

Georg Auernheimer (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität

Interkulturelle Studien Band 13

Herausgegeben von
Georg Auernheimer
Wolf-Dietrich Bukow
Christoph Butterwegge
Hans-Joachim Roth
Erol Yildiz

Georg Auernheimer (Hrsg.)

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität

2., aktualisierte und erweiterte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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 2002

2. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

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: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15821-1

Inhaltsverzeichnis

<i>Georg Auernheimer</i> Einleitung	7
---	---

1 Interkulturelle Kompetenz – Anfragen an das Konzept

<i>Paul Mecheril</i> „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen.....	15
--	----

<i>Georg Auernheimer</i> Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz.....	35
--	----

<i>Doron Kiesel/Fritz Rüdiger Volz</i> „Anerkennung und Intervention“ Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz.....	67
--	----

<i>Annelie Knapp</i> Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive	81
--	----

2 Interkulturelle Kompetenz in der Sozialarbeit und in der Schule

<i>Wolf Rainer Leenen/Andreas Groß/Harald Grosch</i> Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit.....	101
---	-----

<i>Edwin Hoffman</i> Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit	125
--	-----

<i>Stefan Gaitanides</i> Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis	153
---	-----

Bernd Fechner

Interkulturelle Mediationskompetenz.

Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation 173

Dorothea Bender-Szymanski

Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht

der empirischen Bildungsforschung 201

3 Schlussfolgerungen für die Ausbildung

Andrea Lanfranchi

Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität –

Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung 231

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 261

Einleitung

Georg Auernheimer

Auf allen Kanälen stößt man auf den Begriff – oder soll man sagen: das Schlagwort? – „interkulturelle Kompetenz“. – Es werden Tagungen und Workshops dazu angeboten, Trainingsprogramme, Kurse, in denen die Vermittlung allgemeiner „Schlüsselkompetenzen“ und spezieller Kompetenzen, zum Beispiel für multikulturelle Teams, annonciert wird. Im Internet wird man hundertfach fündig. Neben öffentlichen Einrichtungen wie den RAA (Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien), neben Jugendhäusern und katholischen Bistumsstellen findet man im Internet verschiedene private Anbieter. Adressaten der Trainingsangebote sind vor allem Fachkräfte in Sozialberufen und in der Wirtschaft. Die internen Fortbildungsmaßnahmen, die es in zahlreichen Unternehmen geben soll – Stichwort „interkulturelles Management“ – und die Trainingsprogramme der Entwicklungshilfeorganisationen, die alle nicht auf dem Markt auftauchen, sind auf diesem Wege noch gar nicht erfasst. – Also Angst um Aktualität braucht niemand zu haben, der das Thema aufgreift. Aber damit gewinnt es für Akademiker/innen auch den Hautgout des Modisch-Allzu-Modischen. Und Skepsis scheint bei diesem inflationären Gebrauch des Begriffs, diesem Angebot einer bereichsunspezifischen Kompetenz tatsächlich angebracht.

Der vorliegende Band dient einer kritischen Bilanz des bisherigen Diskurses – Diskurs nicht nur verstanden als Debatte über ein Thema, sondern auch als Praktiken umfassend und Wirklichkeit konstituierend – aber auch dem Versuch, das Konzept für die pädagogische und psychosoziale Praxis produktiv zu machen. Die Reihe der Beiträge wird eröffnet durch eine grundsätzliche Problematisierung dieses Diskurses. *Paul Mecheril* lässt schon mit der verstörenden Überschrift „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ einen Gegendiskurs erwarten. Er befürchtet mit interkultureller Kompetenz als einer „Sonderkompetenz für Professionelle“ eine fragwürdige Bestärkung des gerade im deutschsprachigen Raum dominanten Diskurses über Differenz. Seine Kritik setzt an drei Punkten an: Erstens werde, ungeachtet gegenteiliger Beteuerungen der Protagonisten, der Kulturalisierung Vorschub geleistet. In der Übungspraxis nämlich werde die Determination durch Kultur, und zwar durch eine nationalspezifische Kultur, suggeriert. Die Vielfalt von Differenzlinien bleibe unterbelichtet und Machtunterschiede würden ausgeblendet. Zweitens entdeckt er ein stark technologisches

Professionalitätsverständnis, das die Eigenlogik des Falles vernachlässigt und das pädagogische Handlungsparadox einseitig zugunsten sozialer Kategorisierung auflöst. Da drittens interkulturelle Kompetenz fast nur als Anforderung an deutsche Fachkräfte thematisiert werde, werde die übliche Hierarchie reproduziert und der Fremdenstatus festgeschrieben. Mecheril setzt dagegen eine Haltung, die er „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ nennt, um anzuzeigen, dass professionelles pädagogisches Handeln für ihn ein grundlegend reflexives Verhältnis zum eigenen Handeln, zu dessen Bedingungen und Paradoxien impliziert. Das schließt die Reflexion von Machtstrukturen und des Gebrauchs kultureller Kategorien ein, ohne dass der Vf. den völligen Verzicht auf solche Kategorien fordern möchte.

Georg Auernheimer verfolgt im zweiten Beitrag das Ziel, die verengte Sicht auf differente kulturelle Codes mit einer Systematisierung möglicher Störungsquellen von interkultureller Kommunikation zu überwinden. Ein Rückblick auf die angloamerikanische und die noch junge deutschsprachige Diskussion soll fragwürdige Traditionen, aber auch anschlussfähige Konzeptionen in Erinnerung rufen. Mit der Kommunikationstheorie davon ausgehend, dass der jeweilige „Rahmen“, von den Kommunikationsteilnehmern nur bedingt gestaltbar, deren Erwartungen und Erwartungserwartungen bestimmt, unterscheidet der Verfasser in seinem heuristischen Modell zur Interpretation interkultureller Kontaktsituationen vier Dimensionen, nämlich Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und kulturelle Differenzen, durch die divergierende Erwartungen bedingt sein können. Zu möglichen Kommunikationsstörungen, die primär auf der Beziehungsebene vermutet werden, führe besonders die Verschränkung von struktureller Ungleichheit und Fremdheitserfahrung. Diese Annahme hat ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz zur Konsequenz.

Nach der Dekonstruktion des Konzepts und dem Vorstoß zu einem erweiterten Verständnis von interkultureller Kompetenz liefert der an der Diskursethik orientierte Beitrag von *Doron Kiesel* und *Fritz Rüdiger Volz* den Leser(inne)n eine normative Orientierung für interkulturelle Dialoge über strittige Normen und Werte. Die Vf. unterscheiden mit Habermas zwischen „Moral“ und „Ethik“ und damit zwischen „moralischer“ und „ethischer“ Anerkennung. Erstere betreffe die allgemeine Menschenwürde und die Einmaligkeit der Person, letztere die jeweils partikularen Symbole und Praktiken mit identitätsstiftender Bedeutung. Mit Habermas gehen die Verfasser davon aus, dass Individuation und Identitätsbildung auf kulturelle Netzwerke angewiesen sind, und mit Axel Honneth unterscheiden sie drei Formen der Verletzung persönlicher Integrität. Sie formulieren praktische Maximen und Haltungen für interkulturelle Dialoge oder Diskurse wie „aner kennendes Interesse“. Dem fremden „Ethos“ soll Anerkennung gezollt werden, wobei aber das Eintreten für die Rechte des Individuums ein Korrektiv

bilden muss. Interkulturelles Verstehen begreifen die Verfasser – wie pädagogisches Verstehen überhaupt – als kooperativen Prozess. Die Asymmetrie zwischen dem Professionellen und dem Klienten ist für die Vf. nicht aufhebbar, darf aber nicht ausgenutzt werden. Der sozialtechnologischen Orientierung gegenüber insistieren sie auf einer rechenschaftsfähigen Praxis, die Selbstreflexion voraussetzt.

Nach den drei Beiträgen, die auf unterschiedliche Art die pädagogische Handlungsstruktur reflektieren, erörtert *Annelie Knapp* das Thema ebenfalls kritisch unter sprachwissenschaftlicher Perspektive. Sie zieht zunächst die Unterscheidbarkeit von „normaler“ und interkultureller Kommunikation in Zweifel, was auch das Erfordernis einer besonderen Kompetenz in Frage stellt. Sowohl die klare Diskretheit von kulturellen Kontexten als auch die besondere Belastetheit von interkulturellen Kommunikationssituationen seien vorläufige, nicht verifizierte Annahmen. Die Verfasserin konzidiert allerdings spezifische Beschränkungen, die sich nicht nur aus differenten Normalitätserwartungen ergäben, sondern unter anderem daraus, dass interkulturelle Kommunikation häufig eine lernersprachliche Kommunikation sei. Anstatt Kulturwissen empfiehlt sich nach Knapp besonders für Kommunikationssituationen in der multikulturellen Gesellschaft eine „Kommunikationsbewusstheit“, die auch ein Bewusstsein von Machtasymmetrien einschließt. Abschließend verweist sie auf die in linguistischen Kategorien nicht fassbare ethische Dimension, was einen Anschluss an den vorausgegangenen Beitrag herstellt.

Die Beiträge des zweiten Teils beziehen sich spezifischer auf pädagogische Praxisfelder – und zwar zunächst auf Sozialarbeit. *Rainer Leenen*, *Andreas Groß* und *Harald Grosch* verweisen Kritiker am Konzept interkultureller Kompetenz auf ansonsten in der Pädagogik unstrittige Kompetenzkonzepte. Zwar werde nicht nur in interkulturellen Situationen, aber dort stärker als sonst in der Sozialarbeit „Handeln unter Unsicherheit“ erwartet. Der in der Kritik eingeforderten Berücksichtigung von Ungleichheit wollen sie mit einem zweidimensionalen Modell Rechnung tragen, das der Relevanz der „Verteilungsdimension“ für die soziale Arbeit ebenso Rechnung tragen soll wie der „Verständigungsdimension“. Die Verfasser betonen die Notwendigkeit, die Kompetenzprofile nach typischen Anforderungssituationen zu differenzieren, und arbeiten die Bedeutung einer Lernkultur innerhalb der Organisationen heraus. Im übrigen betonen sie, dass interkulturelle Kompetenz nicht allein als Komponente von Fachlichkeit fassbar sei, sondern auch persönliche ‚Qualitäten‘ einschließe, die Ergebnis eines Bildungsprozesses sind. Aufschlussreich ist der abschließende Benennung offener Forschungsfragen.

Edwin Hoffman möchte pädagogischen Fachkräften mit seinem „TOPOI-Modell“ eine Heuristik bieten, die die Wachsamkeit für Kommunikations-

schwierigkeiten erhöhen und diese leichter analysierbar machen soll. Er geht wie Leenen u.a. von einer erhöhten Unsicherheit pädagogischer Fachkräfte in interkulturellen Kontaktsituationen aus, was zu einer verkrampften Haltung und damit zu Fehlhandlungen, z.B. zu Stereotypisierung und falsch verstandener Toleranz, verleite. Er propagiert einen „inkluisiven Ansatz“, gemäß dem die Prinzipien Gleichheit und Diversität in der Kommunikation einander korrigieren sollen, um eine Kulturalisierung zu vermeiden. Gestützt auf die Kommunikationstheorie von Watzlawick wird „gegenseitige Verantwortlichkeit“ als Leitidee formuliert. Im „TOPOI-Modell“, ein Akronym, zusammengesetzt aus den Anfangsbuchstaben der niederländischen Wörter für Sprache, Ordnung, Personen, Organisation und „Einsatz“, werden unter anderem thematisiert: die Differenz von verbaler und nonverbaler Sprache, die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen, der Beziehungsaspekt der Kommunikation, der Einfluss des organisatorischen Rahmens auf die Kommunikation und der Doppelcharakter von Motiven.

Im Allgemeinen wird interkulturelle Kompetenz dort, wo sie im Kontext der Professionalisierung (sozial-)pädagogischer Fachkräfte zum Thema gemacht wird, nur unter dem Aspekt des richtigen Umgangs mit den Klienten oder den Lernenden behandelt. Bestimmend ist dabei noch immer die Vorstellung, die Fachkräfte seien autochthon (s. die Kritik P. Mecherils). Der Beitrag von *Stefan Gaitanides* korrigiert diese enge Sichtweise, indem er den Blick auf die Kooperationsprobleme in multikulturellen Teams richtet, wobei angemerkt sei, dass er in diesen zugleich ein exzellentes Lernfeld für den Erwerb interkultureller Kompetenz sieht. Um diese Chance aber zu nutzen, müssen die Schwierigkeiten reflektiert werden. Bei deren Schilderung stützt sich der Vf. auf die im Rahmen von Begleitforschung protokollierten Aussagen von Qualitätszirkelteilnehmern und –teilnehmerinnen. Sie bestätigen die Priorität der Machtthematik und der Anerkennungsproblematik. Differente Kommunikationsstile beeinträchtigen die Kooperation weit weniger als gegenseitige Zuschreibungen, was der Vf. exemplarisch an der Balance zwischen Nähe und Distanz als professionellem Standard beleuchtet. Der Beitrag schließt mit Deutungsalternativen („vielleicht könnte...“) zur Reflexion der jeweiligen Situation, die die Komplexität der möglichen Wirklichkeitskonstruktionen exemplarisch aufzeigen.

Auch der Beitrag von *Bernd Fechner* über Mediation in interkulturellen Kontexten richtet den Blick auf Machtasymmetrien und Kränkungen mangels Anerkennung, die für den Autor primär die Eskalation von Konflikten erklären. Er kann sich dabei auf seine Erfahrungen als Mediator und Organisationsberater stützen. Wie fast alle Autor/inn/en in diesem Band vor ihm relativiert er ganz stark den Stellenwert von Kulturdifferenzen. Nach einem Überblick über die Entwicklung der modernen Mediationslandschaft, wo er für interkulturelle Me-

diation relevante Anknüpfungspunkte aufgreift, unterscheidet er zwei Paradigmen von Kultur. Er favorisiert dabei eine Betrachtungsweise, bei der der Rückgriff auf Kultur vor allem als Strategie in der Beziehungsdynamik zwischen Individuen oder Gruppen gesehen wird, was unübersehbare Konsequenzen für die Konzeption und Praxis ‚interkultureller‘ Mediation hat, was der Vf. an Fallskizzen illustriert. In seinen „Eckpunkten“ für eine „interkulturelle Mediationskompetenz“ fordert er neben der Sensibilität für Differenzen vor allem eine für Dominanzverhältnisse und für den jeweiligen Kontext.

Der sechste Beitrag zu diesem Kapitel kommt aus dem Schulbereich und zeigt, gestützt auf eine empirische Studie, auf, was interkulturelle Kompetenz bei Lehrer/inne/n bedeuten könnte oder müsste. *Dorothea Bender-Szymanski* formuliert theseartig Komponenten einer solchen Kompetenz, wobei sie auf eine Untersuchung zurückgreift, die bei Referendar/inn/en zwei signifikant unterschiedliche Verarbeitungsmodi interkultureller Situationen ergab. Damit werden die kontrastierend einander gegenüber gestellten Haltungen und Fähigkeiten illustriert. Die Verfasserin betont, dass ihre Untersuchung nicht Persönlichkeitseigenschaften, sondern „Prozessmerkmale“ als Ergebnis der Auseinandersetzung mit interkulturellen Situationen zum Gegenstand hatte. Außerdem erörtert sie (als einzige in dem Band) das Kompetenz-Performanz-Problem.

Die Beiträge der ersten beiden Kapitel weisen unverkennbare Gemeinsamkeiten auf. Das betrifft die Warnung vor Kulturalisierungstendenzen und das Bemühen, diese zu vermeiden, die Ablehnung eines von instrumenteller Rationalität getragenen Kompetenzbegriffs und den Versuch, institutionelle Strukturen und Machtasymmetrien zu berücksichtigen und teilweise mehr als das, nämlich diese in den Brennpunkt zu rücken.

Die Diskussion wird mit einem Beitrag aus der Schweiz abgeschlossen, in dem Konsequenzen für die pädagogische Ausbildung gezogen werden. Um die Vermittlung der für die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Lehrerausbildung besser zu verankern, hat *Andrea Lanfranchi* ein Curriculum, gegliedert nach sechs verschiedenen Bereichen, entwickelt, das neben Zielformulierungen und Fragestellungen jeweils auch Vorschläge für Vermittlungsmethoden enthält. Bei letzteren wird deutlich, dass nicht nur Wissensaneignung, sondern teilweise auch Selbstveränderung der Lernenden intendiert wird, soweit das in der akademischen Ausbildung möglich ist. Das Curriculum gibt auf jeden Fall, wenn auch für Schweizer Lehrerausbildung formuliert, Anstöße für die weitere Diskussion.

1 Interkulturelle Kompetenz – Anfragen an das Konzept

„Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen

Paul Mecheril

Einleitung

In der Diskussion einer pädagogischer Fachöffentlichkeit, die sich dem Umstand kultureller und ethnischer Pluralität gegenübersteht und bestrebt ist, zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit durch den Erwerb und die Bestärkung spezifischer Handlungsvermögen zu gelangen, ist „interkulturelle Kompetenz“ zu einem Schlüsselbegriff geworden. Gudrun Jakubeit und Karl Schattenhofer schreiben 1996 in einem mit „Fremdheitskompetenz“ überschriebenen Beitrag, dass Fortbildungen und Beratungen für Mitarbeiterinnen der sozialen Berufe seit Beginn der Arbeitsmigration in vielfältiger Weise angeboten werden. Das Angebot hat sich in den letzten fünf Jahren intensiviert. Und angesichts kulturell-ethnischer Differenzierungsprozesse auch und gerade in pädagogischen Handlungsfeldern bedarf es keiner ausgeprägten Weitsicht, die Ausweitung dieses zumeist außerhalb der Universitäten gedeihenden Marktes vorauszusagen. Das Spektrum der angebotenen Workshops, Trainings, Tagungen, Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme ist kaum zu überschauen. „Interkulturelle Kompetenz“ firmiert als bereichsübergordnete Bezeichnung, in der zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits eine pädagogisches Handeln und Professionalität betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungsvermögen feststellt, andererseits die Erwartung und die Hoffnung, diesen Mangel zu beheben.

Mit Bezug auf den deutschsprachigen pädagogischen Diskurs fand der Ausdruck interkulturelle Kompetenz zunächst in der Sozialen Arbeit Verwendung; als eine der ersten und meistzitierten Publikationen zum Thema interkulturelle Kompetenz im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs kann hierbei das 1994 von Wolfgang Hinz-Rommel vorgelegte Buch „Interkulturelle Kompetenz. Neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit“ gelten. Der Bedarf für interkulturelle Kompetenz wird hier in der „multikulturellen“ Verfasstheit der bundesrepublikanischen Gesellschaft gesehen, einer Konstitution, der soziale Leistungseinrichtungen weder auf der Ebene der Mitarbeiterinnen, noch der Konzeptionen der Trägerverbände, noch auf der Ebene der Ausbildungs- und Fortbildungsangebote entsprechen. Qualität und Quantität „multikultureller“ Angebote

seien defizitär. Folglich fordert Hinz-Rommel auf den drei thematisierten Ebenen – Mitarbeiter, Träger und Ausbildung – eine Veränderung hin zu „interkultureller Kompetenz“.

In der Sozialen Arbeit wird die Auseinandersetzung mit Konzepten interkultureller Kompetenz, ebenso mit der Frage nach den Bedarfen, auf die Kompetenzkonzepte reagieren, sowie den Funktionen und Wirkungen dieser Konzepte, nach wie vor intensiv geführt. Aber auch in der Lehrerinnenaus- und -fortbildung gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die explizit dem Bereich interkulturellen Lernens und interkultureller Bildung zugeschrieben werden. Der pädagogische Diskurs folgt hierbei durchaus der pragmatischen Leitlinie, die lautet: *Wo die als fremd Betrachteten* auftauchen, bedarf es interkultureller Kompetenz, weil durch die Präsenz der als fremd Bezeichneten pädagogische Handlungsfähigkeit allem Anschein nach problematisiert wird und als nicht (in ausreichendem und angemessenem Maße) zur Verfügung stehend erscheint. Interkulturelle Kompetenz wird nachgefragt als eine Art *Sonderkompetenz für Professionelle*, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt.

Dieser Zusammenhang zwischen einem vermeintlichen Bedarf und dem auf ihn reagierenden Kompetenzbegriff erzeugt und intensiviert nun aber einen Handlungsansatz, der für den pädagogischen Umgang mit kulturell-ethnischer Differenz im deutschsprachigen Raum in einer problematischen Weise kennzeichnend ist. Der Ansatz ist gekennzeichnet davon, dass die kulturell-ethnisch „Anderen“ in der Regel als Adressaten von „interkultureller Kompetenz“ nicht vorkommen, dass Angebote zu „interkultureller Kompetenz“ im Zuge eines verkürzten und einseitigen Kulturverständnisses zu „Kulturalisierungen“ neigen, und dass Angebote zur Vermittlung „interkultureller Kompetenz“ in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten. Die Probleme betreffen also: (a) die Adressatinnen, (b) den theoretischen Blickwinkel und (c) das Professionalitätsverständnis von Konzepten „interkultureller Kompetenz“.

Adressatinnen interkultureller Bildungsangebote

Üblicherweise wird unter interkulturellem Handeln in pädagogischen Kontexten die Situation verstanden, dass eine professionelle Person, die Repräsentantin der kulturellen Mehrheit ist, es mit Klienten zu tun hat, die kulturellen Minderheiten angehören. Von interkulturellem Handeln wird gesprochen, wenn beispielsweise eine türkische Mutter eine psychosoziale Beratungsstelle aufsucht, in der deutsche Beraterinnen arbeiten, oder wenn ein deutscher Lehrer es mit türkischen Schülerinnen zu tun hat. Dieses gängige Bild interkulturellen Handelns in päd-

gogischen Kontexten ist auf die Situation beschränkt, dass nationale oder ethnische Mehrheitsangehörige als Professionelle den nationalen oder ethnischen Minderheitsangehörigen pädagogische Angebote machen.

Unter der Vorgabe dieses Verständnisses „interkulturellen Handelns“ ist es naheliegend, dass sich interkulturelle Bildungsangebote an Mehrheitsangehörige richten. Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompetenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige (vgl. kritisch Castro Varela u.a. 1998), sie scheinen auch keinen Anlaß zu sehen, diese der Egalitätshypothese, der sich Handlungsansätze kultureller Differenz in der Regel verpflichtet wissen, widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren. Minderheitenangehörige, Personen mit Migrationshintergrund, Migranten und Migrantinnen kommen als Adressaten der Angebote zu professioneller interkultureller Kompetenz nicht vor. Dies kann nun mit zweierlei zusammenhängen. Die Vorstellung, dass aus den Objekten ausländerpädagogischer Fürsorge nunmehr professionell handelnde Subjekte geworden sein sollen, mag, dies ist die erste Möglichkeit, noch immer befremdlich sein. Zur Illustration der Beschränkung von interkulturellen Angeboten auf „Nicht-Migranten“ sei auf Überlegungen von Sigrid Luchtenberg (1999: 223) verwiesen, die sich mit dem Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz in der Lehrerbildung beschäftigen. Luchtenberg stellt einige Arbeitsfelder zusammen, „für die Lehrkräfte Kompetenzen in interkultureller Kommunikation erwerben müssen“, nämlich: Unterrichtsgespräche in mehrsprachigen Klassen, außerunterrichtliche Gespräche mit Kindern nichtdeutscher Erstsprache, Kommunikation mit Kollegen nichtdeutscher Herkunft, Elternkommunikation mit Eltern nichtdeutscher Herkunft, Vermittlung in interkulturellen Gesprächen (in der Klasse, im Kollegium oder bei Elternsprechtagen), Umgang mit Mehrsprachigkeit, Bewertung von Medien (ebd.).

Die in pädagogischen Zusammenhängen zumeist von Gedanken der Gleichheit und der Anerkennung von Differenz inspirierte Thematisierung von Differenz kann – dies illustriert das angeführte Beispiel – darauf hin betrachtet werden, wie durch die Auseinandersetzung mit Differenz gesellschaftliche Verhältnisse von Über- und Unterordnung reproduziert und bestätigt werden. Dies ist im vorliegenden Beispiel insofern der Fall, als durch die Angabe kompetenzrelevanter Arbeitsfelder ein Ausschluss von „nichtdeutschen“ Personen stattfindet. Sie kommen auf einer bestimmten Seite nicht vor. Die gesellschaftlich vorherrschende, institutionalisierte sowie kulturell und imaginativ verfügbare Figur jenes Verhältnisses von Mehrheit und Minderheiten, von Wir und Nicht-Wir, von Einander-Vertrauten und Fremden, von Nicht-Anderen und Anderen, in der die Nicht-Fremden Akteure sind, deren Handeln sich fürsorglich oder nicht fürsorglich auf die Fremden bezieht, wird hier wiederholt. Die Nicht-Berücksichtigung der naheliegenden Variable: (hier: professionelle) Handlungs-

fähigkeit der kulturell-ethnisch Anderen, diese Leer-Stelle, reproduziert das Verhältnis von Nicht-Fremden und Fremden, in dem die machtvolle Position der Nicht-Fremden mit beispielsweise dem Effekt verschleiert wird, dass in essentialisierten Verständnissen von Fremdheit als sozialer Beziehung gesprochen werden kann: Sie *sind* fremd.

Überlegungen zu Arbeitsfeldern, „für die Lehrkräfte Kompetenzen in interkultureller Kommunikation erwerben müssen“ (ebd.), welche den Subjektstatus der als „Fremde“, „Menschen nichtdeutscher Herkunft“ etc. Etikettierten ernstnahmen, hätten sich also auch in einer Weise mit Arbeitsfeldern zu beschäftigen, die die spezifischen Anforderungen professionellen Handelns für Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen („Kommunikation mit Kollegen deutscher Herkunft“, „Elternkommunikation mit Eltern deutscher Herkunft“ sind hierbei, im Vokabular Luchtenbergs verbleibend, Felder, die die Diskussion der (professionellen) Handlungsfähigkeit kulturell-ethnischer Anderer ermöglichen).

Wenn nach Gründen dafür gesucht wird, warum Menschen mit Migrationshintergrund in der Regel nicht als Adressatinnen interkultureller Bildungsangebote vorkommen, dann bietet sich neben der angeführten Erklärung (Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in und durch Bildungsangebote(n), die Minderheitenangehörige nicht als Handlungssubjekte denken) eine weitere an. Dass Menschen mit Migrationshintergrund in Angeboten zu interkultureller Kompetenz nicht adressiert werden, kann als Konsequenz der Annahme verstanden werden, dass diese Personengruppe bereits über „interkulturelle Kompetenz“ verfüge. Menschen mit Migrationshintergrund seien per se der interkulturellen Situation gewachsen, verfügten also über angemessenes Wissen, seien in der Lage, mit den spezifischen affektiven, kognitiven, sozialen etc. Anforderungen kultureller Differenz umzugehen, verfügten über das Vermögen, sich selbst, ihre symbolische Position in konkreten Interaktionssituationen der Differenz, ihre biographischen Erfahrungen vor dem Hintergrund kultureller Differenz zu reflektieren etc. Diese Annahmen sind freilich wenig überzeugend. Zwar ist zu erwarten, dass Minderheitenangehörige in einer selbstverständlicheren Weise mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst sind. Das Erfahrensein und die sich im Zuge dieser Erfahrungen ausbildenden Vermögen entlasten aber – sobald und solange es um professionelles Handeln geht – nicht von einer Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen und Vermögen, entbürden nicht von ihrer Differenzierung und Erweiterung.

Interkulturelles Handeln in pädagogischen Kontexten ist also nicht allein auf die Klischeekonstellation „deutsche Pädagogin arbeitet mit Migrantinnen“ beschränkt. Jede Konstellation von Beteiligten faktisch oder imaginiert unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit ist potentiell ein Fall interkultureller

Kommunikation. Aber auch die professionelle Kommunikationssituation zwischen Akteuren gleicher oder ähnlicher kultureller Zugehörigkeit kann als interkulturelle Situation verstanden werden, etwa, wenn ein Einverständnis zwischen den Beteiligten vor dem Hintergrund eines geteilten kulturellen Überlegenheitsanspruchs gilt oder von dem Professionellen entsprechende Beziehungsangebote seitens der Klientin wahrgenommen werden, wenn in der pädagogischen Handlungssituation interkulturelle Themen als Aspekte des mittelbaren Lebensumfeldes („hoher Ausländeranteil im Stadtviertel“, „von Ausländern mitbedingte Arbeitslosigkeit“) oder Aspekte des unmittelbaren Lebensumfeldes (bikulturelle Partnerschaft, weiße Mutter schwarzer Kinder, „in der Schulklasse meiner Tochter sind viel zu viele ausländische Kinder“) in den Vordergrund rücken. Mithin können wir *zwei Typen* interkulturellen Handelns in pädagogischen Kontexten analytisch unterscheiden. Bei dem ersten Typ kreist das Handeln um interkulturelle Gegenstände und Themen, und bei dem zweiten kann die interaktive Weise des Handelns als interkulturell verstanden werden.

Theoretischer Zugang

Soweit mir bekannt ist, gibt es keine systematische empirische Untersuchung von Konzepten interkultureller Kompetenz im deutschsprachigen Raum. Mit meiner Kritik an dem theoretischen Zugang von Ansätzen zu interkultureller Kompetenz gebe ich mithin punktuelle, eigene Untersuchungsergebnisse und Leseerfahrungen wieder. Mit der Kritik geht es mir darum, implizite, z.T. explizite Tendenzen und als Nebenfolgen verstehbare Risiken von Ansätzen interkultureller Kompetenz anzusprechen. Die Kritik schließt an die in und an der Interkulturellen Pädagogik formulierte Kulturalisierungskritik an und wird mithin von ihr getragen.

Zwar ist es häufig so, dass im gleichsam begriffsexplikativen Prolog von Konzepten interkultureller Kompetenz und interkulturellen Lernens auf die Unklarheit und Schwierigkeit der wie es zumeist heißt „Definiton“ von Kultur hingewiesen wird (so etwa bei Grosch/Groß/Leenen 2000). Kultur sei heterogen, dürfe nicht als schlichte Determinierung der Individuen verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich entlang von Beispielen, Übungen und Aufgaben auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, ist aller Spielraum verschlossen. „Kultur“ wird zu einem sich reproduzierenden Einheitszusammenhang, eben nicht zu der Arena, in der – um das Bourdieusche Kulturverständnis anklingen zu lassen – interne Kämpfe um Kapitalvermögen ausgegtragen werden, sondern zu einem, wie es in einer häufig zitierten Metapher von

Claude Levi-Strauss heißt, Orchester (so etwa bei Grosch/Leenen 1998¹). In diesem strukturalistischen Bild kommt den kulturellen Akteuren, den Orchestermitgliedern die Aufgabe zu, die Musik der Kultur nach vorgegebener Partitur zum Erklingen zu bringen. Anders formuliert: Der kulturalistische Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Der Bezug auf Differenz kann mithin als Intensivierung des Schemas verstanden werden, das zwischen Identität, die als Phänomen des Innen gedacht wird, und Nicht-Identität, die Außen verortet wird, unterscheidet. Im Zuge dieses binären Schemas, das zwischen dem übereinstimmenden, dem zueinander wohlklingenden, dem konsonanten Eigenen und dem relativ zum Eigenen dissonanten Fremden unterscheidet, wird eine Wesenheit des Eigenen und eine Wesenheit des Nicht-Eigenen erfunden. Die Rede von „Kultur“, von „kulturellen Werten“, von „kultureller Identität“ kann in ihrer kulturalistischen Variante als eine *Metaphysik der Kultur* verstanden werden. Im Zuge dieses metaphysischen Ansatzes bleibt den Kulturmitgliedern – zumindest solange sie kein interkulturelles Training absolviert haben – erstens nichts anderes übrig, als ihre kulturelle Partitur zu spielen; wie etwa bei Luchtenberg (1999: 12): „Kommunikative Akte sind eingebettet in Situationen, für die jeweils von einer kulturellen Gruppe festgelegte Verhaltensmuster gelten“. Und zweitens ist den orchestralen Kulturmitgliedern aufgetragen, Situationen aus dem Weg zu gehen, in denen sie Mitgliedern eines anderen Orchesters begegnen könnten. Dann nämlich wird es zwangsläufig, einem ehernen Gesetz des Kulturkontaktes folgend, schief, es ertönen Misstöne, akustisch induzierte Schmerzen, die zu vermeiden und die zu ertragen, ein interkulturelles Training besucht werden muss: Der Markt attraktiviert sich; das Angebot wird unentbehrlich. Was hier stattfindet ist eine Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation. So gehen Grosch und Leenen (1998: 36) von einem generellen Kulturzentrismus aus, demzufolge, in ihren Worten, die Konfrontation mit fremden Lebenswelten positiven oder negativen Stress erzeugen muss, gleichwohl diese Universalität ihrer Ansicht nach empirisch *nicht* zu beweisen sei. Was hierbei eher nicht in das Blickfeld gerät, ist die partielle Alltäglichkeit und Normalität gelingender Interkulturalität. Joachim Matthes (1999) hat vorgeschlagen, die Fokussierung von Missverständnissen, Konflikten und Problemen als Signum des westlichen Diskurses um interkulturelle Kommunikation im Hinblick auf

¹ „Nach einer inzwischen schon etwas überstrapazierten Metapher von Lévi-Strauss verhalten sich die Akteure einer kulturellen Gemeinschaft wie die Mitglieder eines Orchesters, das seine musikalische Darbietung durch eine Partitur organisiert. Was in der Begegnung bewältigt werden muss, ist also das Aufeinandertreffen einer Art 'konzertierten Verhaltens' nach Maßgabe unterschiedlicher ‚Partituren‘ und die Verfangenheit der Beteiligten in dem Versuch, gleichzeitig verschiedene ‚kulturelle Stücke‘ zur Aufführung zu bringen“ (Grosch/Leenen 1998, S.31).

seine kulturellen Entstehungsbedingungen zu befragen. Ein wissenschaftstheoretisches Problem ist die Frage der Geltungsbegründung solcher implizit kulturdeterministischen Ansätze, insofern diese Ansätze im Sinne einer Selbstanwendung als kulturdeterminiert zu denken sind. Aber diese Selbstanwendung findet zumeist nicht statt. Die kulturelle oder *soziale Praktik des Sprechens über Kultur* kommt nicht in den Blick und erst dieses Nicht-in-den-Blick-Nehmen ermöglicht die Essentialisierung kultureller Gruppen. Diese werden nicht als Phänomene der Selbst- und Fremdkonstruktion, sondern als kollektive Wesen ersichtlich.

Wenngleich in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen. Angezeigt wird dies in Übungen und Aufgaben über Namen oder über den Gebrauch einer direkten ethnifizierenden Attribuierung, wie „der türkische Vater“, „die marokkanische Arbeiterin“. Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht. Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethnische Zugehörigkeit definiert. Damit trägt der affirmative Bezug auf „kulturelle Differenz“ zur Stärkung der national-ethnischen Unterscheidung bei, im Zuge derer „Wir“ und „Nicht-Wir“, gelegentlich in einer fraglosen Art und Weise, als Funktion national-ethnischer Zugehörigkeit begriffen wird. Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität wird zugleich die sogenannte Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskulturell informierterer Weise, dadurch maskiert, die Rede von Ausländern und Ausländerinnen zurück. Türken kommen aus der Türkei, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität. Dabei wirken die auf der Ebene rhetorischer Selbstbeschreibung abgegebenen Versicherungen, dass „Kultur“ ein dynamisches und heterogenes Konzept sei, wie eine kosmetische und immunisierende Linie gegenüber möglichen Einwänden. Diesseits dieser Linie, im Binnenraum des interkulturellen Tuns, aber findet zumeist das übliche Geschäft statt: Deutsche haben es mit Nicht-Deutschen zu tun.

Die Affirmation der Wirklichkeit „kultureller Differenz“ geht weiterhin mit der Gefahr der Überbetonung dieses – allzu häufig unter der Hand ethnisierten und nationalisierten – Differenzaspektes einher. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert. Der Bezug auf „kulturelle Differenz“ schafft ein einseitiges Bild, das beispielsweise von den anderen Hauptperspektiven, die in den Sozialwissenschaften traditionellerweise zum Zuge gebracht werden, nämlich

„Klasse“ und „Geschlecht“, absieht. Mit Blick auf etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit bezeichnet werden könnte, in dem sich in wechselnden Formationen Identität konstituiert, stellt beispielsweise die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser (1995: 91) heraus, dass gender, race, class und sexuality als Axen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren. Diese *multi-axiale Konstitution des Raums gesellschaftlicher Gerechtigkeit* bleibt in den Ansätzen zu interkultureller Kompetenz zumeist unterbelichtet. Dadurch wird dem Eindruck Vorschub geleistet, „Kultur“ könne alle Unterschiede aufklären.

Festlegungen dieser Art sind insbesondere dann problematisch, wenn „Kultur“ auf bloße Inhaltlichkeit reduziert und der Unterschied zwischen Minderheiten und Mehrheit im Zuge dieser Fixierung lediglich darin erscheint, dass kulturell Andere andere kulturelle Praktiken pflegen als kulturell Nicht-Andere. Ansätze „kultureller Differenz“ suggerieren insofern und unter der Bedingung, dass sie vornehmlich die „horizontale Dimension“ von Unterschieden berücksichtigen, mittels des Differenzbegriffs eine Gleichheit, die faktisch nicht vorhanden ist. „Kulturelle Differenz“ kann somit als Begriff verstanden werden, der bestehende Machtunterschiede nicht nur nicht in den Blick nimmt, sondern auch verschleiert. Der Blick auf Kultur kann von den strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ablenken. In der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion hat insbesondere Frank-Olaf Radtke herausgestellt (etwa Diehm/Radtke 1999), dass nicht die Zugehörigkeit zu einer „anderen“ Kultur, sondern Aspekte sozialer Benachteiligung und Diskriminierung zur Positionierung von Migranten und Migrantinnen innerhalb und außerhalb der Funktionssysteme der Gesellschaft, etwa dem Erziehungssystem, führen.

Mit Bezug auf das hier angesprochene Verhältnis von vertikaler und horizontaler Differenzierung muss zweierlei präzisiert werden. Zum einen ist es so, dass Ansätze „kultureller Differenz“ dazu neigen, die gleichsam außer-„kulturellen“, zur Perspektive „Kultur“ in einer Beziehung wechselseitiger Beeinflussung stehenden, Verhältnisse der beispielsweise rechtlichen oder ökonomischen Ungleichheit zu übersehen und soziale Ungleichheit als kulturelle Differenz zu verkennen. Zum anderen können vertikale Differenzen durchaus, wie dies etwa Pierre Bourdieu tut, als „kulturelle Differenzen“ gedacht werden. Das heißt: Es macht Sinn, Kultur nicht allein als ein System von Symbolen zu verstehen, worauf sich viele Ansätze interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz unter Berufung auf den Kulturbegriff des Kulturanthropologen Clifford Geertz beziehen. „Kultur“ verstehen etwa Grosch/Grosch/Leenen (2000: 5) als „ein für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder [...] *eine Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen* [...]“ (Hervorh. dort).“ Der einseitige Bezug auf den Sinn- und Bedeutungsaspekt ten-

diert aber dazu, den Zusammenhang zwischen Sinn und *Praxis* aus den Augen zu verlieren. Der Geertzsche Kulturbegriff vernachlässigt die Handlungsdimension von Kultur (auch Hörning 1997: 31).

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, *Kultur als soziale Praxis* zu begreifen und zu bedenken. Sobald Kultur als Praxis verstanden wird, rücken die sozialen Verhältnisse nicht allein als Differenzen auf der Ebene – ich verwende hier das Vokabular des Strukturierungsansatzes von Anthony Giddens (1997) – von Normen und semantischen Kodierungen, sondern auch auf der Ebene von Ressourcen in den Vordergrund. Vorstellungen über Ressourcenverteilungen und als kulturelle Praktiken beschreibbare Ressourcenverteilungen sind insofern ein wichtiger Punkt, als beispielsweise der Ort, an dem die interkulturelle Begegnung stattfindet als Ort verstanden werden kann, der auch auf der Ebene von Ressourcen der Akteure unterschieden ist. Dies aber bleibt in vielen Ansätzen zu interkultureller Kompetenz unter dem vorherrschenden Blick auf die instrumentelle Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme unberücksichtigt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Beobachtung von Annelie Knapp-Potthoff (1997: 190), die sie „interkulturelles Interaktionsparadox“ genannt hat. In Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen kommunizieren Interaktionspartner tendenziell anders als mit Angehörigen ihrer eigenen Kultur. Das heißt: Die sogenannte interkulturelle Überschneidungssituation (Grosch/Leenen 1998) ist kein Phänomen, das sozusagen an sich schon da ist, sondern wir müssen diese als Situation verstehen, die von den Interaktionsteilnehmerinnen aktiv als interkulturelle erzeugt wird.

Der als interkulturell erfahrene und bezeichnete Ort ist also ein Ort, der im Schnittfeld gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Praktiken, etwa Attribuierungspraktiken, entsteht. Dies kann als Entstehungskontext der sogenannten interkulturellen Situation begriffen werden. Die gesellschaftliche, institutionelle, interaktive aber auch kulturelle Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation bleibt in interkulturellen Trainings weitestgehend unthematisiert. Dieser *Mangel an Kontextualisierung* korrespondiert dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vorgehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Vorgaben „kulturelle Differenz“ erzeugt wird, sondern vielmehr ist das, ich möchte sagen, Differenzprodukt von Interesse, das abgelöst von den kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion als je schon existierender Unterschied und nicht als Praxis der Unterscheidung betrachtet wird.

Professionalitätsverständnis

Die Ausblendung der Eigenschaften des Ortes, an dem das interkulturelle Handeln stattfindet, leistet einer versteckten Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten interkulturellen Handelns und entsprechender Kompetenz Vorschub. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen im Rahmen von interkultureller Kompetenz nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz: Lehrer, die ihr es mit Migrantenkindern zu tun habt, besucht Fortbildungen in interkulturellem Lernen, eignet euch jene kommunikativen und selbstbezogenen Fertigkeiten an, dann werdet ihr im Kontakt mit dieser fremden Klientel erfolgreich handlungsfähig werden!

Für das Nachdenken über „interkulturelle Kompetenz“ ist es jedoch bedeutsam, dem Handlungsbedarf der Praxis nicht vorschnell zu erliegen und interkulturelle Kompetenz nicht unter den Primat einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive zu stellen, welche nicht allein im ökonomischen Milieu, sondern auch bei etlichen pädagogischen Angeboten zu interkulturellem Lernen, Kommunikation und interkultureller Kompetenz anzutreffen ist. Denn das instrumentelle Verständnis von interkultureller Kompetenz, das vornehmlich die sozialtechnische Verwertung von Wissen über Kulturen und ihre wie auch immer beschriebenen Kennzeichen in den Vordergrund rückt, löst das etwa von Fritz Schütze (1992) beschriebene (sozial-)pädagogische Handlungsparadox (professionelles Handeln geht mit dem Erfordernis einher, sich einerseits an wissensbegründeten Typisierungen und andererseits an der Eigenlogik des Falls orientieren zu müssen) eindeutig zugunsten der Typisierungen auf. Damit ist aber das Moment der Selbstbezüglichkeit des Gegenübers in interkulturellen Situationen in einer Weise aufgehoben, die der Situation nicht nur ihre Singularität, sondern auch ihren pädagogischen Gehalt nimmt. Die Differenz zwischen den an einer pädagogischen Situation Beteiligten ist nur um den Preis der Entpädagogisierung technologisch überbrückbar. Soll die Situation aber weiterhin als pädagogische verstanden und behandelt werden, kommt die durch typisiertes Wissen und Routinehandeln nicht überbrückbare Differenz als konstitutives Kennzeichen allen pädagogischen Handelns in den Blick.

Für den Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ – so an ihm trotz seiner technologischen Suggestionskraft und möglicherweise im Zuge eines trojanisch-subversiven Tricks festgehalten werden soll² – bedeutet dies, dass es sinnvoll ist,

² Der Trick ist der folgende: Benutzung des attraktiven Ausdrucks interkulturelle Kompetenz in einer Weise, die dem Wunsch nach technologischer Behebung von Mängeln zwar nicht entspricht, gleichwohl nur möglich ist, da dem Etikett technologische Phantasien zugeordnet sind.

ihn in einer Weise zu benutzen, die die technologische Verwertungstendenz kritisch anzeigt. Aus eben diesem Grund ist dieser Text *spöttisch* mit „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ überschrieben. „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ erinnert an den im Zuge des technologischen Ansatzes verdeckten Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz, erinnert daran, dass es sich bei Handlungskompetenzen eher um Handlungsdispositionen, spezifische Handlungsweisen nahelegende allgemeine Handlungsbereitschaften, als um spezifische Fertigkeiten handelt (siehe die sozialpädagogische Diskussion um den Begriff der Handlungskompetenz Mitte der 1980er Jahre; Müller u.a. 1984). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ verweist auf das doppelte Erfordernis, das dem Umstand erwächst, dass keine „einfachen“, rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind: Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können. Damit dies nicht schlicht zu einer Norm individuellen Handelns erklärt wird, heißt dies: Schaffung von Strukturen professionellen Handelns, in denen Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv ist und systematisch unterstützt wird. Die Reflexion bezieht sich in einer besonderen Weise auf die Grenzen professionellen Handelns, seine Einflusslosigkeit und seine paradoxen und problematischen Neben- und Hauptfolgen. Eine so verstandene „interkulturelle Kompetenz“ erwiese sich beispielsweise darin, dass professionelles Handeln die Frage reflektiert, inwiefern es zur Reproduktion von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Unterscheidungen beiträgt, die in Traditionen der Über- und Unterordnung verhaftet bleiben.

Der Ausdruck „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ resultiert aus der angesprochenen Kritik an Konzepten interkultureller Kompetenz, Kritik der Beschränkung auf Mehrheitsangehörige, der Kulturalisierungstendenz und des Technologieansatzes. Positiv gewendet finden sich im Ausdruck „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ Perspektiven zur Beurteilung von Ansätzen „interkultureller Kompetenz“. Anders formuliert: der Ausdruck „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ offeriert implizit *Qualitätskriterien zur Einschätzung interkultureller Bildungsangebote*:

- Wie reflektieren interkulturelle Bildungsangebote Lebenslagen unterschiedlicher Personengruppen als Eingangsvoraussetzung des professionellen Handelns von Mitgliedern dieser Gruppen?
- Wie reflektieren Bildungsangebote die Problematiken des Kulturbegriffs?
- Wie gehen die Angebote mit der Unmöglichkeit der Technologisierung pädagogischen Handelns auch und gerade in interkulturellen Kontexten um?

Im Folgenden will ich nun einige Hinweise darauf geben, was „interkulturelle Kompetenz“ im Sinne von Kompetenzlosigkeitskompetenz heißen kann. Diese Hinweise bezeichnen keine systematische Auseinandersetzung, sondern liefern zwei punktuelle Anregungen: (a) Beobachtung der Praktik „Kultur“ und (b) Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen.

Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“

An anderer Stelle habe ich ein Verständnis von „Kultur“ und „Interkulturalität“ vorgestellt, das auf die begriffliche Rahmung professionellen Handelns unter Bedingungen kultureller und ethnischer Differenz zielt (Mecheril 1998)³. Ungeachtet dieses Verständnisses oder anderer Gebrauchsweisen von „Kultur“, besteht eine der zentralen Aufgaben professionellen, interkulturellen Handelns in der Beobachtung von Kultur. Wenn wir, im Zuge eines gewissermaßen konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses von „Kultur“, „Kultur“ als Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben, dann betrachten wir „Kultur“ als eine soziale Praktik. Diese Praktik findet sich sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte und Professioneller als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten. Unter einer Perspektive, die *Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion* versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken. „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Reifizierung sozialer Strukturen und Verhältnisse. *(Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung* ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Es geht darum, zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik „Kultur“ zum Einsatz kommt. Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?

³ Kultur verstehe ich als faktische und imaginative Praxis der Erzeugung, Bewahrung und Veränderung von symbolischen Differenzen und sozialen Macht- bzw. Ungleichheitsverhältnissen. Und "Interkulturalität" bezieht sich auf jene (auch imaginativen) Prozesse des Austauschs zwischen (Mitgliedern von) Lebensformen, in denen Differenz und Ungleichheit in einer vom Kontext der Begegnung präformierten Weise intersubjektiv relevant sind.

Professionelles Handeln unter interkultureller Hinsicht, so es nicht ein naiv realistisches Verständnis von „Kultur“ zum Ausgangspunkt wählt, umfasst das Vermögen, sich reflexiv und beobachtend auf die anzutreffende Art und Weise zu beziehen, in der von Klientinnen, von Kollegen im professionellen Feld, von der Beratungsinstitution und nicht zuletzt von der professionell handelnden Person selbst die Kategorie „Kultur“ gebraucht wird. Hierbei geht es nicht um die Kontrolle des „richtigen“ Gebrauchs von Kultur, sondern um eine *reflexive Haltung*, die auch eine Abschätzung der Folgen des pädagogischen Handelns möglich macht⁴. Reflexive Vorgehensweisen können zwar nicht dominante Differenzschemata abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei.

Wichtig ist hierbei, dass die Frage nach den Bedingungen, unter denen wer mit welchen Wirkungen „Kultur“ benutzt, nicht als normatives Instrument eines kulturkritisch belehrten Professionalitätsbegriffs daherkommt. Es geht hier nicht um ein Beobachtungsvermögen, das dem Gebrauch von „Kultur“ eine falsche, naive oder schwärmerische Verwendungsweise nachweisen und ihn insofern kontrollieren will. Wenn beobachtet wird, wo wer die Kulturkategorie wie einsetzt, dann unterstellt die Beobachtung, dass es in dieser Verwendungssituation aus der Perspektive des Akteurs oder der Akteure sinnvoll ist, „Kultur“ zu verwenden. Die entscheidende Frage lautet mithin: *Welchen Sinn macht es für wen, auf die Kulturkategorie zurückzugreifen?* Wenn beispielsweise Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Fortbildungs- oder Supervisionsangeboten „Information über die andere Kultur“ als notwendig für kompetentes Handeln erachten, schreibt Annita Kalpaka (1998 S. 37), „und diese als Lerninhalt von Fortbildungsmaßnahmen einklagen, kann man anhand der Analyse ihres konkreten Handelns an die Frage heran kommen, was die konkrete Person genau meint, aus welchem Bedürfnis und welcher Interpretation der Situation heraus dies als fehlende Kompetenz definiert wird. In einer allgemeinen Diskussion darüber ist es oft dagegen so, dass solche Forderungen z.B. nach Landeskunde und Kultur der Herkunftsländer als Kulturalisierung entlarvt und somit zwar soziologisch eingeordnet werden können, aber man weiß nicht viel über die Bedeutung für denjenigen, der sich davon eine Erweiterung seiner Kompetenz verspricht.“ Als Konsequenzen aus dieser Perspektive, die den Kulturgebrauch nicht deshalb untersagt, weil er sich sozialwissenschaftlich als „unhaltbar“ erwiesen habe, führt Kalpaka (ebd.) Fragen danach an, welche Antworten Professionelle suchen, wenn sie das Erklärungsmuster „Kultur“ heranziehen, welche Antworten Klienten und Klienten-

⁴ Etwa: Unter welchen Bedingungen greifen Alltagssubjekte auf das pädagogisch und sozialwissenschaftlich zur Verfügung gestellte Deutungsangebot des „Kulturkonfliktes“ zur Beschreibung von intra- und interpersonellen Phänomenen in interkulturellen Zusammenhängen zurück?

tinnen, die sich über Kultur definieren, darin suchen könnten und was andere Professionelle tun, wenn sie versuchen, beiden, Professionellen wie Klientinnen, ‚Kultur‘ als geeigneten Zugang auszureden. Es geht hier also um ein Verständnis von interkultureller Kompetenz, in dem das Vermögen im Zentrum steht, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der ‚Kultur‘-Praktik zu erkennen.

Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen⁵

Eine der geläufigen Vorstellungen im Rahmen interkulturellen Handelns geht davon aus, dass dieses Handeln dann gelingen kann, wenn die handelnde Person spezifisches Wissen über das Gegenüber zum Einsatz bringt. Je mehr „wir“ über „die Anderen“ wissen, so eine der Selbstverständlichkeiten interkulturellen Lernens, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit des kooperativen und produktiven Umgangs mit Differenz.

Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Charakteristikum von Wissen wird jedoch nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit „den Anderen“. Die Andersheit der Anderen ist „uns“ in unseren Kategorien befremdlich bekannt. Die Andersheit, die „wir“ kennen, ist Resultat der Anwendung unserer interpretativen und sozialen Zugänge zu Wirklichkeit. Es gibt zwei Umgangsweisen, die als Reaktionen auf das Bekanntseins mit dem Anderen verstanden werden können⁶: Bewahrung der Andersheit der Anderen und Auflösung der Andersheit der Anderen. Das Wissen um den und die Andere, so könnte hier typisiert formuliert werden, ist eine Praktik der Nicht-Erkennung des Anderen durch das Erkennen. Das wohl prominenteste Verfahren zum „interkulturellen Erkennen“ der Anderen ist der Kulturalismus. Er kann als offenkundiges Indiz der *Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns* verstanden werden, das die eindeutige Anwendbarkeit von Wissen voraussetzt und dem ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösendem Faktor werden muss. Durch die für die pädagogische Praxis kennzeichnende Undurchschaubarkeit und Widersprüchlichkeit von thematisch werdenden Situationen und durch die Mehrdeutigkeit und Facettiertheit von Anliegen und möglichen Wegen der Bearbeitung sind dem Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen jedoch recht enge Grenzen gesetzt. Da

⁵ Dieser Abschnitt findet sich in einer ähnlichen Fassung auch bei Mecheril/Miandashti/Plöber/Raithel (2001).

⁶ Nach Todorov (1985) kennt Europa seit der Entdeckung Amerikas und dem sich mit dieser Entdeckung stellenden Problem des Anderen zwei Modelle des Umgang mit dem Anderen. Das eine ist das Modell der Extinktion, das andere das der Assimilation.