



**Handbuch
Interkulturelle
Sensibilisierung**

CJD Eutin



© CJD Eutin

Gefördert durch:

**EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds**

**Bundesministerium für
Wirtschaft und Arbeit**

**Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**

**Ministerium für Justiz,
Frauen, Jugend und
Familie des Landes
Schleswig-Holstein**

Gliederung

Vorwort	S. 2
Einführung	S. 3
Kultur: Definitionen / Modelle / Theorien	S. 5
Was ist interkulturelle Kompetenz	S. 14
Zur Entstehung vergleichender Kulturforschung	S. 18
Interkulturelle Aspekte der Kommunikation.....	S. 21
Interkulturelle Pädagogik	S. 25
Was ist ein interkulturelles Training	S. 29
Interkulturelle Kompetenz als Politikforderung	S. 37
Interkulturelle Kompetenz in sozialen Diensten – Möglichkeiten und Grenzen	S. 40
Fachwortverzeichnis	S. 41
Literatur / Links	S. 43

Vorwort

Das CJD Eutin hat das „Handbuch Interkulturelle Sensibilisierung“ im Rahmen des Projektes „Interkulturelles Training. Beratung. Konfliktmanagement“ im Programm „XENOS. Leben und Arbeiten in Vielfalt“ ausgearbeitet. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und vom Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig – Holstein finanziert.

Das CJD Eutin hatte die Texte des vorliegenden Handbuches ursprünglich für eine bundesweite Online – Qualifizierung verfasst, die Anfang 2005 von der Bundesarbeitsgemeinschaft evangelische Jugendsozialarbeit (BAGEJSA) für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste durchgeführt wurde. Das Handbuch gibt eine Einführung in Grundlagen der Kulturtheorie, einen Überblick über sozialpolitische Hintergründe, einen Einblick in interkulturelle Trainingsmethoden und beleuchtet Aspekte der interkulturellen Pädagogik und der sozialen Arbeit mit Menschen aus anderen Herkunftskulturen. Eine ausführliche Literatur- und Linkliste soll dem Lesenden eine eigenständige thematische Vertiefung erleichtern.

Einführung

Hiwa, ein 17-jähriger Junge, der vor gut einem Jahr mit seinen Eltern und drei jüngeren Geschwistern aus dem Irak gekommen ist, hat im JMD ein Beratungsgespräch. Die Familie ist im JMD seit einem Jahr bekannt, die Eltern haben sich vielfach Rat bezüglich allgemeiner Lebensfragen und speziell der Beschulung ihrer Kinder geholt. Das Verhältnis zu den Eltern ist vertrauensvoll, in der Regel befürworten die Eltern die Empfehlungen der MitarbeiterInnen im JMD. Hiwa hat gerade einen Deutschkurs beendet, vorher hatte er die neunte Klasse einer Hauptschule besucht. Er hat keinen Schulabschluss, die mündlichen Deutschkenntnisse sind ausreichend, doch im Schriftdeutschen muss er noch gefördert werden. In Wahrnehmung ihres Auftrages will die Mitarbeiterin des JMD mit dem jungen Mann einen „individuellen Integrationsplan“ erarbeiten, der eine „langfristig orientierte Lebensgestaltung / Lebensplanung (Berufswege- und Familienplanung, Einkommenssicherung, usw.)“ beinhaltet.¹

Das Gespräch findet zum vereinbarten Termin in ruhiger und entspannter Atmosphäre im Büro der JMD – Mitarbeiterin statt. Die Eltern können an diesem Gespräch nicht teilnehmen und werden später vom Sohn über die Ergebnisse informiert. Die Beraterin befragt Hiwa hinsichtlich seiner Berufswünsche und informiert ihn ausführlich über die Notwendigkeit eines Hauptschulabschlusses für seine weitere berufliche Lebensplanung. Sie stellt ihm dann verschiedene Qualifizierungsmöglichkeiten vor, durch die er über einen Zeitraum von etwa 18 Monaten den Hauptschulabschluss erreichen kann, um sich dann um eine Ausbildung in seinem Wunschberuf „Mechatroniker“ zu bewerben. Obgleich die Beraterin den Eindruck hat, dass Hiwa interessiert ist, irritiert es sie, dass er die Erklärung seiner eigenen Absichten und Vorhaben wie auch jeden ihrer Vorschläge mit dem Ausspruch „inshallah (so Gott will)“ kommentiert. Lobt sie die Erfolge beim Deutschlernen, um seine Motivation zu stärken, so antwortet er „elhamdulillah (Gott sei Dank)“, und will sie seine Motivation für ein Kursangebot erkunden, so reagiert Hiwa mit der Äußerung „bismellahi alrahmanu alrahim (Gott gebe mir Kraft)“. Im Verlauf des Gesprächs entsteht bei der Beraterin der Eindruck, Hiwa berufe sich ständig auf Gott, um auszuweichen, damit er keine verbindlichen Zusagen treffen und Verantwortung für seine eigene Lebensplanung übernehmen müsse. Sie interpretiert diese religiösen Äußerungen als rhetorisches Mittel, das Gespräch auf einer Ebene der Unverbindlichkeit zu belassen. Hiwa scheint sich dem Gesprächsziel, einen „individuellen Integrationsplan“ zu erarbeiten, zu verweigern und die Beraterin ist gegen Gesprächsende zunehmend verärgert und frustriert. Abschließend vereinbart sie mit Hiwa einen weiteren Termin, zu dem mindestens ein Elternteil anwesend sein sollte. Die Beraterin erhofft sich durch die Einbeziehung eines Elternteils zu verbindlichen Aussagen zu kommen.

Die geschilderte Gesprächssituation ist ein Beispiel für interkulturelles Missverstehen: Beide GesprächspartnerInnen setzen ihre eigenen kulturellen Normierungen als selbstverständlich voraus. Die Mitarbeiterin des JMD interpretiert Hiwas religiöse Äußerungen vor ihrem kulturellen Verstehenshintergrund; sie ist sich nicht bewusst, dass die Religiosität Hiwas Alltag prägt und die scheinbaren Floskeln sein Ausdruck für die Allgegenwärtigkeit Gottes sind. Nach dem Islam kann nur Gott über die Zeit und das Schicksal des Menschen entscheiden, so dass jedes geäußerte Planungsvorhaben ohne den Zusatz „inshallah“ einer Gotteslästerung gleichkommt. Die religiösen Aussagen, die Hiwa macht, sind kein Hinweis auf ein Ausweichen in die Unverbindlichkeit oder Ausdruck eines mangelnden Engagements, sie verdeutlichen nur eine religiöse Grundüberzeugung des Islam: Der Mensch muss sich nach allen Kräften bemühen, seine Pflichten zu erfüllen – allein das Gelingen liegt jedoch in Gottes Hand. Aus dieser fremdkulturellen Perspektive erscheint auch das Ziel einer „langfristig orientierte(n) Lebensgestaltung / Lebensplanung“ nicht so selbstverständlich kultur- und erfahrungsunabhängig, wie man auf den ersten Blick annimmt.² Die aktive selbstbestimmte Art, sein Leben in die Hand zu nehmen, steht der angloamerikanischen Lebensauffassung des „everything is possible“ deutlich näher als zum

¹ „Grundsätze zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund“ im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)“; S. 3; Download unter: www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend.did=13620.html

² a. a. O.

Beispiel islamischen, hinduistischen oder buddhistischen Kulturen. Auch ist dieses Prinzip offensiver Lebensgestaltung einem Menschen, der bisher durch Krieg, Verfolgung oder ein ähnliches Schicksal immer fremdbestimmt war, nur schwer zu vermitteln. Die Konsequenz aus diesem Beispiel ist nicht, die „langfristig orientierte Lebensplanung“ als Ziel zu verwerfen, denn dieses Ziel entspricht der Lebens- und Arbeitswelt im Aufnahmeland Bundesrepublik Deutschland. Vielmehr muss Hiwa diese Zielorientierung erklärt und anhand der Arbeitsmarktstrukturen, beruflichen Möglichkeiten, aber auch der gesellschaftspolitischen Anforderungen begründet werden, bevor eine individuelle Lebensplanung vereinbart werden kann.

Das obige Beispiel zeigt, dass sich interkulturelle Anforderungen an Beschäftigte der JMD nicht allein darin erschöpfen, Wissen über andere Kulturen anzusammeln. Der eigenen kulturellen Bedingtheit im Vergleich mit anderen kulturellen Grundorientierungen bewusst zu werden, andere kulturelle Orientierungen aus ihrer Entstehung zu begreifen und anzuerkennen sind ebenfalls wichtige Schritte zu einer interkulturellen Sensibilisierung.

Kultur: Definitionen / Modelle / Theorien

Die Vielfalt der Kulturen in Raum und Zeit spiegelt sich in der Vielfalt der Kulturdefinitionen wider. Der Begriff Kultur ist eine Ableitung des lateinischen Wortes cultura, welches zum einen Landbau, Kultivieren des Bodens und zum anderen Pflege des Körpers und des Geistes meint. Im lateinischen Ausgangswort werden besonders Aktivitäten mit dem Begriff belegt, soziologische Aspekte sind ohne Bedeutung, da es im römischen Bewusstsein kein Nebeneinander verschiedener Kulturen gibt. Die römische Gesellschaft als Erbin der griechischen Kultur ist im Selbstverständnis die einzig wahre Kultur, alle anderen Völker sind Barbaren.

Diese einseitige abwertende Kulturdefinition prägte das Bewusstsein einer europäischen Bevölkerungsmehrheit bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts. Die europäischen Staaten, durch die katholische Kirche als kulturelle Erben der griechischen und römischen Antike legitimiert und zudem Träger der ‚einzig wahren‘ Religion, sahen sich berechtigt, gegen die ‚Anderen‘ Kreuzzüge zu führen, sie zu versklaven oder in Reservate einzusperren und deren Länder zu kolonialisieren. Die Selbsteinschätzung der ‚abendländischen Kultur‘ als die überlegene und somit einzige Kultur geriet mit den Grausamkeiten und Unmenschlichkeiten im ersten, vor allem aber im zweiten Weltkrieg ins Wanken, der ungeschminkte Rassismus hatte sich als die Kehrseite dieses eindimensionalen Kulturbegriffs erwiesen. Zudem zeigten die Gesellschaften im zwanzigsten und beginnenden einundzwanzigsten Jahrhundert einen starken Trend zur Individualisierung, weg von nationalen ‚Leitkulturen‘ hin zu subkulturellen Systemen wie sie zum Beispiel von Jugendlichen entwickelt werden. Pluralismus wurde zu einem entscheidenden Qualitätsmerkmal moderner Demokratie. Wie sehr die jeweilige kulturelle Gegenwart Kulturdefinitionen beeinflusst, wird am Beispiel des Kulturwissenschaftlers Geert Hofstede deutlich, der Kultur als eine kollektive Programmierung des Geistes definiert und seiner Studie 1991 den Titel „Culture and Organisation – Software of the Mind“ gibt. Insofern Programmierung ein abgeschlossener Vorgang ist, wird jedoch auch diese ‚moderne‘ Definition dem Phänomen Kultur nicht gerecht, denn Kulturen sind, um mit Jürgen Bolten zu sprechen, „nicht als **Container** zu verstehen (...), sondern als offene, heterogene und dynamische Systeme...“.³ Als solche offenen Systeme kommen die Kulturen miteinander in Kontakt, beeinflussen sich gegenseitig, treten in einen Dialog. Kulturen sind in einem ständigen Veränderungsprozess und verbinden unterschiedlichste Einflüsse in Systemen, die durchaus mehrdeutig oder widersprüchlich sein können. Der Mensch der Gegenwart wird in diese Systeme hineingeboren oder das Individuum ordnet sich selbst einer Kulturgemeinschaft wie zum Beispiel den Christen zu und verfügt in der Regel über ein ganzes Portfolio kultureller Systeme. 1996 definiert die UNESCO in der Deklaration der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ Kultur sehr offen als „die Gesamtheit der Formen menschlichen Zusammenlebens“ und formuliert im Juli 2004 im Rahmen des Entwurfes eines Übereinkommens zum Schutz der Vielfalt kultureller Inhalte und künstlerischer Ausdrucksformen den „Grundsatz der gleichen Würde aller Kulturen“.⁴ Ausdrücklich werden in diese Würdigung und Achtung auch die Kulturen sozialer Gruppen, Minderheiten und indigene (einheimische) Völker einbezogen.

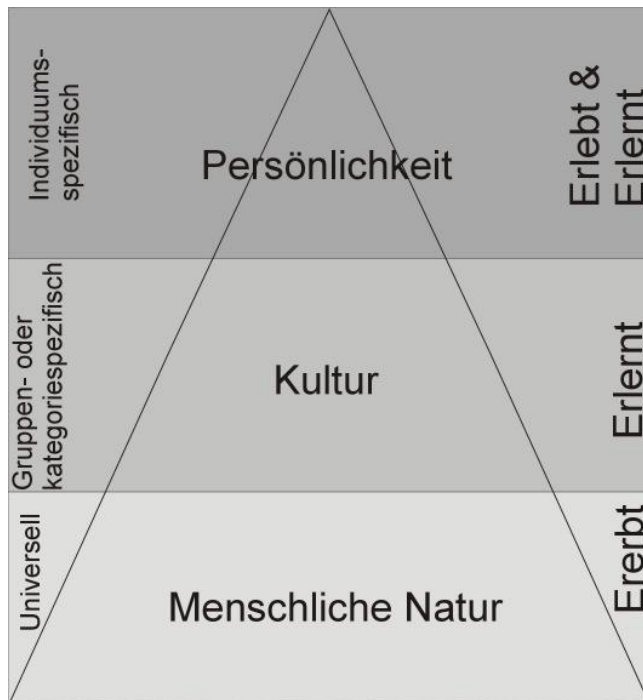
Ähnlich vielfältig wie die Definitionen zum Phänomen Kultur sind auch die Ansätze und Modelle zur Erfassung kulturspezifischer Kategorien. Der Kulturtheoretiker Geert Hofstede betont in seiner Studie „Lokales Denken, globales Handeln“ anhand eines Modells die „Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen“ und verdeutlicht mit diesem psychologischen Ansatz, dass das Individuum eine einzigartige Kombination aus Ererbtem und Erlernten bildet und keine willenlose Marionette seiner kulturellen Prägung ist.⁵

³ Jürgen Bolten: „Kultur und kommunikativer Stil“; in: M. Wengeler (Hg.), Deutsche Sprachgeschichte nach 1945. Hildesheim, Zürich, New York 2002, S.103

⁴ UNESCO: „Vorläufiger Entwurf eines Übereinkommens zum Schutz der Vielfalt kultureller Inhalte und künstlerischer Ausdrucksformen“ /Arbeitsübersetzung; Bonn 02.08.04; S. 4; in: www.unesco.de/

⁵ Geert Hofstede: „Lokales Denken, globales Handeln“; München 2001; S.5

Die drei Ebenen der Einzigartigkeit



Grafik 1

In Anlehnung an Geert Hofstede: Lokales Denken, globales Handeln; München 2001; S.5

Individuumsspezifisch: einzigartige persönliche Erfahrungen in Kombination mit individuellen Eigenschaften

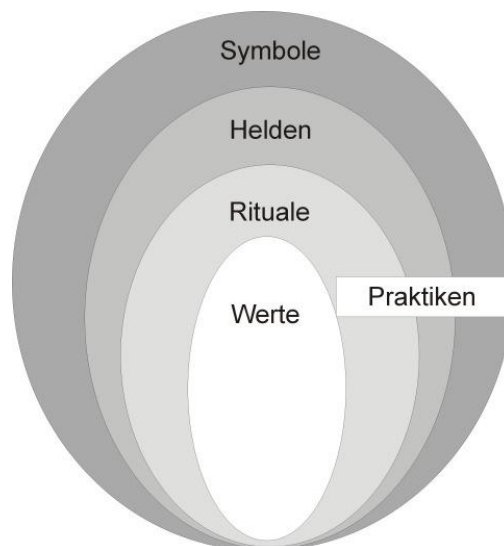
Gruppen- / kategoriespezifisch: Normen, Werte, Rituale, Sprache, Zeit- / Raumvorstellung, Symbole und anderes

Universell: Hunger, Sexualität, Emotionen und anderes

In einer weiteren Grafik verdeutlicht er mit den Begriffen „Symbole, Helden, Rituale und Werte“, in welchen Formen sich Kultur manifestiert. Das Bild des Zwiebelendiagramms veranschaulicht, auf welcher Tiefenebene des individuellen Bewusstseins diese Manifestationen verankert sind.⁶ Unter dem Begriff Symbole werden visuelle oder akustische Bedeutungsträger wie Gesten, Bilder, Worte verstanden, die nur von Angehörigen einer Kulturgemeinschaft erkannt werden. Da sich diese Symbole schnell verändern, liegen sie auf der äußersten Ebene des Zwiebelendiagramms. Helden, ob nun real oder fiktiv, lebend oder verstorben, sind die Verhaltensvorbilder einer Kulturgemeinschaft. Rituale schließlich sind kollektive Formen des Verhaltens, die häufig soziale Beziehungen veranschaulichen und Hierarchien bestätigen wie zum Beispiel Formen der Begrüßung und Vorstellung. Während Symbole, Helden und Rituale als ‚Praktiken‘ für Außenstehende zu beobachten sind, allerdings in ihrer Bedeutung nur von Insidern interpretiert werden können, bilden die Werte nach Hofstede den Kern der Kultur. Sie werden nicht bewusst gelernt, sondern implizit erworben und sind für Außenstehende nicht erkennbar.

Das Zwiebelendiagramm

Manifestation von Kultur auf verschiedenen Tiefenebenen

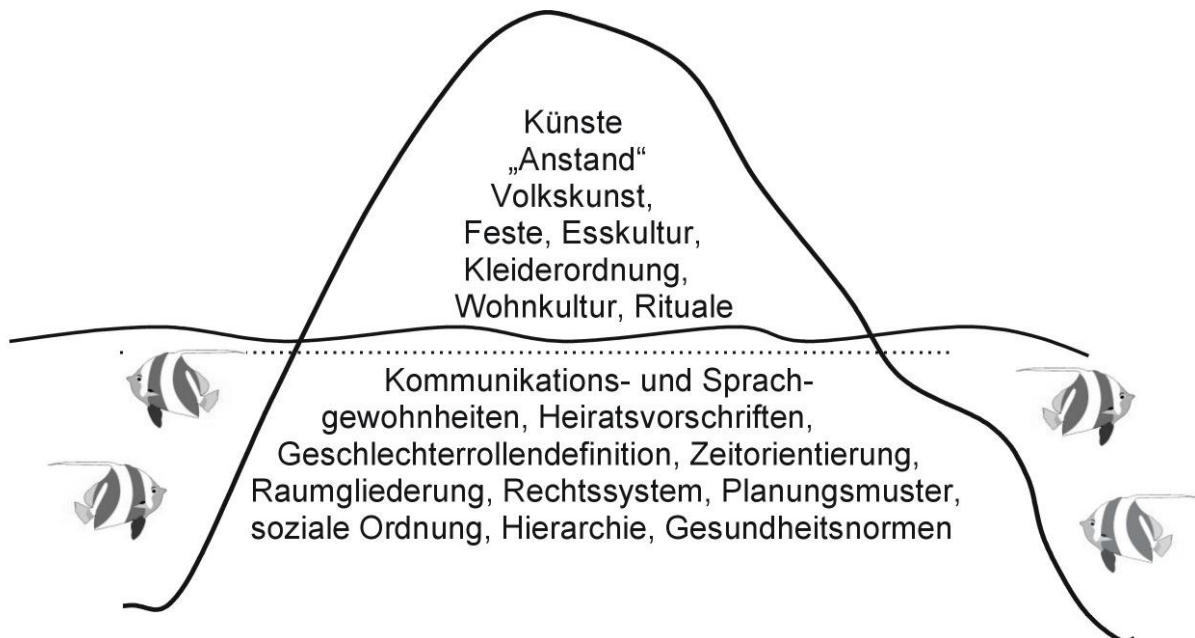


Grafik 2
Zwiebelendiagramm

Anders als das Zwiebelendiagramm von Hofstede stellt das in der Kulturtheorie sehr verbreitete ‚Eisbergmodell‘ nicht die individualpsychologische Ebene, sondern die Perspektive der interkulturellen Interaktion dar. Es unterscheidet zwischen der Oberflächenkultur (surface culture), die für den Interaktionspartner sichtbar ist, und der Tiefenkultur (deep culture), die wie die Masse eines Eisbergs unsichtbar unter der Wasseroberfläche liegt. Die Tiefenkultur bildet das Fundament der Oberflächenkultur, auf dieser Ebene findet man die Erklärungen für ein ‚irritierendes‘ Verhalten oder eine ‚befremdliche‘ Reaktion.

⁶ a.a.O.; S.9

Das Eisbergmodell

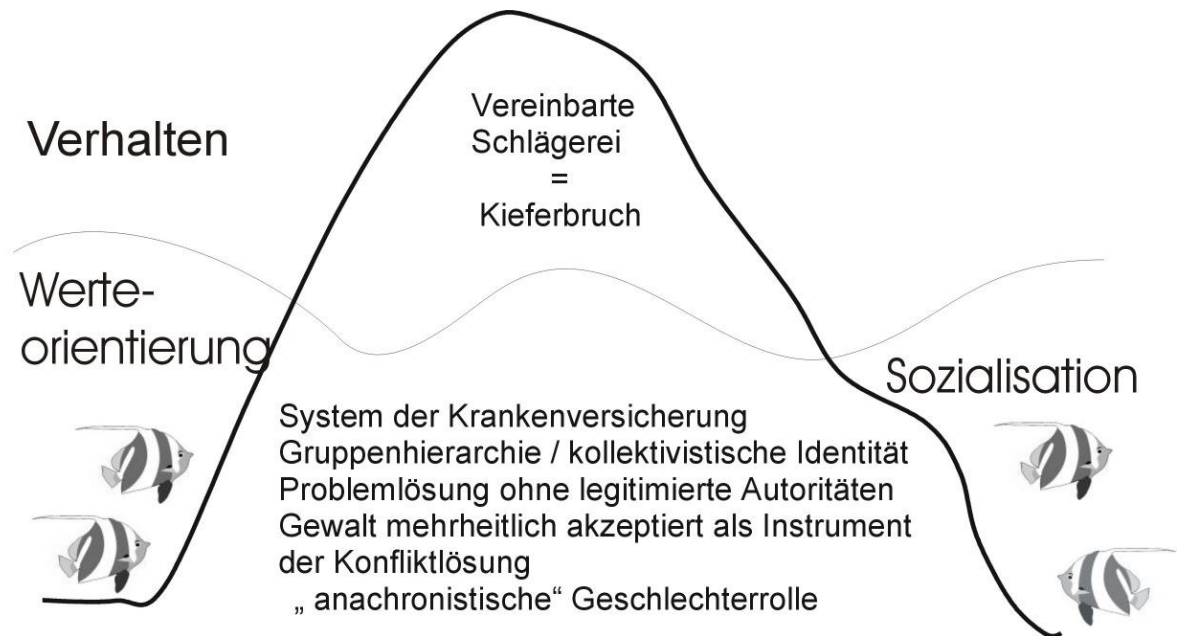


Grafik 3

In Anlehnung an AFS Orientation Handbook, Vol. IV, S.14, 1984

Der Vorteil dieses Modells gegenüber dem Zwiebelmodell liegt darin, dass es auf konkrete Situationen angewendet werden kann und dazu anregt, eigene kulturelle Orientierungen zu reflektieren sowie mögliche Ursachen für ‚befremdliches‘ Verhalten auf der Ebene der Tiefenkultur zu prüfen. Die folgende Grafik zeigt die Übertragung des Eisbergmodells auf ein Beispiel aus der Integrationsarbeit mit jugendlichen AussiedlerInnen.

Das Eisbergmodell Beispiel



Grafik 4

In Anlehnung an AFS Orientation Handbook, Vol. IV, S.14, 1984

Zur Erläuterung:

Während des Deutschunterrichts kam es zu einem aggressiven Wortwechsel zwischen zwei jungen Männern, der allerdings schnell beigelegt wurde. Die Streitenden vereinbarten miteinander, diese Meinungsverschiedenheit nach dem Unterricht ‚wie Männer‘ in einem Boxkampf auszutragen. Dies geschah dann auch unter den Augen fast aller KursteilnehmerInnen und endete mit einem dreifachen Kieferbruch des Unterlegenen. Einvernehmlich verabschiedeten sich die Kontrahenten. Als der verletzte junge Mann den Arzt aufsuchte, weigerte er sich den Namen des ‚Schlägers‘ anzugeben, so dass der Arzt Anzeige wegen Körperverletzung gegen Unbekannt machte. Polizeilich wurde der ‚Schläger‘ dennoch ermittelt und im nachfolgenden Prozess zu einer milden Bewährungsstrafe verurteilt. Wesentlich schwerwiegender waren jedoch für beide jungen Männer die finanziellen Konsequenzen ihres Machtkampfes: Die Krankenkasse forderte die Kosten der medizinischen Behandlung, annähernd 13 000 Euro, wieder ein, und zwar von beiden Beteiligten zu gleichen Teilen, da die Verletzung in Verabredung und mit Zustimmung des Opfers beigebracht wurde.

Will man es sich einfach machen, erklärt man das befremdliche Verhalten der beiden mit Bewertungen wie zum Beispiel „Aussiedler sind gewaltbereit“ oder „Aussiedler halten zusammen“. Zu einem tieferen Verständnis hingegen und vor allem auch zu präventiven Strategien gelangt man jedoch, wenn man mögliche Faktoren der Tiefenkultur ermittelt, die dieses Verhalten begründen können. So waren für die jungen Spätaussiedler aus Russland die finanziellen Konsequenzen des Boxkampfes überhaupt nicht abzusehen, da sie aus ihrem Herkunftsland eine steuerfinanzierte Krankenversicherung kannten, die zwar nur eine Grundversorgung sichert, aber auch zahlt, wenn ein Schaden bewusst herbeigeführt wird. Das beitragsfinanzierte Krankenversicherungssystem muss im Interesse aller Beitragszahler in diesem schuldhaft verursachten Schadensfall eine Kostenerstattung verlangen. Ein weiterer Faktor, der zu diesem Schaukampf geführt hat, ist die Bedeutung der Position innerhalb der Gruppe für die Identitätssicherung und das Selbstwertgefühl des Individuums. Sicher ist es jugendspezifisch, dass die Gruppe der Gleichaltrigen einen großen Einfluss auf den Einzelnen ausübt, doch handelte es sich bei diesem Beispiel um junge Männer zwischen 21 und 25 Jahren, so dass man eher von einer kulturellen als einer altersspezifischen Orientierung ausgehen kann. Im Gegensatz zum Individualismus als erstrebenswerter Orientierung in vielen Gesellschaftsbereichen der Bundesrepublik Deutschland wird in vielen postsozialistischen Gesellschaften auch heute die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder zur Familie über individuelle Freiheiten und Interessen gestellt. Man definiert sich über die Gruppe und die Position innerhalb dieses Systems; der Schaukampf sichert die männliche Ehre und klärt die Hierarchie. Von Bedeutung ist auch, dass staatliche Rechtsorgane wie Justiz oder Polizei im Herkunftsland häufig als ohnmächtig und / oder korrupt erlebt wurden und man seine Interessen mit den Instrumenten vertritt, die zur Verfügung stehen. Nach einer Erhebung unter jugendlichen und jungen erwachsenen Spätaussiedlern ist für 42 Prozent Gewalt ein akzeptiertes Instrument der Konfliktlösung.⁷ Ein letzter Faktor von Bedeutung ist sicher auch, dass körperliche Stärke das wichtigste Kriterium für die Position junger Männer innerhalb der Gruppenhierarchie ist, während die bundesrepublikanische Gesellschaft aufgrund anderer Arbeits- und Leistungsanforderungen stärker intellektuelle Fähigkeiten bevorzugt. Vorliegende Interpretation des irritierenden Verhaltens erhebt weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Gültigkeit; sie soll vielmehr als Arbeitshypothese verstanden werden, die für kulturelle Orientierungen auf der Ebene der Tiefenkultur sensibilisiert.

Veranschaulichen die obigen Modelle den Zusammenhang von Individuum und Kultur, so geht die vergleichende Kulturtheorie einen Schritt weiter, indem sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen ermitteln will. Um einerseits der Vielfalt, Offenheit und Dynamik kultureller Systeme zu entsprechen, andererseits die Kategorien des Vergleiches als relative Konstrukte deutlich zu kennzeichnen, spricht man von kulturellen Orientierungen oder Kulturdimensionen.⁸ Im Folgenden werden drei bekannte Ansätze aus der vergleichenden Kulturtheorie vorgestellt, die für die sensible Wahrnehmung und Interpretation kulturbedingter Verhaltensweisen hilfreich sind.

⁷ Rainer Strobl, Wolfgang Kühnel: „Dazugehörig und ausgegrenzt“; München 2000; S. 155

⁸ S. auch Karl – Heinz Flechsig: „Beiträge zum Interkulturellen Training“; Göttingen 2001; S. 8f. : „Kulturelle Orientierungen als Konstrukt“

Florence Kluckhohn und Fred Strodtbeck haben 1950 /1951 eine kulturvergleichende Untersuchung im Südwesten der USA durchgeführt, wo sie fünf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen vorfanden.⁹ Sie haben ihrer Untersuchung 5 Wertorientierungen zugrunde gelegt, auf der die verschiedenen kulturellen Systeme der Bevölkerungsgruppen jeweils wie auf einer Skala zwischen den Polen negativ, neutral, positiv verortet wurden. Diese 5 kulturellen Orientierungen waren:

- die Einschätzung der Gattung Mensch als gut oder böse
- das Verhältnis zwischen Mensch und Natur
- die Bedeutung der Zeitdimension
- das Verhältnis von Aktion und Reflektion
- das Verhältnis von Individuum und Gruppe.

Grundlage der Erhebung waren Interviews mit etwa 30 Personen jeder Gruppe, die nach einem einheitlichen Leitfaden abgestimmt waren. Das Ergebnis zeigte signifikante Unterschiede in den Wertorientierungen der verschiedenen kulturellen Gemeinschaften. Für die weitere Entwicklung der vergleichenden Kulturtheorie war die Studie von Kluckhohn und Strodtbeck insofern bedeutend, als dass sie mit der Zeitdimension oder dem Verhältnis von Individuum und Gruppe zentrale Kategorien in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht hat.

Anders als die ethnologische Untersuchung von Kluckhohn & Strodtbeck hatten die anthropologischen Studien, die das Forscherehepaar Hall seit den 70er Jahren betrieb, ein praktisches Erkenntnisinteresse : Sie wollten US - amerikanische Geschäftsleute auf Verhandlungsgespräche im Ausland vorbereiten. Daher bildeten Edward Twitchell Hall und Mildred Reed Hall die Kategorien kultureller Orientierung unter dem Aspekt der ‚Kultur als Kommunikation‘.¹⁰ Die Hauptkategorien ihres Kulturvergleiches sind die Unterscheidungen nach monochroner und polychroner Zeitauffassung und die Differenzierung nach Kulturen mit schwachem oder starkem Informationskontext. Kennzeichen einer Kultur mit monochroner Zeitauffassung sind die Konzentration auf eine Sache, es wird eins nach dem anderen erledigt, Zeitvorgaben und Planungen sind bindend. Angehörige einer polychronen Kultur haben kein Problem Tätigkeiten zu unterbrechen, erledigen mehrere Dinge gleichzeitig und betrachten Planungen und Zeitvorgaben als unverbindliche Richtwerte. Typische Beispiele für monochrome Kulturen sind nach Hall / Hall die Bundesrepublik oder die USA, während zum Beispiel arabische Länder der polychronen Zeitauffassung zuneigen. Eine Kultur mit starkem Informationskontext (high context) zeichnet sich dadurch aus, dass die gesprochene Botschaft nur wenige Informationen gibt, da jeder in ein umfassendes Informationsnetzwerk im Rahmen vieler persönlicher Beziehungen eingebunden ist.

Vieles bleibt unausgesprochen oder wird indirekt angedeutet, da es den Kommunikationspartnern innerhalb der high context – Kultur bekannt ist. Außenstehende hingegen brauchen viele Hintergrundinformationen, um die Botschaften zu verstehen. Angehörige der high context – Kultur legen größeren Wert auf menschliche Beziehungen als auf materielle Werte, pflegen lebenslange Beziehungen und haben ein ‚offenes‘ Privatleben. Eine Kultur mit niedrigem Informationskontext (low context) hingegen basiert nicht auf einem komplexen Kommunikationsnetzwerk, sondern auf fragmentierten, nach sozialen Handlungsfeldern differenzierten persönlichen Beziehungen. Kontakte, Kommunikationsformen und – regeln sind am Arbeitsplatz anders als in der Familie oder zum Beispiel im Sportverein. Daraus resultiert, dass Angehörige dieser Kulturen Informationen ausführlich, direkt und präzise mitteilen.

Sie sind kurzlebige Beziehungen gewohnt, achten das Eigentum hoch und wollen die Privatsphäre respektiert sehen. Nach Hall / Hall entspricht in der Regel einer high context – Kultur die polychrone Zeitauffassung, die monochrome Orientierung ordnen sie der low context – Kultur zu. Als weitere Orientierung ergänzen Hall / Hall die persönliche Distanz, auch Gesprächsdistanz

⁹ F. Kluckhohn & F. Strodtbeck: „Variations in Value Orientations; Evanston, Illinois 1961

¹⁰ Hall, E.T. & Reed Hall, M.: “Understanding Cultural Differences: keys to succes im West Germany, France and the United States”; Yarmouth 1989

genannt; die bezeichnet, wie viel Nähe die Gesprächspartner brauchen bzw. ertragen können. So entspricht nach ihrer Meinung eine größere Gesprächsdistanz eher low context – Kulturen, die kleinere Gesprächsdistanz eher high context – Kulturen.

Obgleich diese Kategorien von Hall / Hall im Interesse einer Struktur wenig differenziert sind und nicht empirisch ermittelt wurden, sondern auf der Beobachtung und Analyse einzelner Gesprächssituationen beruhen, sind sie hilfreiche Instrumente für die kultursensible Wahrnehmung von Kommunikationssituationen. Entscheidend ist, dass diese Orientierungen Menschen anderer Herkunftskultur nicht ungeprüft zugeschrieben werden, sondern dass diese Kulturdimensionen als Anregung verstanden werden, die eigene Perspektive zu relativieren.

Die vier Hauptkategorien eines Kulturvergleiches, die Geert Hofstede gebildet hat, wurden auf Grundlage einer umfangreichen Erhebung bei 116.000 MitarbeiterInnen des internationalen Konzerns IBM Ende der 70er Jahre ermittelt.¹¹ Hofstede benennt

- Machtdistanz
- Unsicherheitsvermeidung
- Maskulinität / Femininität
- Individualismus / Kollektivismus.

Die Kategorie Machtdistanz hat die Dimensionen groß beziehungsweise gering. Kulturen mit großer Machtdistanz erwarten und akzeptieren die ungleiche Verteilung von Macht und Vermögen in einer Gesellschaft, Autoritäten und Hierarchien werden nicht in Frage gestellt, Privilegien und Statussymbole werden erwartet und Entscheidungen werden zentral getroffen. Kulturen mit geringer Machtdistanz hingegen streben gesellschaftliche Gleichheit und eine breite Partizipation der Bevölkerung an Macht und Vermögen an, Selbständigkeit, Initiative und Eigenverantwortung sind hohe Tugenden, Autorität muss sich beweisen und Privilegien oder Statussymbole werden verachtet. Nach der Untersuchung Hofstedes sind skandinavische Länder Beispiele für Kulturen mit geringer Machtdistanz während Frankreich eine vergleichsweise sehr hohe Machtdistanz hat. Die Kategorie Unsicherheitsvermeidung bezeichnet die Toleranz oder Intoleranz einer Gesellschaft gegenüber Uneindeutigkeiten und Freiräumen. Länder mit einer starken Unsicherheitsvermeidung haben viele Gesetze und Regeln, Unsicherheiten, das Fremde oder Andere werden als Bedrohung empfunden, Pünktlichkeit und Präzision werden hoch geschätzt, Veränderungen und Innovationen lösen Angst aus. Hingegen schätzen Kulturen mit schwacher Unsicherheitsvermeidung Toleranz besonders hoch, Regeln werden nur da akzeptiert, wo sie notwendig sind, Freiräume werden als Chance begriffen, Zeit ist nur ein Orientierungsrahmen. Länder mit einer starken Unsicherheitsvermeidung sind nach Hofstede zum Beispiel Griechenland, (Ex-)Jugoslawien oder die Türkei, während Indien, Dänemark oder Jamaika durch eine schwache Unsicherheitsvermeidung gekennzeichnet sind. Die Dimension Maskulinität kennzeichnet Gesellschaften, in denen die Rollen der Geschlechter pointiert definiert und voneinander abgegrenzt sind: Der Mann ist materiell orientiert, hart und bestimmt. Die Frau soll sensibel sein, bescheiden auftreten und die Lebensqualität erhöhen. Maskuline Kulturen sind ökonomisch orientierte Leistungsgesellschaften, Erfolg, Stärke und Geld sind wichtig, Konflikte werden beigelegt, indem man sie austrägt. Mit femininer Orientierung werden Gesellschaften bezeichnet, in denen sich die Rollen der Geschlechter überschneiden, Lebensqualität für alle ein erstrebenswertes Ziel ist und Sensibilität und Bescheidenheit von beiden Geschlechtern erwartet wird. Das Ideal femininer Gesellschaften ist der Wohlfahrtsstaat, menschliche Beziehungen sind wichtiger als Erfolg und Geld, der Schutz der Umwelt hat hohe Priorität, man sympathisiert mit dem Schwachen, Konflikte werden durch Kompromisse gelöst. Beispiele für maskuline Gesellschaften sind laut Studie die USA, Japan oder Großbritannien; die skandinavischen Länder, Thailand oder Portugal erweisen sich als feminine Kulturen. Die Kategorie Individualismus / Kollektivismus schließlich erfasst, ob eine Gesellschaft eher ein unverbindlicher lockerer sozialer Rahmen oder ein engmaschiges Geflecht mit gegenseitiger Fürsorgeverpflichtung ist. Kollektivistische Kulturen sind durch Großfamilien oder andere Gruppierungen gekennzeichnet, die Schutz geben und Loyalität erwarten. Das kollektive Interesse geht vor dem Einzelinteresse,

¹¹ Geert Hofstede: a.a..O

Meinungen und Identitäten werden durch die Gruppenzugehörigkeit bestimmt, Harmonie und Konsens sind hohe Werte, Konflikten wird ausgewichen. Sind Gesellschaften individualistisch ausgerichtet, lebt man in der Regel in der Kernfamilie, die Identität und das Selbstwertgefühl sind individuell begründet, Selbstverwirklichung ist ein zentrales Ziel und seine Meinung zu vertreten, ist ein Kennzeichen von Aufrichtigkeit. Individualistische Kulturen findet man zum Beispiel in den klassischen Auswanderungsländern wie den USA, Kanada, Australien oder Neuseeland, während postsowjetische Staaten, Länder in Westafrika oder in Mittelamerika eher kollektivistisch geprägt sind.

Für die Kulturdimensionen von Hofstede spricht, dass sie auf einer breiten Datengrundlage basieren und, wie auch die Kategorien des Kulturvergleichs von Hall, die unterschiedlichen Kulturen in Relation zueinander und nicht absolut kategorisieren. Anders als die Kulturdimensionen von Hall / Hall liegt der Fokus bei Hofstede auf vielen Formen gesellschaftlicher Manifestationen wie Staatsformen, Erziehungsstilen, Religiosität oder Werteprioritäten. Allerdings muss man sich immer wieder bewusst machen, dass seine Erhebung die kulturelle Situation vor über zwanzig Jahren erfasst und die Kulturen sich seither permanent verändert haben.

Vorliegende Zusammenfassung hat sich auf die Darstellung zentraler Kategorien der vorgestellten Kulturtheorien beschränkt, die geeignet erscheinen, Hilfen für die Bewältigung interkultureller Aufgaben im Berufsalltag sozialer Dienste zu geben. Die vorgestellten Ansätze schließen einander nicht aus, sondern überschneiden und ergänzen sich; so ist zum Beispiel eine kollektivistisch geprägte Gesellschaft in der Regel auch eine high context – Kultur. In erster Linie sollen vorliegende Kategorien der eigenen Orientierung im System der verschiedenen Kulturen dienen und die Neugier auf Informationen zum tieferen Verständnis anderer Kulturen wecken.

Was ist interkulturelle Kompetenz ?

Auf die Frage „Was ist interkulturelle Kompetenz ?“ erhält man ganz unterschiedliche Antworten, denn es kommt darauf an, wen man fragt und mit welchem Ziel interkulturelle Kompetenz erworben werden soll. So wird die Managerin in der Auslandsniederlassung eines Unternehmens diese Kompetenz sicher anders definieren als die Sozialpädagogin, die ein multiethnisches Jugendprojekt leitet; der Student im Auslandssemester oder die Lehrerin in einer Hauptschule verstehen unter ‚interkultureller Kompetenz‘ etwas anderes als der Geschäftsmann in Verhandlungen mit ausländischen GeschäftspartnerInnen. Über alles Trennende hinweg ist man sich jedoch einig, dass interkulturelle Kompetenz interkulturelles Lernen voraussetzt und dass dies „ein lebenslanger Lernprozess“ ist.¹² Dieses Lernen kann sich bewusst vollziehen, zum Beispiel in Form interkultureller Trainings, oder unbewusst in Form interkultureller Begegnungssituatio-

¹² Stefan Gaitanides: „Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit“, S. 6; in: www.soziales-amein.de/akak/interkulturelles/texte/handbuchartikel.htm

nen. Dem interkulturellen Training ist unter Punkt 2.6 ein gesondertes Kapitel gewidmet, so dass das unbewusste interkulturelle Lernen Gegenstand dieses Kapitels ist.

Ausführlich wurde zum interkulturellen Lernen des Individuums in einer fremdkulturellen Umgebung geforscht, wie es sich im Rahmen eines befristeten Auslandsaufenthaltes oder einer dauerhafter Migration vollzieht. Diese Lern- und Anpassungsprozesse an die fremde Kultur werden als Akkulturation bezeichnet. Der Psychologe John W. Berry unterscheidet vier unterschiedliche Akkulturationsstrategien:

Separation: Die Fremdkultur wird abgelehnt und die Eigenkultur wertgeschätzt.

Assimilation: Die Eigenkultur wird abgelehnt und die Fremdkultur wird wertgeschätzt.

Integration: Beide Kulturen werden wertgeschätzt und zu einer neuen Symbiose zusammengeführt.

Marginalisierung: Eigenkultur und Fremdkultur werden abgelehnt und man grenzt sich selbst sozial aus.¹³

Die Reflexion der genannten Akkulturationsstrategien ist für MitarbeiterInnen der Jugendmigrationsdienste unter zwei Aspekten von Bedeutung, denn es ist sowohl wichtig sich der eigenen Vorstellungen von einer gelungenen Akkulturation bewusst zu sein als auch dominante Akkulturationsstrategien bei den betreuten Jugendlichen zu erkennen, um notfalls korrigierend einzugreifen.

Während Berry nach verschiedenen Typen der Akkulturation differenziert, veranschaulicht das Modell von David S. Hoopes die Entwicklungsstufen des interkulturellen Lernens.¹⁴

¹³ John W. Berry: „Immigration, acculturation and adaptation“ in: Applied Psychology. An International Review 46 (1997); S. 5 – 34

¹⁴ David S. Hoopes: „Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience“; in: M. D. Push (Hg.) „Multicultural Education. A Cross – Cultural Training Approach“; Chicago 1981; S. 9 – 38

Das Stufenmodell interkulturellen Lernens nach David W. Hoopes

6. Stufe	SELEKTIVE ANEIGNUNG	Selektive Aneignung positiver Merkmale & Verhaltensweisen des fremdkulturellen Systems
5. Stufe	WERTSCHÄTZUNG	Angemessene Wahrnehmung der Stärken und Schwächen der Fremdkultur auf Grundlage kulturübergreifender Maßstäbe
4. Stufe	AKZEPTANZ	Kulturunterschiede werden akzeptiert und respektiert ohne sie nach den Maßstäben der eigenen Kultur zu beurteilen
3. Stufe	VERSTEHEN	Anerkennung der Rationalität anderer kultureller Systeme
2. Stufe	AUFMERSAMKEIT	Bewusstsein (awareness) dafür entwickeln, dass es auch andere kulturelle Systeme gibt
1. Stufe	ETHNOZENTRISMUS	Die eigene Weltsicht als einzig mögliche Weltsicht begreifen

Grafik 5

In Anlehnung an Karl Heinz Flechsig: Beiträge zum Interkulturellen Training; Göttingen 2001; S. 43 f.

Hoopes geht davon aus, dass der Ethnozentrismus eine natürliche Überlebensstrategie des Menschen ist, die ihm ermöglicht die unübersichtliche Umwelt zu ordnen, sich gegen die Angriffe der Natur zu verteidigen und aus der Solidarität mit der Gruppe Kraft zu schöpfen. Es ist eine gesicherte Basis, auf der sich in einer fremden Lernumgebung die interkulturelle Lernentwicklung vollziehen kann. Biographisch wie soziologisch stellt der Ethnozentrismus die früheste Stufe menschlicher Entwicklung dar. Verharrt der Mensch allerdings im Ethnozentrismus, so überwiegt der negative Aspekt einer Hybris, indem man von der Überlegenheit der eigenen Kultur überzeugt ist und andere Kulturen gering schätzt oder verachtet. In der nächsten Phase interkulturellen Lernens wird ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass es andere kulturelle Systeme gibt, die jedoch nicht automatisch feindlich sind, auch wenn sie befremdlich und irritierend wirken. Mit der Stufe des Verstehens wird eine differenziertere Wahrnehmung ermöglicht und die Voraussetzung für eine rationale Auseinandersetzung mit der anderen Kultur erreicht. Mit der vierten Stufe des interkulturellen Lernens akzeptiert man die Gültigkeit anderer kultureller Wertungen und Orientierungen. Auch wenn diese kulturellen Unterschiede negative Emotionen hervorrufen, ist man doch in der Lage sie als Ausdruck der Andersartigkeit zu respektieren. Die nächste Stufe der Wertschätzung erreicht man, wenn sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Fremdkultur auf Grundlage kulturunabhängiger Maßstäbe angemessen wahrgenommen und bewertet werden. Die letzte Stufe interkulturellen Lernens im Modell von Hoopes ist schließlich erreicht, wenn man sich Einstellungen oder Verhaltensweisen der Fremdkultur, die einem erstrebenswert erscheinen, aneignet. Das Modell insgesamt, besonders aber auch die letzte Stufe, verdeutlicht, dass es für die Situation interkulturellen Lernens in einer fremdkulturellen Umgebung entwickelt wurde. Dem interkulturellen Lernen in der eigenen Kultur durch die Begegnung mit Menschen aus verschiedenen anderen Herkunftskulturen wird dieses vereinfachende Modell in seiner chronologischen Eindimensionalität und differenzierten Separierung der Phasen nicht gerecht. Legt man das Modell von Hoopes als Lernstruktur zugrunde, so kann man annehmen, dass sich das interkulturelle Lernen in Begegnungen mit Menschen vieler Herkunftskulturen in der Regel in vielen parallelen und sich wiederholenden Lernprozessen in Form einer Endlosspirale vollzieht. Die letzte Phase des Modells von Hoopes, die selektive Aneignung, ist in dieser Lernsituation nur von untergeordneter Bedeutung.

Da interkulturelles Lernen überwiegend im Kontakt mit Menschen stattfindet und „je nachdem, wie weit oder eng der Kulturbegriff gefasst wird, auch jede soziale Interaktion als interkulturelle

Interaktion verstanden werden kann“, ist interkulturelles Lernen eine Form des sozialen Lernens.¹⁵ Wie das soziale Lernen auch ist interkulturelles Lernen ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Interkulturelle Kompetenz als Leitziel des interkulturellen Lernens bündelt kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen, indem sie „neben der kritischen Distanz gegenüber der eigenen Kultur ein gewisses Maß an Identifikation oder Empathiefähigkeit (verlangt), was kognitiv Kontextualisierung erfordert, das heißt die Fähigkeit, das Handeln der anderen im Kontext ihrer Wertvorstellungen und diese im Kontext ihrer Lebensbedingungen oder auch ihrer historischen Erfahrungen zu sehen“.¹⁶ Ewald Kiel differenziert in seinem Vortrag „Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens“ interkulturelle Kompetenz in vier Teilbereiche:

- **Sachkompetenz**
- **Sozialkompetenz**
- **Selbstkompetenz**
- **Handlungskompetenz**¹⁷

Mit Sachkompetenz sind das Wissen um eigene und fremde kulturelle Werte und Orientierungen, das Wissen um deren Relativität sowie Kenntnisse bezüglich globaler Verflechtungen und Abhängigkeiten bezeichnet. Mit Sozialkompetenz umschreibt er Empathiefähigkeit, Stressresistenz und die Fähigkeit in interkulturellen Situationen Konflikte interkulturell angemessen auszugetragen. Selbstkompetenz benennt die Erkenntnis eigener kultureller Prägungen und kulturbedingter Verhaltens- und Sichtweisen. Unter Handlungskompetenz versteht Kiel die Fähigkeit zur Kulturanalyse als Voraussetzung dafür, eine interkulturelle Situation steuernd gestalten zu können.

Wichtige Bausteine interkultureller Kompetenz sind nach Hatzler / Layes neben dem Kulturwissen und der Anwendung gelernter Kulturstandards einer Zielkultur die Wahrnehmungssensitivität, die Verhaltensflexibilität und die Ambiguitätstoleranz.¹⁸

Unter Wahrnehmungssensitivität wird verstanden, nicht nur sensibel für die Perspektive des fremdkulturellen Partners zu sein, sondern sensitiv den gesamten Interaktionsablauf in einer Situation zu erfassen. Darauf aufbauend meint Verhaltensflexibilität die Fähigkeit, angemessen und schnell auf die jeweilige Wahrnehmung zu reagieren. Ein Mensch mit Ambiguitätstoleranz schließlich ist in der Lage für ihn ‚unberechenbare und unkontrollierbare‘ Situationen und Reaktionen zu ertragen ohne nervös zu werden und bleibt auch in diesen Situationen handlungsfähig.

Insgesamt verdeutlicht die Darstellung zur Definition interkultureller Kompetenz, dass die Kategorien zwar unterschiedlich gebildet werden und die Gewichtungen der Kompetenzbereiche unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob die Autoren Pädagogen, Wissenschaftler oder Unternehmensberater als Zielgruppe im Blick haben, aber dennoch allen Definitionen zentrale Fähigkeiten gemeinsam sind.

Bezug auf interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit nimmt Stefan Gaitanides in seinem Artikel „Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit“. Grundlage seiner Darstellung ist das interkulturelle Lernen von Menschen der Mehrheitskultur durch die Begegnung mit Menschen verschiedener Minderheitskulturen. Gaitanides differenziert zwischen

¹⁵ Barbara Hatzler / Gabriel Layes: „Interkulturelle Handlungskompetenz“ in: Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl (Hg.): „Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation“, Bd. 1; S. 147

¹⁶ Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): „Interkulturelles Lernen“; Arbeitshilfen für die politische Bildung; Bonn 2000; S. 24

¹⁷ Ewald Kiel: „Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens“; S. 4 f.; in: www.friedenspaedagogik.de/themen/globalern/gl_20.htm

¹⁸ Hatzler / Layes a. a. O.; S. 142 f.

kognitiven Kompetenzen und Handlungskompetenzen und benennt folgende Einzelziele interkultureller Kompetenz:

- „Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren
- Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen
- Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung im Kulturkontakt abschätzen (kulturelle Selbstwahrnehmung)
- Fremde Kulturstandards identifizieren und dazu weitere Sinnzusammenhänge herstellen
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Perspektiven entwickeln
- Zwischen kulturellen Optionen situationsgerecht und begründet wählen
- Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen“¹⁹

Die besondere Lernsituation der MitarbeiterInnen sozialer Dienste als VertreterInnen der Mehrheitskultur im Kontakt mit Menschen verschiedener Minderheitskulturen wird auf der **kognitiven Ebene** insofern berücksichtigt, als dass nicht nur Hintergrundwissen zur Herkunftskultur der größten Migrantengruppen, der sogenannten **Communities**, erworben werden muss, sondern die MitarbeiterInnen müssen auch über die Geschichte und die Motive der Migration wie den rechtlichen Status und die soziale Situation der EinwanderInnen informiert sein. Sie sollten sich mit den psychischen Belastungen der Migrationssituation wie auch mit kontextspezifischen Bewältigungsstrategien auseinandersetzen, für verdeckte ethnische Diskriminierung sensibel sein und Erscheinungsformen des Rassismus kennen. Zur **Handlungskompetenz** zählt Gaitanides kommunikative Kompetenzen, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz. Die Handlungskompetenz ist nach Gaitanides unverzichtbar in interkulturellen Situationen zwischen MitarbeiterInnen der sozialen Dienste und MigrantInnen, da in diesen Situationen eine „Machtasymmetrie“ vorliegt und es nicht möglich ist, ein so komplexes Wissen über die zahlreichen Herkunftsländer und MigrantInnen – Communities zu erwerben, dass die BeraterInnen alle Mehrdeutigkeiten, Indifferenzen und Widersprüche in interkulturellen Situationen ausschließen können.²⁰ Die Handlungskompetenz ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass der interkulturelle Dialog gelingen kann, in dem beide PartnerInnen, Beratende wie MigrantInnen, voneinander lernen können.

¹⁹ Stefan Gaitanides; a. a. O.; S. 5

²⁰ Stefan Gaitanides; a. a. O.; S. 6

Zur Entstehung vergleichender Kulturforschung

Die Kulturforschung durchzieht als interdisziplinäre Querschnittsaufgabe viele unterschiedliche Fachwissenschaften. Die **Kulturgeschichte** ist wohl die älteste Wurzel der Kulturforschung. Sie entwickelte sich auf dem geistigen Boden der Aufklärung im 18. Jahrhundert in enger Verbindung zur politischen Philosophie. 1725 veröffentlichte der italienische Geschichts- und Rechtsphilosoph Giovanni Battista Vico seine „Principi di una scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni“ (Grundzüge einer neuen Wissenschaft über die gemeinschaftliche Natur der Völker) und gilt damit als Begründer der Völkerpsychologie. In seiner Abhandlung stellte er zwei grundlegende Prinzipien auf:

1. Man erkennt, was man hervorgebracht hat, nämlich die Geschichte und kulturelle Artefakte, weil diese nach Entwürfen des Menschen erzeugt wurden.
2. Weil die Erkenntnis der kulturellen Objekte immer die Erkenntnis des von Menschen Produzierten ist, ist jede kulturelle Erkenntnis selbstreflexiv.²¹

Basierend auf diesen Prinzipien hinterfragt Kulturgeschichte die individuellen subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen, Symbole, Rituale, individuelle Lebenswelten, Wertesysteme und Sinndeutungen. Als weitere eigenständige Wissenschaftszweige entwickelten sich im 19. Jahrhundert aus der Kulturgeschichte die **Kulturphilosophie** und die **Kultursoziologie**. Bekannte Vertreter der Kulturphilosophie waren zum Beispiel Hegel, Nietzsche oder Heidegger. Bedeutender für unser heutiges Verständnis von vergleichender Kulturforschung als der wissenschaftstheoretische Ansatz der Kulturphilosophie ist die Kultursoziologie. Sie umfasst im Wesentlichen die Erforschung der Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen auf der einen Seite und kulturellen Objektivationen und Aktivitäten sowie deren soziale Verfestigungen andererseits. Bedeutende Namen der Kultursoziologie sind Alfred Weber, der Bruder des Begründers der modernen Soziologie Max Weber, und der Soziologe und Philosoph Georg Simmel, der von 1914 bis 1918 an der Universität Straßburg lehrte.²² Simmel hat nachhaltig die sozial- und kulturwissenschaftliche Diskussion vor allem auch in den USA beeinflusst. Er verwies darauf, dass es bleibende Strukturen und Formen gibt, in denen der Lebensprozess eingebunden ist, und bildete für die formale Erfassung dieser Strukturen und Formen Kategorien wie Individualität / Gruppe oder Geheimnis / Öffentlichkeit, die in der Kulturforschung heute noch Anwendung finden.

Als weitere Zweige der Kulturforschung etablierten sich dann im 20. Jahrhundert die **Kulturanthropologie** und die **Kulturpsychologie**. Die Kulturanthropologie ist eine der Soziologie und der Anthropologie nahestehende Spezialwissenschaft, die zum einen die Beschreibung und den Vergleich verschiedener Kulturen als Sinnsysteme und Rahmen menschlichen Handelns erforscht, zum anderen sich heute verstärkt mit der Kulturleistung Sprache beschäftigt. Seit 1970 hat die Kulturanthropologie auch die Kulturgeschichte dahingehend beeinflusst, dass Alltags- und Mentalitätsgeschichte zu neuen Forschungsfeldern wurden. Die Kulturpsychologie schließlich verbindet Psychologie, Ethnologie und Kulturforschung miteinander, indem sie kulturspezifische Eigenheiten und Prägungen der menschlichen Psyche untersucht, welche sich in charakteristischen Denkweisen, Verhaltensformen, Sitten und Konventionen, auch im politischen Verhalten und in Konfliktlagen nachweisen lassen.

²¹ Hartmut Böhme, Peter Matussek, Lothar Müller: „Orientierung Kulturwissenschaft“; Hamburg 2000; S. 67

²² Brockhaus Enzyklopädie; Leipzig 1996

Einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeits- und Kulturforschung leistete die US – amerikanische Ethnologin Margaret Mead mit ihren Untersuchungen zu den Geschlechterrollen in Naturvölkern. Die Kulturpsychologie ist vor allem auch im Bereich interkultureller Kommunikationsforschung von Bedeutung.

Der Begriff **Kulturwissenschaften** ist ein zusammenfassender Terminus für eine Forschungsdisziplin, die sich um eine Integration der verschiedenen geistesgeschichtlichen, historischen, soziologischen, psychologischen, literaturwissenschaftlichen, anthropologischen und kunstphilosophischen Betrachtungsweisen bemüht, wobei das verbindende Element der Mensch als kulturschaffendes Wesen ist. In Abgrenzung zu Naturwissenschaft und Technik, vor dem Hintergrund einer als bedrohlich erlebten Industrialisierung, ist eine frühe Belegstelle des Begriffs zum Beispiel der Aufsatz „Grundideen zu einer allgemeinen Cultur – Wissenschaft“ des Bibliothekars und Kulturhistorikers Gustav Klemm, der 1851 erschienen ist.²³ Seit etwa 1980 etabliert sich zunehmend an deutschen Universitäten das Studienfach Kulturwissenschaften.²⁴ Allerdings sind sich Kulturforscher auch heute nicht einig, „ob die Kulturwissenschaften im Sinne einer einheitlichen Disziplin institutionalisiert, oder ob sie in der Pluralität teils traditioneller, teils neuer Fachwissenschaften betrieben werden sollen“.²⁵ Die Kulturwissenschaft als Studienfach ist „mit multi- und interkulturellen Überschneidungen konfrontiert“ und verfährt immer kulturvergleichend.²⁶ Struktur und Inhalte dieses Studienfaches sind auch stark von der angelsächsischen Forschungslinie der **cultural studies** beeinflusst. In den 50er und 60er Jahren wurde in Großbritannien der Kulturbegriff neu debattiert. Man fasste den Kulturbegriff weiter als Ausdruck der Lebensweise und differenzierte zwischen bürgerlicher Kultur, Unterschichtkultur und Subkulturen. Bürgerliche Kultur wurde auch als ein Instrument der Herrschaft, als kulturelle Hegemonie gesehen. Wichtige Theoretiker der cultural studies sind Richard Hoggart, Raymond Williams und Edward Thompson. Ende der 70er Jahre etablierten sich die cultural studies auch an US – amerikanischen Universitäten als Studienfach.

Im Zuge der Globalisierung wurde der Kulturvergleich zunehmend auch in betriebswirtschaftlichen Kontexten ein Thema von Interesse. Der Begriff der **Unternehmenskultur** wurde geboren und man erkannte, dass es so etwas wie eine japanische oder französische Unternehmenskultur gibt. Man erkannte auch, dass MitarbeiterInnen eines Unternehmens für Verhandlungen mit ausländischen GeschäftspartnerInnen geschult oder auf den Einsatz in Auslandsniederlassungen vorbereitet werden müssen. Wichtige Impulse für die vergleichende Kulturforschung kamen aus der Organisationsanthropologie und -psychologie wie zum Beispiel die Kategorien, die Geert Hofstede im Rahmen seiner Studie bei IBM entwickelte, oder die umfänglichen Studien zur interkulturellen Kompetenz von Alexander Thomas.²⁷ Auch die Idee interkultureller Trainings ist zunächst im betrieblichen Kontext entstanden.

²³ Gustav Friedrich Klemm: „Grundideen zu einer allgemeinen Cultur – Wissenschaft“; in: Sitzungsberichte der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch – historische Classe; Bd. 7; Wien 1851

²⁴ Hartmut Böhme, a. a. O.; S. 107

²⁵ Friedrich Jaeger, Jürgen Straub (Hg.): „Handbuch der Kulturwissenschaften; Bd. 2; Stuttgart u. Weimar 2004; Vorwort

²⁶ Hartmut Böhme, a. a. O.; S. 104

²⁷ Geert Hofstede: „Lokales Denken, globales Handeln“; München 2001; zum Beispiel: Alexander Thomas: „Psychologie Interkulturellen Handelns“; Göttingen 1996

Ziel dieser Interkulturellen Trainings in Unternehmen ist die „effektive Aufgabenerfüllung“ in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit fremdkulturellen GeschäftspartnerInnen, das heißt soziale Motive sind zweitrangig, betriebswirtschaftliche Interessen stehen im Vordergrund.²⁸ Dennoch können viele Methoden, die im Rahmen der Unternehmensberatung entwickelt wurden, in Trainings mit sozialer oder pädagogischer Zielsetzung angewendet werden. Die Notwendigkeit eines interkulturellen Trainings für Angehörige der Mehrheitskultur, um den Kontakt in der Begegnung mit Angehörigen verschiedener Minderheitskulturen zu verbessern, ist die aktuelle Entwicklung in der vergleichenden Kulturforschung. Ursachen für diese Entwicklung können darin gesehen werden, dass die Mehrheit der europäischen Staaten ihren Status als Einwanderungsland akzeptiert und zudem aufgrund der demographischen Wende die wirtschaftliche Notwendigkeit von Zuwanderung begreift. Die Verbesserung des Zusammenlebens von Bevölkerungsmehrheit und MigrantInnen, die Verbesserung der Integration ist somit politisch gewollt.

²⁸ Barbara Hatzler, Gabriel Layes: „Interkulturelle Handlungskompetenz“; in: Alexander Thomas, Eva – Ulrike Kinast, Sylvia Schroll – Machl (Hg.): „Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation“; Bd. 1; Göttingen 2003; S. 139

Interkulturelle Aspekte der Kommunikation

Einen eigenen Bereich der interkulturellen Forschung bildet die interkulturelle Kommunikationsforschung.²⁹ Da das Beratungsgespräch eine zentrale Aufgabe im Jugendmigrationsdienst ist, soll ein besonderer Beitrag die interkulturellen Aspekte einer Gesprächssituation darstellen. Unabhängig von den Inhalten eines Gespräches gibt es situative, nonverbale, paraverbale und verbale Faktoren, die je nach kultureller Prägung unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet werden können. Wie gewichtig der Einfluss situativer und nonverbaler Faktoren ist, hängt nicht zuletzt davon ab, ob GesprächspartnerInnen aus einer high context oder einer low context - Kultur stammen (siehe Punkt 2.1). Obgleich deutsche GesprächspartnerInnen bei NordamerikanerInnen, AustralierInnen oder KanadierInnen eher als formell, also high context, gelten, zählt die deutsche Kultur im Vergleich mit vielen asiatischen Ländern oder auch dem arabischen Kulturraum sicher zu den low context - Kulturen. Deshalb ist es wichtig, sich Faktoren der indirekten Kommunikation bewusst zu machen, die in anderen Kulturräumen für die Kommunikation von Bedeutung sind.

Selbstverständlich kann im Folgenden nicht für jeden genannten Faktor die jeweilige Wahrnehmung und Deutung in den unterschiedlichen Kulturräumen ‚aufgezählt‘ werden : Dies ist nicht möglich, da Kulturen, wie unter Punkt 2.1 dargestellt wurde, keine statischen Systeme sind, sondern sich ständig entwickeln und neue Symbiosen eingehen; zudem wäre ein solches Ziel auch gar nicht sinnvoll, da nicht ein Kompendium zum Zweck der Manipulation von Menschen anderer Kulturen angestrebt ist, sondern vor allem die Wahrnehmung interkulturell sensibilisiert werden soll. Umso wichtiger ist es im Rahmen einer Gesprächsvorbereitung die folgenden Fragen nicht nur mit Blick auf den / die Gesprächspartner/in anderer Herkunftskultur zu bedenken, sondern auch die eigenen Erwartungen und Einschätzungen zu prüfen.

Fragen zur Erschließung situativer Faktoren eines Gespräches:

- Wann wird dieses Gespräch geführt? Die Tageszeit, ob das Gespräch während der regulären Geschäftszeiten oder außerhalb dieser stattfindet, aber auch besondere Phasen wie Ramadan oder Fastenzeiten anderer Religionen können den Gesprächsverlauf beeinflussen.
- Wo wird das Gespräch geführt? Ist es eher ein formeller oder privater Rahmen? Wie intim oder offen ist die räumliche Situation? Findet das Gespräch am Wohnort des / der Ratsuchenden statt oder ist er / sie angereist?
- Wenn es sich um ein Erstgespräch handelt, ist wichtig, wie und durch wen der Kontakt zum Jugendmigrationsdienst hergestellt wurde.
- Welche Erwartung hat der / die Ratsuchende an den JMD bzw. dessen Mitarbeitende? Wird man als staatliche Exekutivbehörde wahrgenommen oder sind Nichtregierungsorganisationen (NGOs) bekannt und welche Erfahrungen wurden mit beiden bisher gemacht?
- Welche Erwartungen hat der Mitarbeitende des Jugendmigrationsdienstes an die / den Ratsuchende/n? Welche Erfahrungen hat der Mitarbeitende bisher mit dieser Migrantengruppe gemacht?
- Welche Gesprächsziele streben die jeweiligen Gesprächspartner an?

²⁹ siehe z.B. Bernd Müller-Jacquier: Linguistic Awareness of Cultures, veröffentlicht auf der Homepage www.interkulturelles-portal.de ; H.K. Geißner / A.F. Herbig / E. Wessela (Hg.): Wirtschaftskommunikation in Europa; Tostedt 1998

Hat man die Rahmenbedingungen der Gesprächssituation reflektiert, sollten die nonverbalen Faktoren eines Gespräches bedacht werden, denn, um mit Müller – Jacquier zu sprechen, „möglicherweise noch wichtiger als das, was durch Worte gesagt wird, sind nonverbale Äußerungen, ausgedrückt durch Mimik, Gestik, Korperdistanz (Proxemik) oder Blickkontakte“. ³⁰ Auch durch diese Faktoren sind Missverständnisse vorprogrammiert, weil die GesprachspartnerInnen in der Regel dazu neigen, ihre eigenen kulturell geprägten nonverbalen Kommunikationsstandards unreflektiert auf die Gesprächssituation anzuwenden.

Fragen zur Ermittlung nonverbaler Gesprachsfaktoren sind:

- Inwiefern beeinflusst körperliche Distanz oder Näher den Gesprächsverlauf? Kann das Distanzverhalten des Mitarbeitenden im Jugendmigrationsdienst als Ablehnung oder Belästigung missverstanden werden? Inwiefern beeinflusst das Distanzverhalten der / des Ratsuchenden die Wahrnehmung der MitarbeiterInnen?
- Inwiefern beeinflusst das jeweilige Beruhrungsverhalten den Gesprächsverlauf? Welche Form der Begrüßung / Verabschiedung ist angemessen? Wird es als Zurückweisung gedeutet, wenn GesprachspartnerInnen nicht mit einem Handschlag begrüßt werden? Kann man Jugendliche durch gezielte Berührung besonders motivieren? Ist es den MitarbeiterInnen bewusst, dass die linke Hand in den arabischen Ländern, unrein' ist?
- Welchen Einfluss hat der Blickkontakt auf den Gesprächsverlauf? Gibt es Abweichungen zu unseren Kommunikationsstandards? Zum Beispiel ist es in unserer Kultur ein Zeichen von Aufrichtigkeit, wenn man dem anderen in die Augen blickt. Für einen türkischen Gesprächspartner kann dies ein Zeichen der Respektlosigkeit sein, insbesondere, wenn der andere älter ist oder einen höheren Status hat. In einigen asiatischen Kulturen wird ein intensiver Blickkontakt auch als bedrohlich empfunden, während in südamerikanischen Kulturen der intensive Augenkontakt ein Zeichen der Männlichkeit ist. Wichtig ist es, dass solche Abweichungen bewusst registriert werden, damit sie nicht unreflektiert nach den eigenen Kulturstandards interpretiert werden.
- Wie beeinflussen Körperhaltung und Gesten den Gesprächsverlauf? Gesten sollten sehr bewusst einzugesetzt werden, auch wenn man im Dialog mit Menschen anderer Herkunftssprachen dazu neigt, durch Gesten das gesprochene Wort zu veranschaulichen. Je nach Kulturkreis können Gesten sehr unterschiedlich gedeutet werden, zum Beispiel die Geste für o.k. ist in Indonesien oder Russland eine obszöne Beleidigung. ³¹ Auch sollte die Körperhaltung des Beratenden möglichst neutral und kontrolliert sein. Wenn man zum Beispiel die Beine entspannt ausstreckt, zeigt man unter Umständen dem Gesprächspartner die Schuhsohlen, dies ist in Thailand oder Indonesien eine Beleidigung.

Ebenso kulturell beeinflusst ist auch das Sprechverhalten der Menschen. Je nach Kulturkreis unterscheiden sich die Standards für Sprechgeschwindigkeit, Betonung, Lautstärke oder Sprecherwechsel. Die deutsche Sprache erscheint Menschen anderer Herkunftssprache häufig als hart, spricht man dann noch etwas lauter, was zum Teil unbewusst aus dem Bedürfnis heraus verstanden zu werden passieren kann, wird auch dies manchmal als bedrohlich missverstanden. Finnen oder auch Chinesen, Japaner, Thailänder empfinden deutsche SprecherInnen vielfach als ungeduldig und unhöflich, da deutschen SprecherInnen Gesprächspausen oft unange-

³⁰ s. a.a. O., S. 35;

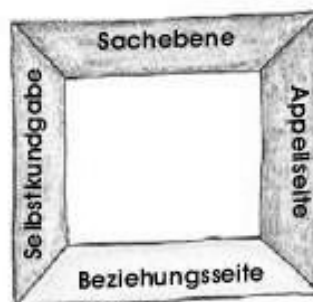
siehe auch A. Thomas: „Von entscheidender Bedeutung für einen verständnisvollen und zufrieden stellenden Kommunikationsprozess ist aber ebenso eine für die beiden Partner nachvollziehbare und verständliche Form der nonverbalen Kommunikation“; in : Alexander Thomas / Eva-Ulrike Kinast / Sylvia Schroll-Machl (Hg.) : Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1; Göttingen 2003; S. 104

³¹ siehe auch z.B. Selbsttest unter dem Link „Fit für die Fremde / Kulturell offen“ auf der Website www.ikkompetenz.thueringen.de

nehm sind und sie deshalb dem Gesprächspartner vorgreifen. Dass dieses Verhalten besonders die Kommunikation mit Menschen anderer Herkunftssprache beeinträchtigt, die sowieso mehr Zeit benötigen, um ihre Interessen zu formulieren, liegt auf der Hand.

Nachdem einige nonverbale Aspekte beleuchtet wurden, die in einer interkulturellen Gesprächssituation von Bedeutung sein können, werden nun noch einige verbale Aspekte der Beratungssituation dargestellt. Natürlich ist die sprachliche Verständigung vielfach ein zentrales Problem, dem der einzelne Jugendmigrationsdienst, wo möglich, durch eine gezielte Personalentwicklung, aber auch durch die Vernetzung mit anderen sozialen Diensten und der Einbindung von KlientInnen mit erweiterten Sprachkenntnissen entsprechen muss (siehe auch Punkt 2.7). Insofern sind für die interkulturelle Beratungsarbeit detaillierte linguistische Untersuchungen, die sich mit den kulturellen Unterschieden in den Sprachstilen beschäftigen, eher weniger aufschlussreich.³² Sinnvoller scheint hier die Gegenüberstellung allgemeiner Kommunikationsunterschiede sowie die Prüfung gängiger Kommunikationsmodelle unter interkulturellen Aspekten. So kann man einen direkten Kommunikationsstil, der Kritik offen äußert und Ablehnung klar formuliert, dem indirekten gegenüberstellen, der Ablehnung und Kritik als Ausdruck von Unhöflichkeit und Respektlosigkeit vermeidet und Informationen durch ‚die Blume‘ vermittelt. Dem direkten Kommunikationsstil entspricht häufig auch der sogenannte instrumentelle Stil, der zielgerichtet, sachbezogen, pragmatisch und unpersönlich ist, während dem indirekten Stil analog oft der expressive Stil entspricht, der weniger präzise ist und sich durch einen hohen Grad von Emotionalität auszeichnet.³³ Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass deutsche SprecherInnen unabhängig von individuellen Ausprägungen in der Regel dem direkten und instrumentellen Stil zuneigen, während SprecherInnen arabischer, asiatischer, afrikanischer Kulturen, aber auch unsere direkten Nachbarn wie Frankreich oder Italien eher die Gegenstile favorisieren.

Bezieht man diese kulturgeprägten Kommunikationsunterschiede in die Interpretation eines Kommunikationsmodells, zum Beispiel des Kommunikationsquadrats von Friedemann Schulz von Thun, ein, so wird schnell deutlich, dass kulturelle Unterschiede des Gesprächsstils das Risiko der Fehlinterpretation und des Missverstehens potenzieren.³⁴



³² so z.B. Jürgen Bolten : „Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur Stilforschung“; in : J. Bolten/ D. Schröter (Hg.), „Interkulturelle Kommunikationsforschung“; Sternenfels / Berlin 2001

³³ siehe z.B. Karl-Heinz Flechsig : „Beiträge zum Interkulturellen Training“; Göttingen 2001; S. 50

³⁴ Friedemann Schulz von Thun / Johannes Ruppel / Roswitha Stratmann : „Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte“; Hamburg 2000; S. 33f

Grafik 6

Kommunikationsquadrat

Quelle: www.schulz-von-thun.de/mod.html

*Wenn ich etwas sage, enthält jede meine Äußerungen, ob ich will oder nicht, vier Botschaften:
eine Sachinformation – worüber ich informiere
eine Selbstkundgabe – was ich von mir zu erkennen gebe
einen Beziehungshinweis – was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe
einen Appell – was ich bei dir erreichen möchte*

Legt man dieses Modell mit den vier Aspekten einer Aussage zugrunde und deutet im Rahmen dieses Modells die Frage eines männlichen Klienten an die Beraterin: „Haben Sie Kinder?“, wird deutlich, dass je nach kulturellem Hintergrund alle vier Aspekte dieser Äußerung sehr unterschiedlich verstanden werden können.

Während der Klient mit dieser Frage vielleicht Höflichkeit, Respekt und Sympathie bekunden will und eine vertrauensvolle Beziehung einleiten möchte, könnte die Beraterin diese Frage als Ausdruck eines traditionellen Frauenbildes, als Zweifel an ihrer beruflichen Kompetenz und als Appell, sich in eine traditionelle Frauenrolle zu fügen und / oder die Beratung an einen männlichen Kollegen zu geben verstehen. Das Beispiel veranschaulicht, dass es nicht in erster Linie darum gehen kann, welche Deutung richtig oder falsch ist, sondern dass eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer interkulturellen Kommunikation die wertungsneutrale Offenheit der beratenden Person ist. Der Berater oder die Beraterin befinden sich als VertreterIn der Mehrheitsgesellschaft im Gegensatz zum / zur Ratsuchenden auf sicherem Boden, sie müssen Irritationen, Abweichungen und Mehrdeutigkeiten so lange ertragen, bis eine kulturgleichberechtigte Interpretation möglich ist.

Interkulturelle Pädagogik

Die Reisetaschen sind gepackt, die SchülerInnen warten ungeduldig auf den Zug, und ab nach Frankreich! Die Klassenfahrt ist gut vorbereitet: Kultur und politisches System wurden im Unterricht beleuchtet, die Alltagssprache wurde intensiv trainiert. Nach zwei Wochen Aufenthalt dann das Fazit der deutschen Jugendlichen: „War schön, aber es gab nichts zum Frühstück, nur Weißbrot.“ In umgekehrter Situation – französische SchülerInnen reisen nach Deutschland – würde das Fazit eben lauten: „War schön, aber es gab nichts zum Abendessen, nur Schwarzbrot.“

Zwei benachbarte Länder mit ähnlichen Kulturstandards und trotzdem sind Irritationen ‚im Kleinen‘ unverkennbar. Baguette contra Pumpnickel: Kulturelle Differenzen liegen eben im Detail.

Was im oben dargestellten Fall ein Schmunzeln auslöst, kann in anderen Situationen gravierende Auswirkungen haben, wenn sie sich, oft unbemerkt, klassenintern abspielen: MitschülerInnen mit türkischen Migrationshintergrund gegen deutsche Mehrheit liefern dafür vielfältige Beispiele. Um bei der Klassenfahrt zu bleiben: Wie würde diese Klasse reagieren, wenn ein türkischer Vater seiner Tochter die geplante Auslandsreise des Anstands wegen verbietet? Würde man die

betroffene Mitschülerin bemitleiden? Marginalisieren? Müsste der Vorfall im Unterricht thematisiert werden? Wenn ja, wie könnten PädagogInnen die Situation in der Klasse aufgreifen?

Antworten darauf will die interkulturelle Pädagogik bieten, die sich mit dem Phänomen der kulturellen Vielfalt in den Klassenzimmern und den daraus entstehenden pädagogischen Aufgaben auseinandersetzt. Die internationale Migration, der europäische Einigungsprozess und die weltweite Globalisierung haben die Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen gestellt: Alle Menschen, die in Deutschland zusammen leben, müssen Wege finden, dieses Zusammenleben sinnvoll zu gestalten. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Schule als ‚Erfahrungsraum‘, in dem Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen sich als gleichwertig erfahren und lernen, miteinander zu leben.

Die notwendige Öffnung der Schule für interkulturellen Unterricht vollzog sich nur langsam im gesellschaftlichen Wandel der letzten vierzig Jahren. Infolge der Arbeitsmigration hat Deutschland seit den 60er Jahren eine enorme ethnisch-kulturelle Pluralisierung seiner Bevölkerung erfahren. Die politische, gesellschaftliche und institutionelle Herausforderung, die daraus entstand, wurde anfangs einfach ignoriert, die ‚Ausländerfrage‘ kaum thematisiert und wenn, dann war sie nur von der Rückkehrproblematik bestimmt: Warum hätte man sich um eine Population bemühen sollen, die angeblich selbst die Absicht hegte, Deutschland bald wieder zu verlassen und in ihre jeweilige Heimat zurückzukehren? Erst als die ArbeitsmigrantInnen in den 70er Jahren mehr und mehr ihren Lebensmittelpunkt in das Aufnahmeland verlegten und ihre Bleibeabsicht zum Ausdruck brachten, wurde die Frage der Integration der sogenannten Gastarbeiter und deren in Deutschland schulpflichtigen Kinder zu einem öffentlichen Thema. Die Bildungsinstitutionen reagierten hauptsächlich mit Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache sowie – ansatzweise – der jeweiligen Muttersprache der EinwanderInnen und mit Projekten zum Nachholen von hiesigen Schulabschlüssen. Die Schwerpunkte dieser ‚Ausländerpädagogik‘ hoben damit einseitig die unterstellten oder realen Defizite der Zugewanderten, allen voran Sprach- und Bildungsdefizite hervor. Dahinter steckte die heute noch weit verbreitete ideologische Annahme, dass sich die Minderheit zwangsläufig an die Mehrheit anpassen solle. Erst Mitte der 80er Jahre, als die kulturelle Vielfalt nicht mehr zu leugnen war und unter dem Druck wirtschaftlicher Interessen, änderte sich langsam diese bevormundende Ansicht.

Der Akzent verlagerte sich von der paternalistischen Einbahnstraße auf die Beziehung zwischen MigrantInnen und Einheimischen. Dialog, Begegnung, gegenseitiges Kennenlernen und Schätzenlernen standen jetzt im Mittelpunkt. Aus der Sonderpädagogik für eine ‚Randgruppe‘ entwickelte sich die interkulturelle Pädagogik mit neu definierten Zielen.

Im weitesten Sinne bedeutet interkulturelle Erziehung das Lernen, mit anderen Kulturen erfolgreich umzugehen, und bereitet somit Kinder und Jugendliche auf eine Zukunft in einer immer internationaler werdenden (Arbeits)- Welt vor. Praktische Kenntnisse anderer Kulturen schaffen zwar Verständnis, es geht aber bei der interkulturellen Pädagogik nicht allein um die Aufklärung deutscher Kinder über die Besonderheiten anderer Kulturen. Die interkulturelle Pädagogik will den selbstverständlichen Austausch zwischen zwei gleichgestellten Partnern mit dem Ziel fördern, Vorurteile und Diskriminierungen abzubauen und Rassismus und Ausgrenzung vorzubeugen. Interkulturelle Erziehung versteht sich also als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Selbstverständlich muss dabei der Entwicklungsstand der Heranwachsenden und der jeweilige institutionelle Rahmen berücksichtigt werden. Im Kindergarten kann zunächst nur in alltäglichen Situationen und handlungsorientiert eine Sensibilisierung auf das Anderssein stattfinden: durch Erzählen und Vorlesen von Geschichten aus anderen Kulturkreisen, oder durch den Versuch, Elemente aus anderen Kulturen bei traditionellen Festen zu integrieren. Später in der Schule wird dann die – durchaus auch kritische - Dialogbereitschaft gefördert.

In beiden Institutionen kommt alles auf ein gutes Sozialklima an. Stimmt die Lernatmosphäre, fühlt sich jede Schülerin, jeder Schüler in ihrer/seiner kulturellen Eigenart verstanden und akzeptiert, so sind die Voraussetzungen dafür gegeben, dass überhaupt ein Austausch stattfindet. Vieles kann schon durch eine ansprechende Raumgestaltung erreicht werden, die die sprachli-

che und kulturelle Vielfalt widerspiegelt: mehrsprachige Begrüßungsplakate oder Infozettel an die Eltern, von den SchülerInnen selbst entworfene interkulturelle Kalender, Bilder oder Gegenstände aus verschiedenen Kulturkreisen... Diese sichtbare Wertschätzung stärkt das Selbstbewusstsein der einzelnen SchülerInnen und macht sie offen und neugierig für andere kulturelle Prägungen. Eine optische Präsenz der Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen wirkt aber auch nach außen hin. Eltern mit Migrationshintergrund bauen mögliche Hemmungen ab, sehen sich ernst genommen und ermutigt, am Schulleben aktiv(er) teilzunehmen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können sich nur gleichberechtigt und anerkannt fühlen, wenn auch ihre sprachliche Eigenart berücksichtigt wird. Ihre bikulturelle und bilinguale Orientierung gehört zu ihrer Identität: Sie hat Vor- und Nachteile. Für PädagogInnen bedeutet es in der Praxis oft, mit dem Druck zu leben, den Ansprüchen der Migranteltern an die Schule, ihre Kinder sollen so schnell und so gut wie möglich Deutsch lernen, gerecht zu werden. Andererseits müssen sie auch den betroffenen Eltern nahe legen, wie wichtig die Erstsprache für die emotionale Entwicklung des Kindes ist, und alle Bedenken diesbezüglich ausräumen. Seitens einheimischer Eltern, die kulturell und sprachlich gemischten Gruppen gegenüber manchmal mehr als skeptisch sind, heißt es wiederum, vermittelnd einzuwirken, indem man Berührungspunkte abbaut, Aufklärungsarbeit leistet und schließlich auch die eigene Einstellung zur Mehrsprachigkeit reflektiert. Bildungsinstitutionen sollten deshalb ihr Fachpersonal unterstützen und günstige Bedingungen für die Entwicklung einer funktionalen Mehrsprachigkeit schaffen: frühe Förderung – möglichst schon im Kindergartenalter – beim Erwerb der deutschen Sprache, gleichzeitig auch Unterrichtsangebote in der Herkunftssprache. Dabei muss über den Einsatz von Fachkräften mit Migrationshintergrund nachgedacht werden. Einige bilingual-bilkulturelle Modellgruppen gibt es inzwischen schon bundesweit, wie der Kindergarten Filefant e.V. in Hamburg. Auch können wiederum Eltern (Einheimische wie MigrantInnen) in die pädagogische Arbeit eingebunden werden. So entsteht ein Klima des gegenseitigen Vertrauens zwischen SchülerInnen, Eltern und Lehrenden.

Für die Vermittlung interkultureller Inhalte ist die Vorbildfunktion der Lehrkräfte wesentlich. Sie müssen darauf bedacht sein, ein vorurteilsfreies und differenziertes Bild der Migrationskulturen zu transportieren. Durch Selbstreflexion müssen Lehrende sich ihrer eigenen Kultur und den Mechanismen vorgefasster Meinungen, Überzeugungen, moralischer Prinzipien und Werte bewusst werden. Welche Gefühle löst bei mir eine Schülerin mit Kopftuch aus? Ist der Schüler Igor auf Grund seines Aussiedlerstatus de facto aggressiv? Habe ich als Deutschlehrerin / Deutschlehrer bewusst oder unbewusst eine Sprachhierarchie im Kopf, in der Französisch mehr gilt als Albanisch? Begünstige ich Stereotypisierungen, wenn ich jedes Mal über den Vornamen meines Schülers Akpofure stolpere? Überprüfe ich kritisch Schulbücher auf deren interkulturellen Inhalte? Mit diesen Fragen müssen sich Lehrende auseinandersetzen. Sie sind also im Prozess interkultureller Bildung auch Lernende. Sie sollten auf die bikulturelle Biographie ihrer SchülerInnen zurückgreifen, denn ausgehend von einzelnen Personen und deren Lebenssituation lassen sich eher Verallgemeinerungen vermeiden und Klischees abbauen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind nicht alle von vornherein ‚Spezialisten‘ für ihre Herkunftskultur, die man jeder Zeit aufrufen kann, wenn das eine oder andere kulturspezifische Thema auftaucht. Die in der Aufnahmegesellschaft entstandenen eigenständigen Migrationskulturen sind komplexer. Erzählen lassen, aktiv zuhören und selbst reflektieren bringen neue vielschichtiger Sichtweisen.

Der Perspektivenwechsel, d.h. die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt aus der Sicht der anderen betrachten zu können, hilft Lernenden und Lehrenden ihre Ambiguitätstoleranz auszuweiten, das heißt besser Situationen zu bewältigen, die befremdlich und irritierend sind. Vergleichende Textarbeit und Märchen aus aller Welt in deutscher und anderen Sprachen, Farben und ihre Bedeutung in den verschiedenen Kulturen als Gegenstand im Kunstunterricht, der Besuch von Friedhöfen unterschiedlicher Konfessionen im Religionsunterricht, Europa und seine kolonialistische Vergangenheit im Geschichtsunterricht sind einige Gestaltungsideen. So lernen die Beteiligten, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Wertvorstellungen gibt, die sich manchmal widersprechen. Diese Spannungen auszuhalten, mit Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, bilden nötige Momente des interkulturellen Dialogs. Nur so kön-

nen irrationale Ängste abgebaut sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult werden. Konflikte, die auf Grund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen können, sollten nicht im Namen einer falsch verstandenen Toleranz tabuisiert werden, sondern müssen in offenen Gesprächen ausgetragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beigelegt werden. Andererseits dürfen die Beteiligten nicht den Fehler machen, alle Konflikte im Klassenzimmer als kulturbedingt zu deuten und psychologische oder soziale Faktoren als Erklärungsansätze zu leugnen. Anerkennung der Differenz an sich bringt Kinder und Jugendliche allerdings nur dann weiter, wenn sie mit der Entdeckung gemeinsamer Bezugspunkte einhergeht, die als Grundlage für ein friedliches Zusammenleben auch außerhalb der Schulräume dienen. Allgemeingültige Werte, eine gemeinsame Perspektive oder Aufgabe in einer globalisierten Welt und die Bereitschaft, Verantwortung für diese „Eine Welt“ zu übernehmen sind verbindende Ziele.

In den Klassenzimmern ist die Realität schon längst mehrsprachig und multikulturell. Doch diese Realität soll weder ausschließlich als Problem wahrgenommen noch verdrängt werden, sondern die gegebene Situation muss positiv genutzt und zum Ausgangspunkt für interkulturelle Lernprozesse gemacht werden. Interkulturelle Pädagogik richtet sich sowohl an Migranten- als auch an einheimische Kinder. Sie muss deutlich machen, dass Minderheiten und Mehrheiten sich wechselseitig beeinflussen und dass gerade diese Dynamik die interkulturelle Kompetenz aller fördert und das gemeinsame Verantwortungsgefühl stärkt. In diesem Sinne ist interkulturelle Bildung Allgemeinbildung, politische Bildung und berufliche Bildung in Einem.

Im Übrigen: „Il a mangé son pain blanc“ wortwörtlich: „Er hat sein Weißbrot schon aufgegessen“ heißt in Frankreich implizit, dass einem nur noch das Schwarzbrot übrig bleibt und deutet schicksalhaft darauf hin, dass schwere Zeiten auf den Betroffenen zukommen. Schwarzbrot wird immer noch unbewusst als Symbol für Hungersnot, Krieg (das Kommisbrot !), Elend gesehen. ‚Nur‘ Baguette zum Frühstück verheißt dagegen Wohlstand und ist daher auch ein Zeichen der Gastfreundschaft. Das könnten die SchülerInnen aus Deutschland auf ihre nächste Klassenfahrt nach Frankreich mitnehmen. Ein weiteres kulturelles Missverständnis wäre hiermit soweit ausgeräumt...

Was ist ein interkulturelles Training?

Ihr Chef schickt Sie für 6 Monate nach China? Sie müssen mit Ihren französischen Geschäftspartnern ein 5-Gängemenü samt Konversation über verschiedene Käsesorten und den dazu passenden Wein bewältigen? In Ihrer Firma beklagt sich ein ausländischer Mitarbeiter darüber, dass ihm eine einheimische Vorarbeiterin vor die Nase gesetzt wurde? In Ihrer Beratungsstelle versuchen Sie, MigrantInnen die Kleidungsstandards für hiesige Vorstellungsgespräche zu vermitteln? Allerspätestens dann ist es für Sie an der Zeit, über den Begriff ‚interkulturelles Training‘ nachzudenken.

Die internationale Migration, die zunehmende Globalisierung und die ethnisch-kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft stellen den Einzelnen, ob Zugewanderten oder Mitglied der Mehrheitsgesellschaft, im Alltag und im Arbeitsprozess vor neue Anforderungen. So wie neue Wissenskompetenzen im Laufe einer beruflichen Karriere selbstverständlich durch Weiterbildungsmaßnahmen immer wieder angeeignet werden, so sollte auch die interkulturelle Kompetenz, das heißt die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturgemeinschaften erfolgreich umzugehen, gezielt eingeübt und immer wieder neu reflektiert werden. Interkulturelle Trainings bieten dafür den richtigen Rahmen.

Die Notwendigkeit, Personal in Sachen Kultursensibilisierung zu schulen, wurde schon in den 60er und 70er Jahren im Einwanderungsland USA erkannt. Geschult wurden in erster Linie Fach- oder Führungskräfte in Unternehmen vor längeren Auslandsaufenthalten. Im Mittelpunkt stand das wirtschaftliche Geschick bei internationalen Verhandlungen. Parallel dazu hat man EntwicklungshelferInnen, aber auch SoldatInnen vor internationalen Einsätzen methodisch auf das Leben in einem anderen Land vorbereitet. Unter dem Druck der ‚Black Power-Bewegung‘ und der starken Einwanderung aus Mexiko kam dann langsam die Erkenntnis, auch im Inland Menschen auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten zu müssen; Menschen, die in der Lage sind, stereotypisierenden vorgefassten Meinungen entgegenzutreten oder kulturbedingte Konflikte zu schlichten.

In Deutschland hat man sich erst seit den 80er Jahren intensiver mit der Konzeption interkultureller Lernprogramme befasst. Der europäische Einigungsprozess, der Fall der Mauer und die daraus folgende Migration aus dem Osten gaben den entscheidenden Impuls dafür. Die Zielgruppe für solche Trainings hat sich auch in Europa zeitgleich mit der Entwicklung der neuen Medien, die eine weltweite Kommunikation ermöglichen, verschoben. Interkulturelle Trainings zielen nicht mehr nur auf Personen, die beruflich oder privat im Ausland leben werden. Sie richten sich verstärkt an die, die im Inland leben und international arbeiten oder mit interkulturell gemischtem Publikum in der Schule, in der Jugendarbeit, in den Behörden oder anderswo tag-

täglich zu tun haben und als sogenannte Multiplikatoren wirken können, indem sie ihr im Training angeeignetes Wissen weitergeben.

Je unterschiedlicher die Zielgruppen sind, desto vielfältiger lassen sich Inhalte und Methoden gestalten. Das erklärte Ziel aber bleibt, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. So umfassen interkulturelle Trainings „alle Maßnahmen, die eine Möglichkeit zum interkulturellen Lernen bieten und zum Erwerb interkultureller Handlungskompetenz beitragen“.³⁵ Sie sollten den TeilnehmerInnen die Möglichkeit bieten, sich gründlich über fremdkulturelle Wertsysteme und Verhaltensorientierungen zu informieren und neue Verhaltensmuster zu erproben. Nur wer Wissen über andere Kulturen erwirbt, kann ‚befremdendes‘ Verhalten in interkulturellen Kontexten deuten und darauf angemessen reagieren. Genauso wichtig ist jedoch die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Programmierung und deren Einfluss auf Interaktion und Kommunikation mit Menschen anderer Kultur. Ein gut aufgebautes Training verbindet also immer Reflexion, Information und Erfahrung.

Grundsätzlich unterscheidet man unter den Trainingstypen inhaltlich zwischen **kulturspezifischen** und **kulturalgemeinen** Trainings. Kulturspezifische Trainings bereiten auf eine einzelne Zielkultur beziehungsweise auf ein bestimmtes Land, zum Beispiel die USA oder China, vor. Im Gegensatz dazu vermitteln kulturalgemeine Trainings kulturübergreifende Sachverhalte wie Kulturtheorie und -definitionen, die sich dann auf die meisten Länder übertragen lassen. Sie sprechen Themen an, die in jeder Kultur relevant sind wie Zeit und Raum, Sprache, Geschlechterrollen, Werte und Normen, die aber in jeder Kultur anders zum Ausdruck kommen. Sie sensibilisieren für kulturbedingte Unterschiede im Denken und Handeln von Personen verschiedener Kulturzugehörigkeit und bilden insofern eine breite theoretische Basis, auf der dann kulturspezifische Trainings aufbauen können.

Die Trainerteams haben bezüglich der Methodik einen relativ großen Spielraum und können auf eine buntgefächerte Bandbreite von pädagogischen Hilfsmitteln zurückgreifen. Bei der Auswahl der eingesetzten Bausteine sollten sie sich allerdings immer wieder an ihrer Zielgruppe und deren Aufgaben orientieren sowie auch deren Kultur berücksichtigen. Je individueller die Trainings auf den Einzelnen zugeschnitten sind, desto nachhaltiger wirken sie. Es macht zum Beispiel keinen Sinn, Jugendliche mit kulturtheoretischen Fragestellungen zu überschütten. Umgekehrt werden Rollenspiele mit fiktiven Handlungskontexten von Erwachsenen erfahrungsgemäß zunächst häufig abgelehnt. Vor allem Führungskräfte oder Angehörige einer Kultur mit dem tief verankerten Standard ‚Gesichtswahrung‘ geben ungern die Kontrolle in einer für sie nicht transparenten Spielsituation ab. Die Zielgruppe entscheidet also indirekt über die didaktischen und methodischen Ansätze mit. Man teilt prinzipiell die Trainingsmethoden in zwei Kategorien ein: **wissensorientierte** Methoden und **erfahrungsorientierte** Methoden. Je nach Teilnehmerzusammensetzung können und sollten aber diese Trainingsmethoden kombiniert werden.

Wissensorientierte Trainingsmethoden sind häufig dozentenzentrierte Maßnahmen, die unterrichtsähnliche Formen annehmen. Es geht um reine Wissensvermittlung über ein fremdkulturelles Orientierungssystem oder allgemeine Kulturtheorie. Daten und Fakten, handfeste Informationen und Informationsquellen in Form von Kulturskizzen, Lektüren oder audio - visueller Präsentationen sollen TeilnehmerInnen Kenntnisse über Land und Leute vermitteln. Bei kulturalgemeinen Trainings werden theoretische Einblicke über Kulturverständnis, Kulturbegriffe und kulturelle Identität vermittelt, die die Lernenden in die Lage versetzen, kulturelle Überschneidungssituationen erfolgreich zu meistern. Viele TeilnehmerInnen sind dankbar für eine große Fülle konkreter Informationen. Die Gefahr aber besteht, dass dieses Wissen einfach blind auf alle Situationen übertragen wird, wie eine Art ‚Handbuch des richtigen interkulturellen Verhaltens‘. Eine rein kognitive Lehr- und Lernmethode kann womöglich an der späteren emotionalen Umsetzung scheitern.

³⁵ Alexander Thomas (1990): „Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme“. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 34 (3): 149-154.

Erfahrungsorientierte Trainingsmethoden konfrontieren die TeilnehmerInnen mit deren affektiver Selbstkontrolle in ‚befremdenden‘ Situationen. Sie lernen anhand praktischer Übungen mit eigenen und fremden Verhaltensweisen und Einstellungen umzugehen. Trainiert werden dabei Verständnis für eine spezifische Kultur oder übergreifend für kulturelle Differenzen sowie neue mehrperspektivische Verhaltensmuster. Die kontrollierte Trainingssituation erlaubt den Lernenden, interkulturelle Kompetenz in interaktiven Rollenspielen, Simulationen, Verfremdungsübungen auszuprobieren, denn wer interkulturelles Wissen rein kognitiv erworben hat, hat noch nicht die eigene Fähigkeit erprobt, angemessen in einer bestimmten Situation zu agieren. Sich in die Lage des Anderen versetzen zu können, ist bei solchen Trainings wortwörtlich zu nehmen.

Ein Beispiel für eine komplexe Simulation sind die **Lineaner und Handianer**.³⁶

Spielanleitung Lineaner

Wer Sie sind:

Sie sind die Vertreter einer deutschen Bevölkerungsgruppe, die sogenannte Lineaner, die sich für Fremdkulturen sehr interessieren. Auf der Suche nach einer Partnerschaft haben Sie Kontakt mit einer Fremdbevölkerungsgruppe, den „Handianer“ aufgenommen und diese nach Deutschland eingeladen, um die Freundschaft mit einem Fest zu feiern. Sie sind sehr neugierig auf die fremden Gäste, da sie von so weit herkommen und man so wenig über die handianische Kultur weiß. Sie haben lediglich gehört, dass die Handianer anders kommunizieren und arbeiten als Sie.

Was Sie planen:

Das gemeinsame Fest soll ein großes interkulturelles Event werden, zu dem die ganze Umgebung eingeladen ist. Mit einem Plakat, das gemeinsam mit den Handianern gestaltet wird, soll Werbung gemacht werden. Diese gemeinsame Arbeit soll gleichzeitig der Beginn einer fruchtbaren und langjährigen Zusammenarbeit sein.

Arbeitshinweise:

Aus Kostengründen (Druck und Vervielfältigung) haben Sie sich zum Ziel gesetzt, nicht mehr als zwei Farben zu verwenden, am besten ist natürlich schwarzweiß. Sie mögen gerade Linien, exakte Formen und vor allem Übersichtlichkeit, um die Inhalte klar zu vermitteln. Wählen Sie Ihre Arbeitsmaterialien nach diesen Gesichtspunkten aus!

Aufgabenstellung:

Überlegen Sie, was sie auf dem Plakat darstellen und wie Sie dies umsetzen wollen. Danach begrüßen Sie die Gäste und berichten von Ihrem Vorhaben. Beginnen Sie möglichst zügig mit der Arbeit am Plakat, da es noch heute vervielfältigt und verteilt werden soll. Denken Sie aber daran, dass es ein gemeinsames Projekt ist, mit dem am Ende alle zufrieden sein sollten. Beziehen Sie also Ihre Gäste mit ein und versuchen sie, Ihre Ideen gemeinsam umzusetzen.

Spielanleitung Handianer

³⁶ Idee und Konzept in Anlehnung an: www.interculture.de Fa IWK Uni Jena/ Tanja Schulze & Susanne Wille

Wer Sie sind:

Sie sind eine Volksgruppe aus einer Fremdkultur, die sich Handianer nennt. Die Handianer sind ein stolzes, traditionsreiches Volk, sehr naturverbunden. Sie vertrauen ganz auf die Kraft ihrer Hände. Die Hände sind der wichtigste Teil ihres Körpers und ihr Arbeits- und Kommunikationsmittel.

Was Sie vorhaben:

Sie sind erstmals zu Gast bei Ihren Partnern Deutschland, um den vor kurzen beschlossenen Freundschaftsaustausch gemeinsam zu feiern. Sie möchten möglichst viel über die neuen Freunde und die neue Kultur erfahren, auch wenn Sie gehört haben, dass gemeinsam etwas erarbeitet werden soll.

Wie Sie sich begrüßen:

Zunächst werden ausführlich die Hände begrüßt, indem man die Finger ineinander verschränkt und gegenseitig die Hände ausführlich betrachtet. Erst dann sieht man einander ins Gesicht und spricht miteinander.

Wie Sie kommunizieren:

Wenn man spricht, berührt man sich gern und häufig. Das Gesagte wird durch große Gesten unterstrichen. Sie suchen die Harmonie und vermeiden Wörter wie „nein, nicht, kein...“. Wenn Sie nicht zustimmen, entziehen Sie die Hände und legen diese auf Ihren Mund.

Wie Sie arbeiten:

Sie sind kreativ und verspielt, Sie lieben Farben, florale Formen, Verzierungen und Schnörkel. Den Gebrauch von Werkzeugen wie Schere oder Lineal lehnen Sie ab.

Aufgabenstellung:

Einigen Sie sich in der Gruppe auf Verhaltensweisen und Reaktionen, die die Besonderheit Ihrer Kultur zeigen. Üben Sie dieses Verhalten in der Gruppe ein. Konzentrieren Sie sich darauf, Tabuwörter zu vermeiden.

An der Schnittstelle zwischen wissens- und erfahrungsorientierten Trainingsmethoden werden oft **critical incidents** und sogenannte **Kulturassimilatoren** eingesetzt. Beide Methoden sind spezielle Varianten der Fallmethode. Bei der critical incident method lernen TeilnehmerInnen Ereignisse wertungsfrei und möglichst exakt zu beschreiben, die sie als merkwürdig und / oder konfliktbeladen erlebt haben, ohne dass sie diese je klar deuten konnten. Auf Grundlage dieser exakten Beschreibung werden dann gemeinsam verschiedene Deutungshypothesen und Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Der Einsatz von multikulturellen Trainerteams erhöht den erwünschten kultur-kontrastierenden Effekt. Die TeilnehmerInnen erarbeiten selbständig die Manuskripte für solche kritischen Ereignisse. Zur Erfassung eines kritischen Ereignisses hat Karl-Heinz Flechsig ein Formular entwickelt, in dem die Autorin im Folgenden ein Beispiel aus der Beratungsarbeit schildert.³⁷

Beispiel für die Erfassung eines kritischen Ereignisses**1. Überschrift:**

Sieh mich doch an, wenn ich mit dir rede!

2. Wo fand das Ereignis statt? (Land, Ort, Umgebung)

in einem Büro des Jugendmigrationsdienst in einer Kleinstadt.

³⁷ Karl-Heinz Flechsig: „Beiträge zum Interkulturellen Training“, Göttingen 2001; S. 95

3. Wer war bei dem Ereignis in welcher Rolle anwesend?

A.: ein Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, 15 Jahre alt, Hauptschülerin in der 9. Klasse, eher traditionelles Elternhaus, gläubige Muslime, A. trägt ein Kopftuch.

Mitarbeiterin eines Jugendmigrationsdienst, Mitte 30, Französin, seit 13 Jahren in Deutschland, Mutter einer Tochter.

4. Wann fand das Ereignis statt? (Jahr – ungefähr, Tageszeit – ungefähr)

am Nachmittag, zu einem vorher telefonisch vereinbarten Termin

5. Welche Ereignisse, die möglicherweise von Einfluss waren, waren der Situation vorausgegangen?

In einem berufsorientierenden Gespräch hat sich A. einen Computerkurs gewünscht. Die Beraterin hat diesen Wunsch für sinnvoll erachtet, da Computerkenntnisse A.s Chance auf einen Ausbildungsplatz erhöhen würden, und sich bemüht, ihr eine kostenfreie Teilnahme an einem Kurs in einem Jugendzentrum zu vermitteln.

6. Wie wurde die Situation eröffnet?

Die Beraterin hatte einen Telefonanruf vom Jugendzentrum erhalten und vom zuständigen Sozialpädagogen erfahren, dass A. zu den drei ersten Sitzungen nicht erschienen ist. Daraufhin hatte die Beraterin mit A. ein Telefonat geführt und einen Termin mit ihr vereinbart, um die Situation zu klären.

7. Worin bestand das „kritische Ereignis“ (Wer tat und / oder sagte was?)

Zum vereinbarten Termin konnte A. nicht erklären, warum sie den Kurs nicht besucht hat. Während des Gesprächs schaute sie die Beraterin kein einziges Mal an und vermied jede direkte Konfrontation. Schließlich sagte sie nur, sie sei dreimal krank gewesen und deshalb nicht zum Kurs erschienen, und im Übrigen habe sie keine Zeit mehr in Zukunft hinzugehen. Die Beraterin war sehr verärgert, weil sie sich sehr bemüht hatte, dem Wunsch nachzukommen, und sie jetzt das Gefühl hatte, dass ihre Bemühungen nicht anerkannt und als selbstverständlich hingenommen würden.

Die Beraterin war am Ende des Gesprächs davon überzeugt, dass sie angelogen wurde und deshalb das Mädchen Blickkontakte vermieden hat.

8. Wie wurde die Situation abgeschlossen?

Das Gespräch wurde ohne weitere Terminvereinbarung beendet.

In dem exemplarisch dargestellten Fall muss man sich als MitarbeiterIn eines Jugendmigrationsdienstes fragen, ob und wie sich bewusst oder unbewusst das Verhalten des Mädchens in der Situation auf das eigene ausgewirkt hat? Solche Begegnungen, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- oder Verhaltensweisen aufeinandertreffen, wirken auf beiden Seiten irritierend oder sogar beleidigend. Wie kann man aber die Situation doch noch auffangen und dem Mädchen weiterhin eine angemessene Förderung ihrer individuellen Fähigkeiten anbieten?

Zur Klärung des Sachverhalts trägt ein wichtiges Element bei, das nicht bedacht wurde. Es wurde versäumt, die Eltern des Mädchens in die Planung einzubeziehen. Als Mutter mit westeuropäischen Kulturstandards hat die Mitarbeiterin ihr Ideal eines selbstbewussten, emanzipierten Mädchens auf A. projiziert. Eigeninitiative unabhängig vom Elternhaus wurde als selbstverständlich und erwünscht vorausgesetzt. Mangelnder kulturspezifischer Wissen führte aber auch dazu, A.s Verhalten fehlzuinterpretieren. Die eigene ethnozentrische Sichtweise verleitete dazu, den fehlenden Blickkontakt als Unaufrichtigkeit zu deuten. Auch einer Auseinandersetzung auszuweichen entspricht nicht unserem Kulturmuster der offenen Diskussion und wurde hier als Desinteresse fehlgedeutet. Die offensive Gesprächsführung der Beratenden „Sieh mich doch an,

wenn ich mit dir rede!“ ließ A. kaum Handlungsspielraum. A. fühlte sich angegriffen, hat sich dann immer mehr aus dem Gespräch zurückgezogen und schließlich in einer Notlüge Zuflucht genommen. Bei einer neutralen Beschreibung dieses Falles können falsche Eindrücke korrigiert werden. Es wird möglich interkulturelle Aspekte der Situation mit zu bedenken: Bei türkischen Kulturangehörigen lernt der / die Jüngere früh, Älteren mit Demut zu begegnen und nicht zu widersprechen. Vermeidung von Blickkontakten und Harmoniebedarf haben insofern nur mit Respekt und Achtung vor Älteren beziehungsweise Höhergestellten zu tun. A. konnte in der Situation nicht anders handeln als die Schuld anzunehmen und in eine Notlüge auszuweichen. Es ist Aufgabe der Beraterin, sich über familiäre Hintergründe zu informieren und die Eltern in die Qualifizierungsplanung einzubeziehen, indem man sie zum Beispiel zu einem neu vereinbarten Termin einlädt. In einem ausführlichen Gespräch müsste den Eltern vermittelt werden, warum die Beraterin es für wesentlich hält, dass deren Tochter einen Computerkurs besucht. Wichtig ist es, in diesem Gespräch aber auch Wertschätzung und Respekt gegenüber der Herkunftskultur zu vermitteln, damit nicht der Eindruck entsteht, dass man sich in den Erziehungsstil einmische.

Bei den **Kulturassimilatoren** handelt es sich um schriftliches Trainingsmaterial, das der Analyse kritischer Ereignisse ähnelt; im Unterschied zum critical incident sind mögliche Hypothesen zur Interpretation des Falles schon vorgegeben. Zur Deutung eines kritischen Ereignisses stehen mehrere Erklärungsalternativen zur Verfügung, von denen eine ‚kulturbezogen‘ ist. Falsch ist keine, die Akzente sind jeweils nur anders gesetzt. Alle Interpretationen werden beim Auflösen ausführlich erläutert und begründet. Der Lernende soll sich mit den Kulturstandards vertraut machen, die den Fallbeispielen zugrunde liegen, und für das Entstehen von Missverständnissen sensibilisiert werden. Denn wer das fremdempfundene Verhalten seines Interaktionspartners richtig einordnen und mit dem eigenen Orientierungssystem in Verbindung bringen kann, hat interkulturell dazu gelernt. Um zu vermeiden, dass diese Methode eindimensional wirkt – kulturelle Missverständnisse haben eben selten nur eine Ursache –, sollten die Skripte nicht zu kurz ausfallen und so die Komplexität interkultureller Überschneidungssituationen widerspiegeln. Ein Beispiel für einen Kulturassimilator ist folgende Situationsschilderung aus der offenen Jugendarbeit.

Halt mich!

Wo ?

offener Jugendtreff für junge Migranten /Vorplatz / angrenzendes Grundstück

Wann ?

circa 17.00 Uhr/ 18.10 Uhr/ 18.30 Uhr

Wer ?

N., Aussiedler aus Kasachstan, 17 Jahre
D., Aussiedler aus Kasachstan, 18 Jahre
circa 6 jugendliche Aussiedler/innen zwischen 15 und 17 Jahren
3 einheimische Mädchen zwischen 13 und 15 Jahren
S., pädagogischer Mitarbeiter, Leiter des Jugendtreffs

Was ?

Während der Öffnungszeit des Jugendtreffs um circa 17.00 Uhr: N. steht gebückt im Eingangsfloor und bindet sich einen Schuh zu. D. geht an ihm vorbei und sagt auf Russisch: „Steh auf, sonst sieht man nicht, ob du Mann oder Frau bist !“. N. beschimpft D. laut, sie streiten. Andere Jugendliche und S. werden aufmerksam. S. spricht mit D. und N. über den Vorfall, aber es kommt zu keiner Aussöhnung.

Um 18.00 Uhr schließt S. den Jugendtreff. Während S. den Schlüssel ins Haupthaus bringt, bilden die Jugendlichen einen Halbkreis auf dem Vorplatz um N. und D. Sofort greift N. D. an. Nach wenigen Sekunden liegt D. auf dem Boden und N. schlägt auf ihn ein. Eine Aussiedlerin läuft ins Haupthaus und holt den Leiter des Jugendtreffs S..S. läuft in den Halbkreis, umfasst N. mit beiden Armen und zieht ihn von D. weg. Währenddessen ruft N. mehrmals auf Deutsch: „Halt mich, S.! Halt mich!“ Etwa eine halbe Stunde, nachdem S. mit N. und D. gesprochen und darauf verwiesen hat, dass körperliche Gewalt auf dem Gelände des Jugendtreffs verboten ist, sieht S. auf einem Nachbargrundstück N. und D. in freundschaftlicher Unterhaltung hocken.

Warum ?

(mögliche Interpretationen)

1. Jugendliche Aussiedler sind oft sehr gewaltbereit. Schon ein kleiner Vorfall dient als Anlass für eine Schlägerei. D. und N. entziehen sich bewusst der Kontrolle durch S., indem sie die Schlägerei aufschieben. Auch die zuschauenden Jugendlichen haben eine niedrige Gewaltschwelle. Für sie ist die Schlägerei eine Sensation. Nur ein Mädchen zeigt sich verantwortungsbewusst und informiert den Jugendtreffleiter. Als S. eingreift, verbünden sich die jugendlichen Aussiedler/innen gegen ihn.
2. N. hat eine Führungsrolle in der Gruppe, die D. ihm neidet. D. beleidigt N. bewusst, indem er dessen Männlichkeit in Frage stellt. Die Hierarchie innerhalb der Gruppe wird in Form eines ritualisierten Schaukampfes geklärt. Die Schlägerei wird bewusst auf die Zeit nach Schließung des Jugendtreffs verlagert, um S. zu schützen. Das Eingreifen des Jugendtreffleiters ist von N. erwünscht, da es N. ermöglicht, ohne Gesichtsverlust den Kampf abbrechen. Unter Zeugen wurde die bestehende Hierarchie bestätigt. Um einerseits die Gruppe zu stabilisieren, andererseits seiner Rolle als Führer gerecht zu werden, ist es notwendig, dass N. den freundschaftlichen Konsens mit D. wiederherstellt.
3. N. zeigt sich häufig jähzornig und unbeherrscht. Er hat Probleme in der Gruppe Anerkennung zu finden. Weil er unsicher ist, missversteht er den Spaß von D. als Angriff. Sobald er sich nicht mehr von S. kontrolliert fühlt, schlägt er zu. Die anwesenden Jugendlichen sind zunächst zu geschockt von Ns. Verhalten, um schnell zu reagieren. Nach dem Eingreifen von S. ist es N. wichtig, D. sein Verhalten zu erklären, damit er weiterhin in der Gruppe bleiben kann.

Im dargestellten Fall ist Antwort 1 eher vorurteilsorientiert. Antwort 3 bietet eine individualpsychologisierende Interpretation, während Antwort 2 Aspekte der Herkunftskultur berücksichtigt, doch bedeutet dies nicht automatisch, dass diese Deutung die richtige ist. Entscheidend für den interkulturellen Lernprozess ist, dass man sich im Rahmen eines Trainings mit verschiedenen Deutungsmöglichkeiten auseinandersetzt, damit man nicht in einen, ethnozentrischen Interpretationsautomatismus' verfällt.

Einen Überblick über Trainingsformen und -methoden gibt folgende Grafik:

KULTURSPEZIFISCH / KULTURALLGEMEIN	
<p>Wissensorientierte Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterrichtsähnlich • dozentenbezogen • kognitiver Lernkanal • informationsorientiert • multikulturelle Trainerteams 	<p>Trainingsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lektüren • Vorträge • Diskussionen • Kulturskizzen • Audio-visuelle Präsentation • Recherchehinweise • Fallbeispiele: Analyse kritischer Ereignisse; Kulturassimilatoren
<p>Erfahrungsorientierte Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmerzentriert • Interaktiv • Affektiver Lernkanal • Erlebnis- und verstehensorientiert • Multikulturelle Trainerteams 	<p>Trainingsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fallstudien : Analyse kritischer Ereignisse, Kulturassimilatoren, mehrperspektivische Fall-Rekonstruktionen • Simulationen: Rollenspiele, Interaktionsspiele, komplexe Simulationen, auch online • Kulturelle Selbstbefragung • Erkundungen: real, audio-visuell oder simuliert

In Anlehnung an Karl-Heinz Flechsig: Beiträge zum Interkulturellen Training; Göttingen 2001

Ob kulturspezifisch oder kulturallgemein, ob wissensorientiert oder erfahrungsorientiert, interkulturelle Trainings sind auf Kompetenzentwicklung und Verhaltensänderung in der interkulturellen Begegnung gerichtet. Sie zielen langfristig auf eine produktive Nutzung kultureller Differenzen zwischen Einheimischen und MigrantInnen für Arbeitsprozesse wie für gesellschaftliche Entwicklungen. Den TeilnehmerInnen wird ein begleitender Lernrahmen geboten, der selbsttätiges Lernen unterstützt und die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit ermöglicht.

Interkulturelle Kompetenz als Politikforderung

Der Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, die Verbesserung des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur sind auf drei Politikebenen erklärte Ziele: auf der Ebene der UN, auf europäischer Ebene und auf der nationalen Politikebene der Bundesrepublik Deutschland.

Vom 31.8. bis zum 07.09.2001 hatte in Durban die Weltkonferenz gegen Rassismus stattgefunden und die Generalversammlung der UN hatte das Jahr 2001 zum **Internationalen Jahr gegen Rassismus** erklärt. Die Delegierten einigten sich auf eine Grundsatzerklärung und ein Aktionsprogramm zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, auf dessen Grundlage die Regierungen der Staaten aufgefordert wurden, in Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft nationale Aktionspläne auszuarbeiten.

Auf europäischer Ebene haben seit Beginn der 90er Jahre insbesondere zwei Phänomene dazu geführt, dass Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Intoleranz und Diskriminierung zum Gegenstand der Politik wurden: Zum einen kam es nach dem Fall der Mauer besonders in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt zu rassistischen und fremdenfeindlichen Übergriffen, man denke an Mölln und Lichtenhagen 1992 oder 1993 Solingen und Hoyerswerda, aber auch in anderen europäischen Mitgliedstaaten wuchsen ausländerfeindliche Tendenzen, ein Beispiel ist der Aufstieg des Politikers Le Pen in Frankreich. Zum anderen rückte die demographische Entwicklung in den Mitgliedstaaten der EU zunehmend ins Bewusstsein und man erkannte, dass der europäische Arbeitsmarkt Zuwanderung braucht, um im globalen Wettstreit wettbewerbsfähig zu bleiben. Als Reaktion auf die fremdenfeindlichen Übergriffe und das Erstarren von Ausländerfeindlichkeit in den Mitgliedsländern wurde 1993 in Wien auf dem Gipfel der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten des Europarates ein Aktionsplan zur Bekämpfung von Rassismus, Fremdenhass, Antisemitismus und Intoleranz verabschiedet und die **Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI)** eingesetzt. Ihre Aufgabe ist eine Prüfung und Bewertung der Wirksamkeit von Maßnahmen der Mitgliedstaaten gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, die schon umgesetzt wurden.

Mit dem Jahr 1997 begann eine neue Etappe europäischer Antidiskriminierungspolitik: „Mit dem In-Kraft-Treten des **Vertrags von Amsterdam** wurden der Gemeinschaft neue Rechte zur Bekämpfung von Diskriminierung aus Gründen der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung übertragen“.³⁸ Eingeschlossen in die Bekämpfung der Diskriminierung ist auch die Gleichstellung von Frauen und Männern. Ein nächster Schritt wurde am 08.04.2000 mit der Eröffnung der **Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EBRF)** in Wien getan. Hauptaufgabe dieser Stelle ist es, objektive, vergleichbare und zuverlässige Daten über rassistische, fremdenfeindliche oder antisemitische Aktivitäten in den Mitgliedstaaten zu sammeln und zur Verfügung zu stellen sowie deren Ursachen, Entwicklungen und Auswirkungen zu analysieren.

Im April 2000 wurde dann die Gemeinschaftsinitiative **EQUAL** ins Leben gerufen, die aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert wird. EQUAL ist ein transnationales Programm, das innovative Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt erprobt und in dem sich europäische Mitgliedstaaten über ‚Best – Practice – Modelle‘ austauschen können.

Des Weiteren beschloss der Europäische Rat am 27.11.2000 ein **Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Bekämpfung von Diskriminierungen (2001 – 2006)**. Ziele dieses Programms sind die Förderung eines besseren Verständnisses der Diskriminierungsproblematik, die Entwicklung der Fähigkeit, wirksam Diskriminierung zu verhüten und gegen sie vorzugehen sowie die Förderung und Verbreitung der grundlegenden Werte und Verfahren für die Bekämpfung

³⁸ „Neue Rechte gegen Diskriminierung“; S. 4 auf:

http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/pdf/pubdocs/NewPowers03Flyer_de.pdf

von Diskriminierung, auch zum Beispiel durch Sensibilisierungsmaßnahmen wie Interkulturelle Trainings.³⁹ Das Programm wurde mit 100 Millionen Euro ausgestattet.

Politisch flankiert werden die genannten Programme durch die am 29.06.2000 erlassene **Richtlinie 2000/43/EG des Rates zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft** und die **Richtlinie 2000/ 78/EG des Rates vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf**. Die Umsetzung dieser Richtlinien wird von der Europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EBRF) überwacht und auf bundesdeutscher Ebene von der Arbeitsgruppe Gleichbehandlung des **Forums gegen Rassismus** begleitet.⁴⁰

Auf nationaler Ebene wurde das Thema Fremdenfeindlichkeit - abgesehen von dem Bundestagswahlkampf 1980, als die NPD mit der Parole „Deutschland den Deutschen – Ausländer raus!“ um Stimmen warb - vor allem nach der Wiedervereinigung aktuell. Auf die Brandanschläge gegen Wohnungen und Asylbewerberunterkünfte Anfang der 90er wurde schon verwiesen, aber auch auf Synagogen wurden Brandanschläge verübt, so geschehen 1994 in Lübeck und 2000 in Erfurt, Düsseldorf und Berlin. Gleichzeitig artikulierten sich bundesweit in Form von Demonstrationen, Solidaritätskonzerten und Licherketten Proteste gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und 1998 gründete sich das **Forum gegen Rassismus** als Gesprächsforum zwischen der Bundesregierung und zur Zeit 75 Vertretern von Nichtregierungsorganisationen wie karitative Einrichtungen, Migrantorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Berufsverbände oder Kirchen, die überregional oder bundesweit tätig sind. Als Reaktion auf die Ermordung des Mosambikaners Carlos Fernando 1999 in Kolbenmoor, den Tod des Algeriers Farid Guendoul im gleichen Jahr in Guben sowie den Mord an dem Mosambikaner Alberto Adriano 2000 in Dessau und auch als Reaktion auf die antisemitischen Anschläge kam es am 09. November 2000 in Berlin zu einem **Aufstand der Anständigen**. Unter dem Motto „Aufstehen gegen Gewalt“ versammelten sich mehr als 300 000 Menschen aus allen Bereichen der Gesellschaft, um ihren Protest gegen Rassismus und Fremdenhass zu demonstrieren. Im gleichen Jahr am Tag des Grundgesetzes, dem 23. Mai, initiierten das Bundesministerium des Inneren und das Bundesministerium der Justiz ein **Bündnis für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt**, in dem alle gesellschaftlichen Kräfte gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland gebündelt sind.

Im Zweiten Bericht der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) über Deutschland wurde dieses Bündnis ausdrücklich lobend hervorgehoben und dennoch war man der „Auffassung, dass obwohl eine relativ kleine Zahl von Personen rassistische und antisemitische Straftaten begehen oder aktiv extremistische Gruppierungen, die solche Straftaten verüben, unterstützen, eine weitaus größere Anzahl von Menschen mit einigen der rassistischen, fremdenfeindlichen und antisemitischen Ideen sympathisiert, die Teil der Ideologie dieser Gruppe sind. (...) Daher ist ECRI der Auffassung, dass für eine effektive Lösung der derzeitigen Probleme der Belästigung und Gewalt andere Ausdrucksformen von Rassismus und Intoleranz bekämpft werden müssen“.⁴¹ Die Kommission empfiehlt also ausdrücklich, die Aufmerksamkeit nicht nur auf extreme Phänomene der Fremdenfeindlichkeit zu fokussieren, sondern Grundeinstellungen in einer breiten Bevölkerungsmehrheit zu verändern. Toleranz und interkulturelle Kompetenz in der Gesamtbevölkerung müssen verbessert werden. 2001 startete die Bundesregierung das **Aktionsprogramm Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus** mit den Teilprogrammen **CIVITAS**,

³⁹ Informationen dazu auf:

http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/legis/legln_de.htm

⁴⁰ Das Forum gibt regelmäßig Info-Briefe heraus. Download unter

www.integrationsbeauftragte.de

⁴¹ www.uni-kassel.de/fb10/frieden/regionen/Deutschland/ECRI.html ; S. 5

ENTIMON und **XENOS**. Ziele des Programms sind „die Fähigkeit zu entwickeln und zu stärken, Offenheit für Fremde und aktive Toleranz gegenüber der Vielfalt kultureller ethnischer und religiöser Überzeugungen und Lebensformen zu verbinden mit dem Eintreten für Menschenrechte“.⁴² Während CIVITAS ausschließlich für die neuen Bundesländer entwickelt wurde, gelten ENTIMON und XENOS für das gesamte Bundesgebiet.⁴³ Im Gegensatz zu ENTIMON und CIVITAS ist XENOS anteilig auch aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert und hat einen deutlichen Arbeitsmarktbezug.

Analog zur europäischen Ebene ist der Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur ein moralisches Muss, sondern auch eine ökonomische Notwendigkeit. Spätestens mit der Einrichtung der unabhängigen Zuwanderungskommission unter Rita Süßmuth im Juni 2000 sowie der **Greencard – Aktion** im gleichen Jahr diskutiert die deutsche Öffentlichkeit das Thema ‚Zuwanderung‘. Die Ausarbeitung eines **Zuwanderungsgesetzes** sowie dessen Ratifizierung im August 2004 sind Kennzeichen eines Paradigmenwechsels; die Bundesrepublik Deutschland stellt sich nun der Tatsache, dass sie ein Einwanderungsland ist. Verbunden mit diesem Paradigmenwechsel wächst auch auf der nationalen Politikebene die Einsicht, dass es nicht ausreicht, nur junge Menschen mit rechtsradikalen und rassistischen Einstellungen interkulturell zu trainieren, sondern dass sich die Bundesrepublik insgesamt interkulturell öffnen muss. In ihrem Grußwort zum Kongress „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis“ 2002 in Berlin formulierte die damalige Staatssekretärin im Bundesministerium des Inneren, Brigitte Zypries, diese Anforderung für den Bereich der Verwaltung: „Interkulturelle Kompetenz wird also spätestens jetzt zu einem festen Bestandteil der Personalentwicklung für die öffentlich Bediensteten“.⁴⁴ Diese Forderung kann auf alle Bereiche der bundesdeutschen Gesellschaft wie die Einrichtungen des Gesundheitswesens und der Altenpflege, Bildungseinrichtungen und soziale Dienste, auch Polizei oder Strafvollzug, aber auch alle Bereiche der Wirtschaft übertragen werden.

⁴² www.news.jugendsozialarbeit.de/011217entimon.htm

⁴³ nähere Informationen zu den einzelnen Programmen unter:
www.entimon.de/aktiv_gegen_hass/content/e7/e9/index_print GER.html
www.xenos.de

⁴⁴ Dokumentation der Fachkonferenz „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis“; hrsg. von der Friedrich Ebert Stiftung; Berlin 2002; S. 12

Interkulturelle Kompetenz in sozialen Diensten – Möglichkeiten und Grenzen

Seit Jahrzehnten arbeiten soziale Dienste auch mit zugewanderten Menschen aus aller Herren Länder. Soziale Dienste begleiten Akkulturationsprozesse, geben Informationen und Integrationshilfen und sammeln Erfahrungen mit Integrationshemmnissen. Warum also dieses Handbuch „Interkulturelle Sensibilisierung“?

Ein Argument für dieses Handbuch ist, dass trotz der gesammelten Erfahrungen in der praktischen Arbeit die Mehrheit der MitarbeiterInnen in sozialen Diensten kaum Gelegenheit hatte, sich kulturtheoretische Grundlagen und Zusammenhänge zu erschließen. Ein weiteres Argument ist, dass das weltweite Anwachsen der Migrationsströme die MitarbeiterInnen in den sozialen Diensten vor die Herausforderungen stellt, einerseits Hintergrundwissen über unterschiedliche MigrantInnen – Communities zu sammeln und andererseits dennoch immer wieder mit Fremdheitssituationen konfrontiert zu sein. Die Erwartung an eine interkulturelle Sensibilisierung der sozialen Dienste kann nicht sein, dass man über die Herkunftskulturen aller Zuwanderungsgruppen detailliert informiert ist, denn je nach Land, Region und Ort sind die verschiedenen Communities unterschiedlich stark vertreten. Vielmehr geht es darum, sich als Lernenden in einem kontinuierlichen Prozess, der nie abgeschlossen ist, zu begreifen. Als Informationspool für die Herkunftskulturen sollten auch die MigrantInnen selbst und ihre Organisationen genutzt werden. Sind in einer sozialen Einrichtung die notwendigen Ressourcen vorhanden, ist es sicher sinnvoll die Personalentwicklung darauf abzustimmen, dass man VertreterInnen der größten Zuwanderungsgruppen beschäftigt, die allerdings auch über einen entsprechenden professionellen Hintergrund verfügen sollten. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Homepages, auf denen sich Beschäftigte sozialer Dienste über interkulturelle Themen oder auch verschiedene Herkunftsländer und MigrantInnenkulturen informieren können; im Anhang werden wichtige Links aufgeführt.

Grundlegende Voraussetzung für einen gelungenen interkulturellen Dialog ist aber in jedem Fall zunächst die Bereitschaft des sozialen Dienstleisters als Repräsentant der Mehrheitsgesellschaft im Bewusstsein der eigenen Machtposition den Klienten mit Migrationshintergrund vorurteils- und wertungsfrei in seiner Fremdheit wahrzunehmen und zu respektieren.

Fachwortverzeichnis:

Akkulturation

Man bezeichnet mit diesem Wort die letzte Phase eines sogenannten Kulturschocks. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, sich in einer fremdkulturellen Umgebung neu zu orientieren, werden kulturelle Unterschiede nach und nach weitgehend verstanden sowie akzeptiert und fremdkulturelle Merkmale zum Teil in das eigene Wertsystem übernommen.

Ambiguitätstoleranz

die Fähigkeit, mit mehrdeutigen manchmal widersprüchlichen Situationen des interkulturellen Alltags umzugehen und daraus resultierende Spannungen auszuhalten

Empathie

Bereitschaft, sich in die Einstellungen eines (fremdkulturellen) Menschen einzufühlen

Ethnozentrismus

unreflektierte Hervorhebung der eigenen Kultur bei gleichzeitiger, systematischer Herabsetzung anderer kulturellen Sichtweisen

interkulturell

Die lateinische Vorsilbe „inter“ deutet auf Beziehungen, die es zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen gibt.

interkulturelle Überschneidungssituationen

alltägliche Situationen, in denen unterschiedliche Werte-, Normen- und Deutungssysteme zusammenstoßen und die bei den Beteiligten amüsiertes bis betroffenes Unverständnis hervorrufen

kognitiv

aus dem Lateinischen „erkennen, kennen lernen“

Jemand besitzt kognitive Fähigkeiten, wenn er / sie in der Lage ist, über den Intellekt und mit Hilfe abstrakter Begriffe, Probleme erkennen und lösen zu können.

Kulturdimensionen

Spannungsfelder zwischen zwei extremen Polen, die Grunddimensionen menschlichen Verhaltens aufgreifen

Die einzelnen Kulturen werden in diesen Spannungsfeldern lokalisiert und in ihrem Verhältnis zueinander relativ bewertet.

Kulturstandards

Normen- und Wertekomplexe, die den Mitgliedern einer Kultur gemeinsam sind und sie von anderen unterscheiden

Sie prägen deren gemeinsame Grundverständnisse und Werteorientierungen gegenüber fremdkulturellen Situationen.

Simulationen

komplexe Rollenspiele, bei denen die Teilnehmenden durch Perspektivwechsel einen neuen Einblick in fremdkulturelle Verhaltensmuster erfahren und ihr eigenes Muster reflektieren können

Stereotype

verallgemeinernde, vereinfachende und klischeehafte Kategorisierung von Menschen auf Grund ihrer Kulturzugehörigkeit

Verhaltensstandards

den Mitgliedern einer Kultur gemeinsame Verhaltensrituale und Anstandsregeln, die Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten begrenzen und dadurch auch die Identifikation mit und das Verstehen innerhalb der Gruppe ermöglichen

Dokumente

Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule vom 25.02.1997

Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft

Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf

Beschluss des Rates vom 27. November 2000 über ein Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Bekämpfung von Diskriminierungen (2001-2006)

Neue Rechte gegen Diskriminierung – Informationsflyer, herausgegeben von der Europäischen Kommission GD Beschäftigung und Soziales; Brüssel 2004

Literatur

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung; Darmstadt 1996

Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen; Opladen 2001

Berry, J. : Immigration, acculturation and adaption; in: Applied Psychology. An International Review 46 (1997)

Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Deiss-Niethammer, Birgit: Handbuch Interkulturelles Lernen – Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen; Freiburg 1999

Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar: Orientierung Kulturwissenschaft; Hamburg 2000

Bolten, Jürgen: Kultur und kommunikativer Stil; in: Wengeler , M. (Hg.), Deutsche Sprachgeschichte nach 1945; Hildesheim/Zürich/New York 2002, S.103 ff.

Bolten, J./Schröter, D. (Hg.): Interkulturelle Kommunikationsforschung; Sternenfels/Berlin 2001

Boos-Nünning, U.: Offene theoretische Probleme des interkulturellen Bildungsgedankens; in: Rickers, F./Gottwald, E. (Hg.): Verständigung in religiöser Vielfalt; Duisburg 1997

Boos-Nünning, U./Henscheid, R.: Kindertagesstätten in der multikulturellen Gesellschaft – gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft; in: Ebert, S./Metzner, H. (Hg.): Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld: Dokumentation einer Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses; Berlin 1999; S. 29-42

Brockhaus Enzyklopädie; Leipzig 1996

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen; Arbeitshilfen für die politische Bildung; Bonn 2000

Christliches Jugenddorfwerk Deutschland e.V.: Soziale Integrationsstrategien. Eine Untersuchung über Bedingungen erfolgreicher Integration bei jungen Migranten; Ebersbach 2002

Dokumentation der Fachkonferenz „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis“; hrsg. von der Friedrich Ebert Stiftung; Berlin 2002

Flehsig, Karl-Heinz: Beiträge zum Interkulturellen Training; Göttingen 2001

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit; in: www.soziales-hameln.de/akak/interkulturelles/texte/handbuchartikel.htm

Geißner, H.K./Herbig, A.F./Wessela, E. (Hg.): Wirtschaftskommunikation in Europa; Tostedt 1998

Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik und Didaktik; in: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln; Weinheim/München 1998 (2. Aufl.)

Grundsätze zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund“ im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP); Download unter: www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=13620.html

Hall, E.T./Reed Hall, M.: Understanding Cultural Differences: keys to succes in West Germany, France and the United States; Yarmouth 1989

Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.): Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation; IMIS-Schriften Band 9; Osnabrück 2000

Herwartz-Emden, Leonie & Westphal, Manuela: Frauen und Männer, Mütter und Väter: Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien; in: Zeitschrift für Pädagogik; 45. Jahrgang/Heft 6; 1999; S. 885-902

Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York 1994

Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln; München 2001

Hoopes, David S.: Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience; in: M. D. Push (Hg.) Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach; Chicago 1981

Interkulturelles Lernen/T-kit.

Download unter: www.jugendfuereuropa.de/service/publikationen/tkit

Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000

Islamisches Alltagsleben in Deutschland; Gesprächskreis Migration und Integration; Friedrich-Ebert-Stiftung; ISBN 3-86077-886-2

Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften; Bd. 2; Stuttgart u. Weimar 2004

Johann, E./Michely, H./ Springer, M.: Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe; Berlin 1998

Kiel, Ewald: Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens; Download unter: www.friedenspaedagogik.de/themen/globalern/gl_20.htm

Klemm, Gustav Friedrich: Grundideen zu einer allgemeinen Cultur-Wissenschaft; in: Sitzungsberichte der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Classe; Bd. 7; Wien 1851

Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F.: Variations in Value Orientations; Evanston, Illinois 1961

Körber-Stiftung, Deutsch-Türkischer Dialog, Hamburg 2002

Leggewie, Claus/Senocak, Xafer (Hg.): Deutsche Türken. Das Ende der Geduld; Reinbek 1993

Lehrer-Kursbuch Islam, Grundwissen und Praxistipps; Berlin 2002

Migration, Ethnie und Geschlechterverhältnisse. Gender- und migrationssensible Forschung am Deutschen Jugendinstitut; in: DJI Bulletin 62; 2003

Migration, Interkulturalität; in: Zwischenbericht der Konzeptgruppe Jugendforschung am Deutschen Jugendinstitut; München 2002

Müller-Jacquier, Bernd: Linguistic Awareness of Cultures; Download unter: www.interkulturelles-portal.de

- Nieke, Wolfgang:** Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung der Ausländerpädagogik; in: Die deutsche Schule, H. 4/1986
- Nieke, W.:** Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag; Opladen 2000
- Reich, H.H./Holzbrecher, A./Roth, H.J.** (Hg.): Fachdidaktik interkulturell: Ein Handbuch; Opladen 2000
- Riesner, Silke:** Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews; Frankfurt/Main 1990
- Schulz von Thun, Friedemann/Ruppel, Johannes/Stratmann, Roswitha:** Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte; Hamburg 2000
- Strobl, Rainer/Kühnel, Wolfgang:** Dazugehörig und ausgegrenzt; München 2000
- Thomas, Alexander:** Psychologie Interkulturellen Handelns; Göttingen 1996
- Thomas, Alexander:** Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme; in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 34 (3) 1990
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.):** Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation; Bd. 1 und Bd. 2 Göttingen 2003
- Türkei: Information zur politischen Bildung Nr. 277/2002; Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, ISSN 0046-9408
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika:** Die Welt trifft sich im Kindergarten, interkulturelle Arbeit und Sprachförderung; Weinheim/Basel/Berlin 2001
- UNESCO:** Vorläufiger Entwurf eines Übereinkommens zum Schutz der Vielfalt kultureller Inhalte und künstlerischer Ausdrucksformen /Arbeitsübersetzung; Bonn 02.08.04; Download unter: www.unesco.de/
- Weische-Alexa, Pia:** Sozial-kulturelle Probleme junger Türiinnen in der Bundesrepublik Deutschland; Köln 1982

Links

<http://www.bafg.de>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

<http://www.cgi.dji.de>

Deutsches Jugendinstitut

<http://www.duei.de/doi>

Deutsches Orientinstitut Hamburg

http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamental_rights/legis/legln_de.htm

Infoplattform zur Antidiskriminierungspolitik der EU

www.friedenspaedagogik.de

Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

<http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Institut für Migrationsforschung

<http://www.interculture.de>

Ausgründung der Uni Jena als gemeinnütziger Verein

u.a. auch Länderinfos

<http://www.interkulturelles-portal.de>

Akademie für interkulturelle Studien

<http://www.integrationsbeauftragte.de>

Beauftragte der Bundesregierung für Migration und Integration

<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/>

Interkulturelle Kompetenz online: Homepage mit Informationen und Materialien zur Interkulturellen Kompetenz: Selbsttest, Fremdheitserfahrungen, Stichwortverzeichnis

<http://www.isoplan.de>

Infodienst zu Fragen der Migration

<http://www.migration-online.de>

DGB Bildungswerk e. V.

<http://www.network-migration.org>

Europäisches Expertennetzwerk zum Thema Migration

<http://www.projekt-fruehstart.de>

Das Projekt wurde am 19.01.2004 gestartet und wird von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung in Kooperation mit den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar sowie der Hessischen Landesregierung getragen. Ziel ist es, ein flächendeckendes Netz zur Deutschförderung im Kindergarten aufzubauen, das auch Eltern einbezieht. Dafür werden Fortbildungsprogramme für Erzieherinnen aber auch die Ausbildung von ehrenamtlichen, zweisprachigen Elternbegleitern durchgeführt.

<http://www.raa.de/>

Koordinierungsstelle für derzeit 27 Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW

<http://www.rz.uni-frankfurt.de>

Erziehung und Migration

<http://www.stiftung.koerber.de/tuerkei/>

Deutsch-Türkischer Dialog

<http://www.tik-iaf-berlin.de/pages/HauptSeiten/TextSeiten/jacobs.html>

Was kann „interkulturelle Kompetenz“ in verschiedenen Bereichen der sozialen Arbeit bedeuten? Impulse und Anregungen von Klaudia Jacobs

<http://www.turkischforum.com>

Geschichte und aktuelle Politik/ Gesellschaft der Türkei

<http://www.xenos-de.de>

Bundesprogramm gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

<http://www.zft-online.de>

Zentrum für Türkeistudien

CJD Eutin

Albert-Mahlstedt-Str. 20

23701 Eutin

Tel. 04521 / 70696-0

Fax 04521 / 70696-20

office@cjd-eutin.de