

Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen

Der Versuch einer Begriffsdefinition und -einordnung am Beispiel der Intercultural Sensitivity Scale von Guo-Ming Chen und William Starosta

Sabine Zenz¹

Zusammenfassung

Interkulturelle Sensibilität ist das Ergebnis lebenslangen Lernens. Jede Lehrkraft kann diesen Vorgang durch den Wissenserwerb über andere Kulturen sowie auch das Erlernen von Fremdsprachen und persönliche Erfahrungen unterstützen, vorausgesetzt das Individuum ist zur Selbstreflexion fähig. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Lehrerinnen und Lehrer Empathie und Ambiguitätstoleranz entwickeln und gelassen mit Heterogenität umgehen, um auf Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees zu reagieren.

Lehrerinnen und Lehrer, die mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusammenarbeiten, könnten (wie auch andere Menschen) manchen Kulturgruppen vorschnell Eigenschaften und Stereotypisierungen zuschreiben, ohne sich Gedanken über die eigene Kultur, über die eigene Sensibilität oder über die gerade erlebte Situation zu machen. Interkulturelle Sensibilität bedeutet dabei nicht, in jeder Situation Lösungsmuster parat zu haben, sondern vielmehr „sich Zeit zu nehmen, genauer hinzuschauen, mehr verstehen zu wollen als bisher und sich in einen Aushandlungsprozess hineinzubegeben“ (Franzke & Henfling, 2017, S. 31). Menschen, die nicht interkulturell sensibel sind, gehen vom eigenen Selbstverständnis des eigenen Alltagsverhaltens aus. Jugendliche mit Migrationshintergrund entsprechen jedoch aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation meist nicht den Normalerwartungen Einheimischer. Vor diesem Hintergrund ist die Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften umso wichtiger.

Schlüsselwörter:

Interkulturelle Sensibilität
Pädagogische Grundhaltung
Heterogenität

Keywords:

Intercultural sensitivity
Pedagogical attitude
Heterogeneity

1 Einleitung

Die Einstellung vieler Schulen und Lehrpersonen ist heute noch zumeist traditionell auf keine Rücksichtnahme von Unterschiedlichkeiten ausgerichtet. Bisher erscheint die Realität so, dass Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen durch eine gleichförmige Lernorganisation ausgeglichen werden können. Der Unterricht ist so gestaltet, dass in einer Stunde alle Kinder das Gleiche lernen können und sollen. Dies bedeutet umgekehrt, dass Unterschiede wenig beachtet und die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht entsprechend gefördert werden. Diversitätsgerechte Lehre soll auf größtmögliche Offenheit im Lehr- und Lernprozess und auf Barrierefreiheit zielen, um Schülerinnen und Schülern unabhängig von Kultur, Herkunft, aber auch von Alter, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse usw. gleiche Lernchancen zu eröffnen. Diese „Diversitätskompetenz ist ein Bündel von Kompetenzen, das sich auf den Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten bezieht. Sie erfordert fundiertes diversitätstheoretisches Wissen sowie systematische und laufende Selbstreflexion der eigenen Diversität. Zudem benötigt Diversitätskompetenz hohe soziale Kompetenz

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: s.zenz@ph-noe.ac.at

und die Fähigkeit, diese Qualitäten in der Anwendung von Diversitätsmanagement umzusetzen.“ (Hofmann & Abdul-Hussain, 2013)

Dabei ist das Thema Interkulturalität den Menschenrechten sowie den Prinzipien der Menschenwürde und der Gleichheit aller Menschen verpflichtet. Lehrkräfte, Schulaufsicht und Schulverwaltung sind durch den Grundsatzterlass zur Interkulturellen Bildung (BMB-27.903/0024-I/4/2017) aufgefordert, eine wirkungsvolle Umsetzung von Interkulturalität zu garantieren.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Interkulturelle Sensibilität – Versuch einer Begriffsklärung

Interkulturelle Sensibilität wird im deutschsprachigen im Vergleich zum angloamerikanischen Raum nur vereinzelt diskutiert und gilt als der Grad der Empfindlichkeit gegenüber Reizen aus fremden Kulturen. Im Rahmen der interkulturellen Kompetenz gilt sie als Voraussetzung für effektive interkulturelle Interaktion (Treichel, 2011, S. 298).

Die Forschung zur Interkulturellen Sensibilität konzentriert sich primär auf die Forschergruppen ANDREA GRAF/MARION MERTESACKER (2010) und WOLFGANG FRITZ/ANTJE MÖLLENBERG (1999, 2003) und auf einen personal- bzw. betriebswirtschaftlichen Hintergrund. Im englischen Sprachraum liegt der Fokus in der Entwicklungspsychologie, allen voran erforscht von MILTON BENNETT, GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA (1996, 2000, 2012).

In der Literatur werden zahlreiche Listen und Aufzählungen von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorgestellt, die als bedeutsam für interkulturelle Interaktion beschrieben werden. Die gegenwärtige Forschung unterteilt die interkulturelle Kompetenz in die affektive, kognitive und behaviorale Dimension, wobei alle ausgeprägt sein sollten, damit eine Person angemessen mit Menschen aus anderen Kulturen interagieren kann.

GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA (1996) setzten sich zum Ziel, diese Dimensionen konzeptionell herauszuarbeiten, und entwickelten ein Instrument zur Erfassung der Komponenten (Chen & Starosta, 2012). Die beiden amerikanischen Autoren beschreiben die affektive Komponente der interkulturellen Kompetenz mit dem Konzept der Intercultural Sensitivity (der Interkulturellen Sensibilität). „Das Modell der interkulturellen Sensibilität (...) umfaßt (sic!) die Fähigkeit einer Person, positive emotionale Signale vor, während und nach interkulturellen Interaktionen zu empfangen und (.) zu senden.“ (Fritz, 2003, S. 3) Diese Signale unterstützen dabei, „kulturellen Unterschieden mit Respekt und Anerkennung zu begegnen“ (Chen & Starosta, 2012, S. 362). Interkulturelle Sensibilität geht aus folgenden Eigenschaften hervor (Chen & Starosta, 2012, S. 364 ff.):

- Selbstkonzept und Selbstwertgefühl,
- Aufgeschlossenheit,
- Unvoreingenommenheit und
- soziale Entspannung.

In der Psychologie stellt die Interkulturelle Sensibilität eine Subkategorie der interkulturellen Kompetenz dar (Schneider, 2005, S. 7). KATRIN SCHNEIDER versteht unter Interkultureller Sensibilität das „Erfassen, Reflektieren und Verstehen der fremd- und eigenkulturellen Werte, Normen, Sitten, Gebräuche, Verhaltensregeln, Menschen- und Weltbilder“ (Schneider, 2005, S. 6) und auch „die Fähigkeit, relevante Kulturunterschiede differenziert wahrnehmen zu können“ (Schneider, 2005, S. 15). Die Interkulturelle Sensibilität vereint „das emotionale Bedürfnis einer Person, die andere Kultur zu akzeptieren bzw. wertzuschätzen“ (Fritz et al., 2003, S. 8). GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA verstärken die Definition von Interkultureller Sensibilität als „active desire to motivate people to understand, appreciate, and accept differences among cultures“ (Chen & Starosta, 2000, S. 3). Die beiden Autoren beschreiben den Begriff als eine Denkweise, die die Betroffenen darauf aufmerksam macht, wie sich Personen in Verhalten, Wahrnehmungen oder Gefühlen im Prozess der interkulturellen Kommunikation unterscheiden (Chen & Starosta, 2000, S. 4).

Interkulturelle Sensibilität wird benötigt, „um in vielen gesellschaftlichen Fragen – beispielsweise, welche Werte in unserer Gesellschaft für das Zusammenleben der verschiedenen Kulturen gelten sollen –, einen produktiven Dialog erreichen zu können, der voreilige Urteile und stereotype Zuschreibungen zu vermeiden sucht“ (Beier & Fachhochschule für Oekonomie & Management, 2006, S. 8–9).

Für die Erfassung des Konstruktes der Interkulturellen Sensibilität wurde die Intercultural Sensitivity Scale entwickelt (Chen & Starosta, 2000), die im deutschen Sprachraum auch empirisch validiert wurde (Fritz, 2003;

Fritz et al., 2003; Fritz & Möllenberg, 1999). Das Modell der Intercultural Sensitivity Scale ist nach eigenen Recherchen der Autorin der einzige Fragebogen zur Interkulturellen Sensibilität.

Die kognitive Komponente interkultureller Kompetenz wird als Intercultural Awareness (das interkulturelle Bewusstsein) beschrieben, das „sich auf die Fähigkeit einer Person, andere Kulturen verstehen und erklären zu können“ (Chen & Starosta, 2012, S. 364 f.), bezieht. Die Autoren unterscheiden dabei zwischen Selbstwahrnehmung und -kontrolle sowie Wahrnehmung der Kultur (Chen & Starosta, 2000, 2012, S. 364 ff.).

Die Intercultural Adroitness (die interkulturelle Geschicklichkeit) bildet die behaviorale Komponente interkultureller Kompetenz und beschreibt „das Vermögen einer Person, in der Interaktion mit Personen aus einer anderen Kultur die eigenen Kommunikations- und Handlungsziele zu erreichen“ (Chen & Starosta, 2012, S. 367). Dazu zählen das Beherrschen der fremden Sprache, Initiieren, Steuern und Beenden einer Interaktion, Empathie, Selbstöffnung sowie ein flexibles, breites Verhaltensrepertoire (Burlinson, 2012, S. 367 f.).

Daraus geht die Problematik hervor, dass es nicht klar ist, welche Kompetenzen das Konzept der Interkulturellen Sensibilität einschließt. Die Autorin schließt sich in dieser Arbeit an die Definition von MARION MERTESACKER (2010) an, die die Interkulturelle Sensibilität als „Fähigkeit einer Person (.), durch ihre Wahrnehmung kultureller Unterschiede und der Werte und Normen fremdkultureller Interaktionspartner, deren Gefühle sowie die daraus resultierenden Auswirkungen auf die interkulturelle Zusammenarbeit zu verstehen und aktiv im eigenen Verhalten zu berücksichtigen“ (Mertesacker, 2010, S. 51). Interkulturelle Sensibilität ist demnach neben interkulturellem Bewusstsein und interkulturellem Geschick eine der drei Kernkomponenten der interkulturellen Kompetenz.

2.1.1 Faktoren der Interkulturellen Sensibilität nach CHEN und STAROSTA

Neben dem Wissen über grundlegende Unterschiede zwischen Kulturen und dem Hinterfragen von Fremdbildern ist die Interkulturelle Sensibilität Voraussetzung für Handlungskompetenzen in interkulturellen Situationen. Zu den weiteren Grundsätzen gehören Perspektivenwechsel und Dialog.

„Perspektivenwechsel erfordert Selbstreflexion und stellt den Versuch dar, einen Sachverhalt aus der Sicht anderer zu betrachten bzw. sich in die Situation eines anderen zu versetzen. Der Dialog zwischen Individuen unterschiedlicher kultureller Herkunft ermöglicht voneinander zu lernen und kann gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz fördern.“ (Luciak & Binder, 2010, S. 17)

Nachstehend werden die Faktoren aus dem Modell der Intercultural Sensitivity Scale von GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA beschrieben, wobei festzuhalten ist, dass zum heutigen Stand keine allgemeingültige deutsche Übersetzung in der Literatur zu finden ist.

Interaction engagement

Die beiden Forscher GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA beschreiben „interaction engagement“ als Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen. „Das Auflösen interkultureller Spannungen setzt Empathie voraus, die auch Grundlage für jede gute Beziehung“ (Franzke & Henfling, 2017, S. 26) und damit ein zentrales Element der Interkulturellen Sensibilität ist.

Respect for cultural differences

Ein Schlüsselmerkmal Interkultureller Sensibilität ist Offenheit. Die „Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und es in seinem Verhalten wertschätzend zu berücksichtigen“ (Reinecke & Pahlke, 2011, S. 5) zeigt sich unter anderem darin, dass eine Person Respekt für kulturelle Unterschiede und für Werte, Meinungen und Rituale anderer Kulturen zeigt.

Interaction confidence

Um Interkulturelle Sensibilität im eigenen Tun aufzuweisen, braucht es nach GUO-MING CHEN und WILLIAM STAROSTA Vertrauen in die eigene Interaktion, also entsprechendes Selbstvertrauen und entsprechende Selbstsicherheit in allen (inter)kulturellen Situationen. (Chen & Starosta, 2000)

Interaction enjoyment

Die Freude an Interaktion setzt die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel voraus. MEIKE REINECKE und METTE PAHLKE beschreiben Perspektivenwechsel als „Bereitschaft und Fähigkeit, die personellen, situativen und kulturellen Beweggründe einer anderen Person wahrzunehmen, aktiv zu erschließen und bei der Situationsinterpretation adäquat zu berücksichtigen, auch wenn dies bedeutet, gewohnte Denkmuster zu hinterfragen und ggf. aufzugeben“ (Reinecke & Pahlke, 2011, S. 5). Eine Person mit dieser Kompetenz zeigt

Verständnis für die Befindlichkeit und Reaktion anderer Kulturen und Interesse für Informationen über Kultur, Religion und Herkunft (Franzke & Henfling, 2017, S. 27).

Interaction attentiveness

Achtsamkeit in Zusammenhang mit der Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen bedeutet auch, Mehrdeutigkeiten auszuhalten, und meint nach MEIKE REINECKE und METTE PAHLKE die „Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten, Unsicherheiten oder mehrdeutige und komplexe Informationslagen in ihren Vielschichtigkeiten wahrzunehmen und sich davon nicht beeinträchtigt zu fühlen“ (Reinecke & Pahlke, 2011, S. 5).

2.1.2 Zum Stand der Forschung zur Interkulturellen Sensibilität

In Österreich mangelt es bislang an Studien, die die Implementierung und den Wirkungsgrad von Maßnahmen im Bereich der interkulturellen Pädagogik untersuchen.

Als eine der wenigen Studien beschäftigt sich zum Beispiel die Studie „Viele Kulturen – eine Schule. Religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule“ von MARTIN BOLZ, JOHANN SCHRUMPF und MARTIN JÄGGLE (2000) mit den kulturellen und religiösen Differenzen im 15. Wiener Gemeindebezirk. Die Autoren konnten im Hinblick auf die Umgangsweisen mit Interkulturalität unterschiedliche Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern herausfinden, die von Vereinnahmung, Delegation an Expertinnen/Experten, Ausklammerung, inhaltlicher Auseinandersetzung bis hin zum akzeptierenden Umgang reichten. In diesem Zusammenhang sprechen BOLZ et al. Auch von einem „bewussten Assimilierungszwang (...), der zum Versuch eines akzeptierenden Umgangs in einem nicht auflösbaren Widerspruch steht“ (Bolz et al., 2000, S. 127).

DORIS EDELMANN (2006) zeigte in ihrer Studie, dass vor allem das persönliche Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an Vielfalt und Heterogenität einen maßgeblichen Einfluss auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat. Die in der Studie aufgezeigten Typologien von Lehrkräften zeigen eine „Spannweite von einer abgrenzend-distanzierten Haltung, die dazu führt, die Vielfalt zu ignorieren, bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Orientierung, gekennzeichnet durch eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln“ (Edelmann, 2006, S. 243). DORIS EDELMANN zeigt durch ihre Ergebnisse, dass sich „die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium als bedeutender Einflussfaktor bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität“ (Edelmann, 2006, S. 243–244) erweist. Als wichtige Faktoren beschreibt die Autorin in diesem Zusammenhang die Zielsetzung der interkulturellen Pädagogik bzw. Erziehung in einer Schule (veranschaulicht durch das Leitbild) sowie die Unterstützung durch die Schulleitung.

Die Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“ des Instituts für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien unter der Leitung von THOMAS FILLITZ zielte 2003 darauf ab, zu untersuchen, „ob und wie interkulturelles Lernen in der Praxis umgesetzt wird, und wenn nicht, warum nicht“ (Binder, 2002, S. 423). Eines der vorhandenen Ergebnisse beschrieb, dass es keine einheitliche Umgangsweise von Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Schulleitung in Bezug auf interkulturelle Pädagogik gab. Zudem zeigt sich das österreichische Bildungssystem als Monokultur. SUSANNE BINDER schlussfolgerte daher, „dass die Praxis des interkulturellen Lernens keine institutionalisierte Selbstverständlichkeit ist, sondern vom Engagement und Interesse einzelner LehrerInnen abhängt“ (Binder, 2002, S. 439).

Es ist anzunehmen, dass die zunehmende Heterogenität in österreichischen Schulklassen ein bislang unterschätztes Konfliktpotential darstellt. Im Zentrum der Studie von ULRICH WAGNER et al. (2001) stand die Analyse des Umgangs von Lehrerinnen und Lehrern mit kulturellen Differenzen und Ausländerfeindlichkeit. Dabei wurde angenommen, dass das Lehrerverhalten durch eine Reihe von Merkmalen vorhersehbar ist. „Dazu gehören spezifische soziodemografische Merkmale, wie das Alter der Befragten, ihr Geschlecht und ihre Berufserfahrung, sowie psychologische Variablen, wie die Einstellungen Lehrerinnen und Lehrern zu Maßnahmen gegen Ausländerfeindlichkeit im schulischen Kontext, ihre generelle Einstellung zur Akkulturation von Migranten in der Bundesrepublik, ihre persönlichen Kontakte und Erfahrungen mit Ausländerinnen und Ausländern, spezifische Persönlichkeitsdispositionen, insbesondere Autoritarismusneigung, die berufsbezogenen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, das Ausmaß ihrer berufsspezifischen und außerberuflichen sozialen Unterstützung sowie das Ausmaß beruflicher Belastungen“ (Wagner et al., 2001, S. 18). Den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern wurden Problemsituationen vorgelegt, die sich fünf Problembereichen zuordnen ließen (Wagner et al., 2001, S. 21): interkulturelle Differenzen (Tragen eines Kopftuches, Nicht-Teilnahme am Sexualkunde- und Schwimmunterricht), interkulturelle Konflikte (Auseinandersetzungen zwischen nichtdeutschen und deutschen Schülerinnen und Schülern, z. B. deutsche und

ausländische Schüler/innen prügeln sich), Ausländerfeindlichkeit (Deutsche als Täter), Probleme durch ausländische Schülerinnen und Schüler (z. B. ausländische Schülerin/ausländischer Schüler stört den Unterricht) und allgemeine Probleme (außerhalb des interkulturellen Kontexts). Interkulturelle Konflikte, Ausländerfeindlichkeit und Probleme durch ausländische Schülerinnen und Schüler wurden von den Lehrkräften als bedrohlich eingestuft, nicht aber interkulturelle Differenzen. Die Autoren argumentieren, dass Probleme interkultureller Erziehung nur im Einzelfall zu Schwierigkeiten führen und daher generell als nicht belastend empfunden werden. Ebenso könnte das Ergebnis auf eine Leugnung interkultureller Differenzen, wie sie auch schon in anderen Studien beobachtet wurde, zurückzuführen sein (Wagner et al., 2001, S. 22).

2.2 Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrenden in multikulturell heterogenen Klassen

Das folgende Kapitel wird mit einem Zitat eingeleitet, welches die interkulturelle Kompetenz und ihre zahlreichen Facetten beschreibt. Es soll eine Verbindung zur pädagogischen Professionalität geschaffen werden: „Interkulturelle Handlungskompetenz lässt sich nicht allein an konkreten Fähigkeiten und Kenntnissen festmachen, sondern sie zeigt sich auch in Kreativität und in der Entwicklung von Arbeitsformen, die einen Austausch auf kollegialer und fachlicher Ebene ermöglichen und fördern, die zur Reflexion der eigenen Praxis führen, die die Integration neuer Ideen und Aspekte in den fachlichen Diskurs fördern und dafür sorgen, dass die Alltagsroutine immer wieder gestört und unterbrochen wird.“ (Hinz-Rommel, 1994, S. 101)

Aus dem angeführten Zitat von WOLFGANG HINZ-ROMMEL wird deutlich, dass es neben Fähigkeiten und Kenntnissen der Lehrpersonen vor allem aber auch um die Planung und Gestaltung von Unterricht geht. Zentral sind die Reflexion und das ständige Überarbeiten der eigenen Praxis, also des eigenen Unterrichts, von Lehrpersonen. Unterricht wird kreativ gestaltet und neue Arbeitsformen, welche die Interkulturalität miteinbeziehen, sollen geschaffen werden. Ziel wäre es, dass es selbstverständlich wird, den schulischen Unterricht in diese Richtung zu gestalten, und dass dies keine zusätzliche Aufforderung mehr benötigen würde (Hinz-Rommel, 1994, S. 101).

Die Kompetenzen und die zentralen Voraussetzungen für die Anpassung des Unterrichts an eine kulturell heterogene Klassengemeinschaft gliedert BASIL SCHADER in verschiedene Ebenen, genauer gesagt in die Persönlichkeitsebene der Lehrperson, die pädagogische Grundhaltung, die methodisch-didaktischen Kompetenzen sowie die Stärkung der kulturellen Identität (Schader, 2012, S. 39).

Unterricht kann nur authentisch interkulturell sein, wenn die Lehrperson eine entsprechende Grundhaltung einnimmt, welche auch „interkulturelles Bewusstsein“ genannt wird. Dazu zählen Eigenschaften wie Offenheit, Toleranz sowie interkulturelles Interesse und Bewusstsein. Sensibilität gegenüber Rassismus, Nationalismus und Diskriminierung und das gleichwertige Ansehen aller Kulturen sind ebenfalls von großer Bedeutung (Schader, 2004, S. 39f.).

PETRA WAGNER beschreibt die Wichtigkeit des Bewusstseins gegenüber Vorurteilen wie folgt: „Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, Tabus und blinde Flecken als wichtige Hinweise auf Handlungsfelder zu sehen, in denen möglicherweise Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung das Wohlbefinden und damit auch das Lernen von Kindern beeinträchtigen.“ (Wagner et al., 2013, S. 247)

Basis der pädagogischen Grundhaltung bildet die Wertschätzung und Anerkennung. In diesem Zusammenhang sei ein Zitat von ANNEDORE PRENGEL erwähnt, welche mit ihrer Pädagogik der Vielfalt eine bedeutende bildungstheoretische Studie zum Thema der Anerkennung vorlegte. Die Autorin benennt die Aufgabe von Lehrpersonen folgendermaßen: „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ (Prenzel, 2006, S. 61)

Daraus lässt sich ableiten, dass alle Schülerinnen und Schüler mitsamt ihren Verschiedenheiten und unterschiedlichen Lebenswelten von der Lehrperson gleichermaßen anerkannt werden müssen. Darüber hinaus sollte die pädagogische Grundhaltung Bereitschaft zur Integration zeigen sowie lernerorientiert sein. BASIL SCHADER weist darauf hin, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Vertrauen entgegenbringen und diese nach Möglichkeit nach ihren individuellen Voraussetzungen fördern muss (Schader, 2004, S. 39f.). Es sollen Unterrichtssituationen geschaffen werden, bei welchen die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Fähigkeiten, in sprachlicher und kultureller Hinsicht, bestmöglich zum Einsatz bringen können. Stärken stehen im Mittelpunkt der Förderung, auf eine Defizitorientierung soll verzichtet werden. Die Lehrperson nimmt sich selbst zurück und lässt die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen. Ein Klassenklima des gegenseitigen Vertrauens kann erzeugt werden, wenn das Gefühl der Akzeptanz vermittelt wird. Jugendliche sollen erfahren, was Toleranz und kooperatives Zusammenarbeiten bedeuten, und diese selbst

erleben. Sie fühlen sich von der Lehrperson ernst genommen und in ihrer kulturellen Identität gestärkt. (Schader, 2004, S. 39f.)

Gefordert sind Lehrpersonen, die Unterricht nicht als einen Monolog sehen, sondern als einen Dialog, die immer und immer wieder im Schüler bzw. in der Schülerin etwas suchen, wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt, die mit Leidenschaft und Kompetenz von ihrem Wissen, aber auch ihrem Leben erzählen können, die sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschen und zusammentun und die dem Schüler bzw. der Schülerin auf Augenhöhe begegnen, wohlwissend, dass sie ihn/sie genauso brauchen wie er/sie sie. Damit nehmen Lehrpersonen im Unterricht eine bestimmte Rolle ein, die von JOHN HATTIE im Wesentlichen als Regisseurin und Regisseur bezeichnet wird (Zierer & Hattie, 2016, S. 23). KLAUS ZIERER bringt es in seinem Buch auf den Punkt: „Die Klarheit der Lehrperson hat einen großen Einfluss auf die schulische Leistung, da sie der Garant dafür ist, dass die Lehrperson weiß, wie erfolgreiches Lernen aussieht und dementsprechend vorgehen kann. Dabei reicht allein die Kenntnis der Lehrpläne nicht aus. Wichtiger ist die Ausformulierung unterschiedlicher Anforderungsniveaus entsprechend dem Lernstand der SchülerInnen.“ (Zierer & Hattie, 2016, S. 84)

2.2.1 Exkurs Interkulturelle Pädagogik

Es stellt sich die Frage, welche Gestaltungsformen Unterricht annehmen muss, um auf die zunehmende kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Die „herkömmliche“ Form der Bildung wird den Ansprüchen einer kulturellen Vielfalt jedenfalls nicht gerecht, daher müssen neue Formen, wie zum Beispiel eine interkulturelle Pädagogik, entstehen (Hopf, 2000, S. 320).

Die Interkulturelle Pädagogik ist ein eigener Zweig der Pädagogik und behandelt die möglichen Zusammenhänge zwischen Bildung und kultureller Vielfalt. Ausgangspunkt dieser Pädagogik ist ein Menschenbild, das die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer vorherrschenden Lebenssituation als lern- und handlungsfähig versteht und es ermöglicht, dass sie gestaltend auf sich selbst und auch auf ihre Umwelt einwirken können (Schmidtke, 2005, S. 142). GEORG AUERNHEIMER beschreibt die interkulturelle Pädagogik folgendermaßen: „Die leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, basierend auf zwei Grundsätzen: dem Prinzip der Anerkennung, speziell auch von sprachlicher oder religiöser Vielfalt, bei Gleichheit der Chancen oder Inklusion in die gesellschaftlichen Teilsysteme.“ (Auernheimer, 2007, S. 11)

Es wird betont, dass es bei der interkulturellen Pädagogik hauptsächlich um die Anerkennung von Sprachen und Religionen geht sowie um die Herstellung von Chancengleichheit und das Einbinden in die Gesellschaft. Die zentralen Motive dieser Pädagogik sind das Herstellen der Chancengleichheit für alle, unabhängig von der Herkunft, der Respekt vor anderen Kulturen, interkulturelles Verständnis und die interkulturelle Dialogfähigkeit (Auernheimer, 2007, S. 20). Laut BASIL SCHADER (2004, S. 39) setzt sich die interkulturelle Pädagogik mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichtens in einem interkulturellen Umfeld auseinander (Schader, 2004, S. 39).

Interkulturelle Pädagogik beschreibt eine Vielzahl an pädagogischen Ansätzen und Zielsetzungen innerhalb der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern sollen. Dabei geht es insbesondere um den Austausch und Kontakt zwischen den Kulturen bzw. um einen Umgang mit Fremdheit. Die Vermittlung und Mediation zwischen den Kulturen gilt demnach als wichtigste Verantwortung in den Migrationsgesellschaften von heute. GEORG AUERNHEIMER beschreibt die leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik als eine Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf dem Prinzip der Gleichheit und dem Prinzip der Anerkennung beruht (Auernheimer, 2007, S. 20).

Wesentliche Zielsetzungen sind vor allem im Schulwesen verortet. Die interkulturelle Pädagogik möchte vor allem Perspektivwechsel und Toleranzausbau institutionell vermitteln, um Bildungsungleichheit abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern.

Die interkulturelle Pädagogik geht auf die Folgen der Arbeitsmigration, die sich innerhalb Europas als Teil weltweiter Migrationsbewegungen herausstellte, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Diese Migrationsbewegungen stellen unsere heutige Gesellschaft und damit auch die interkulturelle Pädagogik bzw. Bildung und Erziehung vor drei Herausforderungen: erstens die innergesellschaftliche und migrationsbedingte Multikulturalität, zweitens die Vereinigung von unterschiedlichen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten in Europa und drittens die „Herausbildung der Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit der Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen einerseits und dem Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog andererseits“ (Auernheimer, 2007, S. 9). In der interkulturellen Pädagogik geht es darum, Fremdheit und Verstehen anderer Kulturen als pädagogische Grundprobleme neben Generations- und/oder Geschlechterdifferenzen usw. zu begreifen (Auernheimer, 2007, S. 55).

Zusammenfassend wurde also die Erkenntnis gewonnen, dass für die Umsetzung von interkultureller Pädagogik einige Maßnahmen nötig sind, es aber keine Anleitung für das Gelingen von Förderung im Kontext von Interkulturalität gibt. Weder die Interkulturelle Sensibilität noch die interkulturelle Pädagogik stellt ein Handlungskonzept für Lehrpersonen dar, das einen erfolgreichen Umgang mit Interkulturalität in der Schule verspricht. Trotzdem gibt es einige Aspekte, die in interkulturellen schulischen Settings auf jeden Fall beachtet werden müssen.

Es ist deutlich geworden, dass es nicht darum geht, zusätzliche Inhalte und Methoden zu schaffen, sondern vielmehr die bisher angewandten Methoden und Inhalte zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu adaptieren. Darüber hinaus müssen Einstellungen sowie Denk- und Wahrnehmungsmuster überdacht und gegebenenfalls verändert werden (Krüger-Potratz, 2005, S. 34).

2.2.2 Notwendige methodisch-didaktische Kompetenzen für Lehrkräfte mit interkultureller Sensibilität bzw. Kompetenz

Um die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht miteinzubeziehen, bedarf es intensiver Planung und Vorbereitung. Unterricht sollte so geplant und gestaltet werden, dass die kulturellen und sprachlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen optimal genutzt und eingebunden werden. Die Lernziele sollen die Voraussetzungen und Kompetenzen aller Lernenden sowie die individuellen Fördermöglichkeiten umfassen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den interkulturell sensible bzw. kompetente Lehrpersonen beachten müssen, ist das Treffen von nötigen Maßnahmen, um die interkulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken, indem sie im Unterricht genügend Freiraum für Identitätsbildung und die Darstellung der eigenen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler schaffen. Begleitet wird dies von einem Klassenklima, welches von Anerkennung und Akzeptanz geprägt ist und somit ein Wohlbefinden bei allen Schülerinnen und Schülern erzeugt.

Die interkulturell sensible Lehrperson nimmt eine Vorbildrolle für ihre Schülerinnen und Schüler ein und lebt ihnen Werte wie Anerkennung und Konfliktfähigkeit vor. Darüber hinaus liegt es in der Kompetenz von Lehrpersonen, Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Dabei ist es wichtig, eigene Äußerungen in Bezug auf die Gefahr der Verwendung von Festschreibungen zu reflektieren und es zu ermöglichen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen am Unterricht beteiligen können. Abschließend muss noch auf den Gesichtspunkt der fächerübergreifenden Gestaltung der interkulturellen Pädagogik hingewiesen werden. Lehrpersonen müssen einen Weg finden, die Thematiken des Lehrplanes so aufzubereiten, dass Vielfalt sichtbar gemacht wird, dies nicht nur in sprachlichen Fächern, sondern fächerübergreifend, sozusagen als Unterrichtsprinzip.

Im Folgenden werden fünf Grundsätze für die methodisch-didaktische Umsetzung von interkultureller Pädagogik beschrieben. All diese Aspekte liegen im Einflussbereich von Lehrpersonen und können somit als Bestandteil der pädagogisch interkulturellen Grundhaltung gesehen werden.

2.2.2.1 Die Stärkung der kulturellen Identität

Die interkulturelle Pädagogik wird vom Prinzip der Anerkennung geleitet und verweist auf den problematischen Zusammenhang von Identität und Kultur, welcher sich einfacher mit der Frage „Wer bin ich?“ beschreiben lässt (Auernheimer, 2015, S. 68). Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer bikulturellen oder multikulturellen Identität gestärkt werden und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit positiv erleben können. Die Identität der Lernenden konstituiert sich jedoch nur, wenn sie durch verschiedene Elemente kultureller Praxis bzw. durch Artikulation zum Ausdruck gebracht wird. In diesem Zusammenhang muss darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schülern ein Selbstgestaltungskontext geboten wird, der Selbstdarstellung und Identitätsbildung möglich macht. (Mecheril et al., 2010, S. 184)

Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass Aspekte wie Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt von Lehrpersonen nicht einfach ignoriert werden können, ganz im Gegenteil müssen sie in den Unterricht miteinbezogen werden. So wird es ermöglicht, dass die Lernenden ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis erwerben.

GEORG AUERNEIMER macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, dass Lehrpersonen die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler kennen bzw. sie gemeinsam mit ihnen erkunden, um so den Erfahrungsbezug zu gewährleisten (Auernheimer, 2015, S. 159). Es sollten vor allem methodische Ansätze geschaffen werden, welche Bezüge zur Lebensgeschichte der Schülerinnen und Schüler herstellen und die Äußerung von Gefühlen möglich machen (Holzbrecher, 1997, S. 268).

Darüber hinaus sollten sich die interkulturellen Aspekte der Lebenswelten aller Jugendlichen im Schulleben und Unterricht spiegeln (Merz-Atalik, 2014, S. 169). Folglich müssen absichtlich Unterrichtssituationen geschaffen werden, die es ermöglichen, die Sonderkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf positive Art und Weise zu integrieren, indem man sie als Wissen zur Geltung bringt und anschließend weiterentwickelt. Dadurch kommen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Expertenrolle und erleben so ein Gefühl der Wertschätzung und Anerkennung, wodurch wiederum ihre Persönlichkeit gestärkt wird.

Der Unterricht soll den Erfahrungshintergrund der Lernenden miteinbeziehen, die Inhalte und Aufgaben müssen demnach sorgfältig ausgewählt werden, damit dies möglich ist (Schader, 2004, S. 39ff.). In diesem Kontext muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Schülerinnen und Schüler, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, oft unerwartete Erfahrungen und Kompetenzen mitbringen, welche im Lehrplan der Bildungseinrichtungen nicht erwähnt werden. Diese Erfahrungen der Jugendlichen können für die gesamte Klassengemeinschaft sehr wertvoll und bereichernd sein (Merz-Atalik, 2014, S. 169).

In diesem Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass die Kompetenz der Wahrnehmung sehr wichtig wird. Diese unerwarteten Fähigkeiten müssen von Lehrpersonen erkannt werden und anschließend muss entsprechend darauf reagiert werden, um die gewünschte bereichernde Wirkung zu erzielen.

Zur förderlichen Umsetzung der genannten Ziele ist ein Unterrichtsstil, der sich an den Schülerinnen und Schülern orientiert, notwendig. Dieser Unterricht ermöglicht, das Potenzial und die Ressourcen der Lernenden einzubeziehen. Notwendig ist auch die Individualisierung von Lernanlässen, damit die Jugendlichen ihr Expertenwissen entfalten können und somit auf individuelle Förderbedürfnisse eingegangen werden kann (Schader, 2004, S. 41). Um diese Prinzipien und Ziele zu realisieren, wird in der Klasse ein Grundklima der Akzeptanz und der Rücksichtnahme vorausgesetzt, welches ein Gefühl von Vertrauen, Gemeinschaft und gegenseitiger Achtung vermittelt (Schader, 2004, S. 39ff.).

2.2.2.2 Zusammenleben von verschiedenen Kulturen

Eine Lerngruppe, die aus Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen besteht, bietet die Chance, Werte und Einstellungen wie Toleranz, Konfliktfähigkeit, Relativieren des eigenen Standpunktes und den Umgang mit Verschiedenheit zu lernen. Um dies zu ermöglichen, müssen wiederum Lernanlässe geschaffen werden, die das Potential und die Vielfalt einer Klasse als Chance aufgreifen.

Laut BASIL SCHADER ist in diesem Zusammenhang die enge Verknüpfung von individualisierten Lernsituationen und dem sachbezogenen Austausch, des Lernens mit- und voneinander wichtig. Fundamental sind dabei Austausch und Reflexionsgespräche, in welchen das Zusammenleben bzw. Zusammenarbeiten mit all seinen positiven und negativen Aspekten zum Thema wird (Schader, 2004, S. 41).

Fördernd sind Lernformen, die auf Kooperation und Kommunikation abzielen, wie z. B. Gruppenarbeit oder Unterrichtsprojekte, besonders dann, wenn sich die Ergebnisse im Austausch ergänzen und sie in ihrer Vielfalt und Gesamtheit das Ganze ausmachen. Am besten wird dies durch Aufgaben und Themen, welche von vornherein das Expertenwissen der Klasse erfordern und somit die Neugier und den gegenseitigen Austausch verlangen, erreicht (Schader, 2004, S. 41). Damit solches Lernen gelingt, sind ein gutes Sozialklima in der Klasse und eine gut entwickelte Gesprächskultur vorausgesetzt. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden muss von Vertrauen geprägt sein und die Lehrperson sollte den Kindern das Gefühl vermitteln, immer ein offenes Ohr zu haben. Außerdem sollte die Lehrperson eine Vorbildrolle darstellen und im Hinblick auf Konfliktlösungen positive Modelle abgeben (Auernheimer, 2015, S. 166).

2.2.2.3 Beitrag zur Chancengleichheit

Um Chancengleichheit zu erzeugen, muss Unterricht grundsätzlich leistungsbejahend sein, denn eine entwickelte Sozialkompetenz reicht nicht alleine aus, um im späteren Arbeitsleben einen adäquaten Platz zu finden. Das Erreichen der vorgegebenen Standards für Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. Schülerinnen und Schüler, die Sprachdefizite aufweisen, verlangt viel von den Lehrpersonen. Diese müssen darauf achten, bei ihren Äußerungen niemanden auszugrenzen oder zu stereotypisieren, und es muss darauf geachtet werden, dass sich alle Lernenden gleichermaßen am Unterricht beteiligen und Lernmöglichkeiten wahrnehmen können (Wagner et al., 2013, S. 57f.).

Darüber hinaus müssen alle bestehenden Arbeitsmaterialien in Bezug auf monokulturelle Einseitigkeiten reflektiert und im Bedarfsfall entsprechend verändert werden. Gemeinsames Lernen, das das Entdecken und Austauschen möglich macht, steht im Vordergrund. Auf den Einsatz von geeigneten Sozialformen und Medien ist zu achten. BASIL SCHADER macht darauf aufmerksam, dass Themen und Inhalte für verschiedene Sprachniveaus

zugänglich gemacht werden müssen und Jugendliche mit Deutschschwäche gezielte Förderung erhalten sollen (Schader, 2004, S. 42).

Fakt ist, dass die Herstellung von Chancengleichheit kein leichter Prozess ist und viel Zeit und Arbeit in Anspruch nimmt. Gegenseitiges Helfen, eigenständige Arbeitsphasen für Lernende, die Einzelbetreuung möglich machen, und Einführen von Hilfsmitteln, wie z. B. Wörterbüchern, Arbeitstechniken etc., wirken entlastend und hilfreich.

2.2.2.4 Umsetzung als Querschnittsaufgabe bzw. Unterrichtsprinzip in der Schule

Da interkulturelle Bildung kein gesondertes Unterrichtsfach ist, stellt sie eine übergreifende Aufgabe in allen Fächern dar (Krüger-Potratz, 2005, S. 30f.). Die Realisierung dieser Pädagogik sollte jedoch nicht über zusätzliche Aufgaben im Unterricht erfolgen, da kulturbezogene Fragestellungen durch ihre abgesonderte Thematisierung oftmals Gefahr laufen, zur Vorurteilsbildung beizutragen.

Diese Pädagogik sollte daher zu einem Unterrichtsprinzip werden, welches jeden einzelnen Inhalt des Unterrichtes in Bezug auf die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen überprüft, um so tiefere Einblicke und zunehmendes Verständnis für im ersten Moment oft fremd erscheinende Verhaltensweisen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang müssen Lehrpersonen kreativ werden und die Vielfalt des Lebens anhand der vorgegebenen Themen im Lehrplan sichtbar werden lassen (Schmidtke, 2005, S. 159).

Das vielfältige Wissen der Schülerinnen und Schüler kann in allen Fächern aufgegriffen werden und dies sollten Lehrpersonen ausnutzen. Natürlich gibt es vor allem im sprachlichen Bereich viele Möglichkeiten zur Umsetzung, trotzdem sollte man auch die anderen Fächer nicht außer Acht lassen. Gefragt ist vor allem die Kreativität von Lehrpersonen, welche es möglich macht, verschiedenste Ideen für Umsetzungsmöglichkeiten zu finden.

2.2.2.5 Einstellung zur Mehrsprachigkeit

Die vorherrschende Situation der Mehrsprachigkeit darf im Unterricht ebenso wenig ignoriert werden. KERSTIN MERZ-ATALIK weist darauf hin, dass Mehrsprachigkeit nach wie vor oft nur mit Mängeln in der Zweitsprache verbunden wird, da die Erstsprache als nicht relevant für die schulische Bildung empfunden wird (Merz-Atalik, 2014, S. 169).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass Lehrpersonen ihre Einstellung in Bezug auf die Zweisprachigkeit reflektieren und gegebenenfalls ändern müssen. Sprache spielt nicht nur für die Kommunikation eine große Rolle, sondern sie hat auch eine emotional sehr wichtige Bedeutung, die bei der Entwicklung der Persönlichkeit zum Tragen kommt.

INGRID GOGOLIN weist darauf hin, dass der Unterricht am zweisprachigen Alltag der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und deren sprachlichen Fähigkeiten auf dieser Basis systematisch erweitern muss (Gogolin, 2008, S. 103). Durch das Aufgreifen der verschiedenen Sprachen im Unterricht sieht INGRID GOGOLIN einen interkulturellen Austausch über die sprachlich verschieden codierten Zugänge der Welt (Gogolin, 2008, S. 107). BASIL SCHADER verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben eingebaut werden sollten, was wiederum auf vielfältige Art und Weise geschehen kann, z. B. durch Sichtbarmachen der Sprachen oder in Form von Ritualen, welche Sprache miteinbeziehen (Schader, 2004, S. 39 ff.). Die Anerkennung sprachlicher Diversität wird von vielen Autorinnen und Autoren als fundamental beschrieben, so zum Beispiel spricht ALFRED HOLZBRECHER davon, dass Sprache eine „zwingende Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Bildung“ (Holzbrecher, 2011, S. 129) ist.

2.2.3 Wie lernt man Interkulturelle Sensibilität bzw. Kompetenz?

Interkulturelle Kompetenzen sind eine Zusammensetzung von vielerlei Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, somit kann man sagen, sie sind auch das Resultat des lebenslangen Lernens. Allerdings gibt es auch andere Voraussetzungen, um sich als interkulturell kompetent zu bezeichnen. Einige der nötigen Eigenschaften basieren auf universalen Eigenschaften des Menschen, welche der Mensch von Natur aus besitzt. Beispielsweise setzt sie eine Sprachbegabung sowie Handlungs- und Reflexionsfähigkeit voraus. Auch das Bewusstsein des Menschen spielt hierbei eine Rolle. Interkulturelle Kompetenz kann auch als Fortschritt soziokultureller Praxis gesehen werden. Dieses kulturelle Gut kann sich jedes Individuum aneignen und gerade in Zeiten der Migration und Globalisierung wird dies auch empfohlen. Lässt man die Schwierigkeit der Definition außer Acht, erkennt man, dass Interkulturelle Kompetenzen längst nicht mehr als unverbindliche Werte gesehen werden und immer mehr an Bedeutung gewinnen. In vielen Bereichen stellen sie ein Maß für die Praxis dar und sind somit „eine allgemein verbindliche Norm, die das Handeln und die durch Lernen beförderte Entwicklung von so vielen Menschen wie möglich bestimmen sollte“ (Weidemann et al., 2010, S. 33). Wird das Lernen als „interkulturell“

bezeichnet, wird nur vage auf einen konkreten Lerngegenstand verwiesen. Bei diesem Lernen handelt es sich um den Erwerb und die Sensibilisierung der aktiven Wahrnehmung sowie einen bestimmten Umgang mit Differenzen und Fremdheit. Hierbei sind allerdings die theoretische Grundlagen des Erlernens dieser Kompetenzen sowie auch die Ziele, die etwaige Lernende erreichen sollten, nicht definiert (Weidemann et al., 2010, S. 31 ff.).

Angesichts der Tatsache, dass interkulturelle Kompetenzen aus verschiedenen Komponenten bestehen und auf verschiedenen Dimensionen basieren, hat dies für die Erlernbarkeit der interkulturellen Kompetenzen eine große Auswirkung. Die Theorien des Lernens müssen definieren, worauf sie sich beziehen. Die Komplexität des Themas macht es unmöglich, alle Komponenten miteinzubeziehen. Folglich kann das Erlernen dieser Kompetenzen nur selektiv und sukzessiv stattfinden. Auch im Vollzug der Praxis können meist unbewusste Lernvorgänge stattfinden, natürlich nur fragmentarisch. In bestimmten konkreten Situationen können verschiedene konkrete Komponenten trainiert werden. Je nach Situation sind die mehr geforderten Komponenten unterschiedlich. Auch die Interessen und Intentionen der/des Lernenden sind von Bedeutung. Das bereits erworbene Wissen und Können ist maßgeblich für die selektive Fokussierung. Folglich kann man sagen, dass nicht jeder Mensch auf gleiche Art und Weise lernt und somit auch nicht das Gleiche erlernt. Ebenso ergibt sich daraus, dass trotz eines gleichermaßen erfolgreich absolvierten Lernprozesses sich unter dem Begriff der Interkulturellen Kompetenz Verschiedenes verbergen kann (Weidemann et al., 2010, S. 35 f.).

Sieht man Interkulturelle Kompetenz als Ergebnis eines lebenslangen Lernens, kann diese Entwicklung auch mit dem Modell der Lernspirale beschrieben werden. Hierbei handelt es sich um eine Verstrickung der Teilkompetenzen (affektiv, kognitiv, pragmatisch-kommunikativ). In welchem Stadium der Lernspirale dies einsteigt, beziehungsweise wie diese quasi weitergedreht wird, hängt rein vom Individuum selbst und dessen Erfahrungen ab. Durch Auslandssemester oder eine Freundschaft mit Migrantinnen und Migranten kann die Spirale beispielsweise ausgelöst werden. Solche Erfahrungen können die Selbstreflexion und das Wissen über andere Kulturen in weiterer Folge erweitern. Somit wird die Spirale weitergedreht und das Niveau der Kompetenzen immer höher (Erl & Gymnich, 2015, S. 148 f.).

Um interkulturelle Sensibilität entwickeln zu können, braucht es die Anerkennung, „dass in einer globalisierten Welt nicht nur Menschen wandern, sondern auch Ideen, wissenschaftliche Erkenntnisse, Werte und Verhaltensweisen“ (Holzbrecher, 2011, S. 168). Eine weitere Voraussetzung zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität ist die Wertschätzung der Sprachenvielfalt. „Die (Familien-)Sprache dient als emotional und sozial bedeutsame Ressource, als Grundlage für die Entwicklungs- und Lernfähigkeit, als Medium der sozialen (Selbst-)Konstruktion des Lernenden. Deren gesellschaftliche Anerkennung bietet die Chance für die Erfahrung von Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe.“ (Holzbrecher, 2011, S. 169)

3 Fazit

Auf einen Menschen bezogen bedeutet Sensibilität zunächst nur, dass dieser zu Empfindung und Gefühl fähig ist. Grundsätzlich ist Sensibilität „durch eine verstärkte Wahrnehmung gekennzeichnet“ (Warkentin, 2016). NILS WARKENTIN (2016) hält folgende Stärken von sensiblen Personen fest:

- Sensible kennen sich selbst und ihre Reaktionen bzw. Bedürfnisse besser.
- Sensible Menschen treffen durchdachtere Entscheidungen.
- Sensible tragen die Verantwortung für ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen selbst.
- Sensible Personen haben ein feines Gespür für Stimmungen anderer.

Die „Fähigkeit einer Person (.), durch ihre Wahrnehmung kultureller Unterschiede und der Werte und Normen fremdkultureller Interaktionspartner, deren Gefühle sowie die daraus resultierenden Auswirkungen auf die interkulturelle Zusammenarbeit zu verstehen und aktiv im eigenen Verhalten zu berücksichtigen“ (Mertesacker, 2010, S. 51) wird als Interkulturelle Sensibilität bezeichnet. Man könnte sie auch als Grad der Empfindlichkeit gegenüber Reizen aus fremden Kulturen beschreiben. Interkulturelle Sensibilität macht Menschen neugierig auf andere Kulturen. Sie zeigt auch die Einzigartigkeit der eigenen Kultur, die man für selbstverständlich halten könnte. Interkulturelle Sensibilität hilft Menschen dabei, Kultur als wertvolle Ressource zu sehen.

Bei der Entwicklung von interkultureller Sensibilität handelt es sich um einen lebenslangen selbstreflexiven Lernprozess, der durch Bewusstseinsmachung und Fort- und Weiterbildung gefördert und unterstützt werden kann. Interkulturelle Sensibilität entsteht aus dem Bewusstsein, dass das Denken, Verhalten und die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren, auf dem kulturell geprägten und verinnerlichten Weltbild

basiert, und dass Menschen anderer Kulturkreise die Welt anders wahrnehmen. (Inter-)Kulturelle Erziehung ist Voraussetzung für Interkulturelle Sensibilität und setzt damit schon sehr früh bei den Menschen an.

Ein Fehlen schulischer Wertschätzung oder eine Verweigerung der kulturellen Vielfalt verstärkt nach HOLZBRECHER „das Gefühl (.), zu den Verlierern des Bildungssystems zu gehören“ (Holzbrecher, 2011, S. 169). Beim Kontakt mit anderen Kulturen muss man sich des eigenen Selbstbildes bewusst sein (Intercultural awareness oder interkulturelles Bewusstsein). Nur wenn man die eigene Kultur versteht, ist man in der Lage, erfolgreich mit Menschen aus anderen Kulturen zu interagieren.

Interkulturelles Bewusstsein ist das Wissen, dass nicht alle Menschen denselben kulturellen Hintergrund haben. Es befähigt, sich aufgrund dieser Erkenntnis angemessen in Situationen zu verhalten. „Interkulturelles Bewusstsein bedeutet also die Fähigkeit, grundlegende kulturelle Konzepte zu erkennen und zu beschreiben,“ (Knorr, 2012, S. 14) und könnte somit die Erweiterung für Interkulturelle Sensibilität darstellen. Interkulturelles Bewusstsein ist neben Interkultureller Sensibilität und interkulturellem Geschick eine der drei Kernkomponenten der Interkulturellen Kompetenz.

Zur Förderung Interkultureller Sensibilität im schulischen Bereich fasse ich folgende Punkte zusammen, die sich aus meiner Forschung (Zenz, 2020) und aus der Literatur ergeben:

Förderung der Interkulturellen Sensibilität im Unterricht

Methoden und Maßnahmen zur Umsetzung eines interkulturell gerechten Unterrichts sollen Kinder und Jugendliche untereinander in Kontakt bringen und die Achtsamkeit im gegenseitigen Umgang fördern. Durch das aktive Gestalten von Vielfalt im Unterrichtsgeschehen und durch die Einbindung von Erziehungsberechtigten (z. B. bei Schulfesten bewusst Speisen der anderen Kulturen anbieten, interkulturelles Kulturprogramm darbieten) sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sich gegenseitig zu respektieren und wertzuschätzen sowie ein Vorurteilsbewusstsein zu entwickeln.

Lehrende sollen sich als Lernende verstehen und verhalten, Perspektiven und Positionen in ihren Widersprüchlichkeiten bzw. Unterschiedlichkeiten wahrnehmen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten reflektieren, erleben und die sich eröffnenden Potentiale wahrnehmen. Für Diversity Learning wird vor allem das Verständnis benötigt, dass es nicht um „die Anderen“, das Erlernen eines „richtigen Verhaltens“ oder um das „Einüben“ von Toleranz geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten durch ein Hinterfragen von persönlichen Vorstellungen von Normalität. Außerdem wird auf persönlicher Ebene Offenheit, Wissen über Diversitäten und Reflexion der eigenen Stereotype bzw. Vorstellungen vorausgesetzt.

Mit Interkulturalität umgehen bedeutet neben gegenseitiger Anerkennung und Respekt auch, dass das Zusammenleben der Menschen durch Eröffnung alternativer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze bereichert wird. Voraussetzung für den Umgang mit Interkulturalität im Unterricht ist die differenzierte Wahrnehmung von Merkmalen, Normen, Traditionen usw. Die Anerkennung von unterschiedlichen Identitätskonstruktionen und die Sensibilisierung für das Schubladendenken, Ungleichheiten und Diskriminierungen fördert Chancengleichheit und Gleichberechtigung und gleichzeitig befähigt es auch zu einem bewussteren und sensibleren Umgang mit Interkulturalität. Auch die persönliche Vielfalt soll hier nicht ausgeschlossen, sondern wahrgenommen werden (zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund). „Verschiedenheit wird nicht als Störung und Defizit, sondern als Potential einer weltoffenen, toleranten Schule im urbanen Raum wahrnehmen.“ (Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin, 2007, S. 12)

Förderung der Interkulturellen Sensibilität durch Ministerium/Bildungsdirektionen

Lehrende, Schulaufsicht und Schulverwaltung sind in Österreich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung aufgefordert, eine wirkungsvolle Umsetzung Interkultureller Bildung zu garantieren. Dies soll durch Anwendung in der Praxis, durch die Verbreitung des Grundsatzes zur Interkulturellen Bildung (2017) sowie durch geeignete Begleitmaßnahmen erfolgen. Der Grundsatzeserlass beschreibt Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten des Unterrichtsprinzips und versteht sich als Beitrag zur Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie für weitere Maßnahmen im Bereich der Interkulturellen Bildung.

Die Institutionen der Lehrerausbildung in Österreich (Pädagogische Hochschulen und Universitäten) entwickeln themengerichtete Aus- und Fortbildungseinheiten und bieten diese den Akteurinnen und Akteuren des Schulsystems an. Diese Lehrveranstaltungen sollen zum Beispiel Maßnahmen zur Motivation und zum Verständnis für die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler sowie Informationen über die Herkunftsländer der Jugendlichen beinhalten.

Förderung der Interkulturellen Sensibilität in der Schule als lernende Organisation

Schule ist Arbeitsfeld, Lebensfeld, Lernumfeld und hat auch eine gesellschaftliche Vorbildfunktion, Vorreiterrolle und Verantwortung. Interkulturelle Bildung nimmt das gesamte System Schule in den Blick. Die Schule leistet Beiträge im Rahmen der Schulentwicklung (Standort-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) und trägt zur kooperativen Schulkultur bei. An interkulturellen Maßnahmen sollen sich alle Akteurinnen und Akteure einer schulischen Einrichtung zeitgleich beteiligen. Es bedarf auf organisatorischer Ebene eines Top-Down- (Zuspruch und Commitment der Schulleitung) und eines Bottom-Up-Gleichgewichtes (Zustimmung des Lehrerkollegiums). Gezielte Personalentwicklung und gezieltes Qualitätsmanagement können zur Organisationsentwicklung kontinuierlich beitragen, um Inklusion und Gleichheit in der Verschiedenheit zu erreichen.

Rahmenbedingungen, die Lehrerinnen und Lehrer motivieren und in die Lage versetzen, interkulturell-bezogene Anregungen umzusetzen (Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsmaterialien, Kommunikation zwischen Lehrenden, Supervision, kollegiale Feedbacks, interne Arbeitsgruppen zur Förderung der Interkulturellen Sensibilität u.v.m.) sollen von Seiten der Schulleitung geschaffen werden.

Forschungsmöglichkeiten zum Thema der Interkulturellen Sensibilität

Das Konstrukt der Interkulturellen Sensibilität zeigt sich im pädagogischen Bereich als neues Forschungsfeld, das durch gezielte Masterarbeiten zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung oder durch Forschungsarbeiten zur Lehre bzw. zur Didaktik von Interkulturalität bearbeitet werden kann. Auch Begleitbeobachtungen in den Klassenräumen, Erprobungen von interkulturellen Unterrichtskonzepten und eine Auseinandersetzung mit interkultureller Schulentwicklung können der Erforschung der Interkulturellen Sensibilität dienen.

Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5., erg. Aufl). Wiss. Buchges.
 Auernheimer, G. (2015). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Beier, C., & Fachhochschule für Oekonomie & Management (Hrsg.). (2006). *Interkulturelle Kompetenz: Methoden in der MBA-Ausbildung und Strategien für die Managementpraxis*. MA, Akad.-Verl.
- Binder, S. (2002). *Schule und Migration. Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens*. Zeitschrift des Vereins für interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Studien und Analysen. www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2002_4_Binder.pdf
- Bolz, M., Schrumpf, J., & Jäggle, M. (2000). *Viele Kulturen—Eine Schule: Religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule ; eine Studie im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung, durchgeführt im 15. Wiener Gemeindebezirk Rudolfsheim, Fünfhaus*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Burleson, B. R. (Hrsg.). (2012). *Communication yearbooks*. Routledge.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication, vol. 3*, 3–14.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2012). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In *Communication Yearbook 19* (S. 353–383). Routledge.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 235–249). Beltzverlag.
- Erl, A., & Gymnich, M. (2015). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (3. Aufl). Klett Lerntaining.
- Franzke, B., & Henfling, R. (2017). *Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland*. <https://doi.org/10.3278/6004581w>
- Fritz, W. (Hrsg.). (2003). *Eine Replikation des Chen/Starosta-Modells der interkulturellen Sensibilität in Deutschland und den USA*. Techn. Univ., Inst. für Wirtschaftswiss.
- Fritz, W., & Möllenberg, A. (1999). *Die Messung der interkulturellen Sensibilität in verschiedenen Kulturen—Eine internationale Vergleichsstudie*. Techn. Univ.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.-M. (2003). *Die interkulturelle Sensibilität als Anforderung an Entsandte: Bedeutung und Elemente für ein Meßmodell*. Techn. Univ.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. BoD – Books on Demand.

- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit* (1. Aufl.). Waxmann.
- Hofmann, R., & Abdul-Hussain, S. (2013). *Diversitätskompetenz: Grundlagen: Diversitätsmanagement: Themen: Erwachsenenbildung.at*.
<https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php>
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen: Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Leske + Budrich.
- Holzbrecher, A. (Hrsg.). (2011). *Interkulturelle Schule: Eine Entwicklungsaufgabe*. Wochenschau-Verl.
- Hopf, D. (2000). Cristina Allemann-Ghionda: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. (Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 24.) Bern/Frankfurt a.M.: Lang 1999. [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 318–322. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-112008>
- Knorr, C. (2012). *Interkulturelles Bewusstsein und interkulturelle Kompetenz*.
<https://www.yumpu.com/de/document/read/22171532/interkulturelles-bewusstsein-und-interkulturelle-kompetenz>
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. Waxmann.
- Luciak, M., & Binder, S. (2010). *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips "INTERKULTURELLES LERNEN". Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen*. Austrian Studies in Social Anthropology, Journal Sondernummer 1/2010. <https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf>
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Mertesacker, M. (2010). *Die interkulturelle Kompetenz im internationalen Human Resource Management: Eine konfirmatorische Evaluation* (1. Aufl.). Eul.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Intersektionale Perspektiven* (S. 159–175). Springer VS.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinecke, M., & Pahlke, M. (2011). *Interkulturelle Personalentwicklung*. Berlin: Beauftragte für Migration und Integration des Senats von Berlin. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-opus-128777>
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (1.). Bildungsverlag Eins.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli Verlage.
- Schmidtke, H.-P. (2005). Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Wochenschau Verlag.
- Schneider, K. (2005). *Diagnose interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen sowie von Auslandserfahrungen*.
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.). (2007). *Vielfalt gestaltet—Handreichung Diversity*. Stiftung SPI. <https://www.stiftung-spi.de/service/publikationen/action//list/suchwort/diversity/>
- Treichel, D. (Hrsg.). (2011). *Lehrbuch Kultur: Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*. Waxmann.
- Wagner, P., Boldaz-Hahn, S., Derman-Sparks, L., Dommel, C., Gerlach, S., Höhme-Serke, E., Keller, M., Krause, A., Richter-Kornweitz, A., Ritz, M., Rohrmann, T., Schallenberg-Diekmann, R., Sulzer, A., Azun, S., Beyersdorff, S., & Neuhaus, D. K. (2013). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Verlag Herder.
- Wagner, U., van Dick, R., & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel, & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 17–40). Leske + Budrich.
- Warkentin, N. (2016). Sensibel sein: Was es bedeutet [Karrierebibel.de]. *Psychologie*.
<https://karrierebibel.de/sensibel/>
- Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (Hrsg.). (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung ; ein Handbuch*. Transcript-Verl.

- Zenz, S. (2020). *Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen. Eine empirische Studie mittels der Intercultural Sensitivity Scale bei Lehrer/innen mit dem Unterrichtsfach "Berufsorientierung" an niederösterreichischen Mittelschulen.* (nicht veröffentlicht)
- Zierer, K., & Hattie, J. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible learning“ und „Visible learning for teachers“* (2., unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.