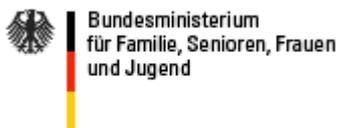


# **Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis**

Eine Analyse ausgewählter Fachliteratur im Hinblick auf die Begrifflichkeit interkulturelle Kompetenz und Ansätze ihrer Vermittlung an Professionelle pädagogischer Arbeit

erstellt von:  
Anne Kerber & Franziska Strosche

im Rahmen des RAA-Projekts: Interkulturelle Kompetenz - Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit  
Potsdam, August 2008



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms "VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie".

## **Inhalt**

<b>Inhalt.....</b>	<b>1</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Überlegungen zum Begriff der interkulturellen Kompetenz.....</b>	<b>5</b>
1.1 Fokussierung auf kulturelle Differenz .....	5
1.2 Fallstricke des Kulturbegriffs .....	6
1.3 Interkulturelle Kompetenz in Verhältnissen von Macht und Ungleichheit.....	7
1.4 Interkulturelle Kompetenz als Thema von Grundlagendebatten in der scientific community.....	8
1.5 Problematik des Kompetenzbegriffs.....	9
1.6 Zusammenfassung und Ausblick.....	9
<b>2. Interkulturelle Bildung in den neuen Bundesländern.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Interkulturelle Qualifikation (sozial-)pädagogischer Fachkräfte.....</b>	<b>15</b>
3.1 Weiterbildungen versus Prozesse interkultureller Öffnung.....	15
3.2 Ablehnungshaltungen gegenüber interkulturellen Weiterbildungsangeboten .....	16
3.3 Ansätze interkultureller Bildung für Professionelle (sozial-)pädagogischer Arbeit.....	17
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>23</b>

## Vorwort

Betrachtet man die im Rahmen der Literatur- und Internetrecherche angeführte Fachliteratur so klingt bei allen Ansätzen - so unterschiedlich und kontrovers einzelne sein mögen - immer an, dass Themen wie interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Zusammenarbeit, interkulturelles Lernen quasi „in aller Munde“ (Scheitza 2007, 91) seien. Das im Kontext des hier relevanten Modellprojekts angestrebte Ziel der Etablierung und Entwicklung von nachhaltigen Ansätzen interkultureller Kompetenz und Bildung im ländlichen Raum scheint jedoch innerhalb von Theorie und Praxis - bis auf einige wenige Praxisbeispiele - einen weitestgehend blinden Fleck darzustellen. Die Literatur- und Internetrecherche konnten kaum Ansätze und Erfahrungen ermitteln, in denen interkulturelle Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsinstitutionen und -anforderungen in ländlichen Räumen thematisiert wird (unveröffentlicht: Strosche/Kerber 2007). In der dünn gesäten Literatur, die sich überhaupt mit der pädagogischen Angebotslage in den neuen Bundesländern auseinandersetzt, wird die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen und Angeboten sowie die einschlägige Bildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zwar erkannt und es werden Empfehlungen formuliert, jedoch mangelt es bislang noch immer an konkreten Ansätzen, die auf spezielle Herausforderungen und regionale Besonderheiten (wie z.B. ländliche Regionen) Bezug nehmen.

Nicht ausschließlich bezogen auf ländliche Regionen in den neuen Bundesländern, sondern insgesamt - so konstatieren Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim - lassen sich „Defizite und Hemmnisse, die einer wirklichen Konsolidierung interkultureller Praxis und Forschung im Wege stehen, kaum übersehen“ (Otten et al. 2007b, 16). Ein wichtiger Grund dafür sei das „Transferproblem von Theorie und Praxis“ (ebd.), das auf beiden Seiten spürbar ist. Beispielsweise werde im Praxisalltag von interkulturellen Trainings und Fortbildungsmaßnahmen selten auf neuere wissenschaftliche Forschungsergebnisse zurückgegriffen (vgl. ebd.). Im Gegenzug hinken auch empirische Studien und theoretische Reflexionen oftmals den aktuellen Entwicklungen der praktizierten Realität in Organisationen und anderen Zusammenhängen hinterher (vgl. ebd.).

Eine weitere Problematik, die in der Auseinandersetzung mit der Förderung von interkultureller Kompetenz zu Tage tritt, sind die „wenigen Berührungspunkte innerhalb der höchst unterschiedlichen Praxisfelder interkultureller Bildungs- und Dienstleistungsbereiche“ (ebd., 17). Interkulturelle Kompetenz gewinnt in verschiedensten Arbeitsfeldern wie Schule, Sozialwesen, Verwaltung, Polizeiarbeit, Wirtschaft usw. zunehmend an Bedeutung. Viele Boote segeln zwar unter der gleichen Flagge, aber keinesfalls in die gleiche Richtung (vgl. ebd., 21). Denn um das Stichwort »interkulturelle Kompetenz« existieren eine Fülle von Diskursen in

verschiedenen Disziplinen sowie eine Vielzahl von dazugehörigen Konzepten. Die Fachdebatten sind kontrovers und werden aus der Perspektive sehr unterschiedlicher Disziplinen geführt (vgl. Scheitza 2007, 107 ff.).

Insgesamt fällt auf, dass Themen wie interkulturelle Bildung, interkulturelle Kompetenz usw. nach wie vor am häufigsten im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um kulturelle Differenz, Vorbereitung von Auslandseinsätzen, Arbeit in internationalen Teams, Interventionen in interkulturellen Konfliktsituationen usw. auftauchen. Daneben existieren Stimmen, die an diesen Ansätze die gesellschaftskritische Perspektive vermissen und eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Wesen und Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung fordern (vgl. Castro Varela 2007; Leiprecht 2002).

Das Nachdenken über Ansätze interkultureller Bildung in den neuen Bundesländern im Hinblick auf eine scheinbar homogene Bevölkerungsstruktur scheint nicht ganz neu. Aus dem Text von Andrea Schmelz (2006) geht hervor, dass es Anfang/Mitte der 1990er Jahre - auch im Zusammenhang mit der Etablierung der RAA in Ostdeutschland - bereits eine Diskussion dazu gegeben hat. Die Literatur zu dieser Thematik setzt sich jedoch in erster Linie mit den Anforderungen an Jugendbildungsmaßnahmen auseinander und vernachlässigt konkrete Überlegungen zur Förderung interkultureller Kompetenz als grundsätzliche Haltung und zentraler Bildungsauftrag von Professionellen der (sozial-) pädagogischen Arbeit (vgl. dazu auch Glaser 2007).

Die durchaus sehr heterogenen Fachwissenschafts- und Projektlandschaft, spiegelt sich auch in der, dieser Analyse vorangegangenen, Internet- und Literaturrecherche wider. Bei der Recherche im Rahmen des Projektes »Interkulturelle Kompetenz« wurde eine Vielzahl an Quellen und Literatur zusammengetragen, die sich *insgesamt* auf interkulturelle Ansätze beziehen. Daraus wird deutlich, dass inzwischen eine Fülle an Materialien zu interkulturellen Ansätzen existiert. Für das hier relevante Modellprojekt konnten jedoch nur Ansätze und Konzepte recherchiert werden, die mögliche *Anregungen* bieten. Konzepte und Ansätze, die unmittelbar übertragbar und anwendbar sind, wurden nicht gefunden. Weiterhin hat die Recherche gezeigt, dass es nur sehr wenige »good-practice-Beispiele« gibt (unveröffentlichte Zwischenergebnisse, Strosche/Kerber 2007).

In den folgenden Ausführungen soll nun ein Teil der für die Zwischenergebnisse recherchierten Fachliteratur auf folgende Fragestellungen hin analysiert werden:

1. Welche Problematiken sind mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz verbunden und welche Fragen ergeben sich daraus für die Reflexion und Weiterentwicklung bisheriger Konzepte?

2. Wie äußert sich die Fachliteratur hinsichtlich konkreter, handlungspraktischer Ansätze und Methoden, um Professionelle pädagogischer Arbeit von der Notwendigkeit einer querschnittigen Einbindung interkultureller Ansätze (besonders in Regionen mit einer verschwindend geringen Einwanderung) nachhaltig zu überzeugen?

# 1. Überlegungen zum Begriff der interkulturellen Kompetenz

Mit interkultureller Kompetenz werden sowohl in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit als auch in weiteren Arbeitsfeldern eine große Bandbreite an Positionen, Konzepten und Aspekten in Verbindung gebracht, die keineswegs unter einem einheitlichen Label zusammengefasst werden können. Im Folgenden geht es weniger darum, verschiedene Definitionen vorzustellen oder sogar einen weiteren Definitionsversuch zu starten. Vielmehr sollen bereits vorhandene wissenschaftliche/theoretische und pragmatische Bestimmungen des Konstrukts interkulturelle Kompetenz und damit verbundene Konzepte hinterfragt werden, um dadurch Ansatzpunkte für ihre Weiterentwicklung im Rahmen des hier relevanten Projekts herauszuarbeiten.

## 1.1 Fokussierung auf kulturelle Differenz

Interkulturelle Kompetenz gewinnt in den verschiedensten Arbeitsfeldern wie Schule, Sozialwesen, Verwaltung, Polizeiarbeit, Wirtschaft usw. immer mehr an Bedeutung. Sie gilt als Schlüsselqualifikation für „Auslandseinsätze und die Arbeit in internationalen Teams“ (Scheitza 2007, 91) sowie als „Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen“ (Leiprecht 2002, 87) wie Einwanderungs- und Migrationsprozesse, Europäische Integration und fortschreitende Globalisierung.

Eine gängige Lesart interkultureller Kompetenz ist in vielen Arbeitsfeldern die Perspektive des Umgangs mit kultureller Differenz. Dabei wird interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit verstanden, in *interkulturellen* Situationen und Zusammenhängen kompetent zu handeln. Als interkulturell werden in dieser Perspektive Situationen betrachtet, in denen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft begegnen, wodurch ein kompetenter Umgang mit kulturellen Unterschieden erforderlich wird (vgl. Scheitza 2007, 91). Es existieren insgesamt eine Vielzahl von Konzepten für Fortbildungen und Trainings, in denen die Teilnehmenden im Umgang mit interkulturellen Situationen geschult werden und ihnen Informationen über die jeweilige Kultur der Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner vermittelt werden, die Missverständnisse vorbeugen sollen. Ein Beispiel dafür ist das von Christoph I. Barmeyer (2007) vorgestellte Coaching von Führungskräften. Dieses wird eingesetzt als eine

„individualisierte und prozesshafte Entwicklungsmaßnahme interkulturellen Lernens mit dem Ziel, die betroffene Person für Kulturunterschiede zu sensibilisieren und ihr Kenntnisse über die Zielkultur zu vermitteln. Dies ermöglicht ein adäquates und zielführendes Handeln in interkulturellen Situationen“ (Barmeyer 2007, 222).

Barmeyer weist zwar grundsätzlich auf die Gefahr hin, dass Differenzen in diesem Rahmen überbetont oder sogar erst hergestellt werden, da viele Bildungsangebote, insbesondere zu interkultureller Kommunikation oder interkulturellem Management mit Fremdeitskonstruktio-

nen arbeiten oder soziale Ursachen von Problemstellungen einseitig kulturalisieren (vgl. Barmeyer 2007, 221; Pust 2007, 104). Er vertritt aber gleichzeitig die Ansicht, dass das Vorhandensein kulturtypischer Verhaltensmuster aufgrund konstant wiederkehrender Schwierigkeiten nahe liegt und entsprechende Trainings durchaus Erfolg haben, da die Beschäftigung und Sensibilisierung von Führungskräften für kulturspezifische Verhaltensweisen ihnen dabei hilft, interkulturelle Missverständnisse und Probleme zu identifizieren und diese entsprechend einzuordnen (vgl. Barmeyer 2007, 221). Wichtig sei es, in diesem grundsätzlichen Dilemma eine Balance zwischen „Kulturverniedlichung“ und „Kulturübertreibung“ zu finden, um der Gefahr, dass soziale Problemlagen unreflektiert kulturalisiert werden, indem ihre komplexen Ursachen vorschnell einseitig auf kulturellen Verständigungsschwierigkeiten und Differenzen zurückgeführt werden, wie es in der Literatur und Forschung dieses Fachbereiches seit Jahren verbreitet ist, zu entgehen (vgl. ebd.).

Ansätze und Modelle, wie sie hier beispielhaft für den Kontext internationaler Wirtschaftszusammenarbeit vorgestellt wurden, sind weit verbreitet. Die entsprechende Fachliteratur dazu ist zwar handlungspraktisch orientiert und hält eine Vielzahl an Trainingsmethoden bereit, allerdings bleiben diese trotz vorhandener Aufmerksamkeit für einseitige und kulturalisierende Erklärungszusammenhänge häufig trotzdem darin verhaftet. Diese Lesart von interkultureller Kompetenz existiert jedoch nicht nur in der Wirtschaft. Auch in vielen anderen Arbeitsfeldern finden sich diese Ansätze wieder.

## **1.2 Fallstricke des Kulturbegriffs**

Die beschriebene Problematik im Blick, sollen im Folgenden Überlegungen vorgestellt werden, die sich interkultureller Kompetenz aus der Perspektive eines antiessentialistischen und nicht-dichotomisierendes Verständnis von Kultur nähern sowie eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen postulieren. Diese Ansätze haben inzwischen Eingang in viele Fachdiskurse zur interkulturellen Bildung und Beratung in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern gefunden (vgl. Leiprecht 2002, 2006; Kalpaka 2005; Castro Varela 2007).

Bei einem antiessentialistischen Begriffsverständnis von Kultur wird davon ausgegangen, dass Kultur *nicht* als eine statische, homogene und deterministische Makrostruktur betrachtet werden darf (vgl. Leiprecht 2002, 87). Im Sinne eines antiessentialistischen Kulturbegriffs ist eine Festlegung von Interaktionspartnerinnen und -partnern auf eine bestimmte ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit abzulehnen (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird vor der Reduktion von Kultur auf eine ‚Nationalkultur‘ gewarnt (vgl. Leiprecht 2006, 26). Dem gegenüber ist im Alltagsverständnis vieler oftmals genau diese Auffassung verbreitet:

„Kulturen' werden dabei als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen [...]“ (Leiprecht 2004, 12f.)

Annita Kalpaka (2005) weist darauf hin, dass in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern Konflikte in Interaktionsituationen zwischen Individuen allzu häufig vor dem Hintergrund eines solchen Alltagsverständnisses von ‚Kultur‘, die fast als eine urtümliche ‚Natur‘ der Menschen gedacht wird, reflektiert werden (vgl. ebd., 388).

Die innergesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Minderheiten und Mehrheiten sind in aller Regel durch Asymmetrien in Bezug auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, politischen Einfluss und ökonomisch-soziale Lebensbedingungen bestimmt (vgl. Auernheimer 1998, 24). Bleiben solche Asymmetrien unberücksichtigt, kommt es leicht zu kulturalisierenden und ethnizierenden Zuschreibungen, die vorhandene Ungleichheitsverhältnisse und Benachteiligungen mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ‚kulturellen‘ Gruppe zu erklären und zu rechtfertigen suchen (vgl. ebd., 24). Eine solche Form der Reduktion verhindert nicht nur eine differenzierte Wahrnehmung der „konkreten Subjekte und ihrer Handlungsgründe“ (Kalpaka 2005, 396), sondern vernachlässigt vor allem auch soziale, politische und ökonomische Faktoren innerhalb bestehender Machtstrukturen. Einen zentralen Aspekt für kompetentes Handeln in interkulturellen Situationen stellt somit die Fähigkeit dar, sich kritisch gegenüber Kulturalisierung und Ethnizierung verhalten zu können (vgl. Leiprecht 2006, 39). Weiterhin wird hier deutlich, wie wichtig es ist, interkulturelle Kompetenz nicht ausschließlich auf den Aspekt der ‚kulturellen Differenz‘ zu beziehen. Es können *gleichzeitig* mehrere Differenzlinien (Ethnizität, Klasse, Geschlecht, Alter) relevant werden, an denen entlang Negativ-Zuschreibungen, Diskriminierungen und allgemeine Benachteiligungen stattfinden (vgl. Leiprecht/Lutz 2005). Ebenfalls sinnvoll scheint auch eine Verbindung mit antirassistischen oder rassismuskritischen Ansätzen, die sich „stärker auf gesellschaftstheoretische Analysen beziehen und strukturelle Macht- und Ausgrenzungsverhältnisse kritisieren“ (Leiprecht 2002, 90). Solche Ansätze thematisieren zudem stärker die soziale Konstruktion von Minderheitengruppen und die Determinismen kulturalisierender und naturalisierender Zuschreibungsmuster (vgl. ebd., 91).

### **1.3 Interkulturelle Kompetenz in Verhältnissen von Macht und Ungleichheit**

María do Mar Castro Varela (2007) kritisiert, dass “interkulturelle Kompetenztrainings nicht die grundlegenden diskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen angreifen“ (Castro Varela

2007, 159). In einem Exkurs geht die Autorin als Beispiel für Diskriminierung auf das extrem selektive Schulsystem der Bundesrepublik ein (vgl. ebd., 156 ff.). Zum Diskurs um interkulturelle Kompetenz und entsprechende Trainings stellt sie fest:

„Obschon in diesem Zusammenhang auch interkulturelle Qualitätsstandards skizziert wurden und interkulturelle Kompetenz nicht nur als das Können einzelner Professioneller angesehen sondern auch für Organisationen gefordert wird (vgl. etwa Koptelzewa 2004), werden die fundamentalen Strukturen der gesellschaftlichen Ausgrenzung durch diese nicht wirklich angetastet. Die interkulturelle Kompetenzdebatte scheint sich stattdessen an bestehende hegemoniale Verhältnisse geradezu anzuschmiegen“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund dieser Kritik schlägt sie vor, dass interkulturelle Kompetenztrainings, die soziale Gerechtigkeit postulieren und Teilnehmende in die Lage versetzen müssen,

„Verhältnisse, Ausgrenzungsprozesse und Stigmatisierungsphänomene zu erkennen und zu skandalisieren. [...] Dabei geht es um das Transparentmachen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und weniger um ein Kennenlernen der ‚Anderen‘. [...] Eine Erinnerung an das Entstehen der vom Selbst besetzten sozialen Position wie auch ein Nachdenken über die Folgen derselben ist pädagogisch erforderlich“ (Castro Varela 2007, 167).

Castro Varela führt als ein gutes Praxisbeispiel für eine stärkere intersektionelle Perspektive, das Social Justice Training an, welches an die Pädagogik der Unterdrückten Paulo Freires anknüpft, in Deutschland aber bisher wenig verbreitet ist (vgl. Castro Varela 2007, 166):

„Social Justice Trainings gehen davon aus, dass Menschen Täter/innen und Opfer zugleich sind und dass es wichtig ist, die Komplexität, die Institutionalisierung, die Internalisierung und die Geschichte von Strukturen gesellschaftlicher Unterdrückung und Diskriminierung zu analysieren“ (Czollek 2004, 44).

#### **1.4 Interkulturelle Kompetenz als Thema von Grundlagendebatten in der scientific community**

Als eine wichtige Ursache für die mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz verbundenen Problematiken, betrachtet Alexander Scheitza (2007) die Heterogenität der Forschungsansätze innerhalb der scientific community. Nicht zuletzt bemängelt er den „Mangel an theoriegeleiteter und empirischer Forschung“ (Scheitza 2007, 110). Dadurch fehlt es an Bewertungsmöglichkeiten „der Fundiertheit interkultureller Trainingsangebote“ (Scheitza 2007, 111) und an einem fundierten Hintergrund, auf den sich interkulturelle Trainerinnen und Trainer stützen könnten. Scheitza plädiert für sich gegenseitig befruchtende Diskussionen anstelle einer Versteifung in gegenseitiger Kritik im Rahmen eines jeweils absolutem eigenen Wahrheitsanspruchs (vgl. dazu Scheitza 2007, 110).

Die Feststellung Scheitzas bezüglich der Heterogenität der Forschungsansätze ist sicherlich zutreffend. Schwierig finden wir es aber, die mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz verbundenen Problematiken nur der fehlenden theoretischen Fundierung anzulasten. Scheitza vernachlässigt dabei, dass sich die angesprochene Heterogenität auch daraus ergibt, dass sich die Ziele und Intentionen der Ansätze (siehe zum Beispiel Castro Varlea oben) zur

Vermittlung interkultureller Kompetenz sehr stark voneinander unterscheiden können.

### **1.5 Problematik des Kompetenzbegriffs**

Eine weitere Problematik des Begriffs der interkulturellen Kompetenz, ist die damit verbundene Suggestion, dass es sich dabei um etwas Festgefügtes handelt, was ein für allemal erworben werden kann (vgl. Kalpaka 1998, S. 78). Weiterhin besteht die Versuchung, entsprechende Kompetenzen als messbare Leistungsziele, möglicherweise verbunden mit bestimmten Beurteilungskriterien, fassen zu wollen (vgl. Leiprecht 2002, S. 90). Umso mehr gilt es zu beachten, „dass interkulturelles Lernen eine im Grunde lebenslange Aufgabe darstellt, die *nicht* mit dem Erreichen eines bestimmten Lernziels als *ein- und allemal abgeschlossen* betrachtet werden kann“ (Leiprecht 2002, S. 90). Die oftmals in diesem Zusammenhang angeführten verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz, in Form beliebiger Komponentenlisten, verleihen oftmals den Eindruck, dass ihr vollständiges Erlernen dazu befähigt, in entsprechenden Situationen kompetent handeln zu können (zur Kritik und Problematik der Komponentenlisten vgl. auch Gaitanides 2006).

### **1.6 Zusammenfassung und Ausblick**

Die mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz verbundenen Problematiken, werfen zum Einen die Frage auf, ob nicht über die Ablösung oder Weiterentwicklung des Begriffs nachgedacht werden sollte. Zum Anderen stellt sich mit Blick auf das hier relevante Projekt die Frage, was sich aus der Kritik an den bisherigen Konzepten an Fruchtbarem für eine Weiterentwicklung entnehmen lässt.

Hinsichtlich einer ablösenden Bezeichnung für den Begriff lassen sich in der, für die hier vorgenommene Analyse, rezipierten Literatur kaum Vorschläge finden. Eher werden Ergänzungen zum Verständnis dieses Begriffs vorgeschlagen, wie zum Beispiel interkulturelle Kompetenz im Sinne von „kritisch gegenüber Kulturalisierungen“ (Leiprecht 2002). Wichtig wäre es nach unserer Auffassung, wenn ein neuer Begriff stärker die thematisierten Problematiken aufgreifen würde und sich in ihm Aspekte wie soziale Gerechtigkeit, Umgang mit sozialer und nicht nur kultureller Heterogenität sowie anderen Differenzlinien usw. stärker darin widerspiegeln würden. Beim Nachdenken über eine Ablösung dieses Begriffs ist auf jeden Fall zu beachten, dass mit einer Ablösung auch immer die Gefahr verbunden ist, dass sich die mit einer Bezeichnung verbundenen Problematiken nur unter einem neuen Deckmantel oder als »alter Wein in neuen Schläuchen« fortsetzen. Abschließend möchten wir einige kritische Fragen und Anmerkungen formulieren, die hilfreich für die Weiterentwicklung von bisherigen Konzepten sein können und vor dem Hintergrund der mit dem Begriff der interkulturellen

Kompetenz verbundenen Problematiken gestellt werden müssen.

### **Umgang mit Heterogenität (nicht ausschließlich auf kulturelle Heterogenität bezogen)**

- Nimmt der Ansatz bzw. das Konzept interkulturelle Kompetenz nur aus der Perspektive einer kulturellen Differenz in den Blick?
- Wird die mögliche Überlappung mehrere Differenzlinien (Alter, Geschlecht, Klasse) in Betracht gezogen?

### **Kulturverständnis**

- Welches grundlegende Verständnis von Kultur liegt dem Ansatz zu Grunde?
- Welches Verständnis von Kultur haben die beteiligten Professionellen?
- Bietet der Ansatz Raum sich zum Beispiel zu Beginn einer Fortbildung mit den Teilnehmenden über Auffassungen von interkultureller Kompetenz und über Alltagstheorien von Kultur zu verständigen?

Gerade die letzte Frage ist überaus wichtig, da es zum Beispiel im Rahmen von Fortbildungen sehr schnell passieren kann, dass sich Auffassungen und Vorstellungen stark voneinander unterscheiden. Wenn etwa Trainerinnen und Trainer Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung von sozialer Ungleichheit intendieren, die Teilnehmenden dagegen aber konkrete »Handlungsrezepte« erwarten (siehe auch Kapitel 3.2).

### **Transparenz hinsichtlich gesellschaftlicher Ausgrenzungen**

- Wird das Zusammenspiel vielförmiger Ausgrenzungsformen wie Rassismus, Sexismus, Bodyismus, Altersdiskriminierung usw. betrachtet (vgl. Castro Varela 2007, 166)?
- Werden gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick genommen?
- Wird die soziale Konstruktion von Fremdzuschreibungen thematisiert?

Wie oben bereits deutlich gemacht, darf das Transparentmachen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht vernachlässigt werden (siehe Kapitel 1.3). Gerade diese Perspektive scheint es aber zu sein, die große Ambivalenzen und mitunter Abwehrhaltungen auslösen kann. Dies zeigt sich zum Beispiel dann, wenn es um das Nachdenken über die selbst besetzte soziale Position oder auch über die Folgen derselben geht. Bewusstseins- und Sensibilisierungsarbeit stößt häufig dort an Grenzen, wo sich Menschen gegen das Reflektieren unbequemer Wahrheiten und die Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen wehren. Jedoch sind es nicht nur Teilnehmende - weiterhin den Kontext von Fortbildungen als Beispiel anführend - die Technologiemodelle favorisieren. „Interkulturelles Tun [...] kann

nicht mit Faustregeln operieren. Vielmehr ist eine Komplizierung der Praxis angemessen.“ (Castro Varela 2007, 168). Die Komplizierung der Praxis wird dabei als ein Prozess verstanden, der sich in verantwortlicher Weise gegen die Simplifizierungen etwa rassistischer Denkmuster abgrenzt wie auch als eine problematisierende Sichtweise, die versucht nachzuvollziehen, wie sich Diskurse überlappen, was sie beleuchten und was sie verdecken (vgl. ebd.). Weiterhin schließt die Thematisierung einer Komplizierung der Praxis, auch das Aushalten von Ambivalenzen und Widersprüchen, mit ein. Wird der Begriff interkulturelle Kompetenz verwendet, so müsste er aus unserer Sicht idealerweise immer um folgenden Zusatz ergänzt werden: Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf kompetentes Handeln *in Verhältnissen von Macht und Ungleichheit*.

### **Interkulturelle Kompetenz als grundsätzliches Ziel von Organisationen und Institutionen statt Aufgabe einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

- An wen richtet sich das Konzept zur Förderung interkultureller Kompetenz?
- Wer oder was soll damit erreicht werden?
- Von wem geht der Wunsch aus, über interkulturelle Öffnung nachzudenken?
- Ist das Konzept in einen Gesamtansatz zur Demokratisierung z.B. einer Institution eingebettet?
- Ist der Ansatz auf Nachhaltigkeit angelegt?

## 2. Interkulturelle Bildung in den neuen Bundesländern

Bevor wir uns mit dem Stand der Fachliteratur hinsichtlich der Vermittlung interkultureller Kompetenz und Handlungsfähigkeit an (sozial-)pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auseinandersetzen, gilt es mit einigen grundsätzlichen und allgemeinen Erläuterungen den Fokus auf die neuen Bundesländer zu legen.

Michaela Glaser weist in ihrem Artikel darauf hin, dass die Fachdiskussion zu Interkulturalität und interkulturellem Lernen in erster Linie aus einer westdeutschen Perspektive heraus geführt und dabei die spezifischen Bedingungen und Anforderungen (sozial-)pädagogischer Arbeit in den neuen Bundesländer weitestgehend ausblendet werden. Ihr zufolge liegt die Ursache dafür in erster Linie im verhältnismäßig geringen Anteil an Einwohnerinnen und Einwohnern ohne deutsche Staatsbürgerschaft in dieser Region<sup>1</sup>, der sowohl den Kanon der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch (sozial-)pädagogischer Fachkräfte zu der einseitigen Annahme zu verleiten scheint, interkulturelle Projekte wären hier weniger relevant (vgl. Glaser 2006, 55 oder auch Kollberg 2005, 32; Leiprecht 2002, 87). Darin zeigt sich die hauptsächliche Fokussierung der westdeutschen, integrativen Projektlandschaft auf Menschen mit Migrationshintergrund unter Vernachlässigung der Umsetzung von Konzepten und Strategien, welche gleichsam die Mehrheitsgesellschaft einbeziehen, (vgl. Glaser 2006, 55), auch wenn Integration mittlerweile offiziell als beidseitiger Annäherungsprozess von Aufnahmegesellschaft und Migrantinnen und Migranten angesehen wird (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007, 12). Die Übertragung dieser Ausrichtung auf die Angebotslandschaft der neuen Bundesländer konnten wir in der Zwischenauswertung unserer Rechercheergebnisse ebenfalls feststellen (vgl. unveröffentlichte Zwischenergebnisse, Strosche/Kerber 2007). Es mangelt an handlungspraktischen Grundlagen und Konzepten integrativer interkultureller Arbeit, die die breite Mehrheitsgesellschaft insbesondere im Rahmen der spezifischen Gegebenheiten in den ländlichen, wenig bevölkerten Regionen einbeziehen und über Ansätze gegen Rechtsextremismus unter Jugendlichen hinausreichen.

Dabei zeigt gerade das Beispiel der neuen Bundesländer, dass Ressentiments gegen Migrantinnen und Migranten keine ausschließliche Besonderheit von Regionen mit einer hohen Einwanderungsrate darstellen und hier ein hoher Bedarf an einer interkulturellen Bildung und Öffnung der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Institutionen besteht (vgl. Glaser 2006, 56

---

<sup>1</sup> Durchschnittlich leben in den neuen Bundesländern zwischen 2% und 2,8% Menschen mit einer nicht deutschen Staatsangehörigkeit. Diese Daten erfassen jedoch nicht die große Zahl der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und anderer eingebürgerter Menschen mit einem Migrationshintergrund, die häufig ebenfalls von Vorurteilen und Diskriminierung betroffen sind. In einigen Gebieten, vor allem in Städten wie Berlin, Leipzig oder Stendal, ist der Anteil zudem weitaus höher (vgl. Glaser 2006, 55f).

f.). Nach der Argumentation Glasers liegen Gründe für die mangelhafte Integration von Einwandererinnen und Einwanderern in den neuen Bundesländern nicht zuletzt in der Migrationspolitik der damaligen DDR, die in ihrer Grundtendenz nie auf eine Integration der zeitlich befristeten Studierenden, Auszubildenden oder Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus sozialistischen Partnerländern, die den Großteil der Migrantinnen und Migranten darstellten, ausgelegt, sondern im Gegenteil durch eine politisch gewollte Separation gekennzeichnet war (vgl. Glaser 2006, 56).<sup>2</sup> Bis heute sind Kontakte zwischen der autochthonen Bevölkerung und Menschen mit Migrationshintergrund in vielen ländlichen Regionen selten, da der Großteil der ansässigen Migrantinnen und Migranten zumeist temporär in segregierten Flüchtlings- und Aussiedlersammelunterkünften leben. Eine beidseitige Integration auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen ist hier weniger vorangeschritten, als es in den alten Bundesländern der Fall ist. Dies führt dazu, dass Migrantinnen und Migranten „von Teilen der Mehrheitsgesellschaft auch leichter als gesichtslose ‚Problemgruppe‘ wahrgenommen werden bzw. als Projektionsfolie für Ressentiments und Ängste fungieren können“ (Glaser 2006, 56), die durch den Mangel an Ausbildungsplätzen und die prekäre Lage auf dem Arbeitsmarkt geschürt werden.<sup>3</sup>

Die seltenen Alltagskontakte und -erfahrungen bieten einen Ansatzpunkt, der für die Mehrzahl der vorhandenen interkulturellen Angebote im Vordergrund steht.<sup>4</sup> Glaser betont die in Begegnungsansätzen enthaltenen Möglichkeiten einer bewussten Auseinandersetzung mit »dem Anderen« einer Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie einer Vermittlung von Wissen zum Abbau von Vorurteilen, Ressentiments und Ängsten (vgl. Glaser 2006, 57). In den letzten Jahren kam es nicht zuletzt durch die verstärkte Förderung interkultureller Projekte über Programme des Bundes und der EU zu einer wachsenden Zahl entsprechender Anbieter und Konzepte. Ihnen mangelte und mangelt es jedoch in den meisten Fällen an Transparenz und Nachhaltigkeit, da umfassende und valide Evaluationen rar und die Fördermittel in der Regel befristet sind. Eine Folgefinanzierung und Etablierung kann von den Trägern oftmals nicht gewährleistet werden (vgl. Gaitanides 2006, 231 f.). Glaser stellt in ihren Umfragen und Recherchen fest, dass es vielen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (sozial-)pädagogischer Maßnahmen an einschlägiger pädagogischer und interkultu-

---

<sup>2</sup> Näheres zu den Besonderheiten der ostdeutschen Migrationsgeschichte und -gegenwart vgl. Stock 2008 und Glaser 2006.

<sup>3</sup> Integration lässt sich Cornelia Pust zufolge an der gleichberechtigten Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen und einem gelingenden Zusammenleben der Gesamtgesellschaft messen. Damit wird ein Normalitätsverständnis von ethnischer, kultureller und religiöser Vielfalt vorausgesetzt, dass besonders in ländlichen Regionen der neuen Bundesländer fehlt (vgl. Pust 2007, 104).

<sup>4</sup> Glaser unterscheidet im Wesentlichen drei Lernsettings in der Kinder- und Jugendarbeit, in denen interkulturelle Ansätze aktuell angewandt werden: Seminarangebote, Schüler- und Jugendaustausche und die offene Jugendarbeit. In der Jugendverbandsarbeit spielt diese Thematik nur eine untergeordnete Rolle, was die Notwendigkeit einer interkulturellen Öffnung von Institutionen und Verbänden einmal mehr unterstreicht (vgl. Glaser 2006, 58).

reller Qualifizierung mangelt, die in der Kürze der Projektdauer nicht in ausreichendem Maße »on the job« erworben werden können (vgl. Glaser 2006, 57 f.).

Eine im breitgefächerten Fachdiskurs am häufigsten vertretene Option der Vermittlung interkulturelle Kompetenzen ist der Weg über Fortbildungen und Seminare, mit der wir uns im Folgenden auseinandersetzen wollen.

### **3. Interkulturelle Qualifikation (sozial-)pädagogischer Fachkräfte**

#### **3.1 Weiterbildungen versus Prozesse interkultureller Öffnung**

Die zentrale Fragestellung, die hinter diesem zweiten Teil unserer Kurzanalyse steht, ist die nach Ansätzen und Überlegungen zur Vermittlung der querschnittigen Bedeutung interkultureller Kompetenz und diesbezüglicher, konkreter Handlungsansätze an Professionelle (sozial-)pädagogischer Arbeit. Da interkulturelle Aspekte trotz ihrer Präsenz in der öffentlichen Diskussion noch immer kein interdisziplinäres Thema in der beruflichen und hochschulischen Ausbildung darstellen, führt der Weg zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in den meisten Fällen über externe, berufsbegleitende Fortbildungen. Deren Wesen entspricht es, dass sie aufgrund im Arbeitsrecht festgeschriebener Begrenzungen sowie eingeschränkter finanzieller und zeitlicher Ressourcen der Einrichtungen nur über wenige Tage oder sogar nur eintägig stattfinden (vgl. Bundschuh 2002, 43).

Dieser Umstand ist äußerst problematisch zu sehen, da interkulturelle Kompetenz nicht allein unserem Verständnis nach eine umfassende Grundhaltung ist, die weder rein kognitiv noch innerhalb kürzester Zeit methodisch „einstudiert“ oder erlernt werden kann, womöglich noch mit einem Zertifikat auf Lebenszeit. Entsprechende Training und ihre Inhalte werden auch im zugehörigen Fachdiskurs kontrovers diskutiert und häufig kritisiert (vgl. Kolberg 2005, 32; Pust 2007, 104 ff.; Scheitza 2007, 108ff.).

Dennoch können Weiterbildungen durchaus sinnvoll sein, wenn sie:

- a) keine unrealistischen Erwartungen wecken und sich stattdessen ausführlich mit einzelnen, eingegrenzten und kontextrelevanten Fragestellungen auseinandersetzen und
- b) konzeptionell langfristig angelegt und in den umfassenden Prozess der interkulturellen Öffnung einer Einrichtung oder einer öffentlicher Strukturen eingebunden werden (vgl. ebd.).

Prozesse interkultureller Öffnung bilden jedoch in der aktuellen Institutionenlandschaft die Ausnahme und zeigen damit, dass Theorie und Praxis weit auseinander liegen. Generell lässt sich bzgl. Weiterbildungen zur Förderung interkultureller Kompetenz ebenfalls konstatieren, dass diese Herausforderung nicht allein von den Fortbildungsanbietern umgesetzt werden kann. Ergebnisse und ihre Wirkung hängen in entscheidendem Maße von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ihrem Interesse und ihrer subjektiven Einschätzung der Relevanz der Thematik ab. Gleichzeitig ist eine institutioneninterne Verantwortung gefordert, die angestoßenen Prozesse mit zu tragen und zu steuern:

„Zu einem funktionierenden System - sei es eine Schule, eine Firma oder ein Stadtteil - gehört

eine Art ‚corporate identity‘, ein gemeinsames Ziel oder Profil, dem sich Aktivitäten unterordnen und das das Umgangs- und Betriebsklima prägt“ (Kollberg 2005, 40).

Diese Voraussetzungen sind in einer Umgebung, in der Interkulturalität und Heterogenität feste Bestandteile sind, wahrscheinlicher, als in Einrichtungen, in denen die Notwendigkeit interkulturell sensibler Arbeit nicht gesehen wird (vgl. Pust 2007, 105).

Letzteres gilt in besonderem Maße für die neuen Bundesländer aufgrund der augenscheinlich geringen Präsenz von Migrantinnen und Migranten in der Gesellschaft und im Alltagsleben. Anbieter interkultureller Fortbildungen müssen bei Schulen, Behörden und staatlichen Institutionen stark für die Teilnahme an interkulturellen Schulungen werben, selbst wenn sie durch öffentliche Förderung kostenlos stattfinden. Selbst dann bleibt die Resonanz oft dürftig und kann zur Einstellung der Angebote führen (vgl. Castro Varela 2007, 159). Parallel dazu stoßen engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interkultureller Projekte oft bei potentiellen, wichtigen Kooperationspartnern wie Schulen, Kindertagesstätten oder Ausbildungsstätten auf geringes Interesse, worunter die Tragweite und Nachhaltigkeit ihrer Projekte leidet (vgl. Glaser 2006, 58).

Bevor wir nun darauf eingehen, welche Empfehlungen für angemessene und nachhaltige Fortbildungen in der Fachliteratur gegeben werden und welche Erfahrungen aus der Praxis dazu beigesteuert werden können, soll im Folgenden auf die Ursachen dieser Ablehnungstendenzen gegenüber interkulturellen Fortbildungen eingegangen werden, die in der analysierten Literatur benannt werden.

### **3.2 Ablehnungshaltungen gegenüber interkulturellen Weiterbildungsangeboten**

Neben dem erwähnten Mangel an Interesse an interkulturellen Ansätzen unter der Begründung: „Wir haben hier keine Ausländer, und deshalb haben wir mit sowas auch keine Probleme“ (Glaser 2006, 58) begründen sich Abwehrhaltungen seitens (sozial-)pädagogischer Fachkräfte u.a. auf öffentliche Darstellungen und Medienberichte, die Ressentiments und Fremdenfeindlichkeit insbesondere als ein ostdeutsches Problem kennzeichnen. Interkulturell versierte Projekte stoßen deshalb bei vielen Institutionen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf Ablehnung, da diese nicht mit dem Verdacht der Vorurteilsbelastung und Diskriminierung in Verbindung gebracht werden wollen. Gleichzeitig ergibt sich daraus eine besondere Sensibilität in Bezug auf Konzepte, die im Kontext der alten Bundesländer entwickelt wurden oder auch auf »westdeutsche« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Glaser 2006, 58). Bereits der Begriff der interkulturellen Öffnung kann eine Abwehrhaltung auslösen, da hier eine Verslossenheit der Einrichtung und der Arbeitsweise ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter impliziert wird, die dem eigenen professionellen Selbstverständnis widerspricht (vgl. Gaitanides 2006, 230).

„Gerade sozial Berufstätige, deren Berufsethik Gleichbehandlung und Respekt gegenüber sozial ausgegrenzten Gruppen verlangt, reagieren besonders empfindlich gegenüber Diskriminierungsvermutungen“ (ebd., 231)

Die letzte Beobachtung ist keineswegs spezifisch für die neuen Bundesländer. In den alten Bundesländern gibt es ähnliche Schwierigkeiten hinsichtlich der Auseinandersetzung von Professionellen mit Interkulturalität sowie individueller und struktureller Diskriminierung. Allgemein stellt Gaitanides eine Abwehrhaltung gegenüber „selbstreflexiven Fortbildungen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz“ fest, die aus der Befürchtung heraus entsteht, mit den eigenen Verunsicherungen gegenüber Fremden und Vorurteilen vorgeführt zu werden oder das „subjektiv berechnete Ängste und Aggressionen tabuisiert werden (so die Fantasie), damit das ‚Multikulti‘-Weltbild der FortbildnerInnen nicht ins Wanken kommt“ (ebd.). Andere zeigen eine Ignoranz gegenüber kulturellen Differenzen und gesellschaftlichen Ausgrenzungstendenzen verbunden mit der Auffassung alle Menschen gleich behandeln zu wollen (»Gleich-Gültigkeit«).

Konkrete Ansätze, um ein Bewusstsein für die Relevanz einer solchen Auseinandersetzung mit sich selbst und gesellschaftlichen Strukturen sowie für interkulturelles Denken und Handeln bei (sozial-)pädagogischen Fachkräften und damit ihr Interesse für Wege einer interkulturellen Öffnung zu wecken, konnten wir in unserer Literaturrecherche praktisch nicht finden. Lediglich Gaitanides schlägt drei allgemeine Strategien vor:

- a. Fortbildungen müssen mit diesen Ängsten seitens ihres Klientels rechnen und sollten abschreckende Selbsterfahrungs- und Reflexionsanteile in ihren Ausschreibungen eher herunterspielen oder vermeiden und im Gegenzug den konkreten Nutzwert betonen.
- b. Sie sollten ein schützendes Setting bereitstellen, welches zur Äußerung persönlicher Verunsicherungen und Vorurteile ermutigt, als Voraussetzung, um sich mit ihnen erst auseinandersetzen zu können.
- c. Zweifel an der Offenheit der eigenen professionellen Arbeitsweise können durch eine Einbettung der Fortbildung in den Prozess eines Mitarbeiter- und Nutzerorientierten Qualitätsmanagements gemildert werden, da hier Fehlerbewusstsein und Selbstreflexion zum Kompetenzkriterium stilisiert werden (vgl. Gaitanides 2006, 231).

### **3.3 Ansätze interkultureller Bildung für Professionelle (sozial-)pädagogischer Arbeit**

Welche inhaltlichen Ansätze verfolgen nun Anbieter interkultureller Fortbildungen im Hinblick auf (sozial-)pädagogische Fachkräfte? Unsere Recherche brachte kaum Ergebnisse hinsichtlich konkreter, handlungspraktischer Inhalte und Erfahrungen hervor. In erster Linie ist das darauf zurückzuführen, dass sich der Großteil der Fachliteratur lediglich allgemein mit

der Bedeutung und den Schwierigkeiten von Maßnahmen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz beschäftigt und auf die Zielgruppe »Kinder und Jugendliche« fokussiert. Zur Ausbildung der für diese Maßnahmen verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen gibt es zwar die fachliche Empfehlung, dass interkulturelle Kompetenz eine Querschnittsaufgabe für die (sozial-)pädagogische Praxis sein sollte. Jedoch mangelt es an guten Umsetzungsbeispielen, die interkulturelle Kompetenz als grundsätzliche Haltung und zentrales Bildungsverständnis von Fachkräften und Institutionen fördern. Da dies bis heute nicht der Fall ist, greifen hier bestenfalls allgemeine interkulturelle Trainings, die jedoch Informationen über die Methoden des Umgangs mit den spezifische Fragestellung dieser Zielgruppe offen lassen. In zweiter Linie ist das Fehlen aufschlussreicher Quellen auf den Mangel an objektiven und umfassenden Evaluationen zurückzuführen, die von den wenigsten Projekten durchgeführt werden. Sei es aufgrund fehlender finanzieller und kapazitärer Mittel, der schweren Messbarkeit von Erfolgen im Rahmen kurzfristiger Projekte oder der Scheu Schwierigkeiten offenzulegen (vgl. Gaitanides 2006, 231 f.; Scheitza 2008, 112f.). Somit ist es schwierig gesammelten Erfahrungen, z.B. über auftretenden Schwierigkeiten und Lösungsansätze, für neue Projektvorhaben zu nutzen und vorhandene Maßnahmen hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Nachhaltigkeit zu überprüfen.

Klammert man Ansätze interkultureller Training im wirtschaftlichen Kontext aus, gibt es wenig differenzierende Fachliteratur zu konkreten Zielgruppen und gegenstandsspezifischen Inhalten dieser Fortbildungen<sup>5</sup>. Die wenigen Projektansätze kommen in der Regel aus den alten Bundesländern und richten sich an Zielgruppen, für die der Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund zum Alltag gehört. Das Beispiel der Albanischule, die den langfristigen Prozess einer umfassenden interkulturellen Schulentwicklung initiierte, bestätigt die Bedeutung der Freiwilligkeit und des selbstmotivierten Interesses für einen erfolgreichen und nachhaltigen Prozess. Wie in ähnlichen Schulprojekten entstand der Wille zur Veränderung aus einer Krisensituation heraus und vor dem Hintergrund einer Grundschule in der 20% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und unterschiedliche Erstsprachen haben (vgl. Schanz 2005, 114). Auch der Ansatz des Community Coachings aus Berlin wird nur auf Anfrage einer Institution verbunden mit dem Willen zu einer aktiven Beteiligung umgesetzt (vgl. Borstel, 2005, 48)<sup>6</sup>. Auf die Frage nach Ansätzen um ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass interkulturelle Kompetenz in allen Bereichen unserer Gesellschaft notwendig

---

<sup>5</sup> Allgemeine Komponentenlisten zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden, da sie nicht zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Analyse beitragen.

<sup>6</sup> Beim Ansatz des Community Coachings erarbeiten Externe in enger Kooperation mit lokalen Partnerinnen und Partnern eine qualitative Kommunalanalyse mit dem Blick auf die Existenz rechtsextremer Strömungen, um darauf aufbauend in möglichst allen Bereichen der lokalen Gesellschaft Interventionsansätze anzustoßen (vgl. Borstel 2005, 48).

ist, sind hier keine direkten Antworten zu finden. Deshalb wollen wir im Weiteren einen Blick auf die allgemeine Angemessenheit interkultureller Trainings werfen und versuchen, anhand der von uns analysierten Literatur, einige grundsätzliche Ansatzpunkte zur Förderung eines interkulturellen Bewusstseins zu skizzieren.

### **Bedarfsangemessenheit interkultureller Qualifikationsangebote**

Die theoretischen Grundlagen und Herangehensweisen, die pädagogischen Fachkräften in Fortbildungen vermittelt werden, hängen unweigerlich mit der jeweiligen Ausbildungsfachrichtung und Perspektive der Trainerinnen und Trainer auf interkulturelle Fragestellungen zusammen. Nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität und Komplexität der theoretischen Debatte fehlt es vielen Anbietern an einem hinreichend differenzierten Wissen, aber auch generell an eigenen interkulturellen Erfahrungen. Eine häufige Kritik ist, dass Fortbildungen praxisfern sind, Trainerinnen und Trainer ihr Wissen und ihre Methoden unreflektiert auf unterschiedliche Kontexte und Gegebenheiten übertragen und mit inadäquaten Fortbildungsangeboten den spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen ihres Klientels begegnen (vgl. Barmeyer 2007, 217). Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Ziele und Erwartungen von Trainerinnen und Trainer und der Teilnehmenden oftmals auseinandergehen. Sei es, weil Fortbildungen überzogene Erwartungen an eine Verhaltensänderung durch die Teilnahme wecken, die in ein bis zwei Seminartagen vollkommen unrealistisch ist oder weil die Teilnehmenden kognitives Wissen in Form von »Tipps und Tricks« für den täglichen Umgang mit ihrem Klientel erwarten und selbstreflexiven Methoden eher ablehnend gegenüberstehen (vgl. Bundschuh 2002, 44). Tatsächlich bedarfsgerechte Fortbildungen können somit nur in enger Zusammenarbeit mit der nachfragenden Organisation unter Thematisierung gegenseitiger Erwartungen und der spezifischen Bedarfslage entwickelt werden. Ein Praxisbeispiel liefert hierfür der Ansatz des oben erwähnten *Community Coaching* (vgl. Borstel 2005).

### **Grundlegende Gedanken zu einer nachhaltigen Förderung interkulturellen Bewusstseins**

Britta Kollberg kritisiert in ihrem Artikel „Interkulturelles Lernen als nachhaltiger Prozess“ die verbreitete Ansicht, die Vermittlung von Wissen über andere Kulturen und Unterschiede wäre mit interkultureller Kompetenz gleichzusetzen. Ihrer Ansicht nach ist nicht das Fehlen von Wissen das Grundproblem mangelnder Integration sondern das Fehlen empathischer Fähigkeiten, die vielen Menschen in der heutigen, zunehmend individualisierten, Welt fehlt, denn nicht allein das Wissen um Ungleichheit führt zu tatsächlichem Handeln. Demzufolge sind auch »Respekt« und »Empathie« für sie zentrale Schlüsselqualifikationen interkulturellen Lernens (vgl. Kollberg 2005, 33 ff.). Dies kann dahingehend auf Fortbildungen für Pädago-

ginnen und Pädagogen übertragen werden, dass sie das Vorhandensein solch kognitiver Dissonanzen konzeptionell einrechnen sollten und zunächst einmal das Bewusstsein über die Bedeutung interkultureller Ansätze nachhaltig vermitteln müssen, bevor konkrete Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme effektiv angegangen werden können. In der Betonung von Empathie und Respekt zeigt sich, dass interkulturelle Fragestellungen auch gesamtgesellschaftliche Fragestellungen sind, die nicht allein das Miteinander von Migrantinnen/Migranten und Nicht-Migrantinnen/Nicht-Migranten, sondern von Menschen überhaupt betreffen und somit für den (sozial-)pädagogischen Alltag in den neuen Bundesländern unmittelbar relevant sind.

Konkret verweist Kollberg auf die Wirkung nicht-kognitiver Zugänge und Strategien durch fiktive Rollenwechsel, durch die „sich Empathie und ein zunächst emotionales Verständnis für komplizierte Sachverhalte oft leichter entwickeln lassen“ (Kollberg 2005, 34). Insgesamt konstatiert sie, dass gute Bildungsansätze vor allem folgende Elemente enthalten sollten:

„zum einen die Verwendung auch nicht-kognitiver Lernformen, die auf Handeln, Verstehen und Beteiligung zielen und berücksichtigen, dass Empathie nicht immer vorausgesetzt werden kann, sondern oft erst durch Handeln entsteht; zum anderen die Orientierung auf den Prozess und das Bezugssystem, in dem sich Lernende und Lehrende bewegen“ (ebd., 36).

Hier zeigt, wie oben bereits beschrieben, allerdings die praktischen Erfahrungen aus der Evaluation von Toleranztrainings, dass Trainingseinheiten und Übungen, die eigene Verhaltens- und Empfindungsweisen ansprechen und möglicherweise eigene problematische Handlungsformen und Verstrickungen zum Vorschein bringen, wie z.B. Rollenspiele zur Sensibilisierung gegenüber Diskriminierung, von vielen Teilnehmenden als irritierend empfunden werden und ihnen oftmals abwehrend gegenüber gestanden wird (vgl. Bundschuh, 2002, 44). Allgemein scheinen Methoden non-formalen Lernens häufig auf Widerstände zu stoßen, da viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer Lernen als ein „Fortschritt im Wissen“ (ebd.) begreifen, interkulturelle Kompetenz aber nicht allein über kognitives Wissen herausgebildet werden kann. Hier gilt es ein schützendes Fortbildungssetting und Wege zu finden, die ein Sich-Einlassen der Teilnehmenden erleichtern (vgl. Gaitanides 2006, 231).

Um bei Pädagoginnen und Pädagogen ein Bewusstsein für die Relevanz interkultureller Offenheit und Kompetenz in Regionen mit wenig Migration zu fördern, ist es wichtig, sich mit den vorhandenen lokalen Akteuren interkulturellen Handelns z.B. mit Migrantenorganisationen auszutauschen. Thorsten Jäger schlägt z.B. Fortbildungen in Form von Fachdiskursen mit diesen Gruppen vor (vgl. Jäger 2002, 3). In diesem Sinn können Ansätze der Begegnung mit Migrantinnen und Migranten auch für Professionelle der (sozial)pädagogischen Arbeit notwendig sein.

## **Die Bedeutung von Kooperationen und sozialräumlicher Einbindung**

Die Kooperation mit lokalen Akteuren ist für die Nachhaltigkeit der Wirkung von Projekten und ihrer Etablierung von zentraler Bedeutung. Dies lässt sich auf die Herausbildung eines interkulturellen Bewusstseins übertragen, dass nicht allein innerhalb einer Fortbildung erworben werden kann, sondern sich langfristig im Rahmen der Alltags- und Berufspraxis entwickeln muss. Glaser konstatiert, dass die meisten interkulturellen Maßnahmen, die sich allerdings zumeist an Kinder und Jugendliche richten, die Migrationsrealität und die Alltagssituation der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer sowie die spezifischen lokalen und regionalen Rahmenbedingungen in ihre Projektkonzeption und –umsetzung zu wenig einbeziehen. Dabei stellen subjektive Erfahrungen und Bilder von Migrantinnen und Migranten, auch wenn sie einseitig stereotyp und problembehaftet sein sollten, die Ausgangsbasis für ein adäquates Vorgehen dar. Erst die Thematisierung dieser Erfahrung ermöglicht eine wirksame Reflexion und Auseinandersetzung damit (vgl. Glaser 2006, 59). Fehlt dieser Bezugsrahmen zum Alltag der Teilnehmenden, erscheinen die Lerninhalte abstrakt und wenig relevant für die eigene Lebenswelt bzw. Arbeitszusammenhänge, weshalb die Lerneffekte entsprechend gering ausfallen. Beispielsweise bringt es wenig, in Regionen mit geringer Migration, Jugendlichen Integration mittels Erfahrungen aus Berlin-Kreuzberg nahe bringen zu wollen, anstatt den subjektiven Ursachen ihrer Ressentiments gegenüber Migrantinnen und Migranten nachzugehen (vgl. Glaser 2006, 60; Kollberg 2005, 35). Entsprechend gilt diese Beobachtung für die Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften. Demnach sollten Fortbildungen realitätsnah in den Gesamtprozess eines Systems wie einer Schule oder einem Bildungsträger eingebettet werden, damit Lernerfahrungen im beruflichen Alltag auch angewandt und damit langfristige und nachhaltige Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Kolberg 2005, 35 f.).

Ein hohen Stellenwert besitzt darüber hinaus der Aufbau von Kontakten zu anderen lokalen Einrichtungen (ggf. lokale Flüchtlingsinitiativen, Umwelt- und Stadtteilinitiativen, NGOs, Bildungsträger etc.), um sich untereinander auszutauschen, die Perspektiven der ansässigen Migrantinnen und Migranten einzubeziehen und gemeinsam bedarfsangemessene Maßnahmen und Bildungsangebote entwickeln und planen zu können. Nicht zuletzt dafür bieten nur langfristig abgesicherte Maßnahmen den notwendigen Raum.

„[...] ein nachhaltiges interkulturelles Bildungsangebot braucht einen expliziten und impliziten Community-Bezug. Ohne die Verantwortung in der Gemeinde, in der eigenen Firma oder Schule mit ihren spezifischen Probleme und Gestaltungsansätzen können Lernerfahrungen nur schwer realitäts- und alltagsbezogen umgesetzt werden“ (Kolberg 2005, 36).

Im ersten Teil dieser Analyse zeigten wir die Komplexität und die Problematik in der unter-

schiedlichen Handhabungsweise des Begriffs der interkulturellen Kompetenz auf. Solange es keine abgrenzenden und einheitlichen Definitionen für die unterschiedlichen Inhalte dieser Thematik sowohl innerhalb als auch zwischen theoretischen Diskursen und der praktischen Angebotslandschaft gibt, sollte unserer Meinung nach vorsichtig mit diesem Begriff umgegangen werden. Anderweitig besteht immer die Gefahr, dass u.a. im Rahmen von Fortbildungen unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen im Hinblick auf den Begriff der Interkulturalität einer konstruktiven Bearbeitung relevanter Themenstellungen im Wege stehen. Stattdessen plädieren wir für eine gemeinsam, offene Erarbeitung von Fortbildungsinhalten zwischen Anbietern und Nachfragern und eine Thematisierung relevanter, integrativer Fragestellungen auf der Basis konkreter handlungspraktischer Inhalte, wie sie antirassistische Ansätze, das Social Justice Training oder Projekte zur Aktivierung bürgerschaftlichen Engagements, zu Gleichberechtigung, demokratischem Handeln oder Konfliktbearbeitung bieten.

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1998):** Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Arbeitshilfe Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 18-28.
- Barmeyer, Christoph I. (2007):** Coaching von Führungskräften in interkulturellen Kontexten. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 217-235.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007):** Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Borstel, Dierk (2005):** Community Coaching – ein Ansatz der kommunalen Demokratieentwicklung. In: Migration und Soziale Arbeit (IZA). Heft 1, Frankfurt am Main, S. 48-53.
- Bundschuh, Stephan / Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) (2002):** Erfahrungen aus der Evaluation des Modellprojekts „Trainings für Toleranz und Weltoffenheit“ – Konzepte für die kommunale Weiterbildung in Brandenburg. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Bonn, S. 38-46.
- Castro Varela, María do Mar (2007):** Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 155-170.
- Czollek, Leah Carola (2004):** Social Justice und Diversity Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: Pädagogische Ansätze für Interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. IDA Selbstverlag, S. 42-47.
- Gaitanides, Stefan (2006):** Interkulturelle Öffnung des sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe / Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein, S. 222-234.
- Glaser, Michaela (2006):** Interkulturelles Lernen in Ostdeutschland – Voraussetzungen, Entwicklungslinien und Perspektiven. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Bonn, S. 55-63.
- Jäger, Thorsten (2002):** Öffnung von Schule für Globales und Interkulturelles Lernen. In: World University Service (WUS) / Deutsches Komitee e.V. / Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd (Hrsg.): Rundbrief Nr. 37, Wiesbaden, S. 1-3.
- Kalpaka, Annita (1998):** Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (IZA). Heft 3/4, Frankfurt am Main, S. 77-80.
- Kalpaka, Annita (2005):** Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., S.387-405.
- Kollberg, Britta (2005):** Interkulturelles Lernen als nachhaltiger Prozess: Herausforderung an Bildungsträger und Kommunen. In: Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit (IZA). Heft 1, Frankfurt am Main, S. 32-41.

- Koptelzewa, Galina (2004):** Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten, Münster u.a.
- Leiprecht, Rudolf (2002):** Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (IZA). Heft 3-4, Frankfurt am Main, S. 87-91.
- Leiprecht, Rudolf (2004):** Kultur- was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM, Heft 7, Oldenburg.
- Leiprecht, Rudolf / Lutz, Helma (2005):** Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., S.218-234.
- Leiprecht, Rudolf (2006):** Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine /Held, Josef / Wiemeyer, Christine (Hrsg.): International Lernen – Lokal Handeln. Frankfurt a.M., S. 17-52.
- Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.) (2007a):** Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt.
- Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (2007b):** Die Navigation im interkulturellen Feld: Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 15-38.
- Pust, Cornelia (2007):** Integrationsförderung als Praxisfeld interkultureller Arbeit. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung. Frankfurt, S. 103-109.
- Schanz, Claudia (2005):** Visionen brauchen Wege. Die interkulturelle Öffnung der Schule. Beispiel der Albanischule Göttingen. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 110-125.
- Scheitza, Alexander (2007):** Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt, S. 91-119.
- Andrea Schmelz (2006):** Interkulturelle Ansätze der politischen Bildung in Ostdeutschland: Ein (Rückblick-) Blick auf 15 Jahre Praxis. In: Heidi Behrends / Jan Motte (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts., S.392-408.
- Stock, Lothar (2004):** Gemeinwesenarbeit in Ostdeutschland. In: Odierna, Simone / Berendt, Ulrike (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit. Entwicklungslinien und Handlungsfelder. Neu-Ulm, S. 341-351.
- Strosche, Franziska / Kerber, Anne (2007):** Literatur- und Internetrecherche im Rahmen des RAA-Modellprojektes „Interkulturelle Kompetenz- kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“: Ansätze und Modelle interkultureller Bildung. Modelle von Elternarbeit – Zwischenergebnisse, unveröffentlicht.