

## **Interkulturelle Handlungs- kompetenz in der internationalen Jugendarbeit**

### **Begriff – Konzepte – Anwendungsbereiche**



**Andreas Thimmel**



**Günter J. Friesenhahn**

#### **■ Einleitung**

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz findet sich seit einigen Jahren verstärkt in unterschiedlichen Arbeitsfeldern des Bildungs- und Sozialbereichs und bezieht sich dabei auf verschiedene konzeptionelle Vorannahmen.

Auch in der internationalen Jugendarbeit hat der Begriff Konjunktur. Aus der Perspektive der internationalen Jugendarbeit geht es insbesondere um die jugendpädagogische Dimension: den Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch internationale/interkulturelle Kontakte, die sowohl im Ausland als auch im Inland stattfinden.

Der personale Entwicklungsprozess als Teil der Identitätsarbeit von Jugendlichen wird durch Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Internationalität und Interkulturalität erweitert und gestützt. Als Ergebnis dieser individuellen Lern- und Selbstbildungsprozesse ist der Erwerb interkultureller Kompetenz anzustreben. Die Maßnahmen der (internationalen) Jugendarbeit schaffen hierfür den Rahmen. Neben der Ebene des individuellen Lernens bei den Teilnehmern in der internationalen Jugendarbeit wird der Kompetenzbegriff im Bereich von Ausbildung und Fortbildung für Fachkräfte der Jugend- und Sozialarbeit verwendet. Kompetenz in der Sozialen Arbeit meint eine spezifische Form des professionellen Handelns. Berücksichtigt man die Trägerstruktur und die spezifischen Besonderheiten des Praxis- und Diskursfeldes der internationalen Jugendar-

beit (Thimmel 2001), so beziehen sich Ausbildungs- und Kompetenzfragen auf Teamer und Mitarbeiter als ehrenamtliche und hauptamtliche Akteure. Der Aufbau interkultureller Kompetenz bzw. die Weiterentwicklung der schon vorhandenen interkulturellen Kompetenz der im pädagogischen Feld Aktiven ist als ein zentrales Qualitätskriterium zu beschreiben. Dabei ist zwischen den Zielen auf der persönlichen, der zivilgesellschaftlichen sowie der außen- und weltpolitischen Ebene zu unterscheiden. Ergänzend ist zu Recht auf die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz sozialer Organisationen (Leenen/Groß/Grosch 2002, 93f.; vgl. auch Leenen 2002) hingewiesen worden, ein Zusammenhang, der bisher für die zentralen Institutionen der internationalen Jugendarbeit aus interkulturell organisationssoziologischer und arbeitsfeldspezifischer Perspektive noch nicht systematisch analysiert worden ist.

Parallel zu der beschriebenen Differenzierung zwischen Teilnehmern einerseits und Teamern andererseits ist auf die unterschiedlichen Arbeits- und Diskursfelder hinzuweisen, in denen der Begriff der interkulturellen Kompetenz eine Rolle spielt. Dies gilt insbesondere für die interkulturelle Arbeit im Kontext der Einwanderungsgesellschaft. Aus der Perspektive der Sozialpädagogik bzw. der Jugendarbeit ist die interkulturelle Jugendarbeit im Vergleich zur internationalen Jugendarbeit das quantitativ bedeutsamere Arbeits- und Diskursfeld. Trotz der Gemeinsamkeiten in der Verwendung der Begriffe ist eine gegenseitige Bezugnahme interkultureller und internationaler Jugendarbeit nicht ohne Probleme. Ein linearer Transfer von Erkenntnissen aus Praxis und Wissenschaft des jeweiligen Arbeitsfeldes ist angesichts der strukturellen Differenzen nicht möglich. Dieses Spannungsverhältnis kann hier nur angedeutet werden, und es ist auf die dringende Notwendigkeit für einen systematischen jugendarbeitswissenschaftlichen Vergleich der Praxis und Diskurse hinzuweisen (vgl. dazu Friesenhahn 2002).

## ■ Internationale Jugendarbeit

Internationale Jugendarbeit ist auf der einen Seite ein Teilbereich der Jugendhilfe (vgl. KJHG § 11) und auf der anderen Seite der Oberbegriff für ein spezifisches Praxis- und Diskursfeld, das sich in den letzten Jahren immer stärker ausdifferenziert hat. Sie umfasst die Bereiche Jugendarbeit im engeren Sinne, außerschulische Jugendbildung und Jugendpolitik und vollzieht sich in Maßnahmen für Gruppen und für Einzelpersonen. Auf der Ebene der Zielperspektive ist zwischen 1. jugendpädagogischen, 2. institutionell-zivilgesellschaftlichen und 3. politischen (Außen- und Weltpolitik) Leitzielen zu unterscheiden. Solche Unterscheidungen haben eine gewisse Tradition. Schon im 1968

erschienenen »Handbuch der internationalen Jugendarbeit« stellte Hanns Ott unterschiedliche Ziele der internationalen Jugendarbeit heraus. Für ihn ergaben sich pädagogische, politische, sozialetische Aspekte als Ziele (vgl. Ott 1968, 16ff.), die um das Globalziel Frieden ergänzt wurden.

Internationale Jugendarbeit ist ein eigenständiges Praxis-, Lern- und Forschungsfeld, das aufgrund der (projektorientierten) Förderstrukturen und der starken Bezugnahme auf die Bundesebene relevante Unterschiede zu anderen Bereichen der Jugendarbeit aufweist.

In der aktuellen Politik wird der internationalen Jugendarbeit angesichts unterschiedlicher gesellschaftspolitischer und weltpolitischer Problemfelder eine wichtige Bedeutung zugesprochen.<sup>1</sup> Dies bezieht sich zum einen auf interkulturelles Lernen, interkulturelle Bildung, Toleranz und Antirassismuskonzepte im Kontext der deutschen Einwanderungsgesellschaft und zum anderen auf den interkulturellen, internationalen und interreligiösen Dialog auf internationaler Ebene. Hier muss aus fachlicher Verantwortung einerseits vor überhöhten Erwartungen gewarnt werden, andererseits kann die internationale Jugendarbeit selbstbewusst auf ihre bisherigen Leistungen zurückschauen (vgl. z.B. IJAB 2001).

Internationale Jugendarbeit umfasst pädagogische Maßnahmen und Settings in der Kinder- und Jugendarbeit, die mit Internationalität und Interkulturalität in Verbindung stehen. Kinder und Jugendliche aus verschiedenen, nationalstaatlich organisierten Gesellschaften bzw. politischen und/oder ethnischen Einheiten begeben sich in einen Sinn-, Handlungs- und Lernzusammenhang, für den eine Differenzierung nach Kultur, Ethnizität bzw. Nationalität im Rahmen dieser sozialen und politischen Konstruktion konstitutiv ist. Diese Differenz wird kulturell und lebensweltlich erfahren und in formellen oder/und informellen Lern- und Bildungsprozessen reflektiert und bearbeitet. Gruppenmaßnahmen finden in der Regel in den Schulferien oder im Urlaub der Jugendlichen (Schüler(innen), Auszubildende, Beschäftigte) statt und werden von den Jugendlichen sowohl als Bildungsmaßnahmen, aber auch als Auslandsreisen mit Urlaubs- und Freizeitambitionen eingeschätzt. Somit sind Bildung und Freizeit die beiden Eckpunkte für eine konzeptionelle Entwicklung. Dieses Spannungsverhältnis kann nur in der jeweiligen pädagogischen Praxis ausbalanciert und aufgehoben werden. Jugendliche treffen mit Personen aus anderen Nationalstaaten, Regionen, ethnischen Gruppen und Kulturen zusammen und setzen sich mit kulturellen Manifestationen (Räumen, Landschaften, Traditionen usw.)

1 Vgl. die Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Christine Bergmann, bei der Debatte um das jugendpolitische Programm der Bundesregierung am 8.-11.2001, abgedruckt in: Das Parlament, Nr. 47, S. 13.

auseinander, die ihnen neu und fremd sind. Dabei werden auch die Gesellschaft und der Staat der beteiligten Länder zum Thema. Je nach Kenntnis, Interesse und Alter der Jugendlichen wird diese politische Dimension mit den entsprechenden Methoden und auf der Basis eines der Zielgruppe entsprechenden Komplexitätsgrades thematisiert. Je nach pädagogischer Konzeption liegt der Schwerpunkt der Lernprozesse bei der Bearbeitung von tatsächlichen oder vermeintlichen kulturellen Differenzen oder bei der Orientierung an Gemeinsamkeiten. Ziel ist die Reflexion nationalstaatlicher, ethnischer und kultureller Zuschreibungen. Dabei kann es – nach Konzeption unterschiedlich – zur Erweiterung der nationalstaatlichen Orientierung im Zielhorizont von binationaler Völkerverständigung, Europäisierung und Transnationalisierung kommen. Das Ergebnis dieses Lern- und Bildungsprozesses kann als dynamisch und weiter zu entwickelnde interkulturelle Kompetenz verstanden werden (vgl. Friesenhahn 2001).

Auf der Zielebene der internationalen Jugendarbeit lassen sich drei Ebenen bzw. Dimensionen unterscheiden. Erstens stehen in der jugendpädagogischen Dimension die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer(innen) im Kontext der eigenen Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Jugendlichen oder anderen Menschen aus anderen Nationen. Dabei werden Bildungs- und Lernprozesse über die jeweils als kulturell fremd empfundene Umwelt angestoßen. Die Reflexion bezieht sich auf die eigene Identität und hat die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz als Ziel.

Davon zu unterscheiden ist zweitens die jugendpolitische Dimension. Hier geht es um die jugendpolitische Zusammenarbeit, die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Nicht-Regierungsorganisationen in unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Ländern.

Diese Dimension ist im Hinblick auf die Entwicklung und die Kommunikation zivilgesellschaftlicher Strukturen in Europa und der Welt von grundlegender Bedeutung. Bei der internationalen Jugendzusammenarbeit, bei der es um die bi- oder transnationale Kooperation der beteiligten Jugendorganisationen bzw. entsprechender Jugendgruppen geht, erweitern sich die personen- und gruppenbezogenen Ziele auf die zivilgesellschaftliche und transnationale Perspektive (vgl. Jugendministerkonferenz 2001). Hier ist auch der Übergang zur dritten Dimension, nämlich der außenpolitischen bzw. der Politik im Sinne einer »globale governance«, fließend. Da die beiden zuletzt genannten Dimensionen bei der Frage der interkulturellen Kompetenz des Einzelnen nur eine untergeordnete Rolle spielen, wird auf sie nicht näher eingegangen.

Eine qualitätsvolle Jugendarbeit (vgl. dazu auch Scherr/Thole 1998) ist kein Prozess, der naturwüchsig abläuft, sondern gelingende inter-

nationale Jugendarbeit bedarf der adäquaten strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen, des qualitätsorientierten Handelns in den Verwaltungsstrukturen und bei den durchführenden Organisationen und schließlich und nicht zuletzt in der pädagogischen und interkulturellen Fachlichkeit der ehrenamtlichen und hauptamtlichen Teamer und Teamerinnen. Dieser Aspekt adäquaten pädagogischen und sozialen Handelns im internationalen Kontext kann als interkulturelle Handlungskompetenz der Teamer und Teamerinnen bezeichnet werden. Da es sich um einen pädagogischen Prozess handelt, können allerdings trotz optimaler Planung und flexiblen pädagogischen Handelns die Wirkungen der Maßnahmen nicht eindeutig bestimmt werden.

### ■ **Interkulturelle Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit**

Interkulturelle Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit lässt sich, wie oben beschrieben, in verschiedene Bereiche untergliedern. Zum einen geht es in jugendpädagogischer Hinsicht um einen Lern- und Bildungsprozess der Teilnehmer(innen) und Adressant(inn)en. Sie sollen im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen interkulturell kompetent werden. Zum anderen bezieht sich interkulturelle Kompetenz auf die Teamerin, den Teamer, die Reiseleiterin, den Reiseleiter.

In der Literatur wird allgemein davon ausgegangen, dass mit interkultureller Kompetenz das Ergebnis eines Lernprozesses gemeint ist. Mit Hilfe der Maßnahmen der interkulturellen Bildung im Prozess des interkulturellen Lernens wird das Stadium der interkulturellen Kompetenz als Ergebniskategorie erlangt. »Es geht um die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können, was wiederum durch interkulturelles Lernen erreicht werden soll« (Grosch/Leenen 1998, 29).

In jüngster Zeit ist in der Jugend- und Sozialarbeit eine Tendenz zu beobachten, den Begriff des interkulturellen Lernens durch den der interkulturellen Kompetenz zu ergänzen bzw. zu ersetzen, ohne dass der fachliche Gehalt dieser begrifflichen Veränderung deutlich erkennbar wird. Diese Begriffsveränderung folgt einem allgemeinen Trend in der Jugend- und Sozialarbeit. Der Begriff der Kompetenz ist zum Schlüsselbegriff avanciert und hat traditionelle Begriffe wie Erziehung, Bildung, Lernen etwas in den Hintergrund treten lassen. Für die (Sozial-)Pädagogik lässt sich in diesem Zusammenhang ein Entwicklungsstrang rekonstruieren, der über Ausländerpädagogik, Ausländersozialberatung, multikulturelle Erziehung bis hin zur interkulturellen und antirassistischen Arbeit verläuft. Ein übergreifendes Kennzeichen der ansonsten

in sich sehr divergenten Ansätze ist, dass interkulturelle Ansätze sich nicht nur an eine kulturelle Gruppe richten, sondern Mehrheit und Minderheit gleichermaßen in die Gestaltung der multikulturellen Gesellschaft einbeziehen (vgl dazu auch Hamburger 1994 und Hamburger 1999 und Scherr 2001). Mittlerweile werden die Zielperspektiven von interkultureller Erziehung von einigen Autoren im Begriff der »interkulturellen Kompetenz« zusammengefasst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Kompetenz in unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit unterschiedlichem Niveau notwendig wird.

Der Begriff Kompetenz klingt – zumindest vor der Renaissance des Bildungsbegriffs im Fachdiskurs im Laufe des Jahres 2002 (z.B. Bundesjugendkuratorium 2002 und Lindner/Thole/Weber 2003) – im Gegensatz zu Lernen, Bildung und Erziehung zeitgemäßer.

### *Interkulturelle Kompetenz der Adressaten*

Mit Blick auf die Adressaten geht es um die persönlichen Erfahrungen im Kontext der Identitätsbildung sowie um Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse des Einzelnen. Bildungs- und Lernprozesse über die jeweils als kulturell fremd empfundene Umwelt werden durch die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit bei den Jugendlichen angestoßen. Die Reflexion der gemachten Erfahrungen bezieht sich auf die eigene Identität und hat die Entwicklung und Stärkung einer interkulturellen und komparativen Kompetenz als Ziel. Im Anschluss an Gerhard Winter, der Ende der 80er Jahre auf dem disziplinären Hintergrund der ökologischen Psychologie und der Austauschforschung einen Stufenprozess des interkulturellen Lernens beschrieben hat, kann davon ausgegangen werden, dass interkulturelle Kompetenz nie als abgeschlossen betrachtet werden kann. Für Winter (Winter 1988, 173ff.) beginnt die Entwicklung interkultureller Kompetenz beim interkulturellen Lernen im Sinne einer Aneignung des für ein relativ kurzzeitiges Zurechtfinden und Zurechtkommen notwendigen Orientierungswissens. Ergänzt wird dies von der Erfassung von kollektiven Normen, Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, wie sie dem Handeln der Majorität der Einheimischen (bzw. dem signifikanten, repräsentativen Einheimischen als Vertreter der Majorität) als zugrunde liegend gedacht oder zugeschrieben werden. Schließlich gehe es um interkulturelles Lernen im Sinne eines generalisierten Kultur-Lernens: »die Auswertung vielfältiger, wiederholter interkultureller Kommunikation in verschiedenen Ländern eröffnet nach und nach die Möglichkeit, allgemeinere Regeln, Strategien und Techniken zu entwickeln, die zur Ermöglichung von Orientierung und Anpassung im »kritischen Lebensfeld Ausland« generell zu gelten scheinen [...] das idealisierte Endergebnis interkultureller Kommunikation [ist] ein Selbstorganisations-

prozeß, der sich bewährter rasch abrufbarer und leicht anwendbarer Kompetenzen des Fremdverstehens bedient. Lernen des interkulturellen Lernens meint also die kontinuierliche Erarbeitung eines empirisch bewährten Repertoires allgemeiner Regeln, Strategien und Techniken, wie sie für die rasche und flüssige Aneignung eines spezielleren Kulturwissens und Handeln-Könnens im jeweiligen fremden Lebenskontext notwendig sind« (Winter 1988, 171f.).

Folgt man dieser Stufenfolge von Winter, so ist mit der vierten Stufe eine Fähigkeit und ein Bewusstseinsstand erreicht worden, der als interkulturelle Kompetenz bezeichnet werden kann. Diese Kompetenz ist prinzipiell von jeder Person zu erreichen, bedarf aber einer spezifischen Anstrengung.

Ein ähnliches Phasenmodell des interkulturellen Lernens finden wir bei Grosch/Leenen (Leenen/Grosch 1998, 4), die sich auf den Migrationskontext im Rahmen der Lehrerausbildung konzentrieren.

Für den Regensburger Psychologieprofessor Alexander Thomas stehen am Ende eines umfangreichen interkulturellen Lernprozesses »Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen« sowie die Fähigkeit, »Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Attributierungsprozesse im Kontext fremdkultureller Orientierungsprozesse zu vollziehen. Dann kann von interkulturellem Verstehen gesprochen werden« (Thomas 1991, 195). Die unterschiedlichen Nuancen im Begriff der interkulturellen Kompetenz können hier ignoriert werden, so dass eine Übereinstimmung zum »interkulturellen Verstehen« avisiert werden kann. In der Austauschforschung bezieht sich Kompetenz auf Wissen über das spezifische Verhalten der Bewohner eines bestimmten Landes, auf landeskundliches Orientierungswissen, auf den dominanten Diskurs und Verhaltenskodex in einer Region oder einem Land und auf die eigene interkulturelle Reflexionsfähigkeit. Die Austauschforschung hat in den letzten Jahren ihren Forschungsstand umfangreich transparent gemacht. Der Wissenschaftsstatus kommt eindrucksvoll zur Geltung in dem von Alexander Thomas u.a. 2003 herausgegebenen Handbuch mit dem Titel »Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Grundlagen und Praxisfelder«. In der Erläuterung zu dem Handbuch ist zu lesen: »Die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation und Kooperation mit Menschen aus unterschiedlichen Nationen wird immer bedeutender. ›Interkulturelle Handlungskompetenz‹ ist bereits eine von vielen Arbeitgebern geforderte Schlüsselqualifikation.« In diesem Zusammenhang ist auch auf die inzwischen zahlreichen Institute zu verweisen, die im Rahmen von betrieblicher Weiterbildung die Bedeutung von interkultureller Kompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation betonen, so dass eine Weiterqualifikation in diesem Bereich unumgänglich erscheint.



Hermeneutisch-orientierte Konzepte, die sich einer »Ethik der Unterschiedlichkeit« verpflichtet wissen, betonen das Lernpotential in den Maßnahmen, »um Herausforderungen durch andere Kontexte, »Sprachen« und Lebensentwürfe« anzunehmen und zu bearbeiten. Sprachliche und kulturelle Barrieren können überwunden werden, ohne dass geschlossene Rahmenkonzepte vorliegen, die aufgrund der Heterogenität der beteiligten Partner auch wenig sinnvoll sind. Internationale Jugendarbeit bietet »Formen bzw. Gefäße, in denen Suchprozesse vorangetrieben werden können« (vgl. Müller 1997). Die Metapher vom »Vom Verstehen des Nichtverstehens« verweist darauf, dass ein Verstehen fremder Kulturen nur dann möglich ist, wenn zugestanden wird, dass »er/sie erst einmal versteht, dass die fremde Kultur fremd ist und dass sie Angst macht.« Dieses Fremdsein anzuerkennen ist der Schlüssel für alle Bemühungen um Interkulturalität (vgl. zusammenfassend Thimmel 2001).

Die Dimension der Persönlichkeitsbildung findet sich auch in den offiziellen Leitlinien für die internationale Jugendpolitik und internationale Jugendarbeit von Bund und Ländern: »Die internationale Jugendarbeit will vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen [Überwindung des Ost-West-Antagonismus, Zusammenwachsen und Erweiterung der Europäischen Union, Globalisierung der Arbeitsmärkte, Anm. d. Verfasser] jungen Menschen helfen, durch Erfahrungen mit Gleichaltrigen in anderen Ländern und mit ausländischen Gästen zu Hause die eigene Situation und den eigenen Standort besser zu erkennen. Begegnungen und Zusammenarbeit über Grenzen hinweg sollen Möglichkeiten und Chancen zur Mitgestaltung an den genannten Entwicklungen aufzeigen bzw. verbessern. Neben den persönlichkeitsbildenden Aspekten gewinnt die Erlangung *internationaler Kompetenz* [hervorgehoben von den Verfassern] für den einzelnen Jugendlichen an Bedeutung. Fit werden für Europa sowie Toleranz und Verständnis gegenüber Fremden sind Kriterien der Qualifizierung für grenzüberschreitende Zusammenarbeit ebenso wie für die Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen »vor der Haustür.« Internationale Begegnungen sollen dazu beitragen, »die Interdependenzen in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt hin zu einem »global village« nachzuvollziehen« (Jugendministerkonferenz 2001, 178/179).

### *Interkulturelle Kompetenz und die Ausbildung*

Kompetenz ist eine Metapher, eine Zielbestimmung für die Professionalisierung des pädagogischen Praktikers. Kompetenz beinhaltet – ganz allgemein formuliert – die Zuständigkeit und die Befugnis zu einer bestimmten Handlung, geht aber im sozialwissenschaftlichen Verständnis über die Kenntnis bloßer Fakten hinaus. Kompetent ist, wer mit Fak-



ten, mit Wissen umgehen kann, es verantwortungsbewusst und flexibel in unterschiedlichen Kontexten anwenden und interpretieren kann. Mit Kompetenz ist Flexibilität im Umgang mit Wissen gemeint und eine gewisse Habitualisierung angesprochen, es kommt auf das Tun und das Können an.

»In der pädagogischen Diskussion bedeutet pädagogische Kompetenz das je individuelle, biografisch bestimmte und durch berufliche Erfahrung gesättigte Patchwork von wissenschaftlich-fachlichen, methodisch-organisatorischen, sozialen und personalen Fähigkeiten, auf das der soziale Arbeiter zurückgreift, um in einer gegebenen pädagogischen Situation sinnhaft zu handeln« (Herriger/Kähler 2001, 6).

Im Elften Kinder- und Jugendbericht bezieht sich der Begriff interkulturelle Kompetenz auf den Ausbildungsbereich und die interkulturelle Jugendarbeit. Im Folgenden eine Original-Textstelle:

»Sprachliche und kulturelle Heterogenität kennzeichnen die Erfahrungswelt der heute Aufwachsenden. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Vorerfahrungen leben mehr oder weniger eng zusammen. ... Daher müssen Erziehung und Bildung Beiträge zur Bewältigung solcher Situationen leisten. An die Institutionen und ihr Personal richten sich hohe Anforderungen. Es wird mehr »interkulturelle Kompetenz« benötigt – die Fähigkeit, mögliche Konsequenzen sprachlicher und kultureller Verschiedenheit für Bildungsprozesse richtig einzuschätzen und mit sensibler Sachkunde dafür zu sorgen, dass Missverständnisse aufgeklärt und dass es zu einer möglichst erfolgreichen Kooperation kommt« (BMFSFJ 2002, 47).

Für den Bereich der internationalen Jugendarbeit wurden schon in den 50/60er Jahren von Dieter Danckwortt (Danckwortt 1956, Danckwortt 1959, Danckwortt 1965) Forderungen zur Ausbildung der Verantwortlichen gestellt. Erst langsam wurde auf den offiziellen Ebenen erkannt, dass für das Gelingen einer Maßnahme die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie die sprachlichen, interkulturellen, pädagogischen und organisatorischen Kompetenzen der Teamer(innen) ausschlaggebend sind. Pädagogisches Handeln bedeutet, Situationen danach einzuschätzen, ob sie für den interkulturellen Lernprozess günstig sind oder nicht und ob Situationen durch pädagogische Impulse zu strukturieren sind (W. Müller 1987, 155). Der Sprachanimation bzw. dem Umgang mit den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

## ■ Schemata interkultureller Kompetenzen

Rudolf Leiprecht hat auf dem Hintergrund seiner Studien zu Jugendbegegnungsprojekten und zu Arbeiten über Antirassismus einen Vorschlag zur Differenzierung der Begriffe und ihrer Verwendung gemacht.

Unter der Überschrift »Komponenten interkultureller Kompetenz« verweist er zunächst auf eine interkulturelle Basiskomponente, nämlich eine »grundsätzlich kritische Haltung gegenüber Kulturalisierung und Ethnisierung«. Auf der Grundlage dieser Basis kann er dann fünf weitere Komponenten unterscheiden, die er wiederum mit bestimmten Begriffen erläutert:

1. Allgemeine soziale, 2. interkulturell soziale, 3. handlungsbezogene interkulturelle, 4. wissensbezogene interkulturelle und 5. wertbezogene interkulturelle Komponenten.

- Allgemeine soziale Komponenten: Empathie, Multiperspektivität, Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität, Konfliktfähigkeit, Open-mindedness
  - Interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten: Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen, Multiperspektivität in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionierungen, Selbstreflexivität in Bezug auf unhinterfragte und offenbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe
  - Handlungsbezogene interkulturelle Komponenten: Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand, Macht ..., Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ...
  - Wissensbezogene interkulturelle Komponenten: Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen, Wissen über die soziale Konstruiertheit von »Rasse«, Ethnien, Nationen, Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (Images, Fremdbilder ...), landeskundliches und kulturelles Wissen
  - Wertbezogene interkulturelle Komponenten: Achtung von Menschenrechten, Soziale Gerechtigkeit, Achtung demokratischer Grundregeln, Respekt für die fremde Kultur ...
- (Leiprecht 2001, 18)

Ein ähnliches Modell findet sich bei Leenen/Groß/Grosch in Abwandlung eines in der Praxis erprobten Auswahlverfahrens der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2002, 90f.). Beschrieben wird interkulturelle Kompetenz als »ein Bündel von Fähigkeiten, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssi-

tuationen erlauben« (90). Leenen und Mitarbeiter unterscheiden vier Bereiche interkultureller Kompetenzen: interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, interkulturell soziale Kompetenzen, spezifische Kulturkompetenzen und kulturallegemeine Kompetenzen.

- Interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, z.B.: Belastbarkeit, Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz, kognitive Flexibilität, emotionale Elastizität, personale Autonomie
- Interkulturell relevante soziale Komponenten, z.B.: A. Selbstbezogen: differenzierte Selbstwahrnehmung, realistische Selbsteinschätzung, Fähigkeit zum Identitätsmanagement. B. Partnerbezogen: Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme. C. Interaktionsbezogen: Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten
- Spezifische Kulturkompetenzen, z.B.: Sprachkompetenz, interkulturelle Vorerfahrungen, spezielles Deutungswissen
- Kulturallegemeine Kompetenzen, z.B.: Wissen bzw. Bewusstsein von der generellen Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns, Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation, Vertrautheit mit Akkulturationsvorgängen, Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung (Leenen/Grosch/Grosch 2002, 91)

Bei großer grundsätzlichen Übereinstimmung zeigen sich in Nuancen doch Unterschiede zwischen den beiden Konzepten interkultureller Kompetenz. Dies zeigt sich zum einen in der unterschiedlichen Gewichtung des Kulturalisierungsvorbehalts sowie einer stärkeren Betonung der spezifischen Kulturkompetenzen im engeren Sinne bei den Autoren der Kölner Forschungsgruppe »Interkulturelle Kompetenz«.

## ■ Praxis zur Erlangung interkultureller Kompetenz

Im Anschluss an Bennett und bezogen auf die Praxisfelder Migration und Interkulturalität einerseits und Internationalität andererseits hat sich die Kölner Forschungsgruppe um Leenen durch Beiträge zur interkulturellen Kompetenz profiliert.

Grosch/Grosch/Leenen legen auf der Grundlage ihrer Forschungen zur interkulturellen Kompetenz und in der Rezeption angloamerikanischer Trainings-Ansätze eine Auswahl von »neueren Methoden zum interkulturellen Lernen vor« (Grosch/Grosch/Leenen 2002, 26). Dieser Lernprozess führt zur interkulturellen Kompetenz.

Dabei unterscheiden sie die Lernarrangements: Orientierungsprogramme, allgemeine Bildungsprogramme (Seminare, Lernprojekte mit

einem offenen curricularen Lernzusammenhang), Trainingsprogramme sowie Austausch- und Begegnungsprogramme. Nach ihrer Auffassung haben sich in den letzten Jahren »strukturierte Lernangebote« stärker durchgesetzt. Sie nennen folgende Praxismethoden: biographische Selbstreflexion, Erkundungen, Fallarbeit (Arbeit mit umfangreichen Fallgeschichten – Fallanalysen; Arbeit mit kritischen Ereignissen – »critical incidents«, folienunterstützte Präsentation, Interaktionsübungen, Phantasiereise, Rollenspiele, Selbsteinschätzungsübungen, Simulationen, Übungen zur Wahrnehmung (vgl. Grosch/Grosch/Leenen 2000, 26–71).

Interkulturelle Trainings werden in der interkulturellen Didaktik in länderspezifische und länderunspezifische sowie in thematisierende bzw. erfahrungsbildenden Trainingsmethoden unterschieden.

	<b>länderspezifisch</b>	<b>länderunspezifisch</b>
Thematisierend (Orientierung)	Landes-»Kunde«	Kulturverständnis Kulturbegriffe Kulturtheorien
Erfahrungsbildend	(länderspezifisches) interkulturelles Training	(länderunspezifisches) allgemeines interkulturelles Training

Flechsich 1999, 213

Vier Grundmodelle didaktischen Handelns sind besonders geeignet, interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Handlungswissen zu vermitteln: Fallmethode (Analyse kritischer Ereignisse, Kulturassimilator), Simulation, Erkundung (lokale Erkundungen im Inland) und Lernprojekt. Diese treten in entsprechenden Varianten auf. Ein vergleichbares Konzept findet sich auch bei Alexander Thomas (1991), der den Begriff der Kulturstandards in den Diskurs der internationalen Jugendarbeit eingebracht hat. Flechsich spricht von der »Theorie kultureller Skripte«. »Diese besagt, dass in bestimmten Ländern bzw. bestimmten Regionen dieser Länder bzw. bei bestimmten Personengruppen in diesen Ländern spezifische Handlungsmuster mit hoher Wahrscheinlichkeit beobachtet werden können, z.B. die Art, wie man sich begrüßt, welche Gesten tabu sind oder wie man mit Gastgeschenken umgeht. Solche Skripte kann man beobachten und erlernen, ohne deshalb auf Vorstellungen von Nationalcharakteren zurückgreifen zu müssen ...« (Flechsich 1999, 224).

Für die Entwicklung und Stärkung interkultureller Kompetenz kann es kein standardisiertes Ausbildungsprogramm geben, denn die Arbeitsfelder interkultureller und internationaler Jugend- und Sozialarbeit sind schon auf nationaler Ebene sehr heterogen, die Komplexität

erhöht sich noch im internationalen Rahmen, wenn z.B. Palästinenser, Mongolen und Deutsche an einem gemeinsamen Fachprogramm arbeiten. Austausch bzw. zeitweiser Einsatz von Arbeitskräften im Ausland, Jugend- und Studentenaustausch, Arbeit in internationalen Organisationen, Jugendarbeit in multikulturellen Stadtteilen oder die Arbeit mit Asylbewerbern unterscheiden sich erheblich im Hinblick auf Ziele, gesellschaftliche Akzeptanz, Rollen- und Machtverteilung, Erfolgskriterien, Adressatengruppen, zeitliche Befristung etc.

In der Ausbildung für Soziale Berufe kommt es darauf an, die Absolventen für unterschiedliche Aufgaben, für unterschiedliche Segmente der Jugend- und Sozialarbeit auszubilden. Nicht die Hochschulen entscheiden, was die Studierenden mit den erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt anfangen, sondern letztlich die Absolventen selbst bzw. die Anstellungsträger.

## ■ Kritik

Im Kontext der Sozialen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft findet sich eine Debatte, in der die Verwendung des Begriffs der interkulturellen Kompetenz kritisiert wird (vgl. Beiträge in Auernheimer 2002).

Ein Vorwurf lautet, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz als eine »Art Sonderkompetenz für Professionelle [nachgefragt wird], die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt. ... Dieser Ansatz ist gekennzeichnet davon, dass die kulturell-ethnischen ›anderen‹ in der Regel als Adressaten von ›interkultureller Kompetenz‹ nicht vorkommen, dass Angebote zu ›interkultureller Kompetenz‹ im Zuge eines verkürzten und einseitigen Kulturverständnisses zu ›Kulturalisierungen‹ neigen und dass Angebote zur Vermittlung ›interkultureller Kompetenz‹ in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten« (Mecheril 2001, 16). Insbesondere die »technologische Suggestionskraft« des Begriffs wird hinterfragt.

Maria do Mar Castro Verela stellt in Frage, ob interkulturelle Kompetenz überhaupt sinnvoll und notwendig ist. Sie fragt weiter: »Wer profitiert vom Wuchern des Diskurses um interkulturelle Kompetenz? Wem nutzt er in welcher Weise?« (Castro Verela 2001, 36). Sie erklärt, der Diskurs um interkulturelle Kompetenz thematisiere den Rassismus nur am Rande, am Ende profitierten wieder einmal die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die sich mit einer Zusatzqualifikation besser auf dem psychosozialen Arbeitsmarkt behaupten können. Im Blick auf eine Fortbildung zum Thema »Interkulturelle Kompetenz« mit Mitarbeitern von Kommunalbehörden stellt sie fest, dass es öffent-

lich weitgehend folgenlos bleibt, wenn man Migranten als Eindringlinge beschreibt. Das Fremde wirke in den Augen von Mitarbeitern nicht nur bedrohlich, sondern müsse bekämpft werden. »Eine interkulturelle Kompetenz, verstanden auch als antirassistische Präventivmaßnahme, ist kontraproduktiv in einem Kontext, in dem Rassismus geradezu konstitutiv erscheint« (Castro Verela 2001, 40). Interkulturelle Kompetenz sei nicht anderes als die pädagogische Good-will-Praxis von Pädagogen und Sozialarbeitern, die am Ende dem institutionalisierten Rassismus hilflos gegenüberstehen (vgl. Castro Verela 2001, 44).

Auch Kiesel/Volz fordern mehr Reflexivität im Diskurs um interkulturelle Kompetenz. Autonome Lebensgestaltung der Migranten können sich erst dann entfalten, »wenn sie am öffentlichen Diskurs über den Umgang mit Minderheiten partizipieren und ihre eigenen Erfahrungen einbringen und austauschen können (Kiesel/Volz 2002, 51). Viele Sozialarbeiter stehen in der Praxis vor einem Dilemma. Auf der einen Seite sollen sie ihr berufliches Handeln moralisch ausrichten, also an Menschenwürde und der Achtung der Menschenrechte, auf der anderen Seite fordern z.B. ein Klient kategorischen Respekt vor seinen (besonderen) Selbstverständlichkeiten und kulturellen Praktiken.

Interkulturelle Kompetenz, so diese beiden Autoren, zeige sich u.a. darin, »ob und wie die helfende Person mit solchen Dilemmata umzugehen fähig ist. Dazu wäre aber die Fähigkeit vonnöten, die ethische Dimension solcher Handlungssituationen wahrnehmen und reflektieren zu können« (Kiesel/Volz 2002, 50).

## ■ **Wo bleibt die Bildung?**

Auffallend ist, dass im letzten Jahr vor allem im Kontext der Jugendarbeit die Kategorie Bildung wieder verstärkt als Bezugspunkt gehandelt wird. »Bildung ist mehr als Schule«, so heißt einer der Slogans; »Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt«, so ein aktueller Buchtitel (Lindner/Thole/Weber 2003), und Sturzenhecker stellt die These auf, Bildungspotentiale der offenen Jugendarbeit seien größer als die anderer erzieherischer Institutionen wie z.B. die der Schule. Statt Jugendarbeit mehr und mehr mit Kontroll-, Erziehungs- und Qualifizierungsaufgaben zu betrauen, käme es darauf an, Jugendarbeit zur Avantgarde von Bildungsaufgaben zu machen: Autonomiepotentiale entfalten, Verzicht auf erzieherische Ziele und Normen und Verzicht auf Moralisierung und Sanktionierung (vgl. Sturzenhecker 2002, 44).

»Ein Kernbegriff in dieser Debatte um eine Neuorientierung der Bildung ist ›Flexibilität‹. Die Fähigkeit zur Flexibilität bezieht sich sowohl auf Qualifikationen, die für die Ausübung einer beruflichen Tä-

tigkeit nötig sind, wie auf die biografische Kompetenz, sein Leben in einer modernisierten Risikogesellschaft zu bestehen« (Sturzenhecker 2000, 20).

Wer sich Wissen aneignet, Kompetenzen erwirbt, braucht aber auch einen Kontext, eine übergreifende Orientierung, um Wissensbestände auswählen und bewerten zu können. Dieser übergreifende Rahmen und der Prozess der Entwicklung der eigenen Person zur Mündigkeit wird in Deutschland, einer pädagogischen Tradition folgend, seit der Aufklärung mit Bildung bezeichnet.

Klafki (1990) hat 200 Jahre später Bildung als Ensemble von drei Fähigkeiten bezeichnet. Bildung umfasst die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität.

Wenn es also darum geht, sich immer neues Wissen für immer neue Situationen anzueignen, braucht man reflexive Fähigkeiten. Das, was man tut, geschieht in eigener Verantwortung des selbstbestimmten Individuums.

Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen natürlich Fachkompetenzen haben, sie müssen informieren, beraten, unterstützen, verwalten etc. können – und sie brauchen eine Wertebasis, man könnte auch sagen ein ethisches Fundament, auf dem diese Fachkompetenzen stehen.

»Alle Institutionen und Organisationsformen von Erziehung und (Sozial-)Pädagogik, so auch die Jugendarbeit, werden zurzeit mit der ›Legitimationsanfrage‹ konfrontiert, ob sie in der ›Bildungs- und Wissensgesellschaft‹ ihren Beitrag dazu leisten, den Bürgern die Kernkompetenzen des modernen Menschen zu vermitteln: Flexibilität, Mobilität, Kooperationsfähigkeit, Belastbarkeit usw.« (Sturzenhecker 2002, 23).

## ■ Zusammenfassender Ausblick

Wir gehen davon aus, dass es notwendiger denn je sein wird, die unterschiedlichen Bereiche der Jugendarbeit stärker aufeinander zu beziehen. Für die Zukunft ist zu befürchten, dass internationale Jugendarbeit immer mehr in eine Zerreißprobe geraten wird. Ihr werden auf der einen Seite immer mehr Aufgaben zugemutet. Auf der anderen Seite wird es angesichts knapper Kassen mit der notwendigen Professionalisierung (Fachlichkeit, Schulung von Ehrenamtlichen, Qualitätsentwicklung, Kompetenzentwicklung) nur stockend vorangehen. Der Aufwand, der für öffentlich geförderte Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zu leisten ist, ist enorm: Wer kann sich das – im Regelbetrieb unter den aktuellen Bedingungen – noch leisten? Internationale Jugendarbeit ist in der Ausbildung für soziale Professionen kein hochbesetztes Thema. Arbeitsplätze sind knapp, und Fachkräfte brauchen angesichts



des oben skizzierten Szenarios viel Überzeugungskraft und Selbstvertrauen, wenn sie auch weiterhin in diesem Feld bei öffentlichen und freien Trägern aktiv bleiben und sich behaupten wollen.

Weiter geht es auch um die Anschlussfähigkeit zur Kompetenzdiskussion in der Sozialen Arbeit, wie sie Anfang der 80er Jahre intensiv geführt wurde. »Handlungskompetenz« sollte das angestaubte Methodenverständnis ersetzen, die Soziale Arbeit befähigen, gesellschaftliche Herausforderungen in ihren handlungspraktischen Aspekten zu erkennen, und dazu dienen, den Handlungsstatus der Sozialen Arbeit zu erhöhen (vgl. Müller u.a. 1982). Es geht aber auch darum, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns stärker zu akzentuieren. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Diskussion um interkulturelle Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit folgende Grundsatzüberlegungen:

1. In die tägliche jugendpädagogische Arbeit und in die Konzeptionierung Sozialer Arbeit ist mit einzubeziehen, dass die Internationalisierung der Politik und die Globalisierung der Wirtschaft Auswirkungen auf Soziale Arbeit und ihre Teilbereiche, wie z.B. die Jugendarbeit, hat.

2. Wenn wir über interkulturelle Kompetenz reden, müssen wir immer mit einbeziehen, dass wir dies aus unserer Perspektive und unserer spezifischen 100-jährigen Sozialstaats- und Berufsgeschichte tun – und die anderen, die ja das Interkulturelle ausmachen, können dies auch ganz anders sehen. Das Nebeneinander von Wert- und Normsystemen ist kennzeichnend für interkulturelle Betrachtungsweisen.

3. Die Forderung nach (der Stärkung) interkultureller bzw. internationaler Kompetenz für alle ist einerseits das Eingeständnis, dass ohne diese Kompetenz die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung auf dem Spiel steht, und auf der anderen Seite das Zugeständnis, dass wir in einer Einwanderungsgesellschaft leben. Das eine ist ohne das andere nicht zu denken. Die Forderung nach interkultureller Kompetenz darf also nicht halbiert werden: Sie zu fordern nur für den modernen, grenzüberschreitend mobilen Menschen, für Mitarbeiter transnationaler Unternehmen, für bildungshungrige Jung-Europäer ist zu wenig. Interkulturelle Kompetenz ist auch für die Gestaltung des multikulturellen Alltags vor der eigenen Haustür notwendig – und dort betrifft sie im Grunde alle.

4. Interkulturelle Kompetenzen auf der individuellen Ebene zu fordern und die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Konsequenzen, die damit verbunden sind, aus dieser Diskussion herauszuhalten würde bedeuten, gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen in persönliche Probleme umzuwandeln.

5. Die Forderung, die interkulturelle Kompetenz z.B. von Kindern und Jugendlichen zu stärken, bedeutet zunächst einmal, die interkulturelle Kompetenz der Verantwortlichen und der Fachkräfte der Sozialen Arbeit stärken. Für die Fachkräfte ergibt sich jedoch eine Schwierigkeit, auf die der Pädagoge Th. Litt im Kontext der deutschen Situation nach dem 1. Weltkrieg schon hingewiesen hatte: Lehrende, die in einer autoritären Tradition aufgewachsen waren, sollten eine demokratische Erziehung gewährleisten. Heute stehen Lehrer und Sozialpädagogen, die wenig Erfahrungen mit Interkulturalität haben, vor der Aufgabe der Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Wir können darüber hinaus nicht erwarten, dass alle Menschen »Multikulti« oder Interkulturalismus als erstrebenswert erachten.

6. Interkulturelle Kompetenz ist zunächst einmal keine spezifisch pädagogische oder sozialwissenschaftliche Kompetenz, sondern betrifft eine Fähigkeit, die von allen Menschen in unserer Gesellschaft verlangt wird, wobei die Vermittlung dieser Fähigkeit sicher als pädagogische Aufgabe gesehen wird. Dafür kann es kein standardisiertes Ausbildungsprogramm geben, denn die Arbeitsfelder interkultureller und internationaler Kinder-, Jugend- und Sozialarbeit sind schon auf nationaler Ebene sehr heterogen (vgl. Friesenhahn/Kniephoff/Seibel 1999).

7. Professionelle interkulturelle Kompetenz betrifft die Dimensionen Analyse, Erkennen, Deuten und Handeln. Es gilt, die Handlungsebenen auseinander zu halten. Fachkräfte benötigen eine andere interkulturelle Kompetenz als die jugendlichen Teilnehmer bzw. Adressaten. Laut einschlägigen »Kompetenzmodellen« (vgl. Hinz-Rommel 1994) sollen Fachkräfte Empathie zeigen, offen für die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Gewohnheiten sein, Kreativität im Umgang mit unbekanntem Situationen entwickeln, Verständnis für Unterschiede zwischen Kulturen zeigen, interkulturelle Konflikte erkennen und bewältigen können. Das Interesse am Anderen ist die Voraussetzung für das Verstehen-Wollen – und dies ist die Bedingung, aber nicht die Garantie für gelingende interkulturelle Kommunikation.

8. Interkulturelle Kompetenz darf nicht so gedacht werden, dass personalisierte Fähigkeiten allein die Garantie für konstruktives und zufrieden stellendes gesellschaftliches Handeln seien. Gesellschaftliche Barrieren, strukturelle Hindernisse lassen sich nicht durch persönlichen Einsatz kompensieren.

9. Interkulturelle Kompetenz bündelt also verschiedene Komponenten, allgemeine und spezifische interkulturelle Kenntnisse, die aber nur wirksam werden, wenn sie Zustimmung auf der emotionalen Ebene finden, wenn sie kompatibel mit der ethischen Grundhaltung der Verantwortlichen sind und wenn sie tatsächlich auf die sich stets wandelnden Alltagssituationen anwendbar sind.

10. Um den Erwerb interkultureller Kompetenz zu unterstützen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: Es gibt spezielle Methoden, die für unterschiedliche Berufsgruppen und Vorhaben mehr oder weniger tauglich sind. Wie weit man bei der Ausbildung und Vermittlung von angestrebten Kompetenzen tatsächlich kommt, hängt darüber hinaus nicht nur von den didaktischen Fähigkeiten der Ausbilder(innen) bzw. der Bereitschaft der Teilnehmer(innen) ab. D.h. man muss sich auch klarmachen, was ein Einzelner innerhalb einer Organisation und innerhalb gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse ausrichten kann.

11. Wenngleich die strukturellen Aspekte bei interkulturellen Begegnungen eine wichtige Rolle spielen, ist die individuelle Komponente von großer Bedeutung. *Cultures don't meet, people do.* Es geht um Lernen, wobei Lernen mehr ist als Verhaltensänderung aufgrund bestimmter Reize. Lernen ist Aufnehmen, Verarbeiten, Bewerten und Umsetzen von Informationen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen kein linearer Prozess ist, der durch die Lehrenden/Fachkräfte der Sozialen Arbeit allein bestimmt wird, sondern im Wesentlichen durch die Adressaten selbst (vgl. Siebert 2001).

12. Zu bedenken ist auch: Noch so gute Kompetenzen der Fachkräfte sind keine Garantie für das Gelingen eines internationalen Jugendaustausches oder anderer Maßnahmen der Jugendarbeit. Die Dispositionen der Teilnehmer(innen) und die Rahmenbedingungen üben dabei einen entscheidenden Einfluss aus. Gerade die Letzteren sind oft nicht in den Griff zu bekommen bzw. kaum zu beeinflussen. Und auch die Dispositionen und Motivationen der Teilnehmer(innen) bleiben oft im Dunkeln. Die Attraktivität eines Angebotes der internationalen Jugendarbeit kann die Teilnahmebereitschaft fördern, aber die Teilnahmemotivation ist nicht identisch mit der Lernmotivation.

## ■ Literatur

- Auernheimer, G. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Praxis. Leske und Budrich, Opladen
- BMFSFJ (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht, Bonn
- Bundesjugendkuratorium (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben von Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Kleberg. Leske und Budrich, Opladen
- Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz, ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hg.) 2002, S. 15–34
- Danckwortt, Dieter (1956): Probleme der internationalen Begegnung. In: deutsche jugend 6/1956, S. 273–276
- Danckwortt, Dieter (1959): Internationaler Jugendaustausch. Programm und Wirklichkeit. Juventa-Verlag, Weinheim
- Danckwortt, Dieter (1965): Erziehung zur internationalen Verständigung. Juventa-Verlag, Weinheim
- Flehsig, Karl-Heinz (1999): Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von »Kultur« und »interkulturell« in: Gemeinde, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hg.) 1999, S. 209–228

- Friesenhahn, Günter J./Anette Kniephoff/  
Friedrich W. Seibel F. (1999): IJAB (Hg.):  
Forum Jugendarbeit International: Die in-  
ternationale Dimension im Studium. Soziale  
Arbeit und Erziehung an der FH Koblenz.  
Votum Verlag, Münster, 210–223
- Friesenhahn, Günter J. (2001): Praxishandbuch  
Internationale Jugendarbeit. Lern- und  
Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen,  
Geschichte, Praxisbeispiele und Checklis-  
ten. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Friesenhahn, Günter J. (2002): Zwischen Em-  
powerment und Kundenorientierung. Die  
internationale/interkulturelle Dimension in  
Ausbildung für Soziale Professionen. In: El-  
sen, Susanne/Friesenhahn, Günter J./Lo-  
renz, Walter: Für ein soziales Europa. Aus-  
bilden – Lernen – Handeln in den sozialen  
Professionen, Logophon Verlag, Mainz,  
S. 123–145
- Gemeinde, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting,  
Stephan (Hg.) (1999): Zwischen den Kultu-  
ren. Pädagogische und sozialpädagogische  
Zugänge zur Interkulturalität. Juventa Ver-  
lag, Weinheim und München
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Ein-  
wanderungsgesellschaft. Cooperative Ver-  
lag, Frankfurt/M.
- Hamburger, Franz (1999): Modernisierung,  
Migration und Ethnisierung. In: Gemeinde,  
Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan  
(Hg.) 1999, S. 37 – 54
- Herriger, Norbert/Kähler, Harro Dietrich  
(2001): Kompetenzprofile in der sozialen  
Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Pra-  
xis der sozialen Arbeit 3/2001, S. 3–28
- Hinz-Rommel, Werner (1994): Interkulturelle  
Kompetenz. Waxmann, Münster
- IJAB – Internationaler Jugendaustausch  
und Besucherdienst der Bundesrepublik  
Deutschland (Hg.) (2001): Forum Jugend-  
arbeit International 2002. Qualitätsentwick-  
lung in der internationalen Jugendarbeit.  
Votum Verlag, Münster
- Jugendministerkonferenz (2001): Leitlinien  
für die internationale Jugendpolitik und  
Jugendarbeit. In: IJAB (Hg.) 2001: Forum  
Internationale Jugendarbeit: Qualitätsent-  
wicklung in der internationalen Jugendar-  
beit, Bonn 2002, S. 176–194
- Klafki, Wolfgang (1990): Abschied von der  
Aufklärung: Grundzüge eines bildungs-  
theoretischen Gegenentwurfs. In: Krü-  
ger, Heinz-Hermann: Abschied von der  
Aufklärung, Leske und Budrich, Opladen,  
S. 91–104
- Kiesel, Doron/Volz, Franz Rüdiger (2002):  
»Anerkennung und Intervention«. Moral  
und Ethikals komplementäreDimensionen  
interkultureller Kompetenz. In: Auernhei-  
mer, G. (Hg.) 2002, S. 15–34
- Leenen, Wolf Rainer (ed.) (2002): Enhancing  
intercultural competence in police organi-  
zations. Waxmann, Münster
- Leenen, Wolf Rainer/Harald Grosch (1998):  
Bausteine zur Grundlegung interkulturellen  
Lernens. In: Bundeszentrale für politische  
Bildung: Interkulturelles Lernen. S. 29–47
- Leenen, Wolf Rainer/Andreas Groß/Harald  
Grosch (2002): Interkulturelle Kompetenz  
in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G.  
(Hg.) 2002, S. 81–102
- Leiprecht, Rudolf (2001): Internationale Schü-  
ler- und Jugendbegegnungen als Beitrag  
zur Förderung interkultureller Kompetenz.  
Münster, interkulturelle Studien – Quer-  
format, Bd. 4
- Linder, Werner/Thole, Werner/Weber, Jo-  
chen (Hg.) 2003: Kinder- und Jugendar-  
beit als Bildungsprojekt. Leske und Bu-  
drich, Opladen
- Mecheril, Paul (2002): »Kompetenzlosigkeits-  
kompetenz«. Pädagogisches Handeln unter  
Einwanderungsbedingungen. In: Auernhei-  
mer, G. (Hg.) 2002, S. 15–34
- Müller, Burkhard 1997: Leitung und Selbst-  
steuerung, Animation und Praxisforschung  
als Interaktion. In: Giust-Desprairies/Müller  
(Hg.): Im Spiegel des Anderen. Leske und  
Budrich, Opladen, S. 33–50
- Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe/Peter, Hil-  
mar/Sünker, Heinz (Hg.) (1982): Hand-  
lungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozial-  
pädagogik, 2 Bd. AJZ-Verlag, Bielefeld
- Müller, Werner (1987): Von der »Völkerver-  
ständigung« zum »Interkulturellen Ler-  
nen«. Die Entwicklung des Internationalen  
Jugendaustauschs in der Bundesrepublik  
Deutschland. Starnberg
- Ott, Hanns (1968): Handbuch der interna-  
tionalen Jugendarbeit. Europa Union Ver-  
lag, Köln
- Scherr, Albert/Werner Thole (1998): Ju-  
gendarbeit im Umbruch. Stand, Problem-  
stellungen und zukünftige Aufgaben. In:  
Kiesel/Scherr/Thole (Hg.): Standortbestim-  
mung Jugendarbeit. Wochenschau Verlag.  
Schwalbach/Ts., S. 9–36

- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: neue praxis, Heft 4, S. 347–357
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Luchterhand, Neuwied
- Sturzenhecker, Bernd (2002): Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th. u.a. (Hg.), Jugendarbeit im Aufbruch. Waxmann-Verlag, Münster, S. 19–59
- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte Interkulturellen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der Internationalen Begegnung. SSIP bulletin Nr. 61. Verlag Breitenbach, Saarbrücken
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Van den Hoek und Ruprecht, Göttingen
- Winter, Gerhard 1988: Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: Thomas, Alexander (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Verlag Breitenbach, Saarbrücken, S. 151–177

## ■ Abstract

In den Arbeitsfeldern der Jugend- und Sozialarbeit findet der Begriff der professionellen (interkulturellen) Kompetenz verstärkt Verwendung, ohne dass die konzeptionellen Vorannahmen und die Abgrenzung zu anderen Begriffen hinreichend geklärt sind. In der internationalen Jugendarbeit betrifft interkulturelle Kompetenz unterschiedliche

Ebenen und unterschiedliche Adressaten. Zu berücksichtigen ist auch, dass gelingende Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit nicht allein von der Lernbereitschaft und der Kompetenz der direkt Beteiligten abhängen, sondern ebenso von ausreichenden Ressourcen und von günstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

## ■ Korrespondenzadressen:

**Prof. Dr. Günter J. Friesenhahn**, Fachhochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwesen, Finkenherd 4, D-56075 Koblenz;  
E-Mail: [friesenhahn@fh-koblenz.de](mailto:friesenhahn@fh-koblenz.de).

**Dr. Andreas Thimmel**, Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Mainzer Str. 5, D-50678 Köln;  
E-Mail: [andreas.thimmel@dvz.fh-koeln.de](mailto:andreas.thimmel@dvz.fh-koeln.de).