

Kerstin Göbel

Interkulturalität und Kompetenz in pädagogischen Institutionen

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird zunächst der Bedeutung von Akkulturation für den schulischen Kontext nachgegangen. Danach werden Konzepte interkultureller Kompetenz vorgestellt und – bezogen auf den Schulkontext – die Notwendigkeit eines Konzepts interkultureller Kompetenz von Organisationen diskutiert.

Abstract:

This article outlines the importance of acculturation for the pedagogical context of schools and presents concepts of intercultural competence. Relating to school development special impact lies on discussing the necessity of a concept of intercultural competence of organizations with regard to schools.

Die innerhalb unserer Gesellschaft existierende kulturelle Heterogenität bildet sich in der Schule in besonderem Maße ab. Bildungseinrichtungen sind wichtige Agenten der Integration von Migranten in unsere Gesellschaft, und die Enkulturation von Migranten in unsere Kultur findet nicht zuletzt in der Schule statt. Als Folge der Migration stellt dies für unser Bildungssystem eine Herausforderung dar, der sich Schulleitung und Lehrpersonen stellen müssen, wenn sie innerhalb ihrer Schule und ihres Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft, d.h. mit unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen sowie heterogenen familiären Bildungserfahrungen, umgehen müssen.

Akkulturation und Schule

Akkulturation als Ergebnis eines wechselseitigen Prozesses gesellschaftlicher und individueller Begegnungserfahrungen zwischen Personen und Gruppen verschiedener kultureller Herkunft bedeutet für den Kontext Schule, dass sich nicht nur die Migrantinnen und Migranten durch den Kulturkontakt verändern, sondern auch die Mitglieder der Residenzkultur Anpassungsprozessen unterworfen sind (Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 213). Dabei spielen die sozialen Machtverhältnisse jedoch eine bedeutsame Rolle. Für Mitglieder von minoritären Gruppen, also auch für Migranten, ist ihre kulturelle Identität stärker erfahrbar, weil ihnen diese im Kontakt zur Majorität – den Mitgliedern der Residenzgesellschaft – immer wie-

der zugeschrieben wird. Mitglieder der Minorität nehmen daher die Kulturkontaktsituation eher als Gruppenphänomen wahr. Demgegenüber ist Mitgliedern der dominanten Gruppe ihre kulturelle Identität weniger erfahrbar, sie können den Kontakt zu Personen der Minorität eher im Sinne individueller Erfahrung verarbeiten (Sagiv/Schwartz 1995, S. 445ff.). Wenn es zu Konflikten kommt, werden soziale Kategorisierungen bedeutsam. Diese können die eigene Gruppe aufwerten, was in der Folge zumeist mit der Abwertung der anderen Gruppe einhergeht. Bleibt eine Gruppe dauerhaft abgewertet, so können weitere Konflikte provoziert werden und in eine Eskalation münden (Tajfel/Forgas 1981, S. 137). Soziale Kategorisierungen, die einzelne Gruppen abwerten, sollten in der Schule dringend vermieden werden.

Die Ergebnisse internationaler Akkulturationsstudien weisen darauf hin, dass die psychischen und soziokulturellen Anpassungsprozesse, die jugendliche Migranten in einer neuen Gesellschaft zu leisten haben, entscheidend vom Umfeld moderiert werden. Eine international vergleichende Untersuchung belegt, dass durch wahrgenommene Diskriminierung die psychische und soziokulturelle Anpassung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr stark beeinträchtigt wird (Berry u.a. 2006, S. 327ff.). Um die schulische Eingliederung von Lernenden mit Migrationshintergrund zu fördern, wird es für wichtig befunden, ihnen die Aufrechterhaltung ihrer ethnischen Identität zu ermöglichen und die Diskriminierung von Migrantengruppen zu vermeiden (Vedder u.a. 2006, S. 157).

Kulturelle Deutungen

Vor dem Hintergrund der Annahme sozialer Kategorisierungsprozesse im Kulturkontakt und der damit einhergehenden möglichen Diskriminierung in Schulen und Bildungseinrichtungen muss man sich fragen, ob es sinnvoll ist, das Konzept Kultur innerhalb des pädagogischen Handelns in kulturell heterogenen Handlungsfeldern zu berücksichtigen. Hierüber besteht innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion keine Einigkeit (Herzog/Markova 2007, S. 269). Dient die Berücksichtigung von Kultur nur der weiteren Kulturalisierung und leistet sie damit der Diskriminierung und sozialen Kategorisierung Vorschub oder besteht in der Berücksichtigung kultureller Unterschiede die Chance für ein Verständnis der Problemlagen in kulturell heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern?

Was ist eigentlich Kultur? Dieser Frage gingen Kroeber und Kluckhohn im Jahr 1952 nach und verglichen 150 Kulturdefinitionen, um diese in einer integrativen Definition zu beschreiben:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die durch Symbole erworben und vermittelt werden und die spezifische Leistung einer menschlichen Gruppe begründen, einschließlich ihrer Verkörperung in Kulturprodukten. Der Wesensgehalt der Kultur besteht aus tradierten (historisch gewachsenen und selektierten) Ideen und damit verbundenen Wertvorstellungen. Kulturelle Systeme können einerseits als Ergebnisse von Handlungen und andererseits als Bedingungs-elemente von Handlungen betrachtet werden.“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 181).

Kulturelle Vorstellungen sind demnach für die Mitglieder einer Kulturgruppe nur zum Teil bewusst, andererseits aber so selbstverständlich, dass sie keiner besonderen Erklärung oder Begründung mehr bedürfen. Die tradierten Konzeptionen, die sich in Einstellungen und Wissen über das Leben widerspiegeln, bilden die Grundlage für die Kommunikation ihrer Mitglieder (Geertz 1973, S. 89). Kultur im Sinne der Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird jedoch nicht nur von außen zugeschrieben, sondern auch von innen, also seitens der Mitglieder einer kulturellen Gruppe konstruiert. Die kulturelle Identität ist die subjektive Identifikation mit der vorgestellten Kultur (Grabowski 1994). Sie entsteht als Resultat von Selbst- und Fremdzuschreibungen – also durch soziale Interaktion (Barth 1981).

Die Institution Schule repräsentiert die Residenzkultur stärker als die Kultur der Immigranten. Für Immigranten bedeutet dies, dass sie mit der Diskrepanz zwischen den kulturellen Wertvorstellungen und Anforderungen zu Hause und denen der Residenzkultur in der Schule umgehen müssen (Vedder/Horenczyk 2006, S. 420ff.). In Studien zur Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden verschiedener kultureller Herkunft wurde deutlich, dass kulturelle Unterschiede jedoch nicht immer unmittelbar wahrnehmbar sind. Manche, auch verhaltensrelevante Unterschiede werden erst dann offenbar, wenn es zu Missverständnissen kommt (Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 217ff.). Durch Missverständnisse können implizite kulturgebundene Vorstellungen deutlich werden, die das eigene Verhalten und die Vorstellungen über den jeweils kulturell anderen regulieren (Thomas 2003, S. 145), aber der Reflexion von Lernenden und Lehrenden sonst nur eingeschränkt zugänglich sind (Hesse 2001, S. 158; Göbel 2001, S. 173). Es muss daher davon ausgegangen werden, dass in interkulturellen Situationen aufgrund unterschiedlicher Deutungen und Erwartungen, Irritationen und Kommunikationsstörungen entstehen, die nicht immer bewusst sind und deren Zuschreibungen und Deutungen von den Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst werden (Auernheimer 2008, S. 41ff.). Für die Weiterentwicklung von Schule muss man sich daher fragen, welche Fähigkeiten und welche institutionellen Gegebenheiten nötig sind, damit die Akteure im kulturell heterogenen schulischen Umfeld dazu in der Lage sind, schwierige Interaktionen mit anderskulturell sozialisierten Lernenden konstruktiv zu bewältigen.

Interkulturelle Kompetenz

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit des Umgangs mit kultureller Heterogenität in Bildungseinrichtungen wird in der interkulturellen Pädagogik eine durch zwei Prinzipien gekenn-

zeichnete Haltung gefordert (Auernheimer 2001, S. 45ff.). Diese Haltung besteht aus dem Grundsatz der Gleichheit und der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe und kultureller Andersartigkeit. Da die Bewusstheit über kulturelle Andersartigkeit jedoch nicht immer unmittelbar verfügbar ist, bedarf es eines Lernprozesses, der ein erweitertes Verständnis der interkulturellen Situation ermöglicht. Leenen und Grosch (1998, S. 41) unterteilen den interkulturellen Lernprozess in verschiedene Phasen: Zunächst sollte die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkannt werden. Dann sollten spezifische fremdkulturelle Muster wahrgenommen werden, ohne diese zu bewerten. Die Kulturgebundenheit eigenen Verhaltens soll als nächstes erkannt und zuletzt Deutungswissen über die andere Kultur entwickelt werden. Eine verständnis- und respektvolle Haltung gegenüber anderen Kulturen ist die Voraussetzung für die Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums und damit für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz. Auch das Modell von Bennett („Developmental Model of Intercultural Sensitivity“, DMIS) nimmt eine phasenhafte Entwicklung interkultureller Kompetenz an und fokussiert dabei die subjektive Konstruktion interkultureller Wirklichkeit (Bennett 1993, S. 24). Er geht davon aus, dass kulturelle Unterschiede mit zunehmender Sensibilität dynamischer erlebt werden und das Individuum sich selbst immer mehr als Produkt und Konstrukteur seiner Kultur wahrnimmt. Seinem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Deutungen, die in interkulturellen Situationen von Personen vorgenommen werden, nicht beliebig sind, sondern konsistenten psychologischen Mustern folgen; das Modell versucht, diese Muster der interkulturellen Wahrnehmung abzubilden. Bennett unterscheidet ethnozentrische von ethnorelativen Phasen in der subjektiven Konstruktion kultureller Unterschiede. Die ethnorelativen Phasen lassen sich auch mit anderen Konzepten interkultureller Kompetenz vergleichen. Bennett nimmt an, dass sich die Entwicklung von der kognitiven über die affektive Ebene bis hin zum Verhalten vollzieht. Die sensible Wahrnehmung kultureller Unterschiede als Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln gilt innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion um interkulturelle Kompetenz als weitgehend akzeptiert, wie auch Thomas et al. bemerken: „Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln, einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen“ (Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000, S. 103).

Interkulturell kompetente pädagogische Institutionen

Es stellt sich nun die Frage, ob allein individuumsbezogene Konzepte interkultureller Kompetenz ausreichend sind, um Konzepte erfolgreichen interkulturellen Handelns in pädagogischen Institutionen zu etablieren und zu unterstützen. Da Lehrpersonen und Lernende innerhalb der Institution Schule handeln, scheint es im Kontext von Schule nötig, interkulturelle Kompetenz auch im Hinblick auf Gruppen und Organisationseinheiten zu betrachten. Furnham und Bochner (1986, S. 217) weisen bereits Mitte der 80er Jahre darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz als soziales Phänomen verstanden werden kann. Interkulturelle Kompetenz von Organisationen oder

Gruppen ist in diesem Sinne eine organisierte soziale Interaktion, die durch kompetentes Handeln gekennzeichnet ist. Innerhalb der jeweiligen Organisation haben die Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der Grundlage, auf der ihr Handeln miteinander vereinbart ist. Die Entwicklung einer interkulturellen Unternehmensstrategie wird aktuell im Kontext des interkulturellen Managements von international tätigen Unternehmen diskutiert (Kinast/Schroll-Machl 2003, S. 58). Hier besteht die Forderung, es sollte einen verbindlichen Rahmen für schlüssiges und einheitliches interkulturelles Handeln von Führung und Mitarbeitern geben. Übertragen auf den Kontext Schule könnte über die Vereinbarung von verbindlichen interkulturellen Handlungsgrundsätzen oder -strategien nachgedacht werden. Man könnte beispielsweise überlegen, wie mit immer wieder auftretenden interkulturellen Konflikten und Problemlagen in der Schule umgegangen werden sollte. Im Rahmen der Schulentwicklung könnte ein gemeinsames Konzept zum Umgang mit kulturbezogenen Konfliktlagen entwickelt werden. Dadurch wären Lehrpersonen bei der Bearbeitung auftretender Problemlagen nicht auf sich allein gestellt, sondern könnten sich auf einen definierten institutionellen Umgang beziehen und gegebenenfalls Unterstützung erhalten. (Göbel 2007). Neben institutionellen Vereinbarungen und Grundsätzen spielen die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen eine herausragende Rolle in der Gestaltung des interkulturellen Sozialraums Schule. Kompetente Lehrpersonen und der von ihnen realisierte Unterricht sind für die Bereitstellung eines interkulturell reflektierenden Schulumfelds ausgesprochen wichtig. Sie bieten Reflexionsangebote, Lerngelegenheiten und sind selbst bedeutsame Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise haben sie einen großen Einfluss auf die Einstellungen ihrer Lernenden (Husfeld 2006, S. 66; Wagner et al. 2001, S. 38). Aus dem zuvor Gesagten folgt, dass es nötig ist, die für Lehrpersonen relevanten Qualifikationen zu definieren, um sie auf die Herausforderungen in einem multikulturellen Schulumfeld vorzubereiten, und es ihnen zu ermöglichen, sich darin angemessen zu verhalten. Einen ersten systematischen Vorschlag hierzu hat Lanfranchi bereits vorgelegt (Lanfranchi 2008, S. 246ff.). Für eine interkulturelle Schulentwicklung ist es somit erforderlich, zum einen gemeinsame Überlegungen über die Gestaltung des interkulturellen Interaktionsraums Schule zu entwickeln und zum anderen interkulturell relevante Qualifikationen von Lehrpersonen weiter zu spezifizieren und deren Förderung systematisch in die Lehreraus- und -weiterbildung zu implementieren.

Literatur

- Auernheimer, G. (2001):** Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 45–58.
- Auernheimer, G. (2008):** Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 35–65.
- Barth, F. (1981):** Ethnic groups and boundaries. In: Kegan, P. (Hg.): Selected essays of Frederik Barth. Vol 1. Process and form in social life. London, S. 198–227.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.G./Göbel, K. (2000):** Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 213–244.
- Bennett, M. J. (1993):** Towards ethno-relativism. A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. (Hg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, S. 21–72.

- Berry, J. W./Phinney, J. S./Sam, D. L./Vedder, P. (2006):** Immigrant Youth. Acculturation, Identity and Adaptation. In: Applied Psychology, 55. Jg., S. 303–332.
- Furnham, A./Bochner, S. (1986):** Culture shock. In: Psychological reactions to unfamiliar environments. London.
- Geertz, C. (1973):** The interpretation of cultures. New York.
- Göbel, K. (2001):** Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen. In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 161–176.
- Göbel, K. (2007):** Dealing with cultural heterogeneity in the classroom: a stressor for teachers? Vortrag im Rahmen des Symposiums "Cultural determinants of teachers' stress at school" im Rahmen des European Congress of Psychology (ECP) in Prag.
- Grabowski, S. (1994):** Dimensionen kultureller Identität von Russlanddeutschen. Heidelberg.
- Herzog, W./Makarova, E. (2007):** Interkulturelle Pädagogik. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, S. 261–271.
- Hesse, H.G. (2001):** Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: Auernheimer, G./Van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 141–160.
- Husfeld, V. (2006):** Negative Einstellungen gegenüber Immigranten und der Einfluss der Schule. Eine Analyse der deutschen Daten aus der IEA-Civic-Education-Study. In: Empirische Pädagogik, 20. Jg., H. 1, S. 49–69.
- Kinast, E./Schroll-Machl, S. (2003):** Interkulturelle Konflikte lösen. Ansätze für ein Strategiekonzept interkulturellen Handelns in Unternehmen. In: Organisationsentwicklung, 3. Jg., S. 58.
- Kroeber, A.L./Kluckhohn, C. (1952):** Culture: A critical review of concepts and definitions. Cambridge, MA.
- Lanfranchi, A. (2008):** Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 231–260.
- Leenen, W.R./Grosch, H. (1998):** Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 29–47.
- Sagiv, L./Schwartz, S.H. (1995):** Value priorities and readiness for out-group social contact. In: Interpersonal relations and group processes, 69. Jg., S. 437–448.
- Tajfel, H./Forgas, J.P. (1981):** Social categorization. Cognitions, values and groups. In: Forgas, J.P. (Hg.): Social cognition. Perspectives on everyday understanding. London, S. 113–140.
- Thomas, A. (1993):** Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen.
- Thomas, A. (2003):** Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen Wissen Ethik, 14. Jg., H. 1, S. 137–149.
- Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (2000):** Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, K. (Hg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. München, S. 97–122.
- Vedder, P.H./Horenczyk, G. (2006):** Acculturation and the school. In: Sam, D.L./Berry, J.W. (Hg.): The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge, S. 419–438.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K./Nickmanns, G. (2006):** Ethno-culturally diverse educational settings. Problems, challenges and solutions. In: Educational Research Review, 1. Jg., S. 157–168.
- Wagner, U./Van Dick, R./Petzel, T./Auernheimer, G. (2001):** Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, G./Van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen, S. 17–40.

Dr. Kerstin Göbel

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Lehr-, Lern-, und Unterrichtsforschung am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsqualitätsforschung, Videoanalysen, Migration und Akkulturation im Kontext Schule, Interkulturelle Sensibilität.