

Georg Auernheimer (Hrsg.)

# Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität

3. Auflage



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2003
- 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2008
3. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.  
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Anke Vogel, Ober-Olm

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-17463-1

# Inhaltsverzeichnis

*Georg Auernheimer*

**Einleitung**.....7

## **1 Interkulturelle Kompetenz – Anfragen an das Konzept**

*Paul Mecheril*

„Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter  
Einwanderungsbedingungen..... 15

*Georg Auernheimer*

Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet,  
mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz..... 35

*Doron Kiesel/Fritz Rüdiger Volz*

„Anerkennung und Intervention“  
Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen  
interkultureller Kompetenz..... 67

*Annelie Knapp*

Interkulturelle Kompetenz:  
eine sprachwissenschaftliche Perspektive ..... 81

## **2 Interkulturelle Kompetenz in der Sozialarbeit und in der Schule**

*Wolf Rainer Leenen/Andreas Groß/Harald Grosch*

Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit..... 101

*Edwin Hoffman*

Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse  
interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen  
für die pädagogische Arbeit ..... 125

*Stefan Gaitanides*

Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis ..... 153

<i>Bernd Fechler</i>	
Interkulturelle Mediationskompetenz.	
Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation .....	173
<i>Dorothea Bender-Szymanski</i>	
Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung .....	201
<b>3 Schlussfolgerungen für die Ausbildung</b>	
<i>Andrea Lanfranchi</i>	
Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung .....	231
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>261</b>

# Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit

*Wolf Rainer Leenen/Andreas Groß/Harald Grosch*

## Einleitung

In der Sozialen Arbeit ist das Konzept der interkulturellen Kompetenz mit größerer Skepsis als beispielsweise in der Fremdsprachendidaktik oder Betriebswirtschaftslehre diskutiert worden. Seine Implikationen wurden zunächst kritisch mit bereits in den 70er und 80er Jahren entwickelten Theoremen der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik abgeglichen. Der Versuch einer weiteren Ausformulierung und Präzisierung des Konzeptes in Auseinandersetzung mit den daher stammenden Einwänden scheint uns lohnender als die Suche nach Umschreibungen oder Ersatzbegriffen wie dem des „kompetenten Handelns in der Einwanderergesellschaft“ (Kalpaka 1998, S.78) oder dem der „Entwicklung von Kompetenzen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Boos-Nünning 2000, S.82). Jenseits aller Kritik und aller Divergenzen zeichnet sich über die Grund- und Ausgangsproblematik ein Konsens ab, an den man anknüpfen kann. Danach besteht in noch näher zu bestimmenden Kontexten des Fremdkulturkontaktes ohne eine gewisse interkulturelle Professionalität durchgängig die Gefahr von Wahrnehmungsverzerrungen, von Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäßen Interventionen sowie die einer Mißachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozeß. Da die Forschung inzwischen bestimmte Voraussetzungen seitens der Interaktionspartner/innen oder hinsichtlich des settings, in dem sie agieren, benennen kann, die ein Gelingen solcher Situationen positiv oder negativ beeinflussen, stellt sich die Frage nach einer systematischen Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung. Obwohl man sich unter den Fachvertreter(inne)n der Sozialen Arbeit über diese Leitidee durchaus einigen könnte, wird Unbehagen dann artikuliert, wenn man die hier erforderliche Fachlichkeit im Sinne eines Profils interkultureller Kompetenzen zu präzisieren versucht. Bezeichnend erscheint uns, dass die Notwendigkeit einer entsprechenden Handlungskompetenz in analogen intra-kulturellen Praxissituationen kaum strittig wäre. Die Ablehnung einer Formulierung interkultureller Kompetenzen bezieht sich also hauptsächlich auf implizite Annahmen im Modell von „Kulturbegegnung“ oder „interkulturellem Austausch“, die einem solchen Kompetenzkonzept zugrundeliegen können. Dahinter steht z.B. die Sorge, Verhaltensweisen und Problemlagen von Klient(inn)en der sozialen Arbeit in sol-

chen „Kulturkontaktsituationen“ könnten in vereinseitigender oder schematisch-verkürzender Weise „kulturell“ gedeutet werden.

Man kann drei Haupteinwände ausmachen, die gegen eine solche „Kulturperspektive“ vorgebracht werden. Der erste Einwand lautet, die Akzentuierung interkultureller Kompetenzen könne davon ablenken,

„daß die wesentliche Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft keine kulturellen Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen seien, sondern soziale Ungleichheiten, Ausgrenzungen und Praktiken der Ungleichbehandlung.“ (Simon-Hohm 2000, S.5)

Dieser Vorbehalt richtet sich also darauf, dass die politische und sozialstrukturelle Spezifik der Lebenslage von Migrant(inn)en in einem allgemeinen Konzept von Kulturbegegnung vernachlässigt werden könnte. Häufig wird zusätzlich unterstellt, dass die Einnahme der Kulturperspektive mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu Lasten sozialstruktureller Erklärungsvariablen gehen müsse:

„Die Hypostasierung der kulturellen Dimension bedingt gleichzeitig eine Unterbewertung anderer Aspekte, insbesondere die Forderung nach politischer und sozialer Gleichheit.“ (Becker u.a. 1998, S.91)

Dieses Argument schließt nahtlos an die Diskussion an, die Hamburger schon in den 80er Jahren mit seiner Kritik am Begriff der interkulturellen Arbeit auslöste und die auch heute noch in der Aufwertung des Kulturbegriffs die Gefahr eines „Entpolitiserungsprozesses“ (Rommelspacher 2000, S.112) gegeben sieht.

Ein zweiter Einwand richtet sich gegen die Möglichkeit einer deterministischen Interpretation des Verhältnisses von Kultur und Person („Prägung“) und einer daraus folgenden stereotypen Festlegung von Migrant(inn)en auf ihre Herkunftskultur:

„Die kulturelle Frage zur zentralen sozialpädagogischen Kategorie in der Arbeit mit Migrant(inn)en zu erheben, bedeutet, daß das Individuum hinter einer kollektiven Identität von ethnischen oder kulturellen oder nationalen Zugehörigkeiten zu verschwinden droht.“ (Becker u.a. 1998, S.91)

Hier wird die Gefahr einer schematischen Zuschreibung kultureller Zugehörigkeiten und „Identitäten“ formuliert, die die realen Entwicklungen kultureller Überlagerungs- und Vermischungsprozesse in Migrantenkolonien übersieht und zudem mit Maximen einer emanzipativen (die Subjekthaftigkeit des Individuums betonenden) Sozialarbeit kollidiert.

Ein dritter Einwand bezieht sich auf die mit bestimmten Kompetenzkonzepten einhergehende simplifizierte und verkürzte Auffassung von Interkulturalität. Matthes (1999, S.414) kritisiert die neuere, nicht zuletzt mit der Trainingsdiskussion entstandene Tendenz zum „instrumentalistischen Zugriff“ auf das Thema, welcher der Möglichkeit des Scheiterns von Kulturbegegnungen mit einer Technik interkultureller Konfliktvermeidung bzw. interkultureller Kompetenzvermittlung zu begegnen versuche.

Diese Einwände wiegen schwer; sie zielen auf die konzeptionellen Grundlagen, die zu prüfen sind, bevor interkulturelle Kompetenzen im engeren Sinne diskutiert werden können. Unser Beitrag versucht zu zeigen, dass Vorbehalte gegen Kompetenzansätze, die sich auf ein zu einfaches und statisches Konzept von Kultur und Interkulturalität stützen, sehr wohl ernst zu nehmen sind (*Abschnitt 1*). Dass die Einnahme der Kulturperspektive in der sozialen Arbeit zwangsläufig zu einem Hintanstellen der Benachteiligungs- und Diskriminierungsproblematik führen muss, erscheint uns bei näherer Untersuchung allerdings nicht schlüssig (*Abschnitt 2*). Vielmehr überlagern sich hier zwei Differenzperspektiven, die beide ihr eigenes Recht beanspruchen. Das Konzept interkultureller Kompetenz bietet die Möglichkeit einer Ausdifferenzierung und Operationalisierung von Anforderungen an professionelles Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen, wie sie uns typischerweise im Feld der Sozialen Arbeit begegnen (*Abschnitt 3*). Allerdings richten sich solche Kompetenzanforderungen nicht allein an die dort agierenden Personen, sondern auch an soziale Organisationen (*Abschnitt 4*).

## **Zwei Modelle von Kultur und kultureller Begegnung: Vom statischen zum dynamischen Kulturverständnis**

Es ist in der Tat nicht möglich, interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit näher zu bestimmen, ohne das zugrundeliegende Kulturverständnis zu klären. Die kulturtheoretische Modellierung der Kulturkontaktsituation hat weitreichende Auswirkungen auf die Formulierung entsprechender Kompetenzanforderungen. Für Kiechl (1997:14) ist beispielsweise eine Person bereits interkulturell kompetent,

„die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns erfasst und begreift.“

Knapp-Potthoff (1997, S.196) legt dagegen in ihrem Konzept der Interkulturellen Kommunikationsfähigkeit den Akzent auf

„die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.“

Die Unterschiede zwischen diesen beiden Vorstellungen von interkultureller Kompetenz werden in ihren Weiterungen erst deutlich, wenn man das zugrundeliegende Kulturverständnis expliziert. Angesichts der Vielfalt konkurrierender Begrifflichkeiten und Konzepte von Interkulturalität versuchen wir im folgenden, mit zwei idealtypischen Modellen von Kultur und kultureller Begegnung zu argumentieren wie sie implizit in verschiedenen Erklärungsmodellen, aber auch in Modellen interkulturellen Lernens Verwendung finden.

Das erste dieser Modelle, das wir als „*statisches Modell des Kulturzusammenstoßes*“ bezeichnen wollen, geht u.a. von folgenden *Annahmen* aus:

- Kulturen sind voneinander deutlich abgegrenzte Bedeutungssysteme, die sich kurzfristig kaum verändern.
- (Alltags-) Kommunikation bedeutet, sich im Rahmen eines solchen Bedeutungssystems miteinander auszutauschen.
- Personen werden durch ihre Kulturzugehörigkeit unverwechselbar geprägt (und nur in diesem Sinne spricht man überhaupt nur sinnvoll von einer „Begegnung der Kulturen“).

Der *interkulturelle Kommunikations- und Interaktionsprozeß* ist aus dem Blickwinkel dieses Modells vor allem durch folgende Kennzeichen bestimmt:

- Die Interaktionspartner/innen sind in ihren Bedeutungssystemen hermetisch verfangen.
- Mißverständnisse, falsche Zuschreibungen, Unverständnis und Regelunsicherheit sind zwangsläufig.
- Die Interaktionspartner/innen entwickeln dadurch wechselseitig problematische Vorannahmen und Stereotype.
- In Begegnungssituationen entstehen Vermeidungsreaktionen oder übertriebenes Durchsetzungs- und Behauptungsverhalten und schlußendlich interkulturelle Konflikte.

Dieses erste Modell eignet sich vor allem zur Beschreibung von kulturellen Systemen, die wenig Kontakt miteinander haben, zwischen denen Austauschprozesse selten und in denen das Tempo des sozialen Wandels gering ist. Unschwer ist das klassische noch auf Herder zurückgehende und bis in die moderne

Kulturanthropologie transportierte Verständnis von Kultur als organischer Lebensgestalt zu erkennen, das das Leben von Individuen und Kollektiven im Ganzen durchdringt. Die Konsequenzen dieses Ansatzes sind ambivalent. Während daraus einerseits der (antiimperialistische) ethische Imperativ des Respektes vor der einzigartigen Andersheit fremder Völker erwächst, sind andererseits auch ethnisierende Abschließungsreaktionen ableitbar, die sich aus den dem Modell inhärenten Homogenitätsvorstellungen ergeben. Diese Vereinheitlichungsleistung des klassischen Kulturbegriffs kann in Verbindung mit nationalen Vorstellungen sogar kulturrassistisch gewendet werden (vgl. Welsch 1994, S.152ff.). Die einleitend genannten Bedenken und Einwände aus der Sozialen Arbeit gegen eine hermetisch-deterministische Interpretation von Herkunftskultur haben hier ihren systematisch richtigen Ort. Nach diesem Kulturverständnis wird ein schwaches „übersozialisiertes Individuum“ (Maurice Bloch) von einer übermächtigen alles durchdringenden Kultur bestimmt.

Das zweite Modell, das wir diesem ersten gegenüberstellen wollen, könnte man als „*dynamisches Modell interkultureller Interaktion*“ bezeichnen. Dieses Modell eignet sich vor allem zur Beschreibung von Systemen, in denen kulturelle Austauschprozesse häufig und in großem Umfang stattfinden und in denen das Tempo des sozialen Wandels hoch ist. Das dynamische Modell geht von folgenden *Annahmen* aus:

- Kulturen sind keine homogenen, widerspruchsfreien Bedeutungssysteme. Zwischen ihnen sind die Grenzlinien nicht eindeutig: Es gibt zwar deutliche Unterschiede, aber auch Überschneidungen und Familienähnlichkeiten.
- In der Kommunikation wird Kultur nicht nur interpretiert, sondern jeweils auch produziert und interaktiv immer wieder neu ausgehandelt.
- Personen werden durch ihre Gruppenzugehörigkeit und entsprechende Bedeutungsangebote stark beeinflusst, aber nicht festgelegt. Zudem partizipieren sie stets an verschiedenen Kulturen, die sich nicht zwangsläufig ethnisch definieren müssen. Die Individuen positionieren sich in mehreren Kommunikationsgemeinschaften und „switchen“.

Im *interkulturellen Kommunikations- und Interaktionsprozeß* treten durch dieses Modell die folgenden Besonderheiten in den Vordergrund:

- Im Interaktionsprozeß beziehen sich Personen in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße auf verschiedene kulturelle Bedeutungssysteme.
- Interkulturelle Kommunikation ist durch experimentelles Verhalten und durch Improvisation bestimmt.

- In Kulturbegegnungen entstehen Effekte und Dynamiken, die aus den Regelsystemen der Ausgangskulturen nicht ableitbar sind („Interkultur“, vgl. Bolten 1999, S.22). Aufgrund von Andersartigkeitserwartungen und sogenannter Erwartungserwartungen entstehen Interaktionsparadoxien (vgl. Knapp-Potthoff 1997, S.190), die in monokulturellen Situationen unwahrscheinlicher sind.

Dieses zweite Modell von Kultur und Interkulturalität ist in mehrfacher Hinsicht dynamisch: Die Person wird zu keinem Zeitpunkt als kulturell abgeschlossen, als in einem kulturellen System endgültig „enkulturiert“ verstanden; das kulturelle Bedeutungssystem einer Kommunikationsgemeinschaft ist in ständigem Wandel begriffen; Interaktionssituationen zwischen Personen und Gruppen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit sind prinzipiell offen und in ihrem Ergebnis unbestimmt; interkulturelles Lernen kann schließlich nur als gemeinsame Suchstrategie verstanden werden, die kein „natürliches“ Ende hat, sondern sich lediglich in besserer Kommunikation und erfolgreicherer Interaktion niederschlägt.

Vergleicht man die beiden Modelle hinsichtlich der aus ihnen abzuleitenden Kompetenzanforderungen, so zeigen sich gewisse Akzentunterschiede.

*Abbildung 1:* Kompetenzanforderungen im statischen und im dynamischen Modell von Kultur

<i>Statisches Modell</i>	<i>Dynamisches Modell</i>
Verständnis des Fremden	Wahrnehmung von Multiperspektivität
Toleranz	Akzeptanz von Differenz
Anpassungsbereitschaft	Kontextangemessenes Verständigungshandeln

Konzepte, die ein dynamisches Kulturverständnis zugrundelegen, betrachten Interkulturalität aus dem Blickwinkel der handelnden Subjekte und nicht so sehr aus der Perspektive der sie verbindenden Gemeinsamkeiten. Kulturen werden nicht essentialistisch als überindividuelle Wesenheiten gesehen, die hinter dem Rücken der Individuen ihr Denken und Handeln bestimmen, sondern als durch Kommunikationsprozesse bestimmte kollektive Vorstellungen, die sich im Pro-

zeß des sozialen Wandels laufend verändern. Kulturelle Systeme sind nach dieser Sicht in einer Gesellschaft nicht hierarchisch, sondern – wie Bühl es ausdrückt – „heterarchisch“ positioniert.

„...sie bestehen aus mehreren voneinander mehr oder weniger unabhängigen Entscheidungs- und Kulturträgern, die zum Teil miteinander konkurrieren, zum Teil ohne Kenntnis voneinander oder Verständnis füreinander nebeneinander tätig sind.“ (Bühl 1987, S.69).

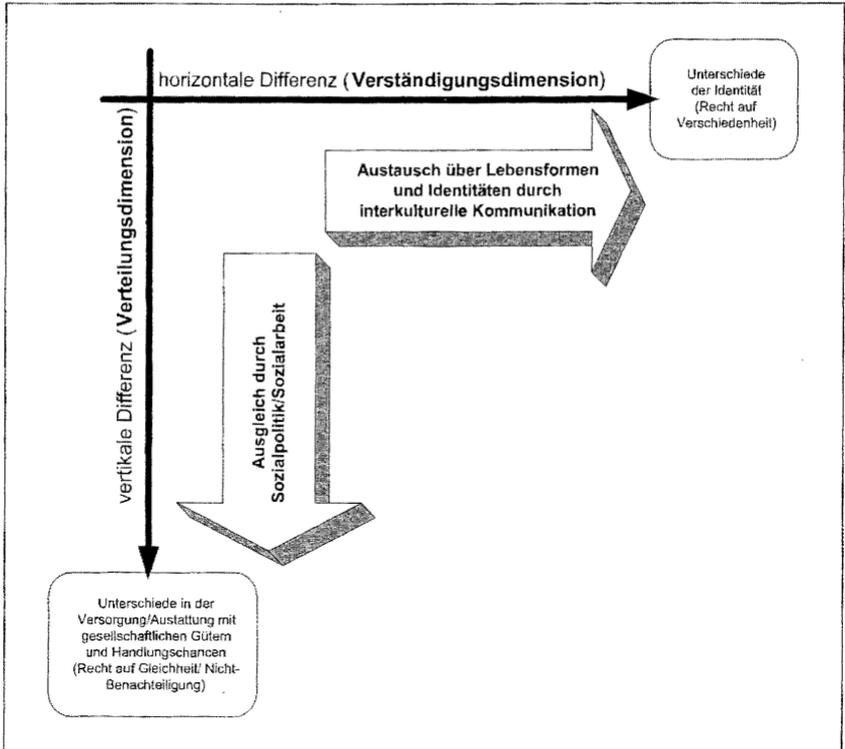
Kulturzugehörigkeit ist aus dieser Sicht nicht vorentschieden, sondern muß von den Individuen immer wieder kommunikativ bekräftigt werden. Zugehörigkeit zu mehreren Kommunikationsgemeinschaften und ihren Kulturen erzwingt laufend die Annahme oder ein Verwerfen von Bedeutungen. Kulturelle „Identitäten“ sind nicht vorgegeben, sondern müssen interaktiv ausbalanciert werden. In der interkulturellen Interaktion liegt insofern der Akzent weniger auf dem *Verständnis des Fremden*, das durch besondere hermeneutische Anstrengungen erreicht werden muß, und auf Toleranz und Anpassungsbereitschaft (vor allem, wenn man in das fremde kulturelle System überwechselt), als auf dem Erfordernis der durchgängigen Wahrnehmung von Multiperspektivität und einem interaktiv erfolgreichen *Verständigungshandeln* (Knapp-Pothoff 1997, S.196) auf der Grundlage von Fremdheitsakzeptanz.

## **Interkulturalität in der Sozialen Arbeit**

Soziale Arbeit ist die „Abteilung“ sozial- bzw. wohlfahrtsstaatlicher Anstrengungen, die sich im Rahmen einer Existenzsicherungs- und Ausgleichspolitik für sozial schwächere Gruppen vor allem personenbezogener Hilfen und Dienstleistungen bedient.

Auch in der sozialen Arbeit mit Migranten(familien) ist der zentrale Betrachtungsfokus zunächst diese Unterversorgung oder soziale Benachteiligung. Soziale Arbeit bietet auch Menschen mit anderem Kulturhintergrund Hilfe und Unterstützung beim Zugang zu Handlungschancen, u.a. durch Beratung (Rechtsberatung etc.), durch Bildungs- und Lernhilfen (Sprachkurse, schulunterstützende Nachmittagsbetreuungen), durch Freizeit- und Kulturangebote, durch psychosoziale Betreuungsmaßnahmen und Vernetzungshilfen.

Über diese Arbeit ist seit den 70er Jahren in variierender Begrifflichkeit als „Ausländerarbeit“, „Migrantenpädagogik“, „multikulturelle Sozialarbeit“ oder „interkulturelle Arbeit“ gesprochen worden. Der Wandel der Begrifflichkeiten deutet bereits darauf hin, dass in neueren Ansätzen neben dem sozialen Ausgleichsaspekt der Aspekt der Kulturbegegnung und der interkulturellen Verstän-



digung an Bedeutung gewonnen hat. In folgendem Schema (Leenen 2001, S.13) ist dieser Aspekt als horizontale Differenz festgehalten, die quer zur klassischen Verteilungsdifferenz steht, welche die unterschiedliche Ausstattung mit Lebenschancen zum Ausgangspunkt politischer Interventionen macht.

Während in der vertikalen Differenz das *Recht auf Gleichheit* im Sinne von Nicht-Benachteiligung, also die klassische sozialpolitische Problematik verortet ist, geht es bei der Blickrichtung der horizontalen Differenz um die Anerkennung von ungleicher Besonderheit, um das *Recht auf Verschiedenheit* (siehe dazu ausführlicher Taylor 1997). Wir unterscheiden also die *Verteilungsdimension* in der Vertikalen, in der Ausgleichspolitik angesagt ist, von der *Verständigungsdimension* in der Horizontalen, in der sich der Austausch über Besonderheiten und die Anerkennung von Identitäten insbesondere über Kommunikations- und Lernprozesse vollziehen muß. Die beiden Perspektiven sind voneinander unabhängig und lassen sich nicht gegeneinander ausspielen.

Eine Besonderheit der Sozialen Arbeit mit Migrantenfamilien ist, dass sich hier die beiden Problemperspektiven zwangsläufig überlagern. Aspekte vertika-

ler Differenz spielen für das Verhältnis Migrantenfamilie – Einwanderungsgesellschaft und natürlich auch für das Verhältnis des Sozialarbeiters/der Sozialpädagogin zu seiner bzw. ihrer Klientel eine grundlegende Rolle. Insofern ist die Forderung nach Verteilungsgerechtigkeit als *Voraussetzung* für den Austausch über unterschiedliche Identitätsentwürfe berechtigt. Dies gilt aber auch vice versa. Die Ziele von Ausgleichsinterventionen lassen sich nur in einer symmetrischen Konstellation wechselseitiger Anerkennung abgleichen. Fragen horizontaler Differenz tauchen ja nicht nur im unmittelbaren Verständigungshandeln (also beim Einsatz bestimmter kommunikativer Mittel) zwischen Personen mit verschiedenem Kulturhintergrund auf, sondern auch auf der Ebene unterschiedlicher Lebensorientierungen und Lebensentscheidungen als Differenzen in Welt- und Menschenbildern, als Sinn- und Wertkonflikte.

Für die Soziale Arbeit hat die Dimension der interkulturellen Verständigung eine besondere Bedeutung<sup>27</sup>. Schon die Theorie der Dienstleistungsproduktion betonte, dass Dienstleistungen generell nicht ohne Mitwirkung der Klient(inn)en zu erbringen sind. In neueren Diskussionen, insbesondere in der Empowerment-Diskussion (Bobzien 1993, Stark 1996), die den Klienten als „Experten in eigener Sache“ (Theunissen/Plaute 1995, S.11) sieht, wird der „klassische“ Expertenstatus, der mit „fremdem Blick“ (Stark 1993) über Hilfsangebote entscheidet, erst recht als anti-emanzipatorisch obsolet. Ein Einbezug der Sichtweisen der Betroffenen ist unumgänglich, wodurch zwangsläufig unterschiedliche kulturelle Sinnschichten einbezogen werden. Bei jeglicher Form des Beratens, Bildens und Betreuens muß ein Abgleich von Zielhorizonten und der in bestimmten Themen und Inhalten, Methoden und Medien mitschwingenden Bedeutungshintergründe erfolgen.

## **Interkulturelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit**

Kompetenz wird in der neueren Weiterbildungsdiskussion als Bestand an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums verstanden, auf den es zur Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen zurückgreifen kann (vgl. Kaiser 1998, S.199). Von einem dynamischen Modell interkultureller Begegnung ausgehend sind solche Anforderungssituationen u.a. dadurch gekennzeichnet,

---

<sup>27</sup>Dies gilt um so mehr, je weniger der Kulturbegriff nur ethnisch gefaßt wird, insbesondere wenn er auch Berufsgruppenkulturen mit einbezieht. Für Fritz Schütze (1994, S.189) hat deshalb die ethnographische Perspektive eine grundlegende Bedeutung für die Soziale Arbeit. „In der Sozialen Arbeit stoßen stets unterschiedliche Kulturen aufeinander – die der KlientInnen und die Kultur der diesen in der Regel sehr fremden SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen.“

- dass für die Interaktionspartner/innen unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster, ein anderes Hintergrundwissen und inkongruente Relevanzsysteme maßgeblich sind,
- dass Interaktionen, insbesondere interkulturelle Konflikte eine irritierende Eigendynamik entwickeln können,
- dass stärker als gewohnt Handeln unter Unsicherheit verlangt wird und dabei Gefühle von Kontrollverlust entstehen,
- dass auch der Spielraum metakommunikativer Steuerung der Interaktion deutlich eingeschränkt ist,

um nur die häufigsten Beschreibungen solcher Situationen wiederzugeben (siehe beispielhaft hierzu Loenhoff 1992, S.190 ff. sowie Wolf 1998, S.139).

Zur Dynamik derartiger kultureller Überschneidungssituationen (vgl. Winter 1994) gehört, dass das Verhalten aller Beteiligten nicht nur durch kollektive Erwartungsmuster, sondern auch durch persönlich-biographische und situative bzw. sozial-strukturelle Einflußfaktoren bestimmt wird, die untereinander wiederum in einem komplizierten Wechselspiel stehen. Interkulturelle Kompetenz beschränkt sich also nicht darauf, eine gewisse Bandbreite divergenter Erwartungsstrukturen deuten zu können. Es geht beispielsweise auch darum,

- die persönliche Haltung von Individuen (vor allem ihre Distanz) zu solchen (kollektiven) Erwartungsstrukturen einschätzen zu können,
- eine generelle Sensibilität gegenüber kulturell Gelerntem, also eine Sensibilität nicht nur gegenüber dem Fremden, sondern auch und vor allem gegenüber eigenen kulturellen Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten zu entwickeln
- in Situationen mit ungleich verteilten Handlungschancen und in Gruppenkonstellationen (und deren kultureller Interpretation) adäquat interagieren zu können.

Interkulturelle Kompetenz besteht also in einem Bündel von Fähigkeiten, die einen *produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen* erlauben.

Kompetenzen, die eine Bewältigung solcher Situationen ermöglichen, sind offensichtlich keine rein beruflich-fachlichen, sondern zwischen fachlicher Ausbildung und persönlichen Fähigkeiten liegende „Qualitäten“. Es handelt sich um ein Spektrum von mehr oder weniger eng an die Person gebundenen komplexen Fähigkeiten, die zum Teil auch nur bedingt durch Bildungsangebote beeinflussbar sind bzw. nur vom Subjekt selbst als Lernprozess initiiert werden können.

Von der Struktur der kulturellen Überschneidungssituation ausgehend kann man zunächst vier Bereiche interkultureller Kompetenzen unterscheiden, die als Voraussetzung ihrer Bewältigung in Frage kommen. Die nachstehende *Übersicht* geht von zwei Profilen interkultureller Kompetenz aus, die für Auswahlverfahren der GTZ (also der größten Entsenderorganisation für Personal in der Entwicklungszusammenarbeit) entwickelt wurden (Beneke 1994; Krewer & Scheitza 1996).

Tabelle 1: Vier Bereiche „Interkultureller Kompetenzen“

Interkulturell relevante allg. Persönlichkeitseigenschaften z.B.	Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z.B.	Spezifische Kulturkompetenzen z.B.	kulturräumliche Kompetenzen z.B.
Belastbarkeit Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz Kognitive Flexibilität Emotionale Elastizität Personale Autonomie	Selbstbezogen: Differenzierte Selbstwahrnehmung Realistische Selbsteinschätzung Fähigkeit zum Identitätsmanagement Partnerbezogen: Fähigkeit zur Rollen- & Perspektivenübernahme Interaktionsbezogen: Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten	Sprachkompetenz Interkulturelle Vorerfahrungen Spezielles Deutungswissen	Wissen bzw. Bewußtsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

Natürlich lassen sich diese Bereiche von Kompetenzen nur analytisch trennen, praktisch wirken sie stets eng zusammen und können sich – wie in einem neuronalen Netzwerk – wechselseitig ergänzen und kompensieren: Zum Beispiel lässt sich fehlende Sprachkompetenz zumindest teilweise durch Erfindungsreichtum im nonverbalen Ausdruck aufwiegen.

Zu den *interkulturell relevanten allgemeinen Persönlichkeitszügen* gehört neben einer gewissen psychischen Belastbarkeit oder Fähigkeit zur Stressbewältigung eine grundsätzliche Offenheit der Person, die dazu befähigt, mit Unge-

wohntem und Andersartigem unbefangen und nicht-wertend umgehen zu können. Wir sprechen hier bewusst von personennahen Kompetenzen, weil unklar ist, inwieweit solche Fähigkeiten (zu denen man z.B. auch Neugier oder Humor nennen könnte) durch formale Bildungsprozesse erlernbar sind.

Krewer & Scheitza (1996, S.8) unterscheiden die *interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen* nach selbst-, fremd- und interaktionsbezogenen Kompetenzen. Zu den *selbstbezogenen Kompetenzen* zählt zunächst einmal die Fähigkeit, sich selbst realistisch und differenziert wahrnehmen und seine Wirkung auf andere abschätzen zu können ; darüber hinaus: eigene Grenzen zu kennen, auch die eigene kulturelle Festgelegtheit akzeptieren und sich Gefühle von Befremdung eingestehen zu können. Eine wichtige selbstbezogene Kompetenz ist auch die Reflexivität, die eine Person bezogen auf implizite Orientierungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster entwickeln kann. Zu den *partnerbezogenen sozialen Kompetenzen* wird üblicherweise die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme gerechnet. Die Sozialpsychologie betont hier insbesondere die notwendige Fähigkeit, sich in Gefühlslagen des Interaktionspartners versetzen zu können. Als *interaktionsbezogene Kompetenz* gilt die Fähigkeit, eine Interaktion auch längerfristig erfolgreich zu gestalten. Hierzu wird häufig auch eine meta-kulturelle Prozesskompetenz gerechnet, die erforderlich ist, um über kulturelle Grenzen hinweg Interaktionssituationen definieren bzw. aushandeln zu können.

Für diese ersten beiden Kompetenzbereiche ist charakteristisch, dass alle hier genannten Anforderungen zu den sozialpädagogischen Basiskompetenzen (vgl. Nieke 1981, S.15 ff.) gehören, die allerdings in Kulturbegegnungen eine besondere Bedeutung und ggfs. auch Brisanz erhalten.

Zu den *spezifischen Kulturkompetenzen i.e. Sinne* zählen insbesondere Sprachkenntnisse oder Vertrautheit mit kulturspezifischen Bedeutungsmustern, bestimmten Emblemen, Ritualen oder Tabus anderer Kulturen, oder Teilhabe an historischen Erinnerungen anderer Kommunikationsgemeinschaften. Dazu sollte auch eine (bislang allerdings völlig vernachlässigte) reflektierte Durchdringung der eigenen Kultur in ihren nationalen, regionalen und schichtspezifischen Besonderheiten ebenso zählen wie die Kenntnis der eigenen Organisations- und Berufskultur.

Zu den *kulturalgemeinen Kompetenzen* zählen neben eigenen Erfahrungen mit psychischen und sozialen Adaptionprozessen und einer gewissen Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen und den dabei auftretenden Zugehörigkeitsfragen vor allem auch Kenntnisse über Selbst- und Fremdstereotypisierungen sowie über Prozesse der Ethnisierung und Selbstethnisierung.

Für alle diese Kompetenzen gilt, dass sie abstrakt bleiben, wenn sie sich nicht mit den konkreten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes verbinden. Personale, soziale und kulturelle Kompetenzen müssen nicht nur mitein-

ander, sondern auch mit den beruflichen Alltagsvollzügen verschränkt werden. Es gibt keine kontextfreie interkulturelle Kompetenz, die gleichsam berufs- und handlungsfeldübergreifend für alle möglichen Formen des interkulturellen Kontaktes wirksam wäre.

Wir betrachten also interkulturelle Kompetenz wie Krewer & Scheitza (1996, S.11)

„nicht als eine abstrakte, von den übrigen beruflichen Qualifikationen abtrennbare Zusatzkompetenz, sondern als eine besondere Qualifikation für die Erfüllung des allgemeinen beruflichen Anforderungsprofils in interkulturellen Überschneidungssituationen.“

Die genannten vier Bereiche interkultureller Kompetenzen müssen also auf *typische Interaktionen in einem bestimmten beruflichen Handlungsbereich und auf das dort benötigte Anforderungsprofil* abgebildet und dadurch konkretisiert werden.

Dieses Anforderungsprofil stellt sich zum Beispiel als recht unterschiedlich dar je nachdem, ob es sich beispielsweise

- um die Sozialberatung in einem Asylbewerberwohnheim oder aber um eine Berufsberatung für Jugendliche der Dritten Generation mit einem entfernten Migrationshintergrund handelt,
- um Sprachförderkurse für Aussiedlerjugendliche oder um Streetwork mit drogenabhängigen kurdischen Jugendlichen dreht,
- um Freizeit- und Kulturarbeit in einem Flüchtlingszentrum für Jugendliche aus Somalia, um die Durchführung eines internationalen Jugendcamps oder um die Arbeit in einem multikulturellen Team handelt, z.B. in einer Erziehungsberatungsstelle, wo Fachkräfte mit verschiedenem Herkunftskontext zusammenarbeiten.

Das Anforderungsprofil hängt also wesentlich vom konkreten institutionellen Kontext und den dort üblichen Handlungsansätzen und Interaktionsmustern, der Akkulturationsproblematik der Klientel, ihren sonstigen Problemlagen und Kommunikationsvoraussetzungen ab.

### **Zur interkulturellen Kompetenz sozialer Organisationen**

Interkulturelle Kompetenzanforderungen richten sich nicht allein an die im Feld der Sozialen Arbeit tätigen Personen, sondern auch an die sozialen Organisationen, in deren Rahmen diese handeln (s. hierzu auch Auernheimer 2001).

Schon im Zusammenhang mit Angeboten der Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz ergibt sich die Notwendigkeit einer organisatorischen Absicherung und Stützung, weil ohne solche begleitenden Organisationsveränderungen

- Lernwiderstände entstehen, da interkulturelle Defizite in der Organisation allein individueller Inkompetenz zugeschrieben werden, und
- die Nachhaltigkeit des Gelernten gefährdet ist, wenn seine Anwendung im Berufsalltag der Sozialen Arbeit nur Widerstand und Mißerfolg auslöst.

Interkulturelle Organisationsentwicklung ist also schon aus Gründen einer nachhaltig angelegten Personalentwicklung notwendig. Eine interkulturelle Kompetenzentwicklung der gesamten Organisation erfordert aber eine systematische Begründung.

Der in der kommunalpolitischen Diskussion häufig verwendete Begriff einer „interkulturellen Kompetenz von Organisationen“ (im Zusammenhang der kommunalen Öffnungsdebatte z.B. bei Lange & Pagels 2000 ) ist zwar eingängig, aber zunächst nur eine verführerische Metapher, die sich theoretisch und empirisch schwer fassen lässt.

Zur Fundierung kann man auf sog. *Theorien zum „Organisationalen Lernen“* zurückgreifen; Organisationales Lernen wird dabei als ein „Phänomen sozialer Wirklichkeitskonstruktion“ aufgefasst, also als „Vorgang kollektiver Informationsverarbeitung, durch den gemeinsame Realitätsentwürfe, gespeichert im organisationalen Wissen, weiterentwickelt werden“ (Klimecki u.a. 1999, S.5). Auslöser für Organisationales Lernen ist demnach der Veränderungsdruck, der aus sich wandelnden Umweltbedingungen resultiert.

Entsprechend dem konstruktivistischen Paradigma werden neue Informationen nicht als von außen eindringende objektive Phänomene, sondern als Konstruktionen des Systems verstanden, die auf Kontrasterfahrungen zum bestehenden Wissen beruhen (vgl. Klimecki u.a. 1999, S.9). Diese Differenzwahrnehmung muß von der Organisation verarbeitet und gespeichert werden. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz könnte in einer ersten Annäherung dann als systemerhaltender „System/Umwelt-Fit“ (Klimecki u.a. 1994, S.9), also als „Anpassung“ der Organisation an eine multikulturelle Umwelt verstanden werden.

Analog zum Verständnis personaler Kompetenz gründet diese organisationale interkulturelle Kompetenz auf einem Problemlösungspotential, also dem entsprechenden Vorrat an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Organisation zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Damit ist die Frage aufgeworfen, welche Fähigkeiten, welche Fertigkeiten und welches Wissen notwendig sind,

um von einer interkulturellen Kompetenz sozialer Organisationen sprechen zu können.

Die für eine organisationale interkulturelle Kompetenz notwendigen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (z.B. zur Selbstreflexion, zum Infragestellen der eigenen Wirklichkeitsicht) basieren auf den Faktoren, die die grundsätzliche Lernfähigkeit des Systems ermöglichen. Grundlage für ein produktives Organisationales Lernen ist neben verschiedenen strukturellen Faktoren vor allem eine offene Lernkultur (ausführlicher dazu: McGill & Slocum 1994; Argyris & Schön 1999, S.43). Für die interkulturelle Kompetenz einer Organisation spielt diese Lernkultur eine eminent wichtige Rolle, weil in einem multikulturellen Umfeld Varianz und Differenz der Wirklichkeitskonstruktionen größer ist.

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ist eine Erweiterung und Umstrukturierung der vorhandenen *Wissensbestände* der Organisation notwendig. Dazu müssen Organisationen im sozialen Bereich die dafür relevanten Informationen identifizieren, interpretieren und organisational abspeichern.

Im Hinblick auf die Identifikation interkultureller Fragestellungen ist es erforderlich, dass die Organisation als Ganzes, aber auch Organisationsabteilungen und einzelne Mitarbeiter/innen zunächst bestimmte Informationen als relevant erkennen: An welchen Stellen in der Organisation tauchen interkulturelle Probleme auf? An welchen Stellen wirken die Regeln der Organisation diskriminierend und exkludierend? Hier geht es also darum, inwieweit die Organisation sich interkultureller Fragestellungen überhaupt bewusst ist.

Der nächste Schritt der Informationsverarbeitung, nämlich die Interpretation solcher Informationen, führt zu einer Erweiterung bzw. Modifikation des vorhandenen Wissens. Durch die Ermittlung und Thematisierung und Abgleichung der kollektiven Wissensvorräte in der Organisation werden neue Informationen sichtbar bzw. vorhandene anders interpretiert. Damit setzt der Prozeß der Differenzierung und Erweiterung der kollektiven interkulturellen Deutungsmuster ein. In der Folge führt dies zu veränderten individuellen und kollektiven Such- und Verarbeitungsstrategien im Umgang mit interkulturell relevantem Wissen. In diesem Zusammenhang werden folgende Fragestellungen aufgeworfen:

- Wie werden interkulturell relevante Informationen (von Einzelnen, von Abteilungen) wahrgenommen?
- Wie werden sie gedeutet, bewertet, und wie wird damit umgegangen?
- Welche Sicht der Dinge bringen Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund mit?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Abgleich dieser unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungsmuster?
- Wie wird dieses Wissen in der Organisation kommuniziert?

Schließlich geht es um die effektive Speicherung des erworbenen Wissens: Werden solche Informationen in der Organisation systematisch gesammelt und aufbereitet? Auf welche Weise geschieht dies? Wie ist die Zugänglichkeit der betreffenden Informationen geregelt?

Der Prozess der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -speicherung hat eine schleifenartige Struktur: Durch die Veränderung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen werden vorhandene Wissensvorräte umstrukturiert bzw. neues interkulturelles Wissen erworben. Zur Optimierung solcher informationsverarbeitenden Prozesse wird die Implementierung eines *Wissensmanagements* diskutiert. Ein solches Wissensmanagement soll nicht nur die „Wissenslage“ der Organisation verbessern, sondern insgesamt zu einem veränderten Umgang mit Wissen und damit zu einer besseren Lernkultur beitragen (siehe dazu z.B. die Darstellung des Beschwerde- und Wissensmanagements in der Fremdenbehörde der Stadt Salzburg bei Haybäck & Scheffbaumer 2000).

In der operationalen Umsetzung eines solchen Wissensmanagements sind grundsätzlich zwei Ebenen zu unterscheiden:

*a) die Erweiterung des vorhandenen bzw. der Erwerb neuen Wissens.*

Dies ist z.B. möglich über:

- Kundenkommunikation (durch Kunden/innen- bzw. Klientelbefragungen, durch Auswertung von Rückmeldungen bzw. Beschwerden),
- Binnenkommunikation (Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund bzw. optimierte Nutzung von solchen Personalressourcen als „Kulturspezialist(inn)en“ bzw. Migrationsexpert(inn)en),
- Kommunikation mit internen/externen Fachleuten (durch Qualifizierungsangebote für Mitarbeiter/innen, die Durchführung von Untersuchungen, z.B. zum Thema Zugangsbarrieren, durch den Anschluß an Netzwerkinitiativen oder durch Implementierung einer interkulturellen Organisationsentwicklung oder -beratung).

*b) die Speicherung und Distribution des Wissens.*

Dies geschieht bspw. durch die Optimierung des Organisationswissens, das in den Regeln und Richtlinien der Organisation kondensiert ist (vgl. Kieser u.a. 1999), aber auch durch den Aufbau neuer bzw. die Nutzung vorhandener Kommunikationsstrukturen, sei es im direkten Kontakt (über regelmäßige Dienstbesprechungen, die interkulturelle Fragen thematisieren, kollegiale Beratungstreffen, Mitarbeiter(innen)pools mit Migrationshintergrund etc.) oder virtuell (z.B. über E-Mail-Netze, die interkulturell relevantes Wissen akkumulieren und zugänglich machen).

Solche Entwicklungen in der kognitiven Struktur einer Organisation implizieren Änderungen in anderen Bereichen der Organisation, z.B. im Hinblick auf Produkte und Ziele der Organisation (veränderte Dienstleistungsangebote, Interkulturalität als „Querschnittsziel“ eines Beratungsdienstes), der Organisationsstruktur (veränderter Zuschnitt von Abteilungen), die verwendeten Methoden (interkulturelle Beratungsansätze) und nicht zuletzt hinsichtlich der Beteiligten (Ausrichtung auf nichtdeutsche Zielgruppen, vermehrte Einstellung von Migrant(inn)en).

Im Vergleich zur Diskussion um eine „Interkulturelle Öffnung“ sozialer Organisationen (siehe dazu insbesondere Hinz-Rommel 1994, Barwig/Hinz-Rommel 1995, Gaitanides 1996 und 1999) akzentuiert die Perspektive des Organisationalen Lernens die Bedeutung der kognitiven Entwicklung der Organisation. Damit soll die Notwendigkeit politisch-struktureller Maßnahmen keineswegs bestritten werden; auch die neuere Literatur zum „Managing Diversity“ betont die Bedeutung einer politischen und strukturellen Abicherung solcher Öffnungsprozesse teilweise sehr dezidiert (vgl. Carnevale/Kogod 1996; Baytos 1995; Cox 1993; Gardenswartz/Rowe 1993). Die Theorie des Organisationalen Lernens lenkt den Blick aber auf den Gesichtspunkt, dass interkulturelle Kompetenz in sozialen Organisationen nur angeregt und gefördert, nicht aber im Detail gesteuert werden kann (vgl. Klimecki/Laßleben 1996). Wie die Forschung nämlich zeigt, verfügen Organisationen über vielfältige Strategien des Widerstands, sich auch offensichtlich notwendigem Lernen zu verschließen (von Argyris 1990:64 z.B. als „defensive routines“, „skilled incompetence“ oder „fancy footwork“ bezeichnet).

Die Entwicklung organisationaler interkultureller Kompetenz ist unter den Gesichtspunkten des Organisationalen Lernens also als komplexer Prozess zu beschreiben, bei dem die kollektiven Wirklichkeitskonstruktionen über Interkulturalität verändert werden. Dies erfordert zunächst eine bewusste Wahrnehmung solcher Problemlagen (also eine Sensibilisierung der Organisation für interkulturelle Themenstellungen) und darauf aufbauend eine entsprechende Differenzierung des kollektiven Deutungswissens. Das Auftreten von Lernwiderständen, die als ein Festhalten an bestehenden Wirklichkeitskonstruktionen zu sehen sind, weist zahlreiche Parallelen zu interpersonellen Kommunikationsproblemen auf; so interpretieren Klimecki u.a. (1998, S.14) beispielsweise die Widerstände im Kontext bürokratischer Organisationskulturen als „Kulturschock“. Auf der personalen wie auf der organisationalen Ebene handelt es sich um mehr als bloßes „Dazulernen“. Für Organisationen ist dieses Lernen insofern fundamental, als die gesamte Organisationskultur davon betroffen ist. Dementsprechend fördert eine Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen zugleich auch die grundsätzliche Lernfähigkeit der Organisation.

## Ausblick

Die Vielzahl bereits vorliegender Beschreibungen möglicher und notwendiger interkultureller Kompetenzen in der Sozialen Arbeit erweckt den Eindruck, dass diese weitestgehend bereits abschließend bestimmt sind und lediglich in der Praxis noch entwickelt und angewendet werden müssen. Unser Beitrag versuchte dagegen zu zeigen, dass ein solches Konzept interkultureller Kompetenz nicht nur theoretisch weiter präzisiert werden, sondern auch durch weitere Praxisforschung gefüllt werden muß. Wir können zum Abschluß nur beispielhaft einige der sich hier eröffnenden Forschungsfelder in Frageform umreißen:

*Wie sehen konkrete Anforderungsprofile interkultureller Kompetenzen in einzelnen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit aus?*

Welche typischen Adaptionsprozesse werden den Beteiligten im Feld abverlangt? Welche interkulturellen Vorerfahrungen bringen sie jeweils mit? In welchen sozio-strukturellen Kontexten wird interagiert? Welche handlungsleitenden Wertvorstellungen, welche Normalitätsvorstellungen stoßen aufeinander? Welche „institutionellen Strukturen des Helfens“ (Becker u.a. 1998, S.65) und welche impliziten Theorien werden dabei wirksam. (Um nur ein Beispiel für solche impliziten Theorien zu liefern: Im Feld der psychosozialen Betreuung müßte geklärt werden: Mit welchem Bild vom Menschen (Verhältnis von Körper und Psyche), mit welchem Verständnis von Gesundheit bzw. Krankheit, welcher typischen Attribuierung von „Störungen“, welchen Erwartungen an Diagnostik, an Behandlung und eine angemessene Betreuung agieren die Agenten und Klienten der Institutionen im Feld?)

*Welche grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung solcher interkulturellen Kompetenzen gibt es?*

Welche interkulturellen Kompetenzen lassen sich durch Personalentwicklungsmaßnahmen, insbesondere Aus- und Fortbildungsprogramme fördern? Welche interkulturell relevanten Kompetenzen müssen im Sozialen Bereich vorausgesetzt und bei der Personalauswahl entsprechend berücksichtigt werden? Welche Rolle spielen interkulturelle Vorerfahrungen und berufspraktische Lernerfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen sozialer Arbeit? Wie lassen sich Lernprozesse im Feld und in arrangierten Lernsituationen sinnvoll kombinieren?

*Welche Lernformate und Methoden eignen sich zur Förderung solcher interkultureller Kompetenzen?*

Wie können passende Konzepte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz auf die institutionellen und feldspezifischen Bereiche Sozialer Arbeit zugeschnitten werden? Wie müssen entsprechende Lernumgebungen gestaltet sein? Wie sehen hierzu geeignete Lernformate, insbesondere arbeitsplatznahe jobbegleitende Instruktionsformen oder kompakte Trainings (siehe Leenen Grosch 1998b) aus? Welche Vermittlungsmethoden sind dazu im Einzelnen zu entwickeln (siehe hierzu den Überblick in Grosch/Groß & Leenen 2000)? Geeignet erscheinen insbesondere Ansätze des situierten Lernens (vgl. Kammhuber 2000), die über Fallstudienarbeit die Transferfähigkeit des Erlernten fördern und das Problem des „trägen Wissens“ (vgl. Mandl/Gruber & Renkl 1993) reduzieren.

*Wie kann man Instrumente der Fremd- und Selbstbewertung interkultureller Kompetenz entwickeln?*

Byram (1997:87 ff.) formuliert z.B. Lernziele für verschiedene interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten und beschreibt die Verhaltensweisen, die den Erwerb solcher Kompetenzen belegen könnten. Hier gilt es Instrumente zu entwickeln, die diese spezifischen im Feld benötigten interkulturellen Kompetenzen erfassen könnten. Die Frage ist allerdings, ob die Akzeptanz solcher Instrumente zu gewährleisten ist und die dahinterstehenden Evaluierungskonzepte auf den Sozialen Bereich übertragbar sind.

*Welchen Schwierigkeiten begegnet der Versuch einer Entwicklung organisationaler interkultureller Kompetenz im Sozialbereich?*

Wie kann man die interkulturelle Kompetenz einer Organisation überhaupt erfassen? Was ist dem Aufbau einer organisationalen interkulturellen Kompetenz in den sozialen Arbeitsfeldern förderlich oder hinderlich? Wie lassen sich solche Entwicklungsprozesse sinnvoll anlegen? In welchem Verhältnis stehen Prozesse individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung zueinander?

Dieser Fragenkatalog umreißt nicht nur einzelne Forschungsfragen, sondern ein breit angelegtes Forschungsprogramm, auf das sich Expert(inn)en im Feld der Sozialen Arbeit verständigen müßten. Die bisherige Diskussion über solche Fragen im Rahmen der Arbeitsgruppe Interkulturelle Soziale Arbeit des

Fachbereichstages Soziale Arbeit<sup>28</sup> lässt eine solche gemeinsame Forschungsstrategie nicht illusorisch erscheinen. Dies würde nicht nur die Verankerung von interkultureller Kompetenz im Feld beschleunigen, sondern könnte auch die grundsätzliche Diskussion über Qualitätsstandards und die Möglichkeiten von Qualitätssicherung und -entwicklung im Feld der Sozialen Arbeit positiv beeinflussen.

## Literatur

- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses*. Boston.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): *Die Lernende Organisation*. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2001): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen.
- Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hrsg.) (1995): *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg/Breisgau.
- Baytos, L. M. (1995): *Designing & implementing successful diversity programs*. New Jersey.
- Becker, A./Hamburger, F./Leninger, P. F. (1998): *Anforderungsprofile und Qualitätsmerkmale in der sozialen Arbeit der Caritas mit Migrant(inn)en*. Freiburg im Breisgau.
- Beneke, J. (1994): *Das Hildesheimer Profil Interkultureller Kompetenz (HPIK)*. In: ifa. (33), S. 65-72.
- Bobzien, M. (1993): *Kontrolle über das eigene Leben gewinnen. Empowerment als professionelles Konzept in der Selbsthilfeunterstützung – Aspekte aktivierender Beratung*. In: *Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg (Hrsg.): Blätter der Wohlfahrtspflege*. Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit. Stuttgart, Heft 2, S. 46-49.
- Bolten, J. (1999): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebietes*. In: *WirtschaftsDeutsch International Heft 1/1999*, S. 9-26.
- Boos-Nünning, U. (2000): *Interkulturelle Kompetenz – Europakompetenz. Konzepte für Erziehung und Bildung*. In: *Essener Unikate*, Heft 14, S. 80-89.
- Bühl, W. (1987): *Kulturwandel. Für eine dynamische Kulturosoziologie*. Darmstadt.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon/Philadelphia etc..
- Carnevale, A. P./Kogod, S. K. (1996): *Tools and Activities for a diverse Work-Force*. New York.
- Cox, T. Jr. (1993): *Cultural diversity in organizations theory, research and practice*. San Francisco.

<sup>28</sup>Siehe dazu auch das Grundsatzpapier der Arbeitsgruppe „Sechs Thesen zur interkulturellen Öffnung der Fachbereiche für Sozialwesen an den Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ Köln, 25./26.3.2001.

- Gaitanides, S. (1993): Multikulturelle Soziale Dienste. Auf dem Weg zu einer multikulturellen Öffnung der Systeme der sozialen und psychosozialen Versorgung. In: Sozialmagazin 6/93, S. 16-27.
- Gaitanides, S. (1996): Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In: iza – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Heft 3 + 4, S. 42-46.
- Gaitanides, S. (1999): Konzepte, Strategien, Strukturen: Wege zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienstleistungen. In: Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.): Werkstatt Weiterbildung. Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Hamminkeln.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1993): Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide. San Diego/Toronto/Amsterdam/Sydney.
- Grosch, H./Groß, A./Leenen, W. R. (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Herausgegeben von der ASKO-Stiftung. Saarbrücken.
- Haybäck, M./Scheffbaumer, F. (2000): Beschwerde- und Wissensmanagement in der Fremdenbehörde. In: iomanagement, Nr. 9, S.42-50.
- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Münster.
- Hinz-Rommel, W. (1998): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen. Hindernisse und Ansatzpunkte. In: iza – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Heft 1, S. 36-41.
- Kaiser, A. (1998): Carte de compétence: Wie lassen sich Kompetenzen feststellen? In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 5, S. 199-201.
- Kammhuber, S. (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden.
- Kalpaka, A. (1998): Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Paritätisches Bildungswerk Bremen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Dokumentation eines Fachtages. Bremen. S. 23-42.
- Kiechl, R. (1997): Interkulturelle Kompetenz. In: Kopper, Enid/Rolf Kiechl (Hrsg.): Globalisierung: Von der Vision zur Praxis. Zürich, S. 11-30.
- Kieser, A./Koch, U./Woywode, M. (1999): Wie man Bürokration das Lernen beibringt. In: Zeitschrift Führung +Organisation, Heft 3, S.128-133.
- Klimecki, R. G./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (1994): Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor. Modellbildung und Methodik. In: Bussmann, W. (Hrsg.), Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken. Chur & Zürich, S. 9-37.
- Klimecki, R. G./Laßleben, H. (1996): „Organisationale Bildung“ oder: „Das Lernen des Lernens“: In: Wagner, D./Nolte, H. (Hrsg.): Managementbildung: Grundlagen und Perspektiven (Hochschulschriften zum Personalwesen, Band 22), München & Mering, S. 181-204.
- Klimecki, R. G./Laßleben, H. (1998): Was veranlaßt Organisationen zu lernen? In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S.65–89.
- Klimecki, R. G./Laßleben, H./Thomae, M. (1999): Organisationales Lernen. Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. Diskussionsbeitrag Nr. 26. Konstanz.

- Knapp-Potthoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A./Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, S. 181-205.
- Krewer, B./Scheitza, A. (1995): Vorschläge zur Erstellung eines Auswahlinstrumentes zur „Interkulturellen Kompetenz“. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die „Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit“. Saarbrücken.
- Lange, M./Pagels, N. (2000): Überlegungen zu Theorie und Praxis von kommunalen Ansätzen und Strategien einer kommunalen Öffnung. In: Stadt Göttingen (Hrsg.) (2000): Interkulturelle in der Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Dokumentation kommunaler Workshop. Göttingen, S.239-254.
- Leenen, W. R./Grosch, H. (1998a): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bonn. S. 29-46.
- Leenen, W. R./Grosch, H. (1998b): Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bonn. S. 317-340.
- Leenen, W. R./Grosch, H./Groß, A. (2001): Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien, In: Gruppendynamik und Organisationsberatung Heft 3/2001 (erscheint in Kürze)
- Leenen, W. R. (2001): Grundbegriffe einer interkulturellen Jugendhilfe. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Praxisforum: Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe. Solingen, S. 12-22.
- Loenhoff, J. (1992): Interkulturelle Verständigung: zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Opladen.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen, Heft 41, S. 126-130.
- Matthes, J. (1999): Interkulturelle Kompetenz. Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. (47) Heft 3, S. 411-426.
- McGill, M. E./Slocum, J. W. (1994): The Smarter Organization. Cambridge.
- Nieke, W. (1981): Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen. In: Keil, S. (Hrsg.): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen: Ein Zwischenbericht aus der Studienreformkommission II. Neuwied/Darmstadt, S. 15-44.
- Rommelspacher, B. (2000): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz: Ein Zauberwort für die Lösung aller Probleme? In: Stadt Göttingen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Dokumentation. Göttingen, S. 111-119.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996): Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, Heft 23, S. 41-44.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg im Breisgau, S. 189-297.

- Simon-Hohm, H. (2000): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit – Aktueller Stand der Diskussion. Vortrag auf der Fachtagung der AG IKSA des Fachbereichstags Soziale Arbeit am 10.11.2000, unveröff. Ms. (12 S.).
- Stark, W. (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. In: Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg (Hrsg.): Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit. Stuttgart, Heft 2, S. 41-44.
- Stark, W. (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau.
- Taylor, C. (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt.
- Theunissen, G./Plaute, W.(1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg in Breisgau.
- Welsch, W. (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, K./Renger, R. (Hrsg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien, S. 147-169.
- Winter, G. (1994): Was eigentlich ist eine kulturelle Überschneidungssituation? In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen, S. 221-227.
- Wolf, R. (1998): Wo findet das Interkulturelle statt? Konversationsanalytische Überlegungen am Beispiel einer polnisch-deutschen Titelsuche. In: Apfelbaum, B./Müller, H. (Hrsg.): Fremde im Gespräch. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Dolmetscherinteraktionen, interkultureller Kommunikation und institutionalisierten Interaktionsformen. Frankfurt, S. 111-143.