

Inhalt

I Jahrgang 9 | Ausgabe 12 | www.interculture-journal.com

Jürgen Bolten
Vorwort

[Preface]

Petra Vogler
Imaginationsreflexivität
als Aspekt interkultureller Kompetenz
– das Stiefkind interkultureller
Kompetenzdiskussionen

[Reflexivity of Imagination
as an aspect of Intercultural Competence
– the Neglected Part of Intercultural
Competence Discussions]

Ulf Over / Malte Mienert
Dimensionen
Interkultureller Kompetenz aus
Sicht von Lehrkräften

[Dimensions
of Intercultural Competence
from the Perspective of Teachers]

Daniela Gröschke
Gruppenkompetenz in
interkulturellen Situationen

[Group Competence in
Intercultural Situations]

Verena Behrnd
Interkulturelle Kompetenz durch
didaktisches und erfahrungsbasiertes
Training an der Universität

[Gaining Intercultural Competence
by Didactic and Experiential
Training at Universities]

Judith Mader / Rudi Camerer
International English and the
Training of Intercultural
Communicative Competence

[“International English”
und interkulturelle Kompetenz]

Herausgeber:
Jürgen Bolten
Stefanie Rathje



**Aktuelle Beiträge zur
Interkulturellen
Kompetenz
forschung**

**Recent contributions to
Intercultural
Competence
Research**

2010

Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften

[Dimensions of Intercultural Competence from the Perspective of Teachers]

Ulf Over

Dipl.-Psych., Universität Bremen,
Abteilung Entwicklungs- und
Pädagogische Psychologie

Malte Mienert

Prof. Dr. Dipl.-Psych., Universität
Bremen, Abteilung Entwicklungs-
und Pädagogische Psychologie

Abstract [english]

6 dimensions of intercultural competence were found in an interview study with teachers in multicultural schools. A new "Assessment center for the training of intercultural competence for teachers" (FACIL) bases on these dimensions.

Keywords: Assessment-Center, FACIL, intercultural competence, intercultural school culture, development of competencies, teacher training, self-reflection, school, school development

Abstract [deutsch]

Sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz wurden in einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die in Schulen mit kulturell heterogener Schülerschaft arbeiten, gefunden. Diese empirisch fundierten Dimensionen bilden eine zentrale Grundlage für das Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz (FACIL).

Stichworte: Assessment-Center, FACIL, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Schulkultur, Kompetenzentwicklung, Lehrerbildung, Selbstreflexion, Schule, Schulentwicklung

1. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte im interkulturellen Schulalltag?

Dass Lehrkräfte in Schulen der multikulturellen Gesellschaft interkulturelle Kompetenz benötigen, ist heute unumstritten. Was aber eine interkulturell kompetente Lehrkraft ausmacht und wie diese interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt werden kann, wird kontrovers diskutiert. Für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (im Folgenden: IKKL) in Schulen scheint es ebenso wenig eine allgemein akzeptierte Definition zu geben wie es allgemein akzeptierte Wege zur Entwicklung dieser Kompetenzen gibt (vgl. Over / Mienert / Grosch / Hany 2009:65-79). Auf Grundlage der Idee einer modularen kompetenzorientierten Schulentwicklung zur schulspezifischen Arbeit an der professionellen IKKL wurde mit dem FACIL ein Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, welches als ein Modul einer solchen Schulentwicklung auf die individuelle selbstreflexive Wahrnehmung der eigenen berufsrollenspezifischen interkulturellen Kompetenz der einzelnen Lehrkraft zielt. Nach dem Vorbild des interkulturellen Förder-Assessment-Center *FAIJU* (Stumpf et al. 2003, Egger et al. 2004) wurde hiermit erstmals ein interkulturelles Förder-Assessment-Center für die Lehrerbildung entwickelt, und zwar im Sinne eines berufsspezifischen systemischen Diagnos-

tik- und Entwicklungsinstruments. Ausgangspunkt war die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in multikulturellen Schulen eigentlich benötigen.

In diesem Artikel wird das Anforderungsprofil der IKKL im FACIL vorgestellt, welches auf Grundlage der in einer empirischen Studie ermittelten Sichtweise der angesprochenen Experten, also der Lehrkräfte in interkulturellen Schulen, entwickelt wurde. Damit verbunden ist die Einsicht, dass interkulturelle Schulentwicklung kein von außen verordnetes, mit punktuellen als allgemeingültig angenommenen Schwerpunktsetzungen strukturiertes Projekt sein kann, sondern die Expertise der „Betroffenen“ grundlegend berücksichtigen sollte. Zu dieser Expertise gehört aber auch die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungskompetenz und den entsprechenden Potentialen, die im FACIL zum Gegenstand werden.

Entlang einer Definition zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften (2.1), der Einführung des Begriffes der *interkulturellen Schulkultur* auf Basis des Kohäsions-Ansatzes von Rathje (2006) (2.2) und der Darstellung eines Schulentwicklungsmodells als Instrument der interkulturellen Kompetenzentwicklung schildern wir zunächst in Kürze die Vorüberlegungen zur Entwicklung des Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und stellen anschließend das für das FACIL entwickelte Anforderungsprofil interkultureller Kompetenz von Lehrkräften (3) vor. Abschließend (4) fassen wir den Entwicklungsweg zum hier vorgestellten Anforderungsprofil zusammen und versuchen eine kritische Einordnung.

2. Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz von Lehrkräften

Die interdisziplinäre Diskussion um interkulturelle Kompetenz hatte im deutschsprachigen Bereich 2003 mit der Diskussion um Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten (Thomas 2003) einen vorläufigen Höhepunkt gefunden. Deutlich wurden dabei vor allem die Vielfalt, aber auch die theoretischen Differenzen der Ansätze in den verschiedenen Forschungs- und Anwendungsgebieten. Im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz im Bildungsbereich war insbesondere das jeweils transportierte Kulturverständnis ein zentraler Diskussionspunkt. Die heutigen Kontroversen thematisieren z. B. in der Pädagogik, ob interkulturelle Kompetenz im *Diversity-Konzept* eingegliedert oder als konkurrierend dazu verstanden werden muss. Nach Ansicht der Autoren bedarf der Umgang mit Individualität der Berücksichtigung von Verschiedenheit und Vielfalt und damit einem Bewusstsein für alle

Ausprägungen oder Differenzierungslinien von Diversität. Interkulturelle Kompetenz thematisiert namentlich eine davon.

Mit dem Kohäsionsansatz (Rathje 2006) und dem damit verbundenen Kulturbegriff entsteht ein theoretischer Hintergrund, vor dem die interkulturelle Kompetenz, die in der Einwanderungsgesellschaft eigentlich ja als *plurikulturelle* Kompetenz benötigt wird, operationalisierbar erscheint. Der Forderung nach Operationalisierung für konkrete Zielgruppen und Handlungsfelder folgend, stellt sich die Frage, was eigentlich interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften ist und wie diese entwickelt werden kann (z. B. Straub 2007). Zurückgegriffen wird dabei parallel auf das klassische Kompetenzmodell (z.B. Weinert 2001), in dem Kompetenzen von Lehrkräften in vier Teilkompetenzbereichen betrachtet werden.

2.1 Die Definition interkultureller Kompetenz von Lehrkräften

Zwischen den inzwischen zahllosen Definitionen von Interkultureller Kompetenz finden sich auch Definitionen, die sich auf den Schulalltag und die Lehrkräfte in der multikulturellen Gesellschaft beziehen (z. B. Bolten 2001). Dabei ist, wie Straub (2007:40) konstatiert, die „Spannweite einschlägiger Definitionen [...] eindrucksvoll“. Neben den unterschiedlichen theoretischen und fachlichen Hintergründen und den Zielsetzungen (vgl. Rathje 2006) der jeweiligen Definierenden kann auch durchaus bezweifelt werden, ob es interkulturelle Kompetenz eigentlich gibt (vgl. Bolten 2007). Wir sehen uns im Einklang mit den genannten Autoren, wenn wir die Gültigkeit einer Definition interkultureller Kompetenz für einen bestimmten Personenkreis und deren berufsspezifischen Handlungsraum fordern, ohne dabei Allgemeingültigkeit für die Definition zu unterstellen, möglichst aber auch ohne dabei willkürlich auf (nur) einige (ausgewählte) theoretisch begründete Aspekte zu rekurrieren. Ausgehend von den Definitionen interkultureller Kompetenz (Bolten 2001, Rathje 2006, Thomas 2003) geht es hier darum, eine Definition zu finden, die dies tut, ohne dabei jedoch wiederum Gültigkeit für alle Lehrkräfte zu fordern. Deshalb beziehen wir uns hier zunächst auf Lehrkräfte, die in Schulen der Sekundarstufen mit einem Anteil über 15% an Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten und damit auf die Zielgruppe, die auch in der hier zitierten Interviewstudie angesprochen war.

Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet die spezifischen Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Schulalltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und

personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Heterogenität benötigt werden und bezieht sich auf alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft. Die einzelnen Teilkompetenzen unterscheiden sich dabei bzgl. der schulspezifischen Umgebungsbedingungen.

Die selbstreflexive Komponente der Definition ist dabei durchaus bewusst gewählt. Die Intention einer zielgruppen- und berufsspezifischen Definition kann nicht darin bestehen, willkürlich gewählte Ausschnitte des Handlungsfeldes der adressierten Lehrkräfte zu benennen, sondern zielt auf eine möglichst weite Öffnung des Wirkungsbereiches der Definition. Diese Intention wird im zweiten Satz weiter verfolgt, wobei die im Bereich der Lehrerbildung gebräuchlichen Bezeichnungen der Teilkompetenzbereiche eingeführt wird. Wir beziehen uns dabei wie Bolten (2007b) auf das allgemeine klassische Kompetenzmodell (vgl. z. B. Weinert 2001) in der im Bereich der Lehrerbildung gebräuchlicheren älteren Unterteilung der vier Kompetenzbereiche (Teilkompetenzen). Einig sind wir mit Bolten nicht nur darin, dass die Leistung einer interkulturell kompetenten Person in der Transferleistung besteht, die „eigen- und fremdkulturelles Wissen ebenso einbezieht wie beispielsweise vorangegangene interkulturelle Erfahrungen“ (Bolten 2001:4), sondern weitgehend auch bezüglich der Inhalte der Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule (vgl. Bolten 2001). Darüber hinaus liegt hier der Fokus aber nicht vornehmlich auf dem Unterricht, sondern es werden explizit „alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft“ (Bolten 2001:4) angesprochen, also z. B. auch Elternkontakte, kollegiale Zusammenarbeit oder schulbezogene Netzwerkarbeit. Anders als Bolten, der sich im zitierten Artikel auf die Thüringer Situation konzentriert hat, zielen unsere Definition und die im Folgenden geschilderten Schlüsse für die Entwicklung der „IKKL“ auf Schulen in Regionen, in denen die kulturelle Vielfalt sowohl quantitativ als auch qualitativ deutlich wahrnehmbar ausgeprägt ist. Spezifiziert wird die Reichweite der Definition abschließend durch die Einführung der *schulspezifischen Umgebungsbedingungen*. Dabei klingt an, dass jede Schule sich von allen anderen z. B. durch die Zusammensetzung der Schülerschaft, des Kollegiums, des (stadtteilbezogenen) sozialen Umfeldes usw. unterscheidet, also eine *schulspezifische interkulturelle Kultur* entwickelt. Der Terminus der schulspezifischen interkulturellen Kultur oder auch der *interkulturellen Schulkultur* wird hier als wesentliches Merkmal einer aktiv und bewusst mit der kulturellen Vielfalt umgehenden Schule vorgeschlagen und vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Kulturbegriffes verständlich.

2.2 Grundlegung einer interkulturellen Schulkultur

Zunächst einmal bezieht sich unsere Definition Interkultureller Kompetenz analog zum Gebrauch in der Interkulturellen Pädagogik (z. B. Auernheimer 2002) auf den Umgang mit kulturell bedingter Heterogenität oder Vielfalt im Schulalltag und kann damit explizit auch ohne zusätzlichen Rückbezug auf die Herkunftskulturen der Beteiligten auskommen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies grundsätzlich eine Reflektion der individuellen Wahrnehmung ihrer einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das Wissen um die individuelle Geschichte der Einzelnen und genauere Kenntnisse des sozialen Umfeldes sind dabei wesentliche Elemente zum Erkennen von Stereotypisierungen und Vorurteilen. Viel grundlegender ist dabei aber das Verständnis des Konstruktes „Kultur“.

Hilfreich ist hierbei das Kohäsionsmodell von Rathje (2006), in dem Kultur mit Hansen (2000:233, zit. nach Rathje 2006:12) als „Merkmal jeder Art von menschlichen Kollektiven“ verstanden wird. Wenn, wie Rathje ausführt, in allen komplexeren Kollektiven „nicht nur Vielfalt, sondern Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche“ (Hansen 2000:182, zit. nach Rathje 2006:12) herrschen und „Differenz [...] so zur Grundlage für die Erzeugung des Individuellen [wird]“ (Rathje 2006:12), sind Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche im „Rahmen des Üblichen“ (Hansen 2000:232, zit. nach Rathje 2006:14) einigender Bestandteil einer Kultur. Der wesentliche Schritt, den Rathje hier von der Kohärenz- zur Kohäsionsorientierung geht, ist implizit in der interaktionistischen Definition interkultureller Kompetenz von Thomas (2003) schon angelegt, wenn Kultur eben auch als einigendes Merkmal von Gruppen innerhalb anderer Gruppen interpretiert wird. Dennoch ist die Betonung der Differenzen, die Rathje ausgehend von Hansen vornimmt, gleichsam der entscheidende Lichtstrahl im Dickicht der alltäglichen Kulturzuschreibungen bzw. verkürzten Identitätskonstruktionen und im Verständnis des Konzeptes interkulturelle Kompetenz im Schulalltag der multikulturellen Gesellschaft. Gerade in Schulen in den Ballungsräumen und Großstädten, nicht zuletzt auch in Bremen, ist die Heterogenität der Heterogenität ein konstituierendes Element der Handlungsräume von Lehrkräften. Das einigende Kohäsionsmoment dabei im Schulalltag fassbar und erlebbar zu machen, ist u. E. der entscheidende Schritt vom Nebeneinander in der Heterogenität zum Miteinander in Vielfalt. Wenn wir dabei im alltagsprachlichen Projektjargon von der „interkulturell kompetenten Schule“, als Ziel einer kompetenzorientierten Schulentwicklung bzgl. des Umgangs mit der kulturellen Vielfalt sprechen, geht es im Kern um die Arbeit an der interkulturellen Schulkultur. Diese interkulturelle Schulkultur verstehen wir

grundsätzlich als die emergente Kultur, die sich in einer Schule entwickelt hat - respektive entwickelt wurde - und permanent weiterentwickelt; diese interkulturelle Schulkultur kann für jede einzelne Schule identifiziert werden (vgl. Abb. 1). Die aktive Auseinandersetzung mit der (jeweils eigenen) Schulkultur ist unserer Meinung nach eine der größten Herausforderungen und gleichzeitig eine notwendige Voraussetzung interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Hier wird deutlich, dass auch interkulturelle Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sinnvollerweise nicht im luftleeren Raum allgemein betrieben werden kann, sondern im permanenten Rückbezug auf die jeweilige Schulwirklichkeit geschehen muss. In diesem Sinn verstehen wir interkulturelle Kompetenz als grundlegend individuumbezogenes Konstrukt, das zwingend notwendig gemeinsam als konstituierender Bestandteil der interkulturellen Schulkultur entwickelt werden muss. Von dieser Prämisse ausgehend entwickeln sich die Überlegungen zur kompetenzorientierten Schulentwicklung, die jetzt in Kürze dargelegt werden.

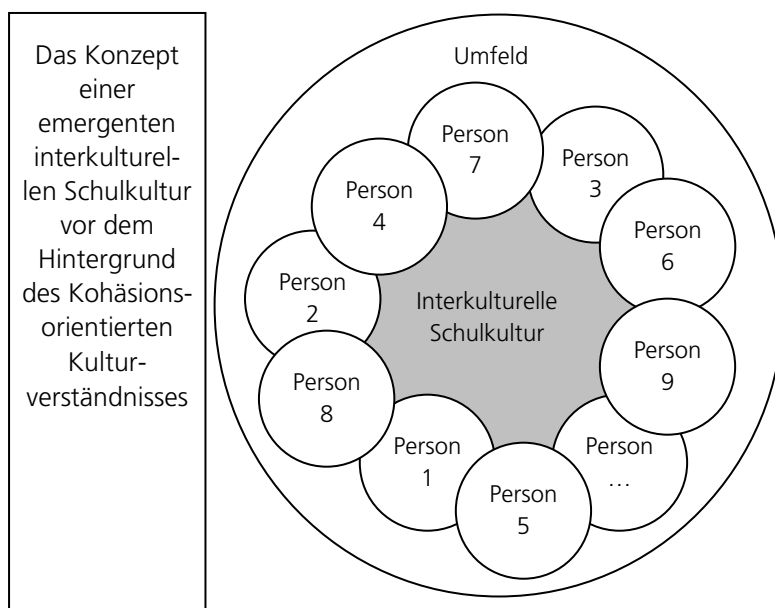


Abb. 1: Die interkulturelle Schulkultur einer Schule in Anlehnung an das Modell des Kohäsionsorientiertes Verständnisses von Interkulturalität (vgl. Rathje 2006:14)

2.3 Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Schulentwicklungsprojekt

Ausgehend von der Definition interkultureller Kompetenz von Lehrkräften, dem Kohäsions-Modell von Kultur und dem gleichsam als Start- und Zielbedingung eingeführten Konstruktes der interkulturellen Schulkultur kann die Förderung der individuellen interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften im Rahmen einer Schulentwicklungsmaßnahme mit dem Kol-

legium einer ausgewählten Schule nur als Prozess angelegt sein. In einer sechsmonatigen Kooperation unter der Leitung von Professor Malte Mienert haben wir an der Universität Bremen in Zusammenarbeit mit dem Forum Lehren und Lernen der Universität Bremen eine Schulentwicklungsmaßnahme zur interkulturellen Kompetenz mit dem Kollegium einer Schule der Sekundarstufe 1 durchgeführt (Over / Mienert 2008). In sechs Workshopmodulen wurden dabei ausgehend von einer Analyse der durch das Kollegium benannten Problembereiche gemeinsam Entwicklungsziele erarbeitet und in kleineren Arbeitsgruppen in kollegiale Projektarbeiten überführt. Neben grundsätzlichen Herausforderungen solcher Entwicklungsprojekte ergaben sich in der Rückschau zwei u. E. bemerkenswerte Hindernisse auf dem Weg zur „Interkulturell kompetenten Schule“. Während das erste, die Unmöglichkeit der gemeinsamen Projektarbeit eines kompletten Kollegiums über einen längeren Zeitraum zu organisieren, durch die Implementierung einer Tandemstruktur teilweise kompensiert werden konnte, ist der Fokus auf die individuelle Kompetenz der teilnehmenden Lehrkräfte in der Rückschau eher beiläufig geschehen. Die Arbeit in kollegialen Gruppen ist dabei ein effektives Instrument, verlagert aber die individuelle Auseinandersetzung und Reflexion teilweise in nicht definierte Zwischenräume. Man geht davon aus, dass Selbstreflexion stattfindet. Zwar nehmen wir weiterhin an, dass die für interkulturelle Kompetenz notwendige bereits vielzitierte Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer an interkulturellen Seminaren in multimethodalen und multimodalen Workshopkonzepten verbessert werden kann, es stand aber bis dato kein explizites Instrument zur Verfügung, welches den Lehrkräften den Raum dafür bietet, dies in intensiver Form zu tun. An dieser Stelle ist das Konzept eines Förder-Assessment-Centers tatsächlich Neuland.

2.4 Das Konzept des Förder-Assessments für die Lehrerbildung

Was fehlte, wurde klar, als einer der Autoren dieses Artikels die Gelegenheit bekam, als Rollenspieler am Förder-Assessment-Center für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU) (Ehret 2006, Stumpf et al. 2003) teilzunehmen. Das Konzept des FAIJU, die Reflexion der eigenen interkulturellen Handlungskompetenz durch die Fremdreiflexion geschulter Beobachter und die angeleitete bzw. unterstützte Selbstreflexion sowie die Tandemreflexion anzureichern, zielt auf genau die oben beschriebene teilnehmerzentrierte Arbeit an der Reflexion der interkulturellen Handlungskompetenz im Schulalltag und kann so das beschriebene kompetenzentwickelnde Schulentwicklungskonzept vervollständigen.

Die Teilnehmer im FAIJU werden in sechs Übungen (Rollen-spiele, ein Planspiel und eine Präsentation, vgl. Ehret 2006) mittels sieben empirisch entwickelter Dimensionen interkultu-reller Handlungskompetenz beobachtet und erhalten jeweils auf den spezifischen Dimensionen nach jeder Übung ein Feedback, mit dem sie anhand von Selbstreflexionsinstrumen-ten den eigenen Entwicklungsstand reflektieren und Entwick-lungspotentiale identifizieren können. Daraus können sich auch konkrete Empfehlungen zur Teilnahme an weiteren Fortbildungsangeboten ergeben. Als Modulbaustein einer interkulturellen Schulentwicklung ist solch ein systemisches Förder-Assessment dann besonders geeignet, wenn es tat-sächlich auch, z. B. als Startmodul, in eine längere Reihe von Workshopmodulen integriert wird. Die Erfahrungen und Er-kenntnisse können dann in den weiteren Modulen zu Ge-genständen der gemeinsamen Arbeit gemacht werden.

In einem dreisemestrigen Lehrprojekt an der Universität Bre-men konnten wir auf Basis der Idee und Struktur des FAIJU mit dem FACIL erstmals ein spezifisch für die Lehrerbildung konzipiertes Förder-Assessment-Center entwickeln, erproben und durchführen. Die Erstdurchführung mit dem Kollegium einer neugegründeten Bremer Oberschule hat gezeigt, dass das Konzept des Förder-Assessments auch in der Lehrbildung eingesetzt werden kann. Eine ausführliche Darstellung des FACILS ist in Vorbereitung. An dieser Stelle möchten wir uns auf die Darstellung des Anforderungsprofils, also der für das FACIL grundlegenden Dimensionen interkultureller Kompe-tenz von Lehrkräften mit einem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund über 15% beschränken.

3. Die Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften im FACIL

Die Operationalisierung interkultureller Kompetenz ist ein be-kanntermaßen schwieriges Unterfangen (vgl. Straub 2007), professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu beschreiben, steht dem in nichts nach. Zentral für die Entwicklung der An-forderungsdimensionen für ein systemisches Förder-Assess-ment ist eine genaue Erfassung der Anforderungen in diesen Bereichen. Zielführend war dabei die Idee, diese Dimensionen aus der Perspektive der Lehrkräfte betrachten zu können und auf dieser Grundlage eine empirische Basis zu schaffen. Be-schränkt wurde die Anzahl der Dimensionen von vornherein auf eine beobachtbare Zahl, im FACIL werden die hier vorzu-stellenden sechs Dimensionen verwendet, es ist aber sehr wahrscheinlich sinnvoll, weitere Dimensionen anzunehmen. Durch die Verwendung des softwaregestützten Interview- und Auswertungstools „nextexpertizer“ (Kruse / Raithel / Ditt-

ler 2003), einer computergestützten Adaption der Repertory-Grid-Methode, waren wir in der Lage, eine deutlich größere Anzahl von Interviews zu analysieren, als dies bei der Entwicklung des FAIJU (Ehret 2006) möglich war; notwendig war dies, um die Repräsentativität der Stichprobe zu erhöhen. Dabei bleibt auch im FACIL mit der Verwendung der Repertory-Grid-Methode der theoretische Hintergrund der Erhebungsmethode gleich. Kellys Psychologie der persönlichen Konstrukte, die heute in Abgrenzung zum radikalen und zum sozialen als personaler Konstruktivismus bezeichnet wird, mit der Leitidee vom Menschen als Wissenschaftler (Kelly 1955/1986) rückt die Konstruktion eines Erfahrungsbereiches durch die in diesem Erfahrungsbereich tätigen Interviewten ins Zentrum.

An dieser Stelle beschränken wir uns auf die Vorstellung der Stichprobe (3.1), die kurze Darstellung der Themen, die für die Konstruktion der Dimensionen verwendet wurden (3.2), und die Definitionen der Dimensionen von IKKL (3.3).

3.1 Das Untersuchungsdesign

Um ein Anforderungsprofil für Lehrkräfte in multikulturellen Schulen zu entwickeln, war uns die Sichtweise von berufserfahrenen Lehrkräften in diesem Kontext wichtig. Der Fokus der Interviewstudie lag dabei deshalb auf den Konstruktionen von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag und ihrer Konstruktion interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Die Repertory-Grid-Methode half dabei, verschiedene Akteure, Anforderungen und Verhaltensweisen im interkulturellen Schulkontext durch Lehrkräfte bewerten und beschreiben zu lassen. Die Lehrkräfte haben aus ihrer Sicht mit kurzen Aussagen beschrieben, was eine im interkulturellen Kontext „gute“ Lehrkraft alles kann und wo die Stärken und Schwächen von Lehrkräften heute aus ihrer Sicht liegen, und damit die empirische Basis für das Anforderungsprofil gelegt.

Insgesamt wurden mit Hilfe des strukturierten und computergestützten Interviewverfahrens nextexpertizer 42 jeweils 90-minütige Einzelinterviews durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus Lehrkräften zusammen, die an Schulen mit einem Anteil von mindestens 15% an Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten. 32 von den 42 Lehrkräften haben eine Berufserfahrung von über zehn Jahren in diesem Feld, die zehn Übrigen eine Mindestberufspraxis von drei Jahren. 18 der 42 interviewten Lehrkräfte waren an integrierten Gesamtschulen, sieben an Hauptschulen, acht an Berufsschulen, fünf an Gymnasien und vier an Grundschulen beschäftigt. Bei insgesamt vier Lehrkräften aus der Primarstufe bestand die Stichprobe zu 91% aus Lehrkräften, die in Schulen der Se-

kundarstufen arbeiten. Mit 24 Frauen und 18 Männern spiegelt die Stichprobe in etwa die Geschlechterverteilung in Lehrerkollegien wieder. Die interviewten Lehrkräfte arbeiten in den Bundesländern Bremen, Hamburg und Niedersachsen. Die durchschnittliche Berufstätigkeit im interkulturellen Schulkontext lag bei unserer Stichprobe bei annähernd 20 Jahren.

Aus den über 600 Einzelaussagen ergaben sich im Rahmen der Auswertung mit dem nextexpertizer mittels mathematisch-semantischer Clusterung zunächst eine Menge von 80 Themenfeldern, die den Erfahrungsraum der interviewten Lehrkräfte darstellen. In einem weiteren Schritt wurden dann 12 zentrale Oberthemen identifiziert, die die Anforderungsbereiche an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen widerspiegeln. Mit Hilfe einer weiteren Clusteranalyse wurden daraus sechs Dimensionen als Anforderungsprofil für das FACIL expliziert. Diese Dimensionen werden hier vorgestellt.

3.2 Die sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften im FACIL

Die sechs Dimensionen des Anforderungsprofils werden hier im Einzelnen dargestellt. Bezug wird dabei jeweils auf die in der Interviewstudie relevanten Themen genommen. In Abbildung 2 werden die Dimensionen mit den jeweils zentralen Themenbereichen ausführlich dargestellt.

3.2.1 Die Dimension *Schülerorientierung*

Die Konstruktion der ersten Dimension beinhaltet Aussagen aus fünf verschiedenen Themenfeldern, die bei der Clustierung der Lehrerinterviews entstanden. Hier geht es um die individuelle Förderung des Einzelnen, mit dem Ziel, die Schüler auf Ausbildung und Beruf vorzubereiten. Im Gegensatz zur unten beschriebenen zweiten Dimension ist hier das Eingehen auf den Einzelnen im Sinne einer individuellen persönlichen Zusammenarbeit gemeint, es wird also eher die erzieherische Komponente angesprochen. Dabei war den Lehrkräften wichtig, dass dies auch ein unterstützendes Arbeitsklima für die Lehrkräfte voraussetzt.

Schülerorientierung setzt das Streben nach einer persönlichen und vertrauensvollen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern voraus. Dies zeigt sich durch eine dem Gegenüber wertschätzende, achtsame und respektvolle Haltung sowie durch einen fairen und gleichberechtigten Umgang.

Sich in die Denkweisen der Schüler hineinzusetzen und deren Probleme zu erkennen, aufzugreifen und ernst zu nehmen ist dabei die wesentliche Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte. Zugewandtheit, Geduld und Zeit, um auf die Be-

dürfnisse der Einzelnen eingehen zu können, machen Schülerorientierung aus Sicht der befragten Lehrkräfte möglich.

3.2.2 Die Dimension *Individualzentrierte pädagogische Kompetenz*

Die zweite Dimension ist der ersten auf den ersten Blick relativ ähnlich, und in der Tat finden sich hier auch bezüglich der von den Lehrkräften in den Interviews getätigte Aussagen, die in beiden Dimensionen eine Rolle spielen. Trotzdem unterscheidet sich diese Dimension inhaltlich, da hier weniger Themen bzgl. der Erziehung eine Rolle spielen, sondern die Bildungskomponente im Mittelpunkt steht.

Eine pädagogisch kompetent handelnde Lehrkraft ist in der Lage, individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen (z. B. unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse, besondere Probleme, unterschiedliche Lernstrategien) zu erkennen und zu berücksichtigen. Das Wissen darüber beeinflusst dann die Unterrichtsplanung, die Methodenwahl und Leistungserwartungen. Damit ermöglicht sie den Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen.

3.2.3 Die Dimension *Kulturelle Sensibilität*

Die Dimension Kulturelle Sensibilität beinhaltet die Themen „Aufgreifen der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe“, „einen positiven Blick auf die kulturelle Vielfalt entwickeln“, „kulturelles Wissen praktisch nutzen“ und „Wertschätzung von Kulturen signalisieren“. Diese Dimension ist zentral für das FACIL, durchaus aber nicht allein repräsentativ für die IKKL. Kulturelle Sensibilität zeigt sich in einer wertschätzenden Haltung gegenüber den verschiedenen kulturellen Hintergründen der Schüler. Die Lehrkraft interessiert sich aktiv für die verschiedenen kulturellen Besonderheiten, berücksichtigt diese und geht verständnisvoll auf unterschiedliche kulturelle Werte ein. Dabei sind die vielfältigen Migrationshintergründe offen und tolerant durch den Lehrer aufgegriffen und in den Unterrichts- und Schulkontext integriert. Die kulturelle Heterogenität wird als Bereicherung angenommen und respektiert. Die Bereitschaft der Lehrkraft, ihr Wissen über die kulturellen Hintergründe zu erweitern und dieses Wissen auch in den Unterricht sowie das Handeln im gesamten Schulalltag einfließen zu lassen, führt dazu, dass die Schüler sich gleichermaßen respektiert fühlen. Die Herausforderung für Lehrkräfte bzgl. Kultureller Sensibilität liegt insbesondere darin, Schüler nicht auf das Merkmal „kultureller Hintergrund“ zu reduzieren, sondern jeden Einzelnen vorrangig als Träger der „interkulturellen Schulkultur“ zu verstehen.

3.2.4 Die Dimension *Führungskompetenz*

Der Begriff Führungskompetenz ist ein Begriff, der in Kompetenzprofilen interkultureller Kompetenz nicht sofort erwartet wird. Die zentralen Themenfelder, die hier eingeflossen sind, stellen das Engagement der Lehrkräfte, das Schaffen eines guten Unterrichtsklimas und das Schaffen klarer Strukturen im Lebensraum Schule ins Zentrum.

Um für die Schüler eine gute Lern- und Entwicklungsumgebung zu schaffen, ist auch die Führungskompetenz einer Lehrkraft gefordert. Eine führungskompetente Lehrkraft ist sehr engagiert und motiviert und erreicht die Schüler auch durch den eigenen Anspruch, ihre Arbeit gut zu machen. Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit und Flexibilität ermöglichen es ihr, in verschiedenen Situationen adäquat zu reagieren.

Schüler müssen lernen, sich sozialen Strukturen anzupassen. Einer führungskompetenten Lehrkraft gelingt es, ihre Rolle als Lehrkraft klar zu festigen und ihre Autorität so einzusetzen, dass sich die Schüler an ihr orientieren können. Ziele, Anforderungen und Regeln werden für alle geltend formuliert. Auf die Einhaltung der Regeln wird Wert gelegt und geachtet. Führungskompetenz in Schule heißt vor allem auch für ein ruhiges Lernklima sorgen zu können.

3.2.5 Die Dimension *Teamarbeit*

Die Themen aus den Lehrkräfteinterviews, auf denen die Dimension Teamarbeit gründet, sind „das Bedürfnis nach einem unterstützenden Arbeitsklima für die Lehrkräfte“, der „Bedarf der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für die gemeinsame Arbeit“ und die „Umsetzung kollegialer Kooperation“.

Teamarbeit kann dabei das Arbeitsklima an der Schule verbessern helfen. Eine teamorientierte Lehrkraft ist an einem Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Kollegiums und dem Austausch untereinander interessiert und setzt sich dafür ein. Gemeinsame Ziele und Werte bilden dabei die Basis für ein gemeinsames Leitbild.

In der Zusammenarbeit mit den Kollegen gibt sich eine teamorientierte Lehrkraft offen, kooperativ und freundlich. Sie ist bereit, andere zu unterstützen und auch Unterstützung von anderen anzunehmen. Eine teamorientiert arbeitende Lehrkraft fühlt sich nicht für alles allein verantwortlich. Engagement ist hier keine Sache Einzelner, Teamarbeit zielt auch darauf ab, Überforderung Einzelner zu verhindern. Teamfähigkeit bedeutet auch das gemeinsame Lösen von Problemen unter Einbeziehung von entsprechenden externen Partnern.

3.2.6 Die Dimension *Konfliktfähigkeit*

In die sechste Dimension sind aus der Lehrkräftebefragung die Themen „Bereitschaft zur Problemlösung zeigen“ und „Konfliktlösungsstrategien einsetzen“ eingeflossen.

Konfliktfähigkeit umfasst die Bereitschaft zur Konfliktlösung, das Verständnis für die Belange der Schülerinnen und Schüler und das kompetente Handeln und Intervenieren in der Konfliktsituation. Die Lösung einer Konfliktsituation setzt voraus, dass sich die Lehrkraft Zeit nimmt und bestehende Konflikte beachtet. Sie nimmt die Schüler ernst und ist in der Konfliktsituation unvoreingenommen. Die Lehrkraft geht individuell auf die Schüler ein. Ihr Verhalten ist offen, verständnisvoll und authentisch. Sie agiert gerecht im Sinne der gemeinsamen Regeln und dabei klar und transparent. Konfliktfähigkeit wird dabei in allen Tätigkeitsbereichen der Lehrkraft sowohl als Konfliktpartner als auch als Vermittler in Konflikten aller Konstellationen zwischen Schülern, Kollegen und Eltern benötigt. Kulturelles Wissen ist dabei hilfreich, wesentlich ist aber die Bereitschaft, kulturelles Wissen anderer mit einzubeziehen.

Zusammengefasst ergeben diese sechs Dimensionen Schülerorientierung, individualzentrierte pädagogische Kompetenz, kulturelle Sensibilität, Führungskompetenz, Teamarbeit und Konfliktfähigkeit die wesentlichen Dimensionen des Anforderungsprofils interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Abbildung 2 zeigt diese Dimensionen in der Übersicht mit den jeweils von uns zusammengefassten relevanten Themen aus der Clusterung der über 600 Konstruktpole der Interviews. Im FACIL dienen diese Dimensionen der Beobachtung und Beurteilung der Teilnehmer in den Übungen. Im folgenden Abschnitt wird das Anforderungsprofil zunächst einmal kritisch betrachtet, um es anschließend noch einmal zu den theoretischen Vorüberlegungen in Beziehung zu setzen.

Dimensionen der IKKL	Zentrale Themen aus Sicht der Lehrkräfte im multikulturellen Schulalltag
1. Schülerorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler individuell fördern • auf die Schüler eingehen • Schüler auf den Beruf vorbereiten • unterstützendes Arbeitsklima für die Lehrkräfte schaffen
2. Individualzentrierte Pädagogische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • auf die Schüler eingehen • Schülerangepasste Methoden anwenden vorrangig vor Leistungsdruck • einen persönlichen Zugang zu den Schülern herstellen • Individualität der Schüler annehmen und fördern
3. Kulturelle Sensibilität	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler kultursensibel individuell fördern • Wertschätzung von Kulturen signalisieren • Bereitschaft zur Problemlösung zeigen • Individualität der Schüler annehmen und fördern
4. Führungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Ein gutes und gleichberechtigtes Unterrichtsklima schaffen • Engagement der Lehrkraft • Klare Strukturen im Lebensraum Schule schaffen
5. Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ein gemeinsames Verständnis entwickeln • Unterstützendes Arbeitsklima für Lehrkräfte schaffen • Kollegiale Kooperation vollziehen
6. Konfliktmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktlösungsstrategien einsetzen • Bereitschaft zur Problemlösung zeigen

Abb. 2: Dimensionen der IKKL im FACIL und Themen

3.3 Kritische Betrachtung des Anforderungsprofils

Betrachtet man die sechs Dimensionen des Anforderungsprofils für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, die auf Grundlage einer Interviewstudie auf Basis der Theorie der persönlichen Konstrukte gewonnen wurden, fällt zunächst vielleicht auf, dass nur eine Dimension tatsächlich auch „irgendwas mit Kultur“ zu tun hat. So wurde uns dies des Öfteren in Diskussionen und Kommentaren mit Kollegen zurückgemeldet. Namentlich ist die Dimension Kulturelle Sensibilität die einzige, in der es explizit um das Thema „Umgang mit kultureller Vielfalt“ geht. Die dazugehörigen Oberthemen aus der Interviewauswertung „Entlastung durch kulturelles Wissen“, „Wertschätzung von Mensch und Kultur“ und „Mit Problemen bzgl. Heterogenität umgehen“ spiegeln die The-

matik deutlich wieder. Die übrigen fünf Dimensionen könnten sicherlich auch in allgemeinen Kompetenzprofilen von Lehrkräften erscheinen. Und doch gibt es mehrere Argumente dafür, dass diese Dimensionen insgesamt zentrale Kompetenzbausteine sind, die Lehrkräfte in interkulturellen Lernumgebungen benötigen.

- Die Dimensionen wurden theoriegeleitet aus den empirischen Daten expliziert und spiegeln damit die (Re-) Konstruktion der Themen wieder, die wir auf Basis der Konstrukte der befragten Lehrkräfte mittels mathematisch-semantischer Clusterung erhalten haben. Sie sind damit das, was uns die Lehrkräfte als relevante Kompetenzdimensionen auf Grund der von Ihnen benannten Anforderungen an ihr professionelles Handeln im interkulturellen Schulalltag genannt haben.
- Analog zu Bolten (2007) nehmen wir damit auch für die IKKL im Speziellen an, dass es sich um Teilkompetenzen allgemeiner sozialer, fachlicher, methodischer und persönlicher Kompetenz handelt, die in spezifischen (interkulturellen) Situationen und Handlungsräumen spezifische Ausprägung erfahren.
- Die Dimensionen Schülerorientierung und individualzentrierte pädagogische Kompetenz thematisieren die individuelle Wahrnehmung und Förderung der einzelnen Schüler. Die Dimension kulturelle Sensibilität thematisiert Haltung und Verhaltensweisen im Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag. Führungskompetenz und Konfliktmanagement thematisieren die Wahrnehmung der Lehrer-Rolle als Vorbild- und Leitungsperson. Und schließlich zeigt sich in der Dimension Teamarbeit die Erkenntnis, dass die interkulturelle Kompetenz auch die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium benötigt, um ein gemeinsames Verständnis der interkulturellen Schulkultur zu entwickeln und in einem unterstützenden kollegialem Prozess in der täglichen Arbeit umzusetzen.
- Das Anforderungsprofil spiegelt mit seinen sechs Dimensionen Anforderung an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen im Umgang mit kultureller Vielfalt wider und ist damit explizit – und ja auch gewünschtermaßen – ein berufsspezifisches Kompetenzprofil. Dabei stehen die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Mittelpunkt. Der meist implizite Integrationsauftrag an die Lehrkräfte wird zusätzlich explizit benannt und ist in allen Dimensionen enthalten.
- Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften kann damit durch diese sechs Dimensionen abgebildet werden. Als

emergentes Konstrukt ergibt sich die IKKL aus dem Zusammenspiel dieser Dimensionen.

- Die Reihenfolge der hier dargestellten Kompetenzbereiche ist entsprechend der Häufigkeit der in den Interviews gefunden Themen vorgenommen worden. Sie kann nicht verstanden werden als allgemeingültige Rangreihenfolge, denn je nach Ausprägung der interkulturellen Schulkultur einer Schule können bestimmte Kompetenzbereiche mehr oder weniger wichtig sein. Darüber hinaus beinhaltet IKKL alle sechs Dimensionen.

4. Zusammenfassung und Fazit

Mit dem Anforderungsprofil interkultureller Kompetenz von Lehrkräften für das Fortbildungsmodul FACIL (Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften) liegt jetzt ein Kompetenzprofil der IKKL vor, dessen sechs Dimensionen die Anforderungen an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen abbilden. Grundlage ist eine Interviewstudie mit 42 Lehrkräften, die in über 600 Einzelaussagen (Konstruktpolen) die Anforderungen an ihre interkulturelle Kompetenz und die Einschätzung ihres professionellen Handelns im Vergleich zu ihren Idealvorstellungen geschildert haben. In der Auswertung haben wir uns auf die Konstrukte beschränkt, die den positiven Bereich dieser Aussagen betrifft, d. h. wir konzentrieren uns darauf, wie interkulturell kompetente Lehrkräfte sich aus Sicht dieser hier befragten Expertengruppe verhalten sollten und handeln sollten, um allen Schülerinnen und Schülern gleichwertig gute Bildungs- und Erziehungsbedingungen bieten zu können. Dass sich lediglich eine Dimension explizit auf Kulturelles bezieht, nämlich die Dimension kulturelle Sensibilität, sollte nach den bisherigen Ausführungen nicht verwundern.

Für die Anwendung im FACIL wurden zu allen Übungen entsprechende Verhaltensanker entwickelt, die, nahe an den in der Interviewstudie erhobenen Konstrukten, in drei Stufen operationalisiert wurden. Die weitere Auswertung der Studie und weitere Durchführungen des Förder-Assessment-Centers FACIL stehen noch aus. Die Übungen, dies wurde nach der Erstdurchführung klar, bieten bei entsprechender Protokollierung Ansatzpunkte für weitere Forschung zum professionellen Handeln von Lehrkräften in der interkulturellen Schule.

Literatur

- Auernheimer, G. (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bolten, J. (2007): *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf [Zugriff am 20.06.2010].
- Bolten, J. (2007b): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. URL: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf> [Zugriff am 20.06.2010]
- Bolten, J. (2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: Bolten, J. & Schröter, D. (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 106-113. URL: <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/iklernenschule.pdf> [Zugriff am 20.06.2010].
- Egger, J. / Ehret A. / Giebel, K. / Stumpf, S. (2004): FAIJU. Ein Förder Assessment Center für Mitarbeiter/-innen aus der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg): *Forum Internationale Jugendarbeit 2004*. Bonn: IJAB e.V., S. 236-252.
- Ehret, A. (2006): *Entwicklung und Evaluation eines Förder-Assessment-Centers für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hildesheim.
- Kelly, G. A. (1986): *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann.
- Kruse, P. (2004): *Nextpractice. Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.
- Kruse, P. / Dittler, A. / Schomburg, F. (2003): nextexpertizer, nextcoach, nextmoderator. Kompetenzmessung aus der Sicht der Theorie kognitiver Selbstorganisation. In: Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 405-427.
- Over, U. / Mienert, M. / Grosch, C. / Hany, E. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Begriffsklärung und Methoden der Messung. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster: Lit Verlag, S. 65-79.
- Over, U. / Mienert, M. (2008): *Neue Wege der Lehrerfortbildung. Bedarfsorientierte Praxiskooperationen von Schule und universitären Einrichtungen*. Vortrag anlässlich der internationalen Tagung "Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung". Klagenfurt: ÖFEB, DGfE, SGL.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf [Zugriff am 15.10.2010].

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 137-221.

Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 341-346.

Stumpf, S. / Thomas, A. / Zeuschel, U. / Ruhs, D. (2003): Assessment Center als Instrument zur Förderung der Handlungskompetenz von Fach- und Führungskräften in der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2003*. Münster: Votum Verlag, S. 70-91.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 17-31.