ je nutné si uvědomit, že dialog včetně interreligiózního dialogu nepředstavuje rychlé a snadné řešení a nemůže vždy řešit bezprostřední konflikty.

## Aktivní účast občanů

Aktivní občanství vyzdvihuje dovednosti jiných národů, zejména přistěhovalců a doporučuje způsoby, jak těchto dovedností co nejlépe využít ve prospěch přistěhovalců a společnosti jako celku.

Přístup ke službám je důležitým, ale nikoli jediným aspektem účasti ve společnosti. Přistěhovalci a osoby, které se k přistěhovalcům neřadí, vytvářejí vazby mezi sebou navzájem i se společností v dobrovolnických sdruženích, náboženských seskupeních nebo na politické scéně. Toto je prostředí, kde se projevuje aktivní občanství a kde účast na společném úsilí přispívá k integraci. Zatímco při poskytování služeb by měla být velká pozornost věnována překážkám v poskytování inkluzivních služeb a jejich odstraňování, při rozvíjení zásady aktivního občanství je důraz kladen na dovednosti a způsoby, jak těchto dovedností co nejlépe využít ve prospěch přistěhovalců a společnosti jako celku.

Zatímco organizace ze všech odvětví čelí úkolu, jak co nejvíce zvýšit potenciální účast, existují způsoby aktivní účasti občanů, které jsou specifické pro určité oblasti života společnosti. Ve shodě s touto skutečností mohou organizace činné v těchto oblastech podnikat konkrétní kroky k vytváření příležitostí k účasti přistěhovalců.

V oblasti náboženské účasti může být dialog způsobem, jak zainteresovat občany i přistěhovalce různé víry a různého vyznání. A usnadnění dobrovolnické činnosti je tím správným způsobem podpory občanské účasti v sociální sféře, jak v národním, tak i regionálním a globálním měřítku. Pro dobrovolnickou práci, jako důležitého prvku aktivního občanství však v ČR stále chybí dostatečné legislativní vymezení, což v důsledku ztěžuje i mezinárodní spolupráci mezi občany.

## Jazyková vybavenost

Jazykové vzdělávání v českém školství má dlouholetou tradici a má k dispozici velmi kvalitně zpracované metodické postupy, které jsou stále modernizovány a harmonizovány v souladu s doporučeními, dokumenty a projekty v oblasti jazykové politiky Rady Evropy a Evropské Komise. Přesto v ČR, podle výzkumu funkční gramotnosti, provedeného Ústavem pro informace ve vzdělávání, převládá v populaci schopnost dorozumět

se pouze rodným jazykem. Podle tohoto výzkumu je v ČR pouze 15% lidí ve věku 15 – 65 let, kteří jsou schopni vést rozhovor v angličtině. Němčinou se domluví asi 5% obyvatel v daném věkovém rozmezí. Jižní Morava, zejména její jihovýchodní část má díky koncentraci obchodních a turisticky vyhledávaných míst má větší nároky na jazykovou vybavenost svých obyvatel. Nicméně i tak se výrazně nevymyká statistickým údajům pro celou Českou republiku. V souvislosti s touto tendencí byl na vládní úrovni vytvořen Národní plán výuky cizích jazyků, jehož cílem je vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích.

Učení se cizím jazykům a jejich používání nám pomáhá být otevřenější k druhým kulturám a názorům. Je zde vymezeno několik strategických linií, které napomohou dosažení stanoveného cíle:

- zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod
- zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové a multimediální formě, široké využití informačních a komunikačních technologií (ICT) pro realizaci kombinovaných a distančních forem jazykového vzdělávání prostřednictvím e-learningu
- umožnění učení se jazykům i znevýhodněným skupinám obyvatel ČR formou jazykových poukázek (ženám vracejícím se z mateřské dovolené, ženám starším 50 let apod.)
- zajištění dostatečných finančních zdrojů
- spolupráce zainteresovaných resortů při realizaci aktivit stanovených akčním plánem na léta 2005 - 2008.

## Závěr

Zatímco sociálně ekonomická témata jsou stále středem pozornosti, vlády začaly klást zvýšený důraz také na sociálně kulturní sféru, osobní dimenzi integrace a frekvenci a intenzitu sociální interakce. Tento přístup vyvolává potřebu integrovat cizince, ať už přistěhovalce či zahraniční občany či pracovníky do všech oblastí života společnosti včetně občanské, kulturní a politické sféry.

Koncepce integrace jako dvousměrného procesu kromě toho obrací pozornost k postojům nás samých jako přijímající společností, našim občanům, strukturám a příslušným organizacím. Jednotlivé dimenze integrace jsou vzájemně propojeny a výsledky v jedné oblasti posilují ostatní. Kupříkladu, pracovní místa jsou velmi cenná pro rozvoj jazykové a širší kulturní kom-



petence a pro navazování sociálních vazeb. A sociální vazby zároveň rozšiřují ekonomické příležitosti. Znalost jazyka je přínosem na trhu práce i pro získání dalších příležitostí ke vzdělávání. Zároveň svědčí o znalosti hostitelské populace a společnosti.

Je společnou výzvou pro státní správu, vzdělávací instituce, podnikatelské subjekty stejně jako občanské iniciativy pomoci studentům, učitelům, zaměstnancům či návštěvníkům pomoci stát se víc kriticky reflektujícími sebe sama, posílit debaty na citlivá a kontroverzní témata, diskutovat kulturní rozdíly a podobnosti, zprostředkovat mezinárodní zkušenosti a povzbuzovat otevřenost a zvědavost. Musíme požadovat toleranci a respekt vůči druhým kulturám a také využít etnické různorodosti mezinárodně provázaných skupin.

I v České republice, díky rozvíjející se spolupráci na všech úrovních, od vzdělávání, přes profesní kontakty až po oblast občanského setkávání, se rozvoj interkulturních dovedností a jejich budování stává součástí životního stylu, souvisejícího a podřízeného důrazu kladenému na zlepšování kvality života.

# Intercultural Competence

The growth of the global economy and of personal mobility has made the acquisition of intercultural competence an ever more urgent twenty-first century necessity, and nowhere is this more so than in border regions (as is emphasised in the Grundkompetenzmodell).

Various models of intercultural competence have been proposed (including Byram, 1997, Lukjantschikowa, 2004 and Dervin, 2006), and suggestions provided for teaching approaches (e.g. Byram, Nichols and Stevens, 2001; Alred, Byram and Fleming, 2003; Byram, 2003; Berry et al, 2004; Müller Hauptmann and Grau, 2004; Tomlinson and Masuhara, 2004), including Internet activities (Belz, 2004; Hakura, 2004; Rogerson-Revell, 2003). However this plethora of definitions and assumptions can be confusing. Lukjantschikowa herself in her sharp analysis of the current situation suggests that: ‚Wenn man nach einer Definition von „interkultureller“ Kompetenz sucht, so findet man oftmals nur sehr vage Beschreibungen‘ (2004:16). The outline that follows attempts to clarify the components of different suggested models, and proposes a new model which could be used as a basis for developing practical outcomes.

## **Byram’s model (1997)**

This model owes much to work done by Byram and Zarate as part of the Council of Europe team preparing the Common European Framework for teaching, learning and assessment of foreign languages (Council of Europe, 2000). The Framework recognises the key role played by intercultural competence in this area of learning (what is termed ‚plurilingual and pluricultural competence‘).

Byram’s model comprises five components:

- attitudes
- knowledge
- comparison
- discovery/interaction
- and cultural critical awareness.

One could suggest that these components already belong to a basic social competence for learners and indeed many of the aspects covered in the Grundkompetenzmodell are also reflected here. In our own developed model three of the underlying aspects of this model from Byram have been drawn out and more sharply focussed to provide a firm basis for praxis,

namely: progression in developing competence (implicit in the chronology of the five elements listed above); identifying receptive and active strategies (implicit in the difference between the earlier and later components of Byram's model); and the need for a two-way dialogue between oneself and someone from another culture (implicit in the detail and examples accompanying the 5 different Byram components).

The Byram model is thus useful (and indeed has been widely used as a point of departure by many), but it can perhaps be best used by sharpening the focus of some of the underlying constitutive elements.

### **Lukjantschikowa's model**

Two later models provide this rather sharper focus which can be helpful. Lukjantschikowa uses three elements from Da Rin and Nodari that define the spheres of operation for intercultural competence (2004:161):

- personal
- social
- cognitive

These elements are particularly helpful in identifying the different kinds of demands that will be made of a learner in situations where intercultural competence is being developed. This division also recognises the sources of different values and beliefs in the 'worlds' in which we operate, worlds identified by Karl Popper (1972: 73-74) as the ones of contacts and experiences (Popper's Worlds One and Two) and of information (Popper's World Three), combining to make our own personal culture. Lukjantschikowa sharpens her own model by pointing specifically to areas of intercultural conflict and misunderstanding that are often ignored: 'Interkulturelle Konflikte werden selten präsentiert und thematisiert, Konfliktbewältigungsstrategien werden sehr wenig trainiert, entsprechende Texte sind kaum vorhanden' (2004:162). Lukjantschikowa thus raises the issue of difficulty in acquiring intercultural competence, an important aspect included in our own model and one seemingly often ignored.

### **Dervin's model**

Dervin in preparing an intercultural course for his Finnish university students also provides an interesting outline of priorities (2006). His students are specialists in French and destined for professional language mediation careers (teaching, translation etc), and this requires intercultural as well as linguistic competences.

Dervin's model focusses on four interesting intercultural aspects:

- dialogic competence
- mediating competence
- recognition of the mythologisation of self and others
- and competence to deal with the unexpected.

This model has the benefit of being both profound and dynamic. It recognises that learners use a constructivist model of acquisition in basing their learning on previous schemata (Glaserfeld, 1995), that they need to respond appropriately to the reality of another culture by understanding this, from the 'other-culture' point of view; and also that there is always the possibility of the unpredictable in encounters with other cultures, which in turn may generate its own difficulties. Here then there is a rich interactive understanding of the nature of intercultural encounter, the competences which are needed and the difficulties that may arise.

### **Proposed model**

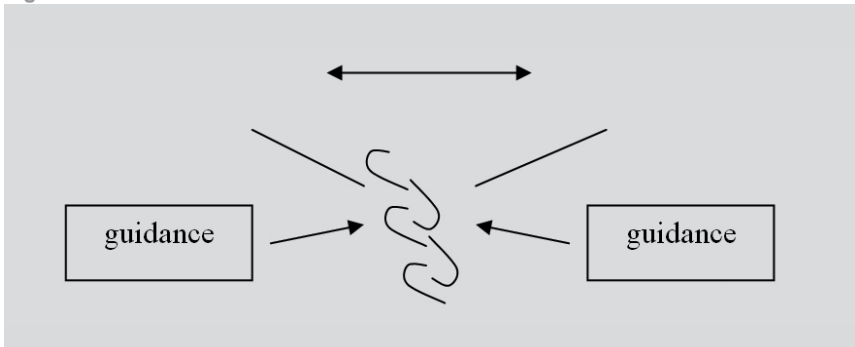
The following proposed model builds on these three models in an attempt to provide a comprehensive, relevant and workable framework which may serve as a basis for developing intercultural competence. Three key elements are included:

- a framework of progression
- an identification of separate (but linked) receptive and active skills with an emphasis on the dialogic nature of intercultural encounter
- and a recognition of the difficulties which can accompany the acquisition of intercultural skills.

## **Progression**

While there is some suggestion of 'progression' in Byram's model (moving from 'open attitudes' to more sophisticated critical relativisation activities), progression in competence is not specified in terms of the resources available to a learner at any one stage. Using Lukjantschikowa's model (2004) and Popper's notion of three different sources of learning, it seems helpful to consider the acquisition of intercultural competence as containing three elements: knowledge, experience and guidance to help with understanding. These three elements would form part of an interactive progression

Figure 1



It is important to consider that some levels of intercultural competence might only be achievable at later stages, as is the case with linguistic competence, and thus that expectations should not be too high, and that activities in any competence training programme should be pitched at an appropriate level.

## Receptive and Active Skills

Although there will be an interactive relationship between these two facets of inter-cultural competence it is useful to identify them separately as well, since different factors are involved. The building up of a bank of receptive and active skills can be seen as part of the progression in acquiring intercultural competence.

Receptive intercultural skills require knowledge and understanding of one's own culture and that of others in terms of behaviours, values and beliefs, while not forgetting that in any one culture there will be a diversity of mini-cultures and personal cultures. In addition there needs to be an understanding of image conceptualisation of the home and foreign cultures both within one's own culture and within the culture one is encountering. This is represented in Figure 2 below:

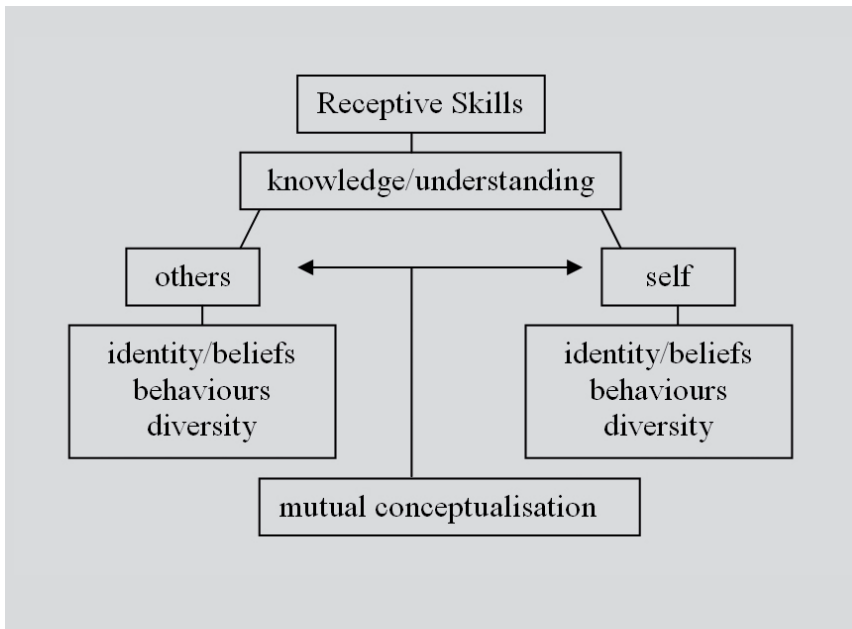


Figure 2

There are echoes here of Byram's 'knowledge' skills (in identifying one's own and others' identities and self images) and also of Dervin's 'mythologising of self' (which in turn draws on Anderson's notion of 'imagined communities' (1991), where stereo-types and autostereotypes are used to represent reality).

Active intercultural skills can mobilise acquired cultural understandings in situations of actual contact and interaction, and two key components are crucial here: the desire/ interest to engage with the other culture and the ability to produce a situated response, perhaps in an unexpected context or in a context requiring mediation. Another important aspect here is the specific mobilisation of receptive skills in a dialogic situation. In other words intercultural competence involves not just knowing about cultural differences in an abstract way but being able to identify and sense these in actual situations, being particularly aware of one's own cultural bias and the other person's view of oneself. Gutiérrez Almarza and Peña Calvo point particularly to the need for this reflexive dialogic skill in their work with Spanish language teachers (2004).

The active skills that are required are represented in Figure 3 below:

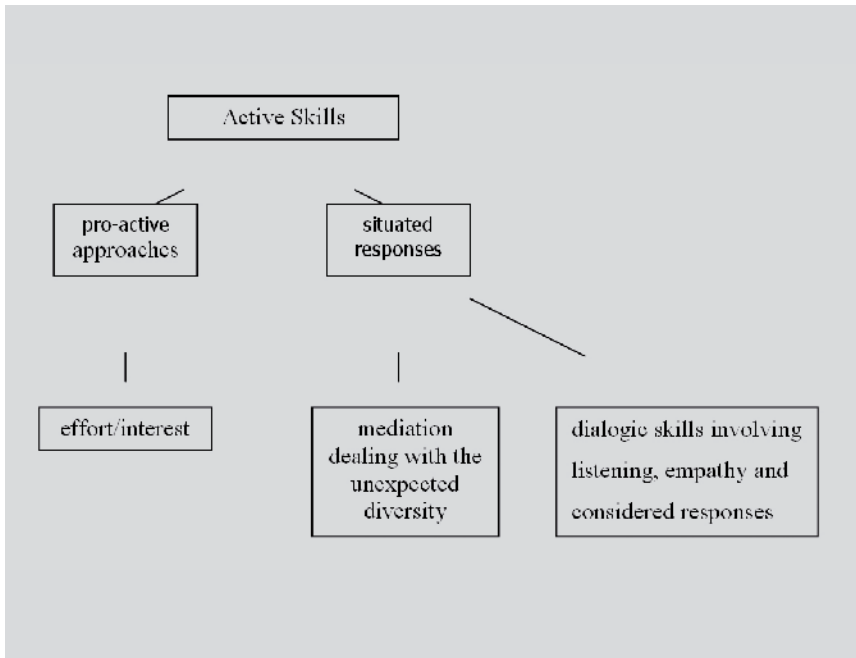


Figure 3

Byram's model recognises the need for intercultural understanding to be mobilised in interactions ('discovery/interaction') but he omits the crucial aspect of dealing with the unknown or the unexpected which can trigger situations of cultural misunderstanding.

## Personal and Practical Difficulties

There is some mention of possible difficulties related to acquiring intercultural competence in Lukjantschikowa's model (the common avoidance of delicate topics such as cultural misunderstanding or conflict in existing commentaries and materials) and in Dervin's model (the problem of the unexpected), but there may also be more personal and practical difficulties involved and here it is important to consider possible remedial strategies.

Possible difficulties are outlined in Figure 4 below:

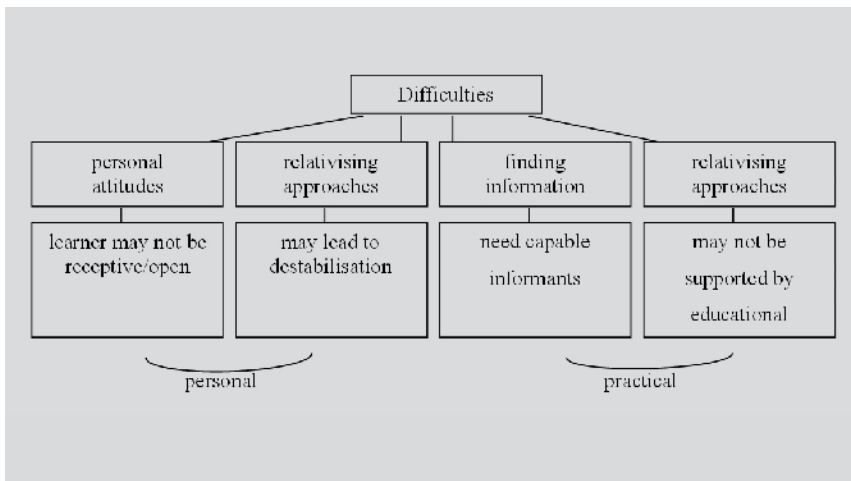


Figure 4

On a personal front learners who are not open-minded are likely to have difficulty in progressing to deeper levels of intercultural competence. Intercultural trainers may thus experience frustration with these learners and will need a range of stimulating practical activities. In addition to the authors mentioned earlier who offer a range of such activities, other interesting suggestions are Doyé's (2001) use of 'intercomp- rehension' (dialogue using several languages), Berry et al's (2004) pedagogic 'Third Space' (choosing a mutually neutral territory of encounter) and Lukjantschikowa's use of literature (2004).

Even where pupils are open-minded and engaged the relativising activities required for intercultural competence may lead to personal destabilisation. The four stages of 'culture shock' identified by Furnham and Bochner (1986) include a period of disorientation and it will be at this stage that intercultural learners will need particular guidance and support.



From a practical point of view it may also be difficult in the early knowledge-gathering stages of acquiring intercultural information to find articulate informants who can supply information on home and foreign cultures which goes beyond stereotypical representations or mere facts. Here it will be useful for intercultural trainers to use a range of disciplines to locate sources (History, Anthropology, Social Sciences etc.).

Lastly the educational system within any one culture may not support a relativising destabilising approach to intercultural competence, so that any development of intercultural competence will need to be tailored to what is feasible in any one context.

The development of intercultural competence is thus not without its problems, but the richness of experience it offers can facilitate greater understanding of different histories, politics, religious values and behaviours in those situations where different cultures encounter one another.

## References

- Alred, G, Byram, M and Fleming, M (2003) *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, B (1991) *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London: Verso.
- Belz, J (2004) Intercultural questioning, discovery and tension in Internet-mediated language learning partnerships *Language and Intercultural Communication*, 5:1, 3-39.
- Berry, M, Carbaugh, D and Nurmikari-Berry, M (2004) Communicating Finnish quietude: a pedagogical process for discovering implicit cultural meanings in languages. *Language and Intercultural Communication*, 4:4, 261-280.
- Byram, M (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M (ed) (2003) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M, Nichols, A and Stevens, D (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2000) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference* Cambridge: Cambridge University Press
- Dervin, F (2006) *Intercultural Communication and Education: Finnish perspective* Peter Lang, Bern.
- Doyé, P (2005) Learning and teaching intercomprehension. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 3-7.
- Furnham, A and Bochner, S (1986) *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Routledge.
- Glaserfeld, E von (1995) *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Gutiérrez Almarza, G and Peña Calvo, A (2004) El desarrollo de la competencia intercultural y la formación de los profesores de lenguas. *Vida Hispanica*, 29, 9-13
- Hakura, H (2004) Changing cultural stereotypes through e-mail assisted foreign language teaching *System* 32:1, 37-51.
- Lukjantschikowa, M (2004) Textarbeit als Weg zu interkultureller Kompetenz *Deutsch als Fremdsprache* 3, 161-65.
- Müller Hauptmann, A and Grau, M (2004) Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 70, 2-9.
- Popper, K (1972) *Objective Knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogerson-Revell, P (2003) Developing a cultural syllabus for business language e-learning materials *ReCall* 15:2, 155-68.
- Tomlinson, B and Masuhara (2004) Developing cultural awareness *Modern English Teacher* 13:1, 5-12.

DR. HILDA MARIA M FANTA

*„Hollywood, Feb. 10, 1967*

*Dear Heinrich,*

*I enjoyed very much hearing from you, and to learn that you're still climbing peaks in inaccessible places.*

*Your inexhaustible zeal makes me feel very tired.*

*Always your friend*

*Bing”*

Diese Postkarte ist im Heinrich Harrer - Museum in Hüttenberg, Kärnten, zu finden. Bing Cosby schrieb sie im Februar 1967 an seinen Freund Heinrich Harrer.

Heinrich Harrer ist ein gutes Beispiel für kommunikative, strategische, soziale, interkulturelle Kompetenz und Wissenskompetenz. Er hatte das Ziel, den höchsten Berg der Welt zu besteigen. Was brauchte er, um dieses Ziel zu erreichen?

Es war eine Vielfalt an Notwendigkeiten, die erfüllt werden mussten: Für Heinrich Harrer war die körperliche Anstrengung kein Hindernis, da er seit frühester Jugend kletterte. Die erste Hürde war, in seinem Heimatland Sponsoren für das Experiment, zu dem er aufgrund seiner Vorleistungen eingeladen worden war, zu finden. Dazu brauchte es soziale und kommunikative Kompetenz, um den eigenen Traum so zu kommunizieren, dass die Geldgeber einen Sinn darin sahen, dieses Projekt zu unterstützen. Die zweite Hürde war, Partner und Helfer für das gewaltige Vorhaben in einem fremden Land – nämlich Tibet - zu finden. Dazu benötigte Heinrich Harrer Wissenskompetenz und soziale, kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Er musste die Reiseroute planen, den Ausgangspunkt festlegen und mit den tibetischen Sherpas Kontakt aufnehmen, die sein Vorhaben begleiten sollten. Es bedurfte nicht nur sorgfältiger Planung, sondern des Erkennens von inneren Strukturen im Gastland und des nötigen Respekts vor diesen Menschen, ihrer Kompetenz und ihrem Willen, ihn in diese schwindelnden Höhen zu begleiten. Dieses Experiment gelang, wie so viele andere Vorhaben in seinem spektakulären Leben. Ein großartiges Beispiel für Heinrich Harrers soziale und kommunikative Kompetenz stellt seinen Gewinn von Vertrauen des damaligen jung erwählten, heutigen 14. Dalai Lama dar. Heinrich Harrer war nach seinem Ausbruch aus einem Internierungslager in Indien, nach einem langen Marsch in die verbotene Stadt Lhasa und Hauptstadt Tibets gelangt. Er wurde der Lehrer und Freund des Dalai Lama; ihre Freundschaft hält über Heinrich Harrers Tod 2004 hinaus und führte 2006 zur Eröffnung des Tibet-Zentrums in Hüttenberg am 13. Mai 2006 (Vgl. Harrer, 1952)

Weniger spektakuläre, dennoch eindringliche Beispiele stellen AustauschschülerInnen dar, die ein Jahr lang bei einer Gastfamilie im Ausland leben, im Gastland in die Schule gehen, und auf diese Art Sprache, Gewohnheiten und Kultur des Landes kennen lernen. Das Lernen einer fremden Kultur und das Leben in ihr tragen zum Abbau von Vorurteilen und letztendlich zum Frieden bei. Die Anforderungen an diese 16-18-Jährigen sind vielfältig. Vorerst reift die Idee zur Bewerbung an die Trägerorganisation. Dann ist das Aufnahmeverfahren zu durchlaufen, das die „Jury“ davon überzeugen soll, für einen einjährigen Aufenthalt in einem fremden Land geeignet zu sein. Es folgt die Planung der konkreten Reise und der Reiseantritt. Bis dahin kann ja noch mit der Unterstützung des Elternhauses gerechnet werden. Aber mit Beginn der Reise sind die AustauschschülerInnen auf sich alleine gestellt. Das bedeutet dass sie die Reise, die Ankunft, die Einreise und die Weiterreise im Gastland selbst organisieren müssen. Das Kennen lernen der Gastfamilie, die allmähliche Integration in die Familie, das Erlernen der Sprache, der Besuch einer fremden Schule müssen sie alleine bewältigen. Eine ihnen fremde Kultur mit allen Hindernissen, Missverständnissen und sprachlichen Barrieren sollen überwunden werden. Einsamkeiten und Traurigkeiten wegen des Mangels an vertrauten Menschen, FreundInnen, Gepflogenheiten, Erwartungen und deren Erfüllung müssen so zu sagen „weggesteckt“ werden. GastschülerInnen benötigen kommunikative Kompetenz, um zu Beginn auch ohne sprachliche Kenntnisse ihre Basisbedürfnisse zu befriedigen zu können. Da fällt mir das Beispiel der Österreicherin ein, die auf Einladung einer brasilianischen Familie in dieses Land reiste, um dort zu leben. Ihr Flugzeug landete in Amsterdam, die Anschlussmaschine nach New York hatte 24 Stunden Verspätung. Dementsprechend groß fiel ihre Verspätung in Rio de Janeiro aus- 30 Stunden! Es war natürlich niemand mehr da, der sie abholen würde. So war guter Rat teuer. Die Kompetenzen, die grenzüberschreitendes Handeln möglich machen, waren gefragt.

Ihre Grundbedürfnisse waren Wasser und Sommerkleidung. Die Kleidung, die sie trug, entsprach den – 10° ihres Heimatlandes Österreich. Ihre Sekundärbedürfnisse waren die Freiheit vom schweren Koffer, um bessere strategische Planung zu ermöglichen. Es ging um genügend Informationen, um das Transportmittel und den Ausgangspunkt für die Reise in eine andere Stadt, in der die Familie lebte, ohne Sprachkenntnisse des Portugiesischen herauszufinden. In Rio hat es zu Beginn des Februar ca. + 40°, ein Kontrast von 50°.

Es benötigte kommunikative und soziale Kompetenz, um Flughafenbedienstete und Geschäftsinhaber zu veranlassen, ihr zu helfen. Sie fand niemand, der Englisch konnte, so behalf sie sich mit Körpersprache und Wortfetzen, die sie vom Lateinischen her kannte. Eine besondere Herausforderung stellte die Aussprache ‚R‘ im Anlaut im Portugiesischen

dar, wie es in Rio vorkommt, oder eben auch im Wort Rodoviaria, das sehr oft auf ihrer Flughafen -Odyssee fiel. Die Bedeutung des Wortes klärte sich erst viel später auf. In der Zwischenzeit schaffte sie es, binnen 5 Minuten Wasser zu organisieren, indem sie den Koffer einfach stehen ließ, weil er ja im Moment nur eine Bürde darstellte und der Inhalt für sie zu diesem Zeitpunkt jegliche Bedeutung verloren hatte. Falls er für einen brasilianischen Menschen begehrenswert war, so vergönnte sie diesem den Koffer. Sie kaufte Sommerkleidung, setzte sich nieder, dachte nach und benötigte eine Stunde, um die Jetons für die Gepäcksaufbewahrung zu bekommen. Es waren Zeichnungen angebracht gewesen, die sie zu entschlüsseln ihr sehr schwer fielen. Nach einer kurzen Zeit ohne Koffer fand sie heraus, dass „Rodoviaria“ keine Stadt bedeutete, in die sie nicht wollte, sondern, dass dieses Wort ‚Autobusbahnhof‘ hieß, von der ihr Bus nach Juiz de Fora im Bundesstaat Minas Gerais abfahren würde.

Letztendlich erreichte sie das Haus der Gastfamilie ca. 50 Stunden später als ursprünglich geplant. Laut Befragung war es primär ihre soziale Kompetenz, auf Menschen mit einem strahlenden Lächeln und voll Vertrauen zuzugehen, um die mangelnden Sprachkenntnisse, eben die verbale kommunikative Kompetenz durch nonverbale kommunikative Kompetenz zu ersetzen, und so durch Informationsgewinnung, zum Erfolg, zu gelangen. Zweitens war es ihre strategische Kompetenz, im Heimatland erlernt, durch eine Reihung der Bedürfnisse und durch schrittweises Planen zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu gelangen. Mangelnde Wissenskompetenz, zum Beispiel die geographische Lage der Zielstadt nicht zu kennen, das portugiesische Wort für Busbahnhof nicht gelernt zu haben stellten daher kein Hindernis zum Erreichen des Zieles dar. Der Ersatz der Wissenskompetenz durch strategische Kompetenz ging auf Kosten der benötigten Zeit für das Unternehmen. Höhere Wissenskompetenz spart also Zeit.

Eine schriftliche Umfrage unter den FachhochschülerInnen des Lehrganges Telematik und Netzwerktechnik zur Selbsteinschätzung ihrer Grundkompetenzen ergab folgendes Ranking:

Rang	Kompetenz	Durchschnittswert
1	Kommunikative Kompetenz	6,7
2	Soziale Kompetenz	6,6
3	Interkulturelle Kompetenz	6,5
4	Strategische Kompetenz	5,3
5	Wissenskompetenz	4,5

Die befragten Studierenden sind zwischen 22 und 32 Jahre alt; 27% sind weiblich, 73% sind männlich.

Ihr im Studienplan integriertes Unterrichtsfach heißt „Soziale und Kommunikative Kompetenz.“ Dieses könnte eine Erklärung für die Rangliste sein, da genau diese beiden Kompetenzen Rang 2 und 1 einnehmen.

Die Begründungen für die Selbsteinschätzung ihrer kommunikativen Kompetenz lauten zusammengefasst, dass sie sehr gesprächig sind, mit jedem reden können und gut zuhören können. Sie erkennen, dass Vertrauen, Offenheit, Vorurteilslosigkeit, Geduld als Basis für kommunikative Kompetenz notwendig ist.

Zu ihrer sozialen Kompetenz befragt, geben sie an, dass sie fremden Menschen gegenüber aufgeschlossen und offen sind, dass sie sich Zeit nehmen, anderen zu helfen, dass sie in Teams arbeiten können und dass sie andere einschätzen können. Sie erkennen, dass Respekt eine Voraussetzung für soziale Kompetenz darstellt. Sie finden es schwierig, keine Vorurteile gegenüber Neuem zu haben.

Zu ihrer interkulturellen Kompetenz befragt, geben sie hauptsächlich ihr Interesse an fremden Kulturen und Bräuchen an. Gleichzeitig erkennen sie auch, dass das Verstehen fremder Kulturen eine diffizile und schwierige Angelegenheit ist. Innerhalb der Lehrveranstaltung erleben sie VertreterInnen anderer Kulturen; in ihrem Semester lernten sie Gastschülerinnen aus Thailand und Venezuela kennen.

Die signifikant niedrigere strategische Kompetenz erklären die Befragten mit der Tatsache, dass sie sie noch nicht oft gebraucht hätten und dass es ihnen an Gelegenheit und deswegen an Erfahrung mangle, Planungen vorzunehmen. Sie erkennen, dass es gut wäre, vor einer Reise in ein anderes Land, Informationen einzuholen.

Die niedrige Wissenskompetenz wird vor allem dem Fehlen politischer Kenntnisse, ihrem wenigen Interesse an Politik, Geschichte und Geographie der Nachbarländer Kärntens - Slowenien wurde explizit genannt - und ihrem geringen Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge zugeschrieben. Auffallend ist, dass die Studierenden, die aus einem Bundesgymnasium (46%), ihre Wissenskompetenz höher bewerteten, als die Studierenden, die aus Höheren Technischen Lehranstalten (27%) und aus Berufsschulen und anschließenden Berufsreifeprüfungen beim Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI (27%) kommen.

Hohe strategische Kompetenz und Wissenskompetenz ist in folgenden Bereichen eine unabdingbare Voraussetzung für Erfolg: Logistik im Verkehr, auf Erden, Beispiele sind Transportunternehmen, Eisenbahnunternehmen für Fracht und Personen, wie im Wasser, Beispiele sind Hafenanlagen, Schifffahrtslinien, Reedereien; und in der Luft, Beispiele sind Flughäfen, Fluglinien, Helikopterservices, u.v.a.

Unglücklicherweise scheint eine Branche besonders hohe strategische und Wissenskompetenzen zu besitzen. Wie anders wäre der geschätzte Umsatz, der sich im vielfachen Dollar -, Euro - Milliardenbereich bewegt, und einen exponentiell hohen Schaden für die Weltwirtschaft anrichtet, erklärbar. Die Rede ist vom weltweiten Drogenvertrieb, weltweiten Waffenhandel und vom globalen Terrorismus (Vgl.: Sabet, 1992; vgl. Strahm, 1996)

Würden diese Kompetenzen zum Wohle der Menschen und nicht zur Prolongierung der Krise, von der Ervin Laszlo spricht, eingesetzt, würden wir „erkennen, dass ein Übergang zu neuen Bedingungen sowohl lebensnotwendig ist als auch nahe bevorsteht. Die Wurzeln der Krise der Welt liegen in der Anspannung, der Not und der tiefen Wut von Millionen, ja Milliarden von Menschen. ... Mit dem 11. September 2001 trat die Welt in eine neue Phase der Krise ein. ... Diese Akte waren lediglich ein besonders dramatisches Symptom der Krise.“

(Laszlo, 2003, S. 18)

Ein letztes Beispiel sind Führungspersönlichkeiten, die über ein hohes Maß an kommunikativer, strategischer, sozialer und Wissenskompetenz verfügen. (Vgl. Fanta, 2006)

Bei den interviewten Führungspersönlichkeiten ging es um eine hohe Wissenskompetenz, die gepaart mit strategischer Kompetenz zu den verantwortungsvollen Positionen geführt hatte, in denen sie zum Zeitpunkt der Interviews (1997 / 98) tätig waren: DI Dr. Hans Jörg Tengg war Geschäftsführer des 1997 neu gegründeten Max Mobil; Dr. Faramarz Etehadieh war/ist Mehrheitseigentümer der Cordial Hotelkette, Gründungsvater der Two Wings Foundation, u.a.m.; DI Dr. Klaus Woltron war Generaldirektor der Simmering –Graz – Pauker (1985-88) und seit 1994 selbständiger Unternehmer, d.h. geschäftsführender Gesellschafter mehrerer GmbHs. Aus dem Bereich der Justiz kommt der langjährig wirkende Präsident des Jugendgerichtshofes, Hon. Professor für Jugendstrafrecht und Strafvollzug, Dr. Udo Jesionek zu Wort.

„DI Hans Jörg Tengg ... setzt Sprache intuitiv ein. Er geht von einem großen Selbstvertrauen aus, da er in seiner Schulzeit etliche positive Feedbacks für seine Merkfähigkeit, Intelligenz und für seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhielt. Seine Strategien für öffentliche Reden sind es, sich innerlich vorzubereiten, sich auf die Zielsetzung zu konzentrieren, Argumentationen psychologisch richtig aufzubauen. Die Strukturierung erfolgt durch Stichworte, die den Duktus der Argumentation nachvollziehen.“

(Fanta, 2006, S. 218).

Dr. Faramarz Etehadieh und Dr. Udo Jesionek decken zusätzlich zur herausragenden Wissenskompetenz die interkulturelle Kompetenz ab, weil sie aufgrund ihrer Lebensumstände in ein fremdes Land, eben nach Österreich, kamen: Dr. Etehadieh kam 1957 als neunjähriger Junge mit seiner Mutter und zwei Schwestern aus Persien. Dr. Jesionek kam mit seiner Mutter aus Budweis, damalige CSSR, nach Niederösterreich, wo er die Mittelschule fortsetzte. Die Interviews mit ihnen zeigten deutlich, wie schwer es war, sich die grenzüberschreitenden Kompetenzen anzueignen, die es ihnen ermöglichten, einen bewegten und bewegenden Weg in Österreich zu gehen.

Faramarz Etehadieh schrieb als Begründer des TWO WINGS Projektes (vgl. Etehadieh 1998), als Eigentümer der Partnerbank, Gesellschafter des Wirtschaftsblattes, der Cordial Hotelkette, u.a.m. Wirtschaftsgeschichte.

Udo Jesionek wirkte als Präsident des Jugendgerichtshofes und Berater zahlreicher parlamentarischer Ausschüsse nachhaltig in Österreich und trug maßgeblich zur Entwicklung der Jugendstrafgesetzgebung bei. Er ist Träger des Hans-Czermak-Preises und des „Osman 1996“.

Dr. Klaus Woltron deckt ebenso die interkulturelle Kompetenz ab. Er ist „in das Projektmanagement gegangen, Großanlagenbau. Das ist eine sehr gute Schule, weil man viele Managementaufgaben wahrnehmen muss und ich war relativ jung. Bin auf der ganzen Welt herumgekommen, ... jahrelang“ (Fanta, 2000, S. 156).

Die dreistufige Analyse dieser Interviewten ergab, dass ihre Kompetenzen von einem starken Wertesystem getragen wurden:

- Zentrale Werthaltungen für grenzüberschreitendes Handeln sind Respekt allen Menschen gegenüber, persönliche Bescheidenheit, den Glauben, das Beste in anderen Menschen zu sehen und zu fördern.
- Die innere Haltung des Respekts und die Haltung, 'zuerst verstehen zu wollen als verstanden zu werden' ist zentral für eine hohe kommunikative Kompetenz.
- Pünktlichkeit, gutes Zeitmanagement und Selbstdisziplin, die kleinen Schritte präzise und folgerichtig zur Erfüllung des großen Zieles zu gehen, sind unabdingbare Voraussetzungen für strategische Kompetenz.
- Neugier und Interesse an Neuem sind zentrale Haltungen für die permanente Erweiterung der Wissenskompetenz.
- Charisma, Ausstrahlung, Humor die aus der Werthaltung des Selbstrespekts und der Selbstachtung resultieren, führen zu hoher sozialer Kompetenz, die mit Führungskompetenz gleichgesetzt werden kann.



- Toleranz, Bereitschaft und Neugier zum Verständnis fremder Kulturen, gleichzeitig das Unterlassen von frühzeitigen Urteilen über fremde Sitten und Gebräuche, und der starke Wille, soviel an Wörtern und Gesten in einem fremden Kontext zu lernen, dass damit die Bereitschaft, einen Schritt entgegenzugehen und die Achtung vor der Sprache der Fremden machtvoll dokumentiert wird.

“Nichts ist erfolgreicher, erfrischender, erfüllender, liebenswerter und lebenswerter als Menschlichkeit”  
(Ettehadieh, 1998, Titelseite).

Und nichts ist vergnüglicher, als Menschen verschiedener Völker und Kulturen Freunde zu nennen und heraus zu finden, dass alle unsere Träume wahr werden können, wenn wir nur den Mut haben, sie zu verfolgen.

© H. Fanta-**Scheiner** 2006

## Literatur

Ettehadieh, F., (1998) *The Two Wings Story*, Stuttgart: Horizonte Verlag.

Fanta, H., 2006, *Selbstbild und Kommunikationsstil erfolgreicher Persönlichkeiten*. Dissertation 2000. Mering: Rainer Hampp Verlag.

Harrer, H., (1952) *Sieben Jahre Tibet. Mein Leben am Hofe des Dalai Lama*. Frankfurt am Main: Ullstein Verlag.

Laszlo, E., 2. revidierte Auflage 2003, *You can change the world. Wie kann ich die Welt verändern. Anleitung zum persönlichen Handeln. Ein Report des Club of Budapest mit einer Einleitung von Michail Gorbatschow*. Stuttgart: Horizonte Verlag.

Sabet, H., (2. Auflage 1992), *Die Schuld des Nordens, Der 50-Billionen-Coup*. Frankfurt/M.: Horizonte Verlag.

Strahm, R. H., (5. Auflage 1986), *Warum sie so arm sind: Arbeitsbuch zur Entwicklung der Unterentwicklung in der Dritten Welt*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.



## Interkulturális kompetencia

Az interkulturális kompetencia a kultúra fogalmának meghatározása nélkül nem érthető.

A kultúra egy nép szellemi és művészi kifejezésformáinak, valamint gyakorlati élet-megnyilvánulásainak összessége. Vannak más jelentései is: „műveltség“, „kifinomult életmód“, ill. „földművelés“, „tenyészet“.

Az interkulturális kompetencia nem sajátítható el interkulturális ismeretek nélkül.

Az interkulturális ismeretek elsajátítása nem megy máról holnapra. Az interkulturális kompetencia egy tanulási, érzékelési és megértési folyamat.

Az EuREgio létrejötte.

Az EU-ban régiókat hoztak létre abból célból, hogy a határmenti területeken az emberek közötti szociális, gazdasági és politikai keretfeltételeket és azok multikulturális és nyelvi hagyományait támogassák.

Van egy regionális identitás (pl: az EuREgio esetében a német, mint közös nyelv) és egy adott politikai helyzet a kettő nem mindig és nem mindenhol azonos. Az európai gondolat politikai megváltozása, egy egységes gazdasági környezet kialakítása sok helyen nagyon erős centralizációt kíván meg. Ez erősítheti a feszültségeket. A határmenti területek szenvednek a történelmi következményektől periferikus helyzetükből eredően és az ebből adódó izolációtól. Burgenland három országgal határos Kelet- és Déle Európában, és ez biztosítja a legjobb feltételeket az különböző népcsoportok békés egymás mellett élésére.

A regionális kapcsolatok támogatása céljából együttműködési keret-megállapodásokat írtak alá amelyek különösen a gazdaság, az idegenforgalom, a közlekedés, a tudomány, a kultúra, az oktatás és az iskolán kívüli képzés témakörét ölelték fel.

Az európai előzményének, jogelődjének tekinthető az 1992-ben alakult Határ Menti Regionális Tanács, melynek egyik elsődleges feladata az alapító dokumentum szerint, hogy az osztrák-magyar határterület fejlesztésével kapcsolatos elképzeléseket fogalmazzon meg, s javasolja ezek megvalósítását a központi kormányzatok számára. A Tanácsnak az ausztriai Burgenland, illetve a két magyarországi határmegye, Győr-Moson-Sopron és Vas volt tagja.

A szerződés szerint a partnerek azért határozták el kapcsolataik szorosabbá tételét, hogy „... erősítsék és fejlesszék jószomszédi kapcsolataikat, méghozzá a határon átnyúló együtt-működés elmélyítésének és fejlesztésének azon eszközeit és útjait, melyek alatt mindazon társadalmi, gaz-

dasági, kulturális, technikai és közigazgatási koordinált lépések értendők, melyek erre alkalmasak.“

Az Eurégio West/Nyugat Pannonia létrejöttét dokumentáló keretszerződést 1998. október 7-én írta alá Eisenstadtban (Kismarton) Burgenland tartományfőnöke, Győr-Moson-Sopron és Vas megye Közgyűlésének elnöke. 1999 júniusa óta Zala megye is tagja az együttműködésnek. Az együttműködés az „Európai keret-megállapodás a területi testületek között“ egyezményben kifejezett egyenjogúság alapelvein nyugszik, melyet az Európa Tanács 1980-ban fogadott el.

Az Euregio West/Nyugat Pannonia intézményi modellje átlátható struktúrát követ, szervezeti szintjei: a tanács, az elnökség, a titkárság és a munkacsoportok.

Magyarország 2004. májusi EU-csatlakozásával az Ausztria és Magyarország határán fekvő Nyugat-Pannon Eurorégió egész területe az Európai Unió részévé vált. Az Európai Unió a Közösségi Kezdeményezések között, az INTRREG projektek keretében támogatja a határokon átnyúló interregionális együttműködések.

Az országoknak és lakóinak az EuRégióknak és az itt élő embereknek meg van a lehetősége, hogy közös jövőjük kialakításában aktívan rész vegyenek

Egy statisztikai áttekintés a Burgerlandi Tartományi Hivatal Statisztikai Részlegének és Magyarország Központi Statisztikai Hivatala Győri Igazgatóságának közös gondozásában megjelentetett statisztikai kiadványának célja, hogy az eurorégió keretében együttműködő partnerek jobban megismerjék egymás társadalmi és gazdasági helyzetét, továbbá hogy statisztikai adatokkal segítse a közös projektek tervezését.

A lakosok apraját és nagyját mint a kis településeken mint pedig nagy városokban érzékenyvé kellene tenni a kulturális kompetencia irányába és közvetíteni kellene feléjük a más erkölcsi formák, más viselkedési formák, különböző vallások és szokások iránti megértést.

Az Eurorégió területe az elmúlt néhány évben elsősorban a Győr-Moson-Sopron megyét érintő területi átcsatolások miatt kismértékben emelkedett. A terület háromnegyede Magyarországhoz, egynegyede Ausztriához tartozik. A burgerlandi települések 30 5-ában, a magyarországiak 70 %-ában kevesebb, mint ezer lakos él. A magyar megyékben is nagyon sok a kis-település, mellettük azonban 13 tízezer lakosnál népesebb város is található, míg Burgerlandban csak egy. Az eurorégió legsűrűbben lakott tagja Győr-Moson-Sopron megye, ahol az eurorégió lakosságának több mint harmada él. Az eurorégió népessége az Európai Unió összlakosságához hasonlóan öregszik, az időskorúak aránya magasabb, mint a 15 év alatti

gyermeké, különösen Burgerlandban és Zala megyében. Az Európai Unió előrejelzései szerint ez az öregedési folyamat a közeljövőben nem áll meg, hanem tovább fokozódik.

Európa a turisztikai látványosságok óriási választékával rendelkezik, az egyik leglátogatottabb turisztikai régió a világon. Az eurorégióban is számos lehetőség várja az ide látogatókat: termálfürdők, nemzeti parkok, kerékpárutak, kastélyok, várak. Az eurorégió turisztikai infrastruktúráját nézve a magán szálláshelyek jelentős száma a meghatározó. Míg azonban az elmúlt néhány év alatt a magán szálláshelyek száma csökkent, a szállodák, panziók együttes száma növekedett.

Míg Burgerlandban a szállodák, panziók férőhelyei vannak túlsúlyban, ugyanakkor az eurorégió magyar részén - különösen Zala megyében - a magán szálláshelyeken van a legtöbb férőhely. Az eurorégióban található szálláshelyek osztrák vendégei átlagosan több éjszakán át maradtak, mint a magyarok, de egyikük átlagos tartózkodási ideje sem érte el a más országokból idelátogatókét.

Az interkulturális kompetencia egy élénk vitát jelent a saját kultúra és az idegen kultúra között. Ez csak kölcsönösen, gondolatok cseréje által úgymond adok-veszek formában történhet meg. Az országoknak és lakóinak az Európai Régióknak és az itt élő embereknek ebben részt kell venniük.

A feladat komplex: ösztönözést kell adnunk és kapnunk

- az által, hogy kérdezzünk
- kérdéseket fogalmazunk meg
- kételyeket fogalmazunk meg
- a valóságot tesszük központi témává
- kulturális identitásunkat tesszük a megvitatás tárgyává
- ösztönözzük az önálló kezdeményezést, hogy az által információkhoz juthassunk.

Csak akkor tudok információt befogadni, ha kérdés fogalmazódik meg bennem, kérdések nélkül, érdeklődés hiányában minden információ halott és üres.

A kérdéseket az érdeklődés generálja. Tudni akarom, ha igen miért?

A megértést és az elfogadást iránti hajlandóságot fel kell ébreszteni és az emberek közötti másság csak úgy mint hasonlóság elfogadásának készségét kell fejleszteni.

Ennek azonban két fontos előfeltétele van:

1. ismernünk és képviselni kell tudnunk saját kultúránkat
2. ismernünk kell az idegen kultúrát és képesnek kell lennünk annak közvetítésére mindezt az önmagában rejlő ellentétek és összehasonlítás módszerével.

Csak akkor vagyunk készek aktív tettekre, ha személyesen érintettek vagyunk vagy érdekeltek vagyunk az ügyben.

## **1. Mit kell az embereknek tudniok a határrégiókban ahhoz, hogy ebben a régióban sikeresen és boldogan tudjanak élni.**

### Tudás

- kognitív síkon: a célkultúráról alapvető ténybeli ismeretek elsajátítása, azért hogy összehasonlítás és kapcsolódási pontok lehetővé váljanak, azonosságokat lehessen kidolgozni, részt tudjunk venni a célkultúráról folytatott nyilvános eszmecserekből de ezzel egyidejűleg nemzeti adottságainkat és problémáinkat az adott nyelven meg tudjuk fogalmazni. A célkultúra szociális és kulturális életfeltételeinek keletkezéséről legyünk tájékozottak.
  - A társadalmi jelenségek adekvát interpretációjához ténybeli háttérismeret szükséges azt azonban követnie kell a társadalmi környezetbe való beillesztésnek.
- Háttérismeretekre szükség van azért, hogy az aktuális jelenségekről véleményt tudjunk alkotni és nyilvánítani
  - ez feltételezi a figyelmet, az odafigyelési készséget a témával való foglalkozást és arról nyílt eszmecsere lefolytatását.
- Nyelvismeret elsajátítása: a nyelvi korlátokat fel kell számolni

A nyelvtanulás már kezdettől fogva „országismeret”, „emberismeret”, amennyiben az a tanuló elsősorban rendszeres találkozását jelenti az idegennyelvel és kultúrával és a meglévő elképzeléseit megerősíti, megváltoztatja vagy újjal helyettesíti.

Ezért a regio-ismeret, azaz országismeret szókincsfejlesztés is, miközben egy ország/nemzet nyelvének, mentalitásának, történelmének és időszerű kérdéseinek összefüggései életszerűvé válnak.

- A nyelvtanulás során az interkulturális tanulás vagy megértés nem fejlődik magától, ez inkább egy észlelést, érzékenységet fejlesztő tréning azért, hogy az idegen kultúra specifikumait képesek legyünk felfogni, megérteni.

Utikönyvek, tankönyvek vagy adatokat és tényeket közölnek vagy hétköznapi országismereti

tudnivalókat ( mint étkezési szokások, napirend stb.). Abból indulnak ki, hogy ha valaki nem német, osztrák vagy svájci, akkor adjunk neki sok fontos információt, és akkor megérti és ismeri majd az országot.

Az interkulturális kompetencia elsajátításához szükség van olyan társadalmi jelenségeket taglaló szövegekre és információkra, amelyek különösen alkalmasak, hogy közvetítsék a megértés korlátait, a problémát okozó különbségek legárnyaltabb formáit, amelyek jelen vannak a gondolkodás-

ban, érzésekben és a nyelvben is, azaz problémát okozó, szokásokhoz kötött különbségek az észlelés folyamatában

Az interkulturális kompetencia kognitív síkon történő elsajátításának elsődleges feladata nem az információ szerzés, hanem a fogékonyságra való nevelés, valamint képességek, készségek és stratégiák fejlesztése ahhoz, hogy az idegen kultúrában el tudjunk igazodni. Ennek segítségével az idegen kultúra jelenségeit jobban meg tudjuk ítélni és érteni és saját realitásunkkal össze tudjuk vetni. Ezáltal az előítéletek, tipizálások felszínre kerülnek, felszámolhatóvá válnak, valamint egyfajta kritikus tolerancia is kifejleszthetővé válik.

## **2. Milyen képességekkel kell az embereket felruházni a határrégiókban ahhoz, hogy ebben a régióban sikeresen és boldogan tudjanak élni.**

Képességek:

Az Európán belüli egyre növekedő mobilitás és az Európa- gondolat következménye, hogy a hangsúly eltolódik a lexikális tudásról az abban történő eligazodni tudás irányába.

Ez nem más, mint a fogékonyságra való nevelés, valamint képességek, készségek és stratégiák fejlesztése ahhoz, hogy az idegen kultúrában el tudjunk igazodni.

Pozitív aspektusokat, mint

- jótettek
- elfogadókészség
- tisztelet
- tolerancia
- jóindulat
- figyelmesség

fejleszteni kell

Magatartás és viszonyulás

A következő képességeket kell az embereken fejleszteni:

- nyitottság és nyíltság eurégiós társainkkal szemben
- arra való készség, hogy viszonyulásunkat tudatossá tegyük és megváltoztassuk
- késznek kell lennünk rá, hogy elgondoljunk saját országunkról és saját valóságunk felől
- differenciált nézőpont és gondolkodásmód
- kritikus toleranciával viseltessünk más véleményekkel szemben,
- zűrös, kellemetlen ügyeket tudjunk kompenzálni a félreértéseket és a hiányosságokat tudjuk kezelni és ehhez fejlesszük ki a nyelvi megnyilvánulásokat és stratégiákat.

A magatartás- és viszonyulás szintjén: az interkulturális beállítottság és annak kompetenciája értelmében az emberek egy (ön) kritikus és toleráns

magatartást kell elsajátítaniuk egy más kultúrával és eltérő viszonyulással szemben – kultúrák összehasonlítása/interkulturális tanulás révén.

- Továbbá késznek kell lenni , hogy eszmecekerét folytassanak egy a számukra ismeretlen szociális és kulturális fenoménnel és mértékadóan érveljenek.

### **3. Mit kell az embereknek megérteni a határ régiókban ahhoz, hogy ebben a régióban sikeresen és boldogan tudjanak élni.**

Megértés:

A megélt élmények és a reflexiók segítenek hozzá, hogy megértsünk másokat: a saját és az eltérő megismerése révén jutunk el a más elfogadásához és a sajátunk megváltoztatásához.

„Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Immanuel Kant)  
Legyen bátorod és használd ép értelmeket.

- Legyenek bátrak az emberek és értsék meg, hogy meg kell tervezni közös jövőjüket és a közös boldogság érdekében cselekedni kell.
- Ismerni kell az intézményrendszert mint pl: régiótanács/minisztériumok, szervezetek, az EuRégió kulturális intézményeit, fejlesztési projekteket velük fel kell venni a kapcsolatot , azokat tovább kell ajánlani,és a segítséget el kell tudni fogadni és hasznosítani kell.
- Lezárt és folyamatban lévő projektek jó példaként szolgálhatnak ahhoz, hogy megtaláljuk az eszközöket és utakat, módokat, új projektek fejlesztéshez.

Regionális parlamentek, területi testületek, politikai pártok, civil szervezetek, szociális partnerek, a tudomány területe, a média, egyházak, egyházak képviselői, egyesületek és iskolák részvételével hozzanak létre egy polgári platformot, egy polgári fórumot és az intézmények / a szervezetek és az EuRégió lakosai között folytassanak egy intenzív, napi párbeszédet abból a célból, hogy kölcsönösen oda-vissza

- koordináljanak
- informáljanak
- fejlesszenek, hogy az interkulturális találkozások valóra váljanak, realizálódjanak és hogy a észlelési, ráhangolódási folyamat egy egészséges emberi értelem segítségével felgyorsulhassanak.

Ehhez információs központokra,/médiákra, egy többnyelvű ErRégiós újságra van szükség, hogy az nyilvánosság és az állandó és folyamatos információhoz való jutás biztosított legyen.

A lezárt és folyamatban lévő projektek eredményeinek és sikereinek nyilvánosság elé tárása ösztönzőleg hathat.



## 1. Kommunikative Kompetenz

### Kommunikationsfähigkeit

Faktoren für eine funktionierende Kommunikation sind Offenheit aber auch Selbstsicherheit. Barrieren sind Angst, Vorurteile/Ressentiments und Unsicherheit. Gerade ältere Generationen sind durch die Erfahrungen im und nach dem zweiten Weltkriegs geprägt. Ich bin aber grundsätzlich der Meinung, dass Österreich und die Nachbarstaaten aus der Geschichte und den gemeinsamen Lebensraum eine ähnliche kommunikative Wellenlänge haben, die durchaus eine Basis für eine gemeinsame positive Perspektive ist, zumal die Jugend unbelastet auf dieser Basis aufbauen kann.

### Sprachkenntnisse

Die Sprachkenntnisse haben in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen, wobei die gemeinsame Kenntnis einer ‚Drittssprache‘ wie Englisch die Kommunikation sehr fördert. Vielen Österreichern ist aber nicht bewusst, dass auch passiv im deutschen Wortschatz viele Worte bzw. Wortwurzel mit slawischen, ungarischen, jüdischen oder romanischen Ursprung hat. Diese interessanten Verbindungen könnte man gezielt - auch im Rahmen des Unterrichts - aufzeigen.

Meiner Meinung helfen Kenntnisse einiger weniger Worte und Phrasen enorm beim Beginn einer Kommunikation und erweisen sich auch als besonders vertrauensbildend. Insofern ist eine möglichst frühe Befassung mit den Nachbarn, vor allem auch im schulischen Bereich äußerst wertvoll.

### Networking / Internet

Kontakte knüpfen ist eine Sache, die Kontakte pflegen eine wesentlich schwierigere und wichtigere. Auf beruflicher Ebene habe ich die Erfahrung gemacht, dass Ansprechpartner häufig gewechselt haben, was nicht als Negativum ausgelegt werden sollte. Als Österreicher im benachbarten Ausland sollte man auf die Erfahrungen der dort schon tätigen Landsleute zurückgreifen und diese in das Netzwerk einbinden. Auf der anderen Seite sollte man den Nachbarn auch in Österreich die eigenen Kontakte im gegebenen Umfang offen zur Verfügung stellen.

Mit den neuen technischen Möglichkeiten wie Internet oder SMS/Handy

kann ein Network effektiv und rasch betreut werden. (ich erinnere mich noch an vermittelte Telefongespräche, Fernschreiber bzw. Telegramme...). Das Internet ist natürlich auch eine hervorragende Informationsquelle, die uns hilft, die Nachbarn und Nachbarregionen näher kennen zu lernen. Private und berufliche Interessen werden damit enorm erleichtert, wenn es um Fahrpläne, Theaterkarten, Hotelreservierungen und ähnliches geht. Auch auf die Rolle des Fernsehens kann hingewiesen werden, da ich viele Personen getroffen habe, die sich Deutsch über das österreichische Fernsehen angeeignet haben. (Leider gibt es keine Sprachkurse/sendungen im ORF !)

## 2. Strategische Kompetenzen

### Erkennen von Strukturen und Handlungsabläufen/ Planung

Grundsätzlich ist für das Erkennen von strategischen Kompetenzen eine gute Vorbereitung und Information dienlich. Dazu ist auch Klarheit über eigenes Know How zu erlangen, sodass allfällige Defizite gezielt ergänzt werden können. Natürlich gilt es unterschiedliche Standards bei der Gesetzeslage und auch bei der Administration zu berücksichtigen.

Grundsätzlich hat Österreich in den Nachbarregionen einen guten Ruf und ist auch schon lange in den jeweiligen Räumen tätig. Bei gemeinsamen Projekten sind wie generell bei gut vorbereiteten Projekten unterschiedliche Ablaufvariationen einzuplanen, was in der Regel durch entsprechende Meilensteine und Zeitpuffer erfolgt. Es gibt in der Zwischenzeit kompetente Beratungsfirmen, entsprechende Fachliteratur aber auch andere Hilfestellung bei den Vertretungsbehörden (z.B. Außenhandelsstellen der Wirtschaftskammer) sowie finanzielle Förderung für wirtschaftliche Investitionen. Österreichische Unternehmen haben in diesem Zusammenhang äußerst erfolgreich in der Slowakischen Republik und in Ungarn investiert und Arbeitsplätze geschaffen.

Auf die Kompetenzen des jeweiligen Nachbarlandes ist bei gemeinsamen Projekten natürlich nicht zu verzichten. Neben der muttersprachlichen Kompetenz sind vor allem auch weitere personelle Ressourcen zu nützen. Beispielhaft sind die allgemein gute technisch naturwissenschaftliche Ausbildung und die guten Kontakte in die anderen ehemaligen Warschauer Pakt Staaten positiv zu vermerken.

Bei den Handlungsabläufen sind sowohl stark zentralistische Abläufe als auch gänzliche Freibereiche (Beispiel offene Ladenschlußzeiten ) vorhanden. Ähnlich ist es bei den Führungsstilen, wo man autoritäre Tendenzen

ebenso wie sehr stark marktwirtschaftlich orientierte Managementmethoden vorfindet, während in Österreich ein teamorientierter Stil vorherrscht (Bezieht sich auf den Wirtschaftsbereich). Meiner Erfahrung findet man auch mehr Frauen in Führungspositionen als in Österreich. Grundsätzlich sind die Menschen in den Nachbarregionen sehr leistungsbereit und die wirtschaftliche Entwicklung bestätigt diese Wahrnehmung.

### 3. Soziale Kompetenz

#### Persönlichkeitsbildung/Zusammenarbeit

Die soziale Kompetenz hängt wesentlich von der eigenen Toleranz und dem eigenen Einfühlungsvermögen ab, sowohl als Individuum als auch als Staat. Grundsätzlich ist – was im Wirtschaftsleben weitgehend selbstverständlich ist- von einer Gleichberechtigung der handelnden Akteure auszugehen. Ursprünglich war eine ‚westliche Überheblichkeit‘ weit verbreitet. Ich habe immer versucht, auch über subkulturelle Themen wie Küche, Land und Geschichte den Boden für eine gemeinsame Gesprächskultur vorzubereiten. Hilfreich ist es, sich auch über gegensätzliche historische Ansichten zu informieren.

Vorteilhaft ist die ähnliche Mentalität der Österreicher und ihrer Nachbarn, die sich zum Beispiel in einer ausgeprägten Gastfreundschaft manifestiert.

Überschattet kann die individuelle soziale Kompetenz durch den Umgang mit eigenen Minderheiten sein. Belehrungen wie beispielsweise über den Umgang mit dem Kommunismus sind ebenfalls nicht zweckdienlich und führen schlimmstenfalls zu einer gegenseitigen Aufrechnung von historischen Ereignissen.

Soziale Kompetenz hängt auch damit zusammen, dass man die jeweiligen Sitten und Gebräuche akzeptiert, die in den Nachbarländern oft noch eine starke Tradition haben.

Soziale Kompetenz schließt einen Dialog und somit ein gegenseitiges Lernen ein. Dabei sollen und müssen auch Fehler oder Missverständnisse angesprochen und ausgeräumt werden. Sachliche Kritik ist in einem offenen Dialog erlaubt und erwünscht. Nach meiner Ansicht geht die in Österreich wenig ausgeprägte Konfliktkultur (leider oft) durchaus mit den Umgangsformen unserer Nachbarn konform.

## 4. Wissenskompetenz

### Politische, geographische, historische und wirtschaftliche Kenntnisse

Wissen über den ‚fremden‘ Nachbarn verringert die Angst, die wiederum die wesentlichste Hemmschwelle für die Entwicklung gemeinsamer Kulturen und Kompetenzen ist. Aber wenn man seine eigene Geschichte und Herkunft verfolgt, wird man bald über die jetzigen Staatsgrenzen schauen müssen.

Die politische Entwicklung in den Nachbarländern ist für mich ein Beispiel erlebter Geschichte, wobei ich schon 1968 im Rahmen eines Ferienpraktikums die Intervention des Warschauer Pakts erlebt habe. Ich habe bewusst auch im Jahre 1989 sämtliche Zeitungen gesammelt, die am Dachboden einem Interesse meiner Kinder entgegensehen. Die politische und gesellschaftspolitische Entwicklung in den letzten fünfzehn Jahren ist in der Tat enorm und zeigt sich auch im EU Beitritt.

Geografisch kenne ich die Nachbarstaaten vor allem aus Dienstreisen genau und werde auch privat wieder meine Ausflüge in die Nachbarregionen verstärken. Die Hauptstädte Bratislava und Budapest besuche ich regelmäßig, hauptsächlich für kulturelle Aktivitäten. So habe ich ein Konzertabonnement in Bratislava. Diese Möglichkeiten sind im derzeitigen Österreich viel zu wenig bekannt.

Historisch ist der Grenzraum äußerst interessant und ich beschäftige mich intensiv damit. So sind alte ungarische Bücher eine hervorragende Quelle für das (damals dazugehörige) Burgenland. Die Geschichte der jeweiligen Volksgruppen inklusive der Jüdischen ist inzwischen auch gut dokumentiert. Mein besonderes Hobby ist das Sammeln von alten Wiener Kochbüchern, die wie kein anderes Genre den Einfluss der Nachbarn anschaulich und auch historisch durchaus differenziert dokumentiert. Meiner Meinung nach ist Essen und Trinken durchaus eine Basis für eine grenzüberschreitende Kompetenz.

Wirtschaftlich wächst der Grenzraum schneller zusammen als die Bevölkerung. Haben in den ersten Jahren vor allem Österreicher in den Nachbarländern investiert, sind jetzt auch schon Firmengründungen von Slowaken und Ungarn (nebst den anderen Nachbarn) in Österreich zu sehen. Die neuen Beitrittsländer sind auch ein hervorragender Exportmarkt für Österreich. Die Schutzfristen Österreichs bei der Niederlassungsfreiheit sehe ich in diesem Zusammenhang negativ. Neue Impulse sind durch den Beitritt zum Schengen Abkommen und den Beitritt zur europäischen

Währungsunion zu erwarten. Die teilweise beschämenden Verkehrsverbindungen verbessern sich sukzessive, wobei die Bahnverbindungen inzwischen durchaus akzeptabel sind.

## 5. Interkulturelle Kompetenz

Verständnis für andere Sitten, für anderes Verhalten, andere Religionen und Bräuche

Wie schon erwähnt, sind Sitten und Gebräuche in den Nachbarregionen ähnlich, was sicherlich auch auf die weitgehend gleichen religiösen Background zurückzuführen ist.

Gleichzeitig wird es in Zeiten einer zunehmenden Globalisierung wichtig, auch kleinräumige kulturelle Gegebenheiten zu erhalten und zu entwickeln, um die Identität dieser Regionen und ihrer Bewohner zu festigen.

Immer mehr Bewegungen unterstützen diese Aktivitäten. So bemühe ich mich im Rahmen der SLOW FOOD Bewegung regionale Haustierrassen, alte Nutzpflanzen und bodenständige Verarbeitungen zu unterstützen, da naturgemäß die Gefahr besteht, dass ‚moderne‘ importierte Produkte interessanter sind.

Ich hoffe, dass immer mehr Menschen sich auch mit Minderheitenkulturen beschäftigen. So hat sich in meinem Bekanntenkreis das Interesse für Zigeuner nicht zuletzt durch die Musik stark verstärkt. Die Weltmusikbewegung ist dafür der Wegbereiter gewesen und bietet sozusagen einen einfachen Einstieg in die jeweilige Kultur.

Grundsätzlich sollte das Verständnis, ja die Neugierde für andere Kulturen schon möglichst früh entwickelt werden. Sinnvoll erscheint mir, Schulpartnerschaften, Schüleraustausch und Ferialpraktikas zu fördern.

Auch der Tourismus bietet sich für eine Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses an. Einerseits sind gemeinsame grenzüberschreitende Projekte (z.B. Nationalparks) geschaffen worden, andererseits gibt es auch zunehmend auch kostenlose Informationen in den Sprachen der jeweiligen Nachbarländer.

Grundsätzlich stehe ich auf Grund der ausgeführten Argumente optimistisch in die Zukunft, wobei Österreich auch eine Brückenfunktion für unsere Nachbarn hat.



Allgemein  
general  
általános  
všeobecné  
rôzne





# Klíčové kompetence a stav jejich budování v ČR

Zpracoval: Mgr. Marek **Lauermann**

Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno

V České republice dlouho panovala všeobecná shoda v tom, že dokonalé osvojení tří dovedností – čtení, psaní a počítání – je nezbytnou, byť nedostačující podmínkou úspěšného života v dospělosti. Tyto dovednosti bychom mohli pokládat za odrazový můstek pro veškeré budoucí učení, ale jsou pouze částí té oblasti klíčových kompetencí, o níž se obvykle hovoří jako o čtenářské a matematické gramotnosti. Zpráva o konkrétních budoucích cílech systémů vzdělávání a přípravy (Evropská komise, 2001) uvádí: ‚Zajištění toho, aby všichni občané dosáhli funkční úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, je nezbytným předpokladem kvalitního učení. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke vší následně způsobilosti k učení i pracovnímu uplatnění‘.

Chceme-li vyslovit nějaký soud, nebo alespoň podat interpretaci stavu budování klíčových kompetencí v ČR a zvláště na Moravě, musíme nejprve vymezit oborový prostor, ve kterém se chceme nad daným problémem zamýšlet. Neobejdeme se tedy bez širšího vysvětlení a vydefinování pojmů, se kterými budeme pracovat. Pokusíme se akcentovat definice ustálené v ČR. Klíčové dovednosti je možno vymezit jako dovednosti, které jsou obecné a jsou nezbytné při studiu všech směru odborného vzdělávání, při vstupu do zaměstnání i v běžném civilním životě.

Jsou to dovednosti, které podminují možnost dalšího sebevzdělávání a pracovní i životní úspěšnost. Klíčové dovednosti jsou sami o sobě obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah (Siegrist, 2001). Jejich zprostředkování je však vázáno na konkrétní obsah – například strategii řešení problému se lze naučit pouze při řešení konkrétního problému. Každá z nich je charakterizována sumou vlastností, které z dané dovednosti dělá právě to, čím je, tedy dovednost klíčovou:

- má nadoborový charakter
- má dlouhodobou platnost
- zvyšuje adaptabilitu člověka v měnícím se prostředí
- je neoddělitelnou součástí dané vzdělávací úrovně

Říká se, že školy jsou obrazem společnosti, na druhé straně je stav společnosti ovlivněn i výsledky výchovy a vzdělávání ve školách. Stojíme před problémem typu slepice – vejce. Pokud bychom však čekali, až stav naší společnosti začne mít pozitivní vliv na naše školství, asi bychom se načekali. Z hlediska dalších úvah pokládám za produktivní opačný přístup. Postavme otázku takto: **Které ze současných problémů naší společnosti by mohlo školství pomoci řešit?** Nebo obráceně: **Ke kterým problémům škola přispěla?** Nabízím jednoduchou odpověď: **Ke všem.**

- Je u nás nízká produktivita práce. Jakou produktivitu práce zažívají žáci ve školách?
- Nemáme dost aktivních a podnikavých lidí. Jak byla aktivita a podnikavost podporována a posilována ve škole?
- Lidé neumějí naslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí. Byli k tomu ve škole vedeni?
- Řadoví zaměstnanci neumějí činit rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost nebo řešit konflikty. Učili se to ve škole?
- Schopnost využívat informační a komunikační techniky je u nás menší než v rozvinutých zemích. Nezavinila to škola?
- Češi neumějí zacházet se svobodou, bojí se a kradou. Kolik svobody měli ve škole a kdo a jak je učil s ní zacházet? Je škola místem, kde se vyplatí nebát se a nekrást?

## Naplnění 39 klíčových kompetencí pro Evropu v kontextu českého školství

K základní analýze stavu klíčových kompetencí v ČR můžeme použít 39 Klíčových kompetencí pro Evropu, jak je vymezila skupina expertů Rady Evropy (Perret, J. F., 1996). Když je doplníme krátkým komentářem reflektujícím současný stav českého školství, vyjde nám následující obraz.

1. **Být schopen vzít v úvahu zkušenost** Druhý stupeň základní školy a zejména gymnázium jsou svým celkovým pojetím běžné zkušenosti žáků vzdáleny. V koncepci některých předmětů (fyzika, chemie, biologie, matematika) přetrvává značná akademičnost a malá praktická orientace (český jazyk). Ze zkušeností žáků se vychází málo. Pěknou ilustrací jsou ukázky z učebnic zveřejňované od konce září 1999 v pátečních přílohách Lidových novin.
2. **Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu** O mezipředmětových vztazích se mluvilo a stále mluví, propojení jednotlivých předmětů je však stále malé. Pro naše učební plány je typický velký počet málo propojených předmětů, až dvojnásobný ve srovnání s jinými zeměmi. S úkolem, při kterém by žák uvedenou kompetenci procvičoval, se setká ve škole výjimečně.

3. **Organizovat svůj učební proces** Takový cíl si naše škola vůbec neklade. Naopak. Většina učitelů pokládá za výhradně svůj úkol a povinnost organizovat učební proces svých žáků. Výsledkem je, že žák má jen minimální a jen zcela lokální možnost ovlivnit organizaci svého vlastního učebního procesu (kdy udělá domácí úkol).
4. **Být schopen řešit problémy** Při převažujícím frontálním vyučování je řešení problémů i v rámci jednotlivých předmětů spíše výjimkou, a to bez ohledu na to, že o tzv. problémovém vyučování se jednu dobu hodně mluvilo. Řešení problémů překračující rámec jednotlivých předmětů nebo dokonce skutečných problémů, které ve škole mohou vzniknout (krádeže, drogy, špatná docházka, špatný prospěch), opět není pokládáno za úkol žáků, od řešení problémů je zde přece učitel. V průzkumu veřejného mínění ([17]) jen 31 % dotazovaných souhlasilo s názorem, že absolventi našich středních škol umějí řešit problémy. Techniky a metody, které je pro řešení problémů možné použít, do programu výuky zařazeny nejsou na žádném typu školy. Kromě toho je neznají ani učitelé, a nemohou je tedy učit.
5. **Být zodpovědný za své učení** Na základní i střední škole přetrvává soustavný dohled nad prací žáka prováděný zpravidla ve velmi krátkých časových periodách. Také rodiče často od školy vyžadují, aby soustavně a detailně kontrolovala vzdělávací výsledky dětí. Kromě rozhodnutí, zda se budu či nebudu učit, nemá žák zpravidla možnost do svého učení zasahovat (např. organizováním svého času, výběrem tématu, předmětu, pomůcek). Zodpovědnost se tak zužuje na píli.
6. **Zvažovat různé zdroje dat** V české škole zcela výjimečné. Hlavním zdrojem informací je učitel, předepsána je jedna učebnice. Není výjimkou, že učitel při své odborné nejistotě dokonce brání užívání dalších zdrojů. Využívání mimoškolních zkušeností a znalostí je spíše výjimečné.
7. **Radit se slidmi ve svém okolí** Nejpřirozenější forma, tj. poradit se spolužákem, je většinou zakazována. Učitelů, kteří systematictěji využívají některou z forem skupinového vyučování, je naprostá menšina (přesnější čísla chybí, ale rozhodně to nepřesahuje 5 %). Využívání zkušeností a znalostí lidí mimo školu je také většinou zakazováno (Kdo ti pomáhal s domácím úkolem? Ha!), rozhodně ne podporováno. Naopak časté přenášení úkolů školy na rodiče (nutnost učit se doma s dětmi) rozhodně tuto klíčovou dovednost nerozvíjí.
8. **Konzultovat s experty** Viz předchozí. Navíc kladení otázek expertům vyžaduje určité dovednosti, které nemají ani učitelé. Kromě odborné nejistoty učitelů je zde překážka i na straně expertů, kteří často necítí pomoc školákům jako jeden ze svých úkolů – na rozdíl třeba od USA, kde všechny kulturní a vzdělávací instituce, ale i komerční výzkumná pracoviště i velké podniky, pokládají za svou povinnost reagovat na dotazy žáků škol všech úrovní.

9. **Získávat informace** Bez ohledu na nízkou efektivnost naprostou většinu informací, které se žák ve škole dozvídá, pasivně přijímá při frontálním výkladu učitele.
10. **Vytvářet a uspořádat dokumentaci** U nás není pokládáno za úkol školy. Jen zcela výjimečně produkují v našich školách žáci něco, co by vůbec vyžadovalo vytváření dokumentace. Seminární práce v rozsahu tří stran bývá pro studenty v prvním ročníku vysoké školy nejen problémem, ale často i překvapením.
11. **Chápat kontinuitu minulosti a současnosti** Nepochybně k tomu přispívá systematický výklad dějepisu (předmět jako dějepis není ve všech zemích pravidlem) a také výuka literatury (na rozdíl od většiny rozvinutých zemí je zaměřena výrazně historicky). Bohužel výuka historie je jen zcela výjimečně vedena tak, aby byl zdůrazněn vztah k současnosti. Ve zprávě ČŠI se mj. uvádí: „Ve výuce dějepisu není věnována dostatečná pozornost období posledních padesáti let.“
12. **Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky** Česká škola je obecně silně uzavřena sama do sebe. Je odtržena od života i od současného rozvoje společnosti. Pro probírání aktuálních společenských otázek jednak není ve škole vytvořen vhodný prostor a jednak je často považováno za nevhodné, neboť se tím porušuje tzv. apolitičnost školy.
13. **Být schopen se vyrovnávat s nejistotou a komplexností situací** Škola nepochybně přináší žákovi nejistotu i komplexní situace. To však zpravidla nečiní záměrně. Nenabízí žákovi pomoc v takové situaci, ani ho neučí žádným technikám a postupům, jak se s takovými situacemi vyrovnávat. Lidé, kteří vyhledávají nejistotu a dobře zvládají komplexní situace, se zpravidla nestávají učiteli, nelze proto počítat ani s učením nápodobou.
14. **Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor** Diskuse, podobně jako problémové vyučování, je sice pokládána za vhodnou moderní vyučovací metodu, naprostá většina učitelů ji však považuje za příliš časově náročnou a neefektivní, proto ji prakticky vůbec neužívají. Mít a dokonce vyjadřovat vlastní názor bylo dlouhou dobu ve školách pokládáno za nežádoucí a často trestáno. Situace se posledních 10 let změnila jen málo.
15. **Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích** Viz 12. U nás není pokládáno za úkol školy. Cíle výuky jsou od politiky i ekonomiky zcela odtrženy.
16. **Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím** Sociální chování mimo školu školu nezajímá, natož aby žáky učila je hodnotit. Kompetence je mimo obzor většiny učitelů. Výjimkou jsou hodiny ekologie v rámci výuky biologie.
17. **Vážít si umění a literatury** Jde o záměr školy, zejména ve výuce literatury je nepochybný. Jak je cíle dosahováno, je sporné, protože výuka literatury se často soustřeďuje na historiografii. Předmět český jazyk a literatura hodnotí jako oblíbený jen kolem 18 % žáků středních

- škol, stejný počet jej ale hodnotí jako neoblíbený.
18. **Rozumět a hovořit více jazyky** Sprvním cizím jazykem se u nás začíná zpravidla ve čtvrté třídě, druhý cizí jazyk je povinný pouze na gymnáziu. Povinná maturita z cizího jazyka se zatím týká jen gymnázií a středních ekonomických škol. EU v [15] formuluje cíl zvládnutí dvou cizích jazyků během základní školy, s prvním cizím jazykem by se mělo začít ještě v předškolním věku.
19. **Být schopen číst a psát ve více jazycích** Viz předchozí.
20. **Být schopen mluvit na veřejnosti** Jedna z podstatných odlišností české školy od školy ve většině zemí EU či v USA spočívá v ústním zkoušení před tabulí. To je postup, který se v jiných zemích užívá jen výjimečně nebo je dokonce zakázán. Na jedné straně se sice argumentuje tím, že právě to cvičí schopnost správně se vyjadřovat a mluvit na veřejnosti, na druhé straně strach z chyby a případně z výsměchu spolužáků (a někdy i učitele) je pro mnohé absolventy škol trvalou zkušeností, která jim vyjadřování na veřejnosti komplikuje či znemožňuje.
21. **Obhajovat vlastní názor a argumentovat** Viz 14. Některé předměty (matematika, případně logika či rétorika, pokud se vyučují) by schopnost argumentace měly rozvíjet. Výsledky našich šetření ovšem ukazují, že schopnost argumentace je obecně na školní výuce nezávislá (viz přílohu D).
22. **Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí** V sociálně psychologickém výcviku se používá následující cvičení: První žák vyjádří svůj názor (na vybranou problematiku), druhý může reagovat až poté, co vlastními slovy názor prvního zreprodukuje a první potvrdí, že reprodukce je zcela přesná. O co by byl veřejný (ale pochopitelně i soukromý) život snazší, kdyby každý z nás takovým cvičením ve škole prošel – patrně by to bylo důležitější než znalost autora Hřbitovního kvítí. Kompetence stojí mimo obzor školy.
23. **Vyjadřovat se písemně** Na nízkou kvalitu písemného (ale i ústního) vyjadřování si stěžují učitelé všech typů vysokých škol. Výuka jazyka na střední škole se soustřeďuje častěji na teorii než na praktické dovednosti. Výsledky testování provedené skupinou Kalibro ukazují, že žáci základních škol sice přesně rozlišují přívlastek shodný a neshodný, ale mnohdy nedokážou správně porozumět obsahu ani krátkého a jejich věku odpovídajícího textu. Ze zpráv ČŠI vyplývá, že se zhoršuje i vyjadřování učitelů. Viz též přílohu D.
24. **Rozumět grafům, diagramům a tabulkám** Objevuje se spíše sporadicky v matematice i v jiných předmětech. Podíl je však rozhodně nižší než např. v denním tisku či v odborné literatuře. Výsledky jsou sporné – viz přílohu D.
25. **Být schopen spolupráce a práce v týmu** Viz ad 7. Situace je navíc komplikována tím, že i každodenní práce učitelů je pravým opakem týmové práce, a to jak v hodinách, tak i v přípravě na ně, týmová spo-

lupráce učitelů v rámci školy je výjimečná. Učitelé tudíž mají s týmovou prací jen velmi omezené vlastní zkušenosti.

26. **Činit rozhodnutí** Rozhodnutí ve věcech žáka ve škole dělá většinou učitel, ve věcech učitele ředitel, atd. Rozhodovací techniky učitelé neznají.
27. **Řešit konflikty** Konflikt je pokládán za cosi nežádoucího, ve škole je často vytěsněn, namísto aby byl řešen. Pokud jej někdo řeší, rozhodně to nebývá žák.
28. **Posuzovat a hodnotit** Až na výjimky práci ve škole hodnotí a posuzuje učitel. Pokud už žák hodnotí, tak jde spíše o formu motivace než o záměr naučit žáka posuzovat a hodnotit.
29. **Navazovat a udržovat kontakty** Škola k tomu nepochybně nezáměrně přispívá už tím, že se ve školách sejde a seznámí mnoho žáků. Jak navazovat a udržovat kontakty, se však ve škole rozhodně neučí.
30. **Vytvářet projekty** Objevuje se sporadicky na středních školách (viz zpráva ČŠI).
31. **Brát na sebe zodpovědnost** Viz 5. Většinou učitelů je žák vnímán jako nezodpovědný, a to dokonce i jen sám za sebe. V průzkumu veřejného mínění [16] jen 28 % dotazovaných souhlasilo s názorem, že absolventi našich středních škol mají zodpovědný vztah k práci.
32. **Přispívat k práci skupiny a společnosti** Viz ad 7 a 25. Skupinové projekty ve školách jsou naprostou výjimkou, a to jak na úrovni žáků, tak i na úrovni učitelů. Dovednosti, které občan potřebuje, aby mohl přispívat k práci společnosti, se ve škole neučí.
33. **Organizovat svou vlastní práci** Viz ad 3, 5, 26 a 30. Pozornost bývá této kompetenci věnována na prvním stupni základní školy, na vyšších stupních již se pokládá za danou, na její rozvoj se příliš nedbá.
34. **Projevovat solidaritu** Zcela závisí na konkrétním učiteli.
35. **Ovládat matematické a modelové nástroje** Je nepochybně součástí výuky matematiky. Ve srovnání se zahraničím je však výuka matematiky velmi teoretická a příliš náročná, takže ve výsledku ji naprostá většina žáků jako nástroj nevnímá a používat neumí. Viz přílohu D.
36. **Využívat informační a komunikační techniky** Vybavení škol se vcelku rychle zlepšuje. S počítači však umějí pracovat jen nemnozí učitelé, s výjimkou předmětu výpočetní technika se ve výuce s počítači nepracuje. Žáci často umějí víc než učitelé.
37. **Být flexibilní při rychlých změnách** Učitelé nemají rychlé změny rádi. Sami většinou příliš flexibilní nejsou. Vystavovat žáky změnám by jistě bylo pokládáno za zcela nežádoucí, když už by s takovou myšlenkou někdo přišel. Viz též 13.
38. **Nalézat nová řešení** Škola – naprostá většina učitelů – preferuje stará řešení. Nová řešení jsou často pokládána za nežádoucí, někdy dokonce trestána.
39. **Být houževnatý v případě obtíží** Obtíže, které ve škole soustavně vznikají, se týkají učení. Jediné, v čem by mohla škola systematicky

pěstovat houževnatost, je tedy při překonávání učebních problémů. K tomu však škola nijak nemotivuje. Požadavky jsou pevně dány, nepřizpůsobují se možnostem žáka. Nepřekonatelné nároky jsou demotivující. Škola zpravidla ohodnotí neznalost špatnou známkou a o další vývoj a ani o nápravu se nezajímá.













CENTROPE REGION

CENTROPE REGION