

Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit

Laura Bensafi-Eidemüller

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 13.0.2018

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/28143.php>



Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit

Bachelorarbeit zur Abschlussprüfung an der Hochschule Darmstadt
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit

vorgelegt von Laura Bensafi-Eidemüller

Matrikel-Nr. 713305

Erstreferentin: Prof. Dr. Angelika Groterath

Zweitreferentin: Hanna Demchenko

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitende Betrachtung	1
2.	Zum Begriff der Schlüsselqualifikation.....	3
3.	Interkulturelle Kompetenz - Versuch einer Begriffsbestimmung	8
3.1.	Ein kurzer Exkurs zum Begriff der Kultur	8
3.2.	Verschiedene Definitionsansätze interkultureller Kompetenz.....	9
3.3.	Die subjektiven Faktoren von interkultureller Kompetenz	11
3.4.	Fachliches Wissen im Kontext interkultureller Kompetenz.....	13
3.5.	Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation	14
3.6.	Überschneidungen von interkultureller Kompetenz und Sozialer Arbeit	15
3.7.	Boltens Prozessmodell interkultureller Kompetenz.....	17
4.	Zum Stellenwert interkultureller Kompetenz.....	19
4.1.	Interkulturelle Kompetenz im Kontext einer globalisierten Welt	19
4.2.	Sichtweisen auf interkulturelle Kompetenz in Deutschland	20
4.3.	Der Stellenwert interkultureller Kompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit in Deutschland	21
5.	Interkulturelle Kompetenz als Teil der Hochschulausbildung im Fach Soziale Arbeit.....	24
5.1.	Eine Bestandsaufnahme zum Ist-Zustand in Deutschland.....	24
5.2.	Folgen für den Stellenwert interkultureller Kompetenz im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit.....	25
6.	Zur Erlernbarkeit interkultureller Kompetenz	27

6.1. Bestandteile interkulturellen Lernens	27
6.2. Lernen durch interkulturelle Trainings	28
6.3. Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für das Erlernen von interkultureller Kompetenz	31
<i>6.3.1. Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens</i>	31
<i>6.3.2. Das Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität</i>	32
<i>6.3.3. Der Nutzen von Auslandsaufenthalten für den Erwerb interkultureller Kompetenz</i>	34
6.4. Schlussfolgerungen für das Erlernen interkultureller Kompetenz an Hochschulen	36
7. Schlussfolgerungen für den Status der interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit	39
8. Abschließende Betrachtung	45
9. Literaturverzeichnis	III
10. Abbildungsverzeichnis	X

1. Einleitende Betrachtung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage des Stellenwertes der interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit.

Zu Beginn soll zunächst auf die Begrifflichkeiten „Kultur“, „interkulturelle Kompetenz“ und „Schlüsselqualifikation“ eingegangen werden, um den Arbeitsgegenstand klar zu umreißen. Im weiteren Verlauf wird dargelegt, welchen Stellenwert die interkulturelle Kompetenz global gesehen und in Deutschland hat, mit besonderem Blick auf die Soziale Arbeit in Ausbildung und Praxis. Darauf aufbauend wird betrachtet, ob und wie interkulturelle Kompetenz erlernbar ist. Zum Schluss wird diskutiert, ob und wie eine Anpassung des Ist-Zustandes in der Ausbildung der Sozialen Arbeit an den aktuellen Stellenwert der interkulturellen Kompetenz in einer globalisierten Welt vorzunehmen ist, um letztendlich ein auf die Zukunft gerichtetes Bild einer Sozialen Arbeit aufzuzeigen, in dem interkulturelle Kompetenz nicht mehr nur eine Nebenrolle spielt.

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Stellenwert interkultureller Kompetenz in der Sozialen Arbeit hat sich im Laufe meines Studiums entwickelt. Als Studentin des Studienganges Soziale Arbeit PLUS war ich in der komfortablen Situation, in fast jedem Modul an Veranstaltungen teilnehmen zu können, in denen interkulturelle, migrations- oder globalisierungsspezifische Themen behandelt wurden. Doch in vielen Pflichtveranstaltungen, die gemeinsam mit den Studenten des Hauptstudienganges der Sozialen Arbeit besucht wurden, waren diese Aspekte kein Thema oder wurden nur kurz angeschnitten. Erweitert wurde dieser Eindruck für mich noch durch persönliche Gespräche mit Kommilitoninnen und Kommilitonen aus dem Hauptstudiengang, die berichteten, dass auch in anderen Seminaren wenig dahingehende Schwerpunkte gesetzt wurden. So zeichnete sich für mich das Bild, dass es möglich war, dass andere Studentinnen und Studenten zeitgleich mit mir studieren, aber im kompletten Studienverlauf kaum Berührungspunkte mit Interkulturalität und anderen verwandten Themen

haben konnten. In Gesprächen mit anderen Studierenden bekam ich oft zu hören, dass diese Aspekte in dem Bereich, in dem sie später arbeiten wollten, nicht von Bedeutung seien. Im Verlauf meiner Nebenjobs, meiner vier unterschiedlichen Praktika, die ich während des Studiums absolviert habe, sowie in zahlreichen Referaten zu den Praktika anderer Studentinnen und Studenten, die ich in verschiedenen Veranstaltungen gehört habe, bestätigte sich diese Aussage jedoch nicht. Berührungspunkte mit anderen Kulturen gab es überall, für einige Studierende völlig unerwartet.

Genauso gab es in meinen bisherigen Praxiserfahrungen völlig unterschiedliche Herangehensweisen in interkulturellen Fragen, von der völligen Nichtbeachtung interkultureller Aspekte bis hin zu deutlich interkulturell ausgerichteter Arbeitsweise war alles anzutreffen. Diese Inkonsistenz brachte mich dazu mich zu fragen, ob die Vermittlung interkultureller Kompetenz nicht einen konsistent höheren Stellenwert innerhalb des Studiums der Sozialen Arbeit haben sollte.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich diesen Fragen auf den Grund gehen und den von mir durch Beobachtungen gewonnenen Eindruck mit wissenschaftlichen Mitteln überprüfen. Es geht mir darum, wie die Soziale Arbeit, durch eine Erweiterung ihres professionell erarbeiteten Ausbildungskonzeptes um den Bereich der interkulturellen Kompetenz, in einer heterogenen Gesellschaft handlungsfähig bleiben kann und dadurch die Chance hat, ein zeitgemäßeres Arbeiten für die Sozialarbeiter*innen selbst sowie für die Klient*innen zu ermöglichen.

2. Zum Begriff der Schlüsselqualifikation

Um sich mit der Frage auseinandersetzen zu können, inwiefern interkulturelle Kompetenz zu den Schlüsselqualifikationen der Sozialen Arbeit gehören sollte, ist zunächst ein Blick auf die aktuell als Schlüsselqualifikationen angesehenen Kompetenzen des Berufsfeldes nötig. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) listet in seinem Grundlagenheft die folgenden neun in einem Bachelorstudiengang zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen auf, die nach dessen Auffassung die Soziale Arbeit ausmachen:

Zunächst wird die **strategische Kompetenz** genannt, die die Fähigkeit umfasst, sozialarbeiterisches Wissen zielgerichtet, planbar und wirkungsorientiert einzusetzen (vgl. dbsh.de 2009, S. 26). Um dies gewährleisten zu können, ist meiner Ansicht nach interkulturelle Kompetenz unabdingbar, bilden kulturelle Faktoren doch bisweilen den Rahmen, in dem das beschriebene sozialarbeiterische Wissen eingesetzt werden soll.

Des Weiteren wird die **Methodenkompetenz** aufgeführt, womit gemeint ist, Vorgehensweisen und Verfahren der Sozialen Arbeit zu kennen und anwenden zu können (vgl. ebd.), wobei interkulturelle Kompetenz insofern wichtig ist, als dass kulturelle Faktoren auch ein Entscheidungskriterium für die Anwendung bestimmter Verfahrensweisen sind.

Die **sozialpädagogischen Kompetenzen** umfassen die pädagogischen Wissens- und Handlungsgrundlagen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Theorie der Jugendhilfe, aber auch für die Elternarbeit, Erwachsenenbildung und den Umgang mit Medien (vgl. ebd.). Es werden keine konkreten Handlungsgrundlagen aufgelistet, doch lässt sich an dieser Stelle anmerken, dass interkulturelle Kompetenz hier ebenfalls als ein Teil der sozialpädagogischen Kompetenz enthalten sein sollte, da in diesem Arbeitsfeld immer auch im

Kontext unterschiedlichster Kulturen agiert wird und dementsprechende Kenntnisse auch zu Handlungsgrundlagen für die sozialpädagogische Arbeit werden.

Das Fachwissen, um die Ressourcen des geltenden Rechts für die Klienten zu nutzen, wird vom DBSH als **sozialrechtliche Kompetenz** bezeichnet. Hierzu gehört auch die Kenntnis bestimmter gesetzlicher Regelungen. Der DBSH nennt an dieser Stelle die SGB II, V, VIII und XII sowie unter anderem auch die Schweigepflicht oder den Datenschutz, aber keine migrationspezifischen Gesetze wie beispielsweise das Asylrecht (vgl. ebd.).

Die **sozialadministrative Kompetenz** beinhaltet das Verständnis und den sachgemäßen Umgang mit der öffentlichen Verwaltung sowie deren Sprachstil, Handlungsformen und rechtlichen Grundlagen, um ein optimales Ergebnis für die Klientel zu erzielen (vgl. ebd.).

Mit der **personalen / kommunikativen Kompetenz** ist zunächst die Fähigkeit gemeint, in der professionellen Rolle mit und an der eigenen Person, in Bezug auf die Interaktion mit anderen Menschen, zu arbeiten. An dieser Stelle werden vom DBSH Reflektionskompetenz, soziale Kompetenz, Erkennen von Grenzen, verbale und nonverbale Kommunikation sowie Diskursfähigkeit als Beispiele genannt. Es wird zwar auf den Respekt und die Achtung der Lebenswelt der Klient*innen hingewiesen, interkulturelle Kompetenz oder andere migrationspezifische Faktoren wie etwa Fremdsprachen oder kulturspezifische Kommunikationsformen werden aber nicht separat genannt (vgl. ebd., S. 27).

Der Begriff der **berufsethischen Kompetenz** umfasst die Leitlinien für professionelles Handeln sowie Grundwerte und Verhaltensnormen der Sozialen Arbeit (vgl. ebd., S. 27).

Des Weiteren wird die **sozialprofessionelle Beratungskompetenz** genannt. Damit ist die professionelle Praxis zur theoretisch fundierten, unabhängigen und sachgemäßen Beratung gemeint (vgl. ebd., S. 27), wobei interkulturelle Kompe-

tenz hier zwar nicht genannt wird, zur sachgemäßen Beratung aller Klient*innen aber zwingend benötigt wird.

Zum Schluss nennt der DBSH noch die **Kompetenz zur Praxisforschung**, wobei hiermit nicht nur die Anwendung reiner Forschungsmethoden gemeint ist, sondern auch die „Forschung“, die im Berufsalltag nebenbei passiert und zur Verbesserung der Hilfepraxis, aber auch zu sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen führen kann (vgl. ebd., S. 27).

Als Grundlage für diese Schlüsselkompetenzen nennt der DBSH unter anderem etwa Theorien der Sozialen Arbeit, ökonomisches Denken und Handeln, Wissen über Politik und Verwaltung, Gender-Kompetenzen und auch Interkulturalität (vgl. ebd., S. 27). So wird interkulturelle Kompetenz hier nicht als separate Kategorie unter dem Oberbegriff der Schlüsselqualifikationen verstanden, sondern ist als Teil all der oben umrissenen Kompetenzen impliziert.

Wie durch die zuvor aufgeführten Überlegungen zu einigen der neun Schlüsselkompetenzen verdeutlicht wird, spielt sie bei genauerem Hinsehen in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen durchaus eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Es besteht jedoch die Gefahr, dass diese Rolle übersehen wird, wenn interkulturelle Kompetenz nicht genannt, sondern nur impliziert wird.



Abb. 1: Schlüsselqualifikationen in der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung, vgl. DBSH 2009, S. 26 f.).

Eine weitere, nicht auf den sozialen Bereich beschränkte Definition beschreibt Schlüsselqualifikationen als *„erwerbbaare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“* (Orth 1999, zit. n. Schaeper 2005, S. 6). An dieser Stelle ist der Zusammenhang der **Schlüsselqualifikationen** mit **Handlungsfähigkeit** sowie mit **individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen** zu betonen. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll noch ergründet werden, inwiefern interkulturelle Kompetenz zu dieser Handlungsfähigkeit beitragen kann.

Zusätzlich können Schlüsselqualifikationen in die folgenden Klassen eingeteilt werden: Da wäre zunächst die **Sozialkompetenz**, womit die Fähigkeit gemeint ist, zu kommunizieren, Informationen auszutauschen sowie soziale Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und aufrecht zu erhalten (vgl. Schaeper 2005, S. 7).

Dann wird die **Selbstkompetenz** genannt, zu welcher zunächst persönliche Haltung zu sich und der Umwelt sowie Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstbewusstsein oder Verantwortungsgefühl zählen (vgl. ebd.).

Bei der **Methodenkompetenz** handelt es sich um die Fähigkeit, geeignete Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden (vgl. ebd.).

Die **Sachkompetenz** schließlich umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten wie etwa Fremdsprachen (vgl. ebd.).

Im folgenden Kapitel wird sich zeigen, dass interkulturelle Kompetenz sich nicht eindeutig in eine dieser Klassen einordnen lässt, stattdessen sind Elemente aller Klassen innerhalb der einzelnen Dimensionen von interkultureller Kompetenz wiederzufinden. In den vom DBSH erarbeiteten Schlüsselkompetenzen wurde

mit diesem Umstand umgegangen, indem interkulturelle Kompetenz gemeinsam mit anderen Faktoren als Erarbeitungsgrundlage Erwähnung findet, statt als eigene Kategorie aufgeführt zu werden. Es besteht hierbei jedoch die Gefahr, die interkulturelle Kompetenz aus dem Blick zu verlieren und sie damit auch nicht in die berufliche Praxis einfließen zu lassen.

3. Interkulturelle Kompetenz - Versuch einer Begriffsbestimmung

Um diskutieren zu können, ob interkulturelle Kompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit den Stellenwert einer Schlüsselkompetenz haben sollte, so gilt es zunächst herauszuarbeiten, was in diesem Zusammenhang unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Durch eine Auseinandersetzung mit einer Vielfalt an Definitionen und mit den unterschiedlichen Teilaspekten interkultureller Kompetenz soll versucht werden, einen für die Soziale Arbeit relevanten Überblick über die Thematik zu verschaffen.

3.1. Ein kurzer Exkurs zum Begriff der Kultur

Vor diesem Hintergrund wird zunächst ein Blick auf den Kulturbegriff notwendig sein, ohne dabei den Anspruch zu erheben, im Rahmen dieser Arbeit eine allumfassende Definition von Kultur erarbeiten zu können.

Im sozialwissenschaftlichen Zusammenhang lässt sich Kultur als ein eine Orientierungsfunktion einnehmendes Repertoire an Bedeutungsmustern, wie etwa Werte und Normen, Wissen und „Selbstverständlichkeiten“, Traditionen und Rituale oder auch Glaubensvorstellungen, verstehen (vgl. Leiprecht 2004, S. 11). Sie bestimmt das Fühlen, Denken, Handeln und Bewerten einer Gruppe von Menschen (vgl. Thomas 1996, zit. n. Vogelsang 2017, S. 1). Somit können Kulturen als unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt und daraus resultierende unterschiedliche Lebensweisen aufgefasst werden (vgl. Leiprecht 2004, S. 11).

Kultur kann zudem transformiert und weiterentwickelt, aber auch verdrängt und uminterpretiert werden (vgl. ebd.). Sie beeinflusst die Menschen und wird ebenso von den Menschen beeinflusst und ist damit ein dynamisches Konstrukt. Bolten beschreibt in diesem Zusammenhang Kultur als „*Lebenswelt mit Wissens-*

vorräten, die Menschen durch ihr Handeln ständig neu erschaffen“ (Bolten 2012, zit. n. Ang-Stein 2015, S. 46).

Dabei ist Kultur im Übrigen nicht mit Nationalkultur gleichzusetzen, denn auch innerhalb nationaler Gesellschaften gibt es stets eine Vielzahl an Gruppen, die sich voneinander in ihrer Lebensweise unterscheiden, wobei es hierbei auch dominierende Gruppen geben kann (Leiprecht 2001, S. 11).

Festzuhalten für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist der Aspekt von Kultur als unterschiedliche Lebensweisen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Orientierungsmuster. Zudem ist sie nicht an Nationalität gebunden und hat dynamischen Charakter.

3.2. Verschiedene Definitionsansätze interkultureller Kompetenz

Von interkultureller Kompetenz ist, besonders vor dem Hintergrund der aktuellen Situation um Geflüchtete in Europa, in den Medien und in fachlichen Diskussionen verschiedenster Bereiche immer häufiger die Rede (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016, o. S.). Dennoch ist schwer zu erfassen, was genau mit dieser Kompetenz gemeint ist. Das in Kapitel 2 angesprochene Fehlen von einfacher schlüsselqualifikatorischer Klassifizierbarkeit interkultureller Kompetenz spiegelt sich in der Vielfalt der in der Fachliteratur verwendeten Definitionen wieder.

Betrachtet man die einzelnen Teile des zusammengesetzten Begriffes für sich, so ist mit Interkulturalität, in aller Kürze, zunächst der gesamte Bereich aller Interaktionen zwischen unterschiedlichen Kulturen gemeint (vgl. ZIS – Zentrum für interkulturelle Studien Mainz 2017). Kompetenz kann im Zusammenhang der Sozialen Arbeit als die Fähigkeit angesehen werden, effektiv und auf ein Ziel ausgerichtet sozial zu interagieren (vgl. Eppenstein/Kiesel 2008, S. 138). Kombiniert man diese einzelnen Begriffserklärungen, lässt sich interkulturelle Kompe-

tenz als die Fähigkeit konkretisieren, im Feld von Interaktionen zwischen unterschiedlichen Kulturen effektiv und zielgerichtet sozial zu interagieren.

Erweitert man den Blick jedoch auf einige der vielen weiteren verfügbaren Definitionen, so wird rasch deutlich, dass interkulturelle Kompetenz noch weitere Dimensionen hat. Ein Definitionsansatz der Bertelsmann-Stiftung beschreibt interkulturelle Kompetenz als jene Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie werde durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert (vgl. Bertelsmann-Stiftung/Fondazione Cariplo 2008, S. 4). Die Betonung von bestimmten Einstellungen und emotionalen Aspekten gibt der interkulturellen Kompetenz einen subjektiven Charakter. Bennett und Bennett nehmen diese Dualität von eigener Einstellung und speziellem Fachwissen auf und sprechen vom „mindset“ und „skillset“ als unbedingte Bestandteile interkultureller Kompetenz (vgl. Bennett/Bennett 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 472).

Eppenstein und Kiesel betonen in ihrem Definitionsversuch die Multiperspektivität interkultureller Kompetenz (vgl. Eppenstein/Kiesel 2008, S.130). Ihrem Ansatz zufolge gäbe es nicht die eine, feststehende Methodik der interkulturellen Kompetenz. Sie sei vielmehr situationsabhängig und damit enorm facettenreich (vgl. ebd.).

Bolten versteht interkulturelle Kompetenz nicht als Lernziel, sondern als Lernprozess (vgl. Bolten 2007, S. 6). Und Friesenhahn schließlich postuliert: *„Es gibt keine eindeutige Definition von interkultureller Kompetenz.“* (Friesenhahn 2002, S. 7).

Wie lässt sich aus diesen vielschichtigen Definitionsansätzen nun ein Verständnis interkultureller Kompetenz herausarbeiten, das klar genug umrissen ist, um

diese Kompetenz zum Diskussionsgegenstand um den Status einer Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit zu machen?

3.3. Die subjektiven Faktoren von interkultureller Kompetenz

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass interkulturelle Kompetenz nicht als reine Persönlichkeitseigenschaft verstanden wird. Friesenhahn warnt, dass persönliche Fähigkeiten nicht ausreichen, um konstruktiv und zufriedenstellend gesellschaftlich zu handeln (vgl. Friesenhahn 2002; S. 5).

Dennoch ist die persönliche Komponente interkultureller Kompetenz nicht von der Hand zu weisen. Im Rahmen einer globalisierten Lebenswelt werden gesellschaftliche Problemlagen zu kollektiven und persönlichen Entwicklungsaufgaben (vgl. Otten et al. 2009, S. 22). Dies heißt jedoch nicht, dass interkulturelle Kompetenz eine reine Sache angeborenen Einfühlungsvermögens ist, sondern dass es sich vielmehr um einen handlungsorientierten Lernprozess handelt. Dies bedeutet im Zusammenhang der Sozialen Arbeit einen Prozess von reflexivem, pädagogisch fundiertem, bewusstem und nachvollziehbarem Auseinandersetzen mit kulturellen Differenzerfahrungen. Daneben gibt es aber immer auch die Komponente des subjektiven Wachstums (ebd.). Dieses ist, im Zusammenhang der Sozialen Arbeit, aber eingebettet in ein Fundament, bestehend aus einer Fülle an fachlichem Wissen und wissenschaftlich fundierten Praktiken.

Auch Badawia beschreibt berufliche Differenzerfahrungen für Sozialarbeiter*innen als Erfahrungen mit einer biografischen und einer professionsbezogenen Komponente (vgl. Badawia 2006, S. 181). Durch das Auseinandersetzen mit Migration werden die eigene Kultur und die Abgrenzung zur Kultur des Gegenübers erfahrbar. Doch auch Differenzen innerhalb der eigenen, zuvor als homogen empfundenen Kultur werden dadurch offenbart (vgl. ebd.). Dies hat eine Rückbesinnung auf das eigene Denken und Bewusstsein zur Folge, was innerhalb der Komplexität des Berufsalltages insofern unabdingbar ist, als dass mit

der Inkompatibilität unterschiedlicher Lebens- und Wahrnehmungswelten oft nur durch eine ethische Komponente umgegangen werden kann (vgl. ebd., S. 281 f.), beispielsweise indem man dem jeweiligen Gegenüber seine Differenz als Ausdruck seiner menschlichen Individualität zugesteht. Dies betont auf deutliche Weise die Relevanz des Subjektiven innerhalb der interkulturellen Kompetenz.

Badawia sieht diese Rückbesinnung auf das Selbst nicht als Widerspruch zu Offenheit. Vielmehr führt er an, dass in der deutschen Politik angenommen wird, dass es eine Art gesamtgesellschaftlichen Konsens von Aufgeklärtheit, Rationalität, Vernunft und Ethik gäbe, durch den mit Differenz umgegangen werden kann (vgl. Nick 2002; Habermas 1985, zit. n. Badawia 2006, S. 282). Doch der aktuelle Zeitgeist fordere eine Abkehr von diesem Bild des übergeordneten gesamtgesellschaftlichen Konsens, stattdessen müsse erkannt werden, dass eine völlige Pluralität des Denkens das realistischere Abbild der Realität sei (vgl. ebd. 282 f.). Demnach ist jede/r Einzelne also durch seine Subjektivität vom Anderen abgegrenzt und in der Erkenntnis dieses Umstandes liegt die Möglichkeit zu Offenheit, aber auch zu Isolation.

Dass es Unsicherheiten im Kontext von Differenz gibt liege laut Badawia daran, dass jede Person ein Interesse an der Erhaltung seiner eigenen Weltsicht hat (Bauman 1991, zit. n. Badawia 2006, S. 284). Professionelle seien dazu angehalten, sich reflexiv mit den eigenen Sichtweisen und mit Veränderungsmöglichkeiten derselben auseinanderzusetzen (Badawia 2006, S. 288), um im Sinne der Klient*innen handlungsfähig zu sein.

Die subjektive Komponente der interkulturellen Kompetenz ist also ohne den Rahmen professioneller Instrumente nicht ausreichend für gelungenes sozialarbeiterisches Handeln. Sie ist aber einer der Grundpfeiler einer interkulturell kompetenten beruflichen Praxis.

3.4. Fachliches Wissen im Kontext interkultureller Kompetenz

Ein weiterer solcher Grundpfeiler der interkulturellen Kompetenz ist begleitendes Fachwissen, das beruflich reflektiertes und nachvollziehbares Handeln von rein subjektiv-intuitivem Handeln unterscheidet. Es gehören beispielsweise einige der in Kapitel 2 bereits genannten Kompetenzen, wie etwa Wissen über institutionelle Rahmenbedingungen oder Kommunikationstechniken, dazu.

Doch wenn dieser Katalog an Schlüsselkompetenzen auch die Wissensgrundlage für interkulturelle Kompetenz darstellt, wo ist dann die Abgrenzung zur allgemeinen Sozialen Arbeit? Der Unterschied liegt darin, dass in der herkömmlichen Sozialen Arbeit der Hintergrund internationaler und länderspezifischer Entwicklungen und Problemlagen kaum eine Rolle spielt. So gehört zu interkulturell kompetenter Sozialer Arbeit beispielsweise ein hohes Maß an geopolitischem sowie kultur- und länderbezogenem Wissen, das in die berufliche Praxis mit einfließt. Als Beispiele seien hier Wissen um Migrationsbewegungen oder um Migrationsgründe sowie Wissen über Soziale Arbeit und soziale, gesellschaftliche oder religiöse Systeme in anderen Ländern genannt.

Vor diesem Hintergrund gilt es, rein informatives Wissen von Vorurteilen abzugrenzen. Wenn Wissen unreflektiert und vereinfachend schematisiert und mit Emotionen belegt wird, handelt es sich um Vorurteile (vgl. Thomas 2006, S. 3 f.). Vorurteile haben die Funktion, für schnelle Orientierung in ungewohnten Situationen zu sorgen, die eigene Identität zu schützen und positiv darzustellen, Unsicherheiten und Zweifel abzuwehren sowie ein bestimmtes Verhalten zu rechtfertigen (ebd. S. 4 ff.). Da all diese Funktionen Grundbedürfnisse des Menschen ansprechen, sind Vorurteile fester Bestandteil menschlichen Erlebens (ebd. S. 6). Um dennoch professionell Handeln zu können, ist es für Sozialarbeiter*innen unabdingbar, die eigenen Vorurteile zu entlarven und zu reflektieren und soweit zu lockern, dass sie das professionelle Handeln nicht bestimmen. Hier setzt also wieder die zuvor erläuterte subjektive Komponente an.

Reines Wissen über beispielsweise Verhaltensregeln in unterschiedlichen Kulturen führt nicht zu einem echten Verständnis derselben (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 469). Bennett & Bennett bemerken hierzu: *„The idea of objective culture is good for understanding the cultural creations of other groups, but is not necessarily very useful in the workplace. Such knowledge does not equal intercultural competence. Knowledge of objective culture is necessary but not sufficient for developing professionals.“* (Bennett/Bennett 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 469 f.). Zusätzlich zu der reinen Beschreibung von Kulturen ist also die Fähigkeit vonnöten, dieses Wissen auch zu kontextualisieren (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 470).

3.5. Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation

Der interkulturelle Kontext bringt zudem eine kommunikative, interaktive Komponente mit sich (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 471). In dieser Konstellation wird nicht nur das Selbst, sondern auch das Gegenüber in die Definition von interkultureller Kompetenz mit einbezogen. Durch den Fokus auf die Rahmenbedingungen der Interaktion und die Dynamiken zwischen den Interaktionsteilnehmern soll der Kommunikationsprozess von den Professionellen in einer Weise gestaltet werden, dass Missverständnisse umgangen oder thematisiert und akzeptable Lösungen für alle Beteiligten gefunden werden können (Thomas 2003, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 471). Dieser kommunikationsbezogene Blickwinkel ist insofern unabdingbar, als dass es im interkulturellen Kontext wahrscheinlicher ist, dass eine gesendete Nachricht beim Empfangenden nicht die Reaktion hervorruft, die der Sendende aus seinem eigenen kulturellen Kontext heraus erwartet hätte (Kumbier/Schulz-von-Thun 2006, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 471). So kann es bei Kommunikationsteilnehmer*innen mit verschiedenen Kommunikationsstilen leicht zu Missverständnissen kommen, wenn dieser Umstand nicht von der Fachkraft erkannt, reflektiert sowie dem entgegengesteuert wird.

Als besonderer Teil von Kommunikation sein hier noch der Stellenwert der Sprache erwähnt. Haben zwei Kommunikationsteilnehmer*innen unterschiedliche Muttersprachen, so gibt es drei sprachliche Wege, Kommunikation zustande kommen zu lassen. Zunächst gibt es die Option, dass einer der beiden Kommunikationsteilnehmer*innen die Muttersprache des anderen spricht, alternativ können Dolmetscher eingesetzt werden oder man kommuniziert über eine Drittsprache (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 272). Um Kommunikation überhaupt zu ermöglichen, ist Sprache ein notwendiges Instrument, welches jedoch nicht mit kulturellem Verständnis oder interkultureller Kompetenz gleichzusetzen ist (vgl. ebd.).

3.6. Überschneidungen von interkultureller Kompetenz und Sozialer Arbeit

Zusätzlich zu den zuvor bereits dargelegten Verbindungen der unterschiedlichen Dimensionen interkultureller Kompetenz mit der Sozialen Arbeit, lässt sich noch eine weitere Beobachtung machen.

Friesenhahn beschreibt, während eines Symposiums zur interkulturellen Kompetenz Jugendlicher, was interkulturelle Kompetenz im Kontext der Sozialen Arbeit seiner Ansicht nach beinhaltet. Zuerst gehe es darum, soziale Problemstellungen und Herausforderungen vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen zu betrachten und auszuwerten. Dazu sei es unerlässlich, sich bewusst zu machen, dass es solche Problemlagen überhaupt gibt. Des Weiteren gehöre es dazu, über spezifische Problemlagen in anderen Ländern Bescheid zu wissen. Dazu müsse sich die eigene Sichtweise von der rein nationalen Betrachtung lösen und um neue Blickwinkel erweitert werden (vgl. Friesenhahn 2002, S. 1). Diese Beschreibung fasst in praxisnaher Weise die unterschiedlichen Aspekte interkultureller Kompetenz zusammen, die im Verlauf dieses Kapitels angeführt worden sind.

Spezifisches fachliches Wissen sowie persönliche Faktoren bilden hierbei den Kompetenzbegriff.

Sozialarbeiter*innen sollen im Verlauf ihrer Ausbildung die Fähigkeit erlangen, Probleme unterschiedlichster Art in ihrer Komplexität zu durchschauen und im Blick zu behalten sowie selbst Herausforderungen zu erkennen und Lösungsstrategien zu erarbeiten (Seithe 2012, S. 33).

Obwohl hier die interkulturelle Kompetenz keine ausdrückliche Erwähnung findet, gibt es deutliche Überschneidungen der Definition sozialarbeiterischer Kompetenz von Seithe mit der soeben angeführten Definition interkultureller Kompetenz von Friesenhahn. Das genannte Ziel der Ausbildung in der Sozialen Arbeit deckt sich mit dem Ziel des Erlernens interkultureller Kompetenz, bis auf das bei der Letzteren noch die kulturelle Dimension hinzukommt. Abbildung 2 verdeutlicht diese Eigenschaft interkultureller Kompetenz und betont dabei den Stellenwert der Transferfähigkeit bereits vorhandener Kompetenzen auf bestimmte interkulturelle Kontexte.



Abb. 2: Interkulturelle Kompetenz als Spezialfall allgemeiner Handlungskompetenz (Schließmann 2014, S. 62)

3.7 Boltens Prozessmodell interkultureller Kompetenz

Nach dem Annähern an ein multiperspektivisches Verständnis interkultureller Kompetenz, durch das Herausarbeiten der unterschiedlichen Dimensionen derselben, soll an dieser Stelle noch eine Theorie vorgestellt werden, als Zusammenfassung und zur Untermauerung der vorangegangenen Ergebnisse.

Das sogenannte Prozessmodell von Bolten (2007) unterteilt interkulturelle Kompetenz in folgende Unterkategorien:

- Professionelle interkulturelle Kompetenz (berufliche Kenntnisse & Erfahrungen, z.B. über Infrastruktur)
- Strategische Interkulturelle Kompetenz (Fähigkeiten wie Problemlösen oder Entscheidungen treffen)
- Individuelle interkulturelle Kompetenz (Lernbereitschaft, Frustrationstoleranz, Stressresistenz, Ambiguitätstoleranz, Optimismus etc.)
- Soziale Interkulturelle Kompetenz (Metakommunikation, Kontaktbereitschaft, Anpassung, Teamfähigkeit, Empathie etc.) (vgl. Behrnd 2010, S. 81).

Wichtig ist Bolten hierbei, dass sein Modell als situationsbezogenen und mit dynamischen Charakter verstanden wird (vgl. ebd.), dass also in interkulturellen Interaktionen je nach Situation unterschiedliche Teilkompetenzen gefragt sind. Beachtenswert sind auch an dieser Stelle wieder die Überschneidungen mit Kompetenzen, die in der allgemeinen Sozialen Arbeit gefordert sind (vgl. Kapitel 2 und Abbildungen 1 & 2). Ohne bereits der Beantwortung der eigentlichen Frage dieser Arbeit vorgreifen zu wollen ist zu sagen, dass diese Überschneidungen Soziale Arbeit dazu zu prädestinieren scheinen, sich mit interkultureller Kompetenz zu beschäftigen.

Abschließend ist festzustellen, dass lehrbuchartige Kurzdefinitionen dem komplexen und vielschichtigen Charakter interkultureller Kompetenz kaum gerecht

werden können. Stattdessen formulieren diese Definitionen oft einfach Zielvorgaben, wie beispielsweise die der zuvor bereits zitierten Bertelsmann-Stiftung, bei der interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit gesehen wird, im interkulturellen Kontext situationsangemessen und effektiv zu agieren (vgl. Bertelsmann-Stiftung/Fondazione Cariplo 2008, S. 4). Die einzelnen Faktoren, die zu diesem Ziel führen, lassen sich zwar auf Modellform herunterbrechen, doch steckt hinter jedem Stichwort eine neu zu ergründende Dimension. Es ist dennoch möglich, ein Bild interkultureller Kompetenz zu umreißen, das für die Soziale Arbeit relevant ist (vgl. Abb. 3). Es scheint fast so, als bräuchte man zum Verständnis interkultureller Kompetenz bereits jenes von Bennett und Bennett formulierte „mindset“ (vgl. Bennett/Bennett 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 472), dass auch zum Erwerb interkultureller Kompetenz benötigt wird.



Abb. 3: Ergebnis des Begriffsbestimmungsversuchs interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung)

4. Zum Stellenwert interkultureller Kompetenz

Ob der Status von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit überhaupt bedarfsmäßig gerechtfertigt ist, zeigt ein Blick auf den Stellenwert dieser Kompetenz in Deutschland und weltweit.

4.1. Interkulturelle Kompetenz im Kontext einer globalisierten Welt

„Interkulturelle Kompetenz wird im Zeitalter von Globalisierung und Migration immer wichtiger; sie ist eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (Erll/Gymnich 2015, S. 5). Deutlicher lässt sich der Stellenwert von interkultureller Kompetenz kaum betonen.

In allen Bereichen scheint der interkulturelle Faktor entscheidend zu sein, von der Gewinnmaximierung von Unternehmen bis hin zum friedlichen Zusammenleben einer heterogenen Gesellschaft (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 466).

An der zunehmenden Internationalisierung in nahezu allen Bereichen des Lebens können Menschen nur teilhaben, indem sie sich interkulturell kompetent verhalten. Die im vorangegangenen Kapitel dargelegte Schwierigkeit zu ermitteln, was genau damit gemeint ist, spiegelt sich auch in der interkulturellen Praxis wieder. So fehle, laut Otten et al., eine gemeinsame Sprache sowie eine fachübergreifende Verständigung über einheitliche konzeptionelle Grundlagen (vgl. Otten et al. 2009, S. 19).

Einheitlich scheint nur der Gedanke, dass Phänomene auf Makroebene (wie die Globalisierung, internationaler Austausch, Migration sowie international tätige Unternehmen) es unabdingbar machen, dass Personen ein Wissen um erfolgreiche Kommunikation vor unterschiedlichen kulturellen Hintergründen als Schlüsselqualifikation mit sich bringen (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 464).

4.2. Sichtweisen auf interkulturelle Kompetenz in Deutschland

Auch an Deutschland geht dieser Trend nicht vorbei. Bereits Kinder sollen lernen, wie man mit Menschen anderer Kulturen umgeht, in der Arbeitswelt sind Fachkompetenz und Sozialkompetenz längst nicht mehr ausreichend und Ein- und Ausreisende sehen sich mit einer Reihe von vorbereitenden Kursen und Tests konfrontiert (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 464).

Im Kontext von Immigration nach Deutschland ist der Begriff von interkultureller Kompetenz allerdings kaum gebräuchlich, hier wird oft ausschließlich von Integration gesprochen (vgl. ebd.). So scheint interkulturelle Kompetenz zwar als erstrebenswertes Bildungsziel anerkannt zu sein, allerdings nur für eine bestimmte Zielgruppe. Die Fähigkeit zur Anpassung an einen fremden Kontext wird also bei unterschiedlichen Personen unterschiedlich bewertet und benannt, was der zuvor so deutlich betonten Idee einer universellen Schlüsselkompetenz entgegensteht (vgl. ebd., S. 465).

Dabei ist deutlich zu betonen, dass insbesondere Migrant*innen der zweiten und dritten Generation *„eine besondere Befähigung und Kompetenz im Umgang mit den Herausforderungen der Globalisierung“* zeigen (Westphal 2007, S. 85). Diese ressourcenbetonte Perspektive auf Migrant*innen steht im Gegensatz zum Bild von Migrant*innen als *„Mängelwesen“* (ebd.).

Nachdem Unternehmen ausdrücklich nach interkulturell kompetenten Mitarbeitern verlangen und demografische Entwicklungen eine verstärkte Heterogenität von Gesellschaften (auch in Deutschland) zeigen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass Migration und Integration die großen Herausforderungen der sich bildenden interkulturellen Gesellschaft sind (vgl. Wolff 2017, S. V). Hierbei gilt interkulturelle Kompetenz als der Schlüssel und hat einen derart hohen Stellenwert, dass eine elitäre Besetzung des Begriffes durch Ausschluss der Gruppe der Migrant*innen in hohem Maße kontraproduktiv erscheint.

4.3. Der Stellenwert interkultureller Kompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit in Deutschland

Auch in Bezug auf die Soziale Arbeit wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz häufig mit der Arbeit mit Migrant*innen in Verbindung gebracht. Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits (im Rahmen des Kapitels 3.3) der Punkt angerissen, dass kulturelle Unterschiede auch innerhalb der eigenen Kultur vielfältig vorhanden sind und letztlich interkulturelle Interaktionen nicht nur zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunftsländer stattfindet. Rathje formuliert hierzu: *„Der Gedanke kultureller Einheitlichkeit ist von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bereits überzeugend in Zweifel gezogen worden.“* (Rathje 2009, S. 2).

Dennoch ist der gesamtgesellschaftliche Diskurs davon geprägt, dass gewissen Gruppen wie etwa Ausländer*innen oder Migrant*innen kulturelle Differenz unterstellt wird und dies zur Folge hat, dass im Umkehrschluss interkulturelle Kompetenz als Fähigkeiten im Umgang mit jenen Gruppen verstanden wird (vgl. Mecheril 2006, S. 312). Obwohl innerhalb der Sozialen Arbeit der Anspruch besteht, diese Art der Zielgruppenorientierung zu überkommen, wird ihr professioneller Einsatz oft dann gefordert, wenn es um Ausländer*innen oder Migrant*innen geht (vgl. ebd.).

Innerhalb der Sozialen Arbeit gibt es die Diskussion, ob durch eine Fokussierung auf interkultureller Kompetenz die Gefahr besteht, dass Professionelle in interkulturellen Kontaktsituationen nur noch die Perspektive von kultureller Differenz einnehmen und darüber dafür blind sein könnten, dass eine vorliegende Problematik nicht Folge kultureller Ursachen sein muss, sondern beispielsweise auch soziale Ungleichheit oder Ausgrenzung zugrunde liegen können (vgl. Leenen et al., S. 105 f.).

Anhand der Bevölkerungsstatistik des statistischen Bundesamtes zeigt sich, dass 2016 mehr als 18,5 Millionen Menschen (von einer Gesamtbevölkerung von etwa 82,4 Millionen) mit Migrationshintergrund in Deutschland lebten (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Während diese Zahlen bis 2011 jährlich im Zehn- oder Hunderttausenderbereich wuchsen, zeigte sich in den letzten 5-6 Jahren ein deutlicher Anstieg von über 3,5 Millionen Menschen. Diese Menschen sind genauso Adressat*innen für Soziale Arbeit wie der Teil der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (vgl. Leenen 2003, S. 111). Die Fachzeitung „Migration und Soziale Arbeit“ attestiert ihnen sogar einen *„besonderen Bedarf an sozialen Dienstleistungen“* (fachzeitungen.de 2017).

Um diesen besonderen Bedarf zu erklären, ist zunächst ein Blick auf die gesellschaftliche Situation in Bezug auf Migrant*innen in Deutschland sinnvoll. Die Bertelsmann-Stiftung gibt in ihrem Factsheet zum Thema „Einwanderungsland Deutschland“ an, dass im Jahr 2015 Deutschland im Migrant Integration Policy Index (MIPEX) zum ersten Mal unter den Top 10 Ländern mit erfolgreicher Migrations- und Integrationspolitik aufgelistet worden ist (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016, S. 3). Der von verschiedenen internationalen Organisationen unter Leitung des British Council erstellte MIPEX misst unter Zuhilfenahme von 167 Indikatoren (u.a. Zugang zu Staatsbürgerschaft, Arbeitsmarkt und Bildung sowie Möglichkeiten zur politischen Partizipation) das Gelingen von Migrationspolitik in den EU-Mitgliedsstaaten sowie in Australien, Kanada, Island, Japan, Südkorea, Neuseeland, Norwegen, der Schweiz, der Türkei und den USA (vgl. mipex.eu 2017). Deutschland konnte im Jahr 2015 mit 61 von 100 möglichen Punkten den zehnten Platz belegen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016, S. 3). Anhand der MIPEX-Indikatoren zeigte sich, dass die deutsche Migrationspolitik erfolgreich in der Arbeitsmarktintegration von Migranten ist, jedoch deutliche Schwächen in der aktiven Gleichstellungspolitik (soziale Integration) und der Chancengleichheit im Bildungsbereich feststellbar sind (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ein besonderer Bedarf von Migrant*innen an sozialen Dienstleistungen ableiten.

Ausgehend von diesem besonderen Bedarf lässt sich annehmen, dass interkulturelle Kompetenz der sozialen Dienstleister*innen unabdingbar ist, um ebendiesem Bedarf gerecht zu werden. Umgekehrt lässt sich sagen, dass auch Migrant*innen, die diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen möchten, hierfür über interkulturelle Kompetenz verfügen müssen, in vielen Fällen jedoch ohne vorher die sozialarbeiterische Ausbildung genossen zu haben. Hierbei wäre es von Vorteil, wenn Fachkräfte in einer Weise interkulturell ausgebildet werden würden, dass sie selbst als Multiplikatoren jener Kompetenz agieren können und damit die interkulturelle Kompetenz ihrer Klient*innen erkennen, daraus lernen und diese stärken können (vgl. Friesenhahn 2002, S. 1).

Zudem kann ein einseitiger Fokus auf kulturelle Zuschreibung den Blick auf eventuell gesellschaftlich oder institutionell begründete Problemlagen verbauen (vgl. Leenen 2003, S. 106 – 112).

Im Allgemeinen gilt es, den Stellenwert interkultureller Kompetenz in Deutschland als die Fähigkeit zu stärken, sich in einer globalisierten Welt zurechtzufinden, anstatt sie auf die Fähigkeit zu reduzieren, im Kontext der Arbeit mit bestimmten Bevölkerungsgruppen angemessen reagieren zu können.

5. Interkulturelle Kompetenz als Teil der Hochschulausbildung im Fach Soziale Arbeit

Mit der 1999 unterzeichneten Erklärung von Bologna wird nunmehr seit fast 20 Jahren darauf hingearbeitet, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem eine uneingeschränkte Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Absolvent*innen möglich sein soll (vgl. Kultusministerkonferenz 2017), ein Unterfangen, das sicherlich auch eine Reaktion auf die zunehmende internationale Mobilität ist.

5.1. Eine Bestandsaufnahme zum Ist-Zustand in Deutschland

Auch wenn diese Vereinheitlichung bereits deutlich vorangeschritten ist, sind die Studieninhalte desselben Studienganges innerhalb Deutschlands jedoch nicht komplett einheitlich, da die Hochschulen in der Ausgestaltung der Schwerpunkte des Studienganges Gestaltungsfreiheit haben (vgl. gesundheitsstudieren.com 2017) und interkulturelle Kompetenz dabei von einer Bildungsinstitution zur anderen eine sehr unterschiedlich große Rolle spielen kann.

Es lässt sich jedoch nach dem Sichten vier unterschiedlicher Studieninformati-
onsseiten erkennen, dass der Grundstock an Studieninhalten im Studiengang „Soziale Arbeit“ in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen recht ähnlich ist. (vgl. gesundheitsstudieren.com 2017; studis-online.de 2017; studieren-studium.com 2017; studycheck.de 2017).

Die Seite studycheck.de listet die Einführung in das Sozialwesen, Methodik der Sozialarbeit, angewandte Sozialwissenschaften, Psychologie, Pädagogik, Ethik, rechtliche Grundlagen und Sozialwirtschaft als Studieninhalte auf (vgl. studycheck.de 2017). Interkulturelle Kompetenz findet hier keine Erwähnung. Die Seite studieren-studium.com hingegen betont (neben weiteren Studieninhalten) den Aspekt, dass Interkulturalität in Verbindung mit der Reflexion von Selbst-

und Fremdwahrnehmung eine Rolle im Studium spielt (vgl. studieren-studium.com 2017). Die Seite studis-online.de listet ganz konkret interkulturelle und internationale Soziale Arbeit als Inhalte des Studiums der Sozialen Arbeit (vgl. studis-online.de 2017), während die Seite gesundheit-studieren.com, neben einer Auflistung anderer Studieninhalte, zum Schluss noch allgemein „Soft-Skills“ als Inhalt anführt (vgl. gesundheit-studieren.com 2017). Die Angaben auf diesen Seiten sind selbstverständlich nicht repräsentativ für die Ausbildung der Sozialen Arbeit im gesamten Bundesgebiet, doch geben sie einen Einblick in die Tatsache, dass es Studieninhalte gibt, die einen allgemein anerkannten Stellenwert haben (wie rechtliche Grundlagen oder Methoden der Sozialen Arbeit) und andere, wie die interkulturelle Kompetenz, die je nach Ausrichtung der Ausbildungsstätte einen unterschiedlichen Stellenwert haben. So bleibt es für die Student*innen unsicher, ob in den unterschiedlichen Studieninhalten auch interkulturelle oder internationale Aspekte Erwähnung finden.

5.2. Folgen für den Stellenwert interkultureller Kompetenz im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit

Aus Kapitel 2 dieser Arbeit wird ersichtlich, dass interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung im Fach Soziale Arbeit zwar eine Rolle spielt, diese Rolle aber hintergründig ist. Es lässt sich ein Ungleichgewicht zwischen dem Bedarf in der Praxis und dem Ausbildungsspektrum der Sozialarbeiter*innen erkennen.

Es existieren spezialisierte Studiengänge wie „Internationale Sozialen Arbeit“ oder auch „Soziale Arbeit PLUS – Migration und Globalisierung“, in denen die Inhalte der Sozialen Arbeit mit internationalen und interkulturellen Aspekten in Verbindung gebracht werden. Diese Studiengänge erfreuen sich rekordverdächtiger Beliebtheit, so hatte beispielsweise der Studiengang „Soziale Arbeit PLUS“ an der Hochschule Darmstadt für das Wintersemester 2015/2016 eine 67fach

höhere Zahl an Bewerbern, als Studienplätze verfügbar waren (vgl. echo-online.de 2015).

Diese Zahl unterstreicht, dass sich auch die angehenden Sozialarbeiter*innen des Stellenwertes einer international und interkulturell ausgerichteten Ausbildung bewusst sind. Ist also die Frage nach einer Eingliederung der interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation in die Soziale Arbeit obsolet und wird es stattdessen einen völlig neuen Berufsstand der „Interkulturell Kompetenten“ geben? Die Ausbildung solcher Experten hat durchaus ihre Sinnhaftigkeit, im Kontext der Arbeit in internationalen Organisationen beispielsweise.

Die sozialarbeiterische Realität, wie in Kapitel 4 ausgeführt, verlangt es jedoch, dass interkulturelle Kompetenz zur alltäglichen Berufspraxis in allen Bereichen gehört, was nicht unbedingt als gegeben angesehen werden kann, wenn es nur einige wenige Fachleute in diesem Bereich gibt. Die in dieser Arbeit dargelegten Sachverhalte legen nahe, dass die sozialarbeiterische Praxis samt ihrer Klientel auf lange Sicht davon profitieren würde, wenn interkulturelle und internationale Inhalte ein fester Teil des grundständigen Studiums wären.

6. Zur Erlernbarkeit interkultureller Kompetenz

Ausgehend vom vorhandenen Bedarf an interkulturell kompetenten Sozialarbeiter*innen und dem aktuell zwar vorhandenen, aber doch eher zweitrangigen Stellenwert interkultureller Kompetenz im Studiengang der Sozialen Arbeit, stellt sich nun die Frage, ob interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines Hochschulstudiums überhaupt erlernt werden kann.

Wenn in diesem Zusammenhang vom Erlernen interkultureller Kompetenz gesprochen wird, so meint dies, ganz im Sinne der multiplen Dimensionen interkultureller Kompetenz, nicht immer den klassischen Erwerb von Wissen, sondern in diesem Zusammenhang auch das Entwickeln oder Bewusstmachen bestimmter Eigenschaften, Reflektion oder das Sammeln von praktischen Erfahrungen.

6.1. Bestandteile interkulturellen Lernens

Laut Bennett & Bennett beginnt interkulturelle Kompetenz mit einem „mindset“, mit dem man sich über sein Handeln und den kulturellen Kontext bewusst wird. Hierzu gehört das Bewusstsein über die eigene kulturelle Prägung und Wissen um kulturspezifische Faktoren, ohne in Vorurteile abzugleiten (vgl. Bennett/Bennett 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 472). Zu diesem Mindset gehört ein „skillset“, welches Fähigkeiten wie etwa Interaktionsanalyse, Voraussicht und angemessene Verhaltensreaktionen beinhaltet (vgl. ebd.). Dieses Modell zeigt noch einmal die persönlichkeitsbezogene Komponente interkultureller Kompetenz, die auf eine andere Art und Weise erlernt bzw. entwickelt werden kann als beispielsweise Kommunikationstechniken oder Faktenwissen über kulturelle Besonderheiten. Zum Erlernen interkultureller Kompetenz werden also **subjektbezogene Methoden** sowie **Vermittlung von Fachwissen** gleichermaßen benötigt.

Otten et al. attestieren ein „*Transferproblem von Theorie und Praxis*“ (Otten et al. 2009, S. 16), es werde in interkulturellen Trainings und Beratungen kaum auf neuere sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse eingegangen, da diese als zu unkonkret und praxisfern empfunden werden. Gleichzeitig scheine die interkulturelle Forschung in ihrer Arbeit die praktische Realität zu verfehlen (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht, das zum Erlernen interkultureller Kompetenz **theoretische** und **praktische Ausbildungsanteile** vonnöten sind.

6.2. Lernen durch interkulturelle Trainings

Das viele Menschen sich mit ihrer Position in der globalisierten Welt auseinandersetzen und daher aus unterschiedlichen Motiven interkulturelle Kompetenz erlernen wollen, zeigt sich unter anderem an der Vielzahl an Fortbildungsprogrammen und an dem daraus hervorgegangenen Berufsstand des interkulturellen Trainers (vgl. Scheitza 2009, S. 91 f.). Doch hierbei ist Umsicht geboten. Oftmals bringt der Begriff der interkulturellen Kompetenz den Gedanken mit sich, sie sei durch informative Trainings rasch erwerbbar, was dazu geführt hat, dass Träger interkultureller Kompetenztrainings dieser Erwartung zu entsprechen versuchen und damit in ihren Trainings bestimmte Dimensionen interkultureller Kompetenz nicht mit einschließen (vgl. Büttner 2004, S. 1). Es ist hierzu anzumerken, dass Dinge wie Spürsinn für interkulturelle Situationen und die Fähigkeit, extreme Positionen auszubalancieren, nicht in einem Wochenendseminar erlernbar sind (vgl. Olbers 2009, S. 4).

Vielmehr sei, laut Olbers, das Erlernen interkultureller Kompetenz ein permanenter Prozess von sich-üben und sich über sich selbst bewusst werden. Zudem gelte es, sich Methoden anzueignen, die dabei helfen sollen, kulturelle Handlungen zu beobachten, diese zu erschließen und zu interpretieren (vgl. ebd.).

Im Allgemeinen lassen sich Methoden zum interkulturellen Kompetenzerwerb einmal nach ihrer Methodik und einmal nach ihrem Inhalt gruppieren. Bezogen

auf die Methodik unterscheidet man in der Literatur **erfahrungsorientierte**, von **didaktischen** Methoden, wobei letztere kognitive Lernziele haben. Erfahrungsorientierte Methoden hingegen haben verhaltensbezogene und affektive Lernziele (Woltin/Jonas 2009, S. 474 f.). Effektive interkulturelle Trainings sollten immer beide Aspekte berücksichtigen (Fowler/Blohm 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 475). Bezogen auf den Inhalt werden in der Literatur **kulturübergreifende** und **kulturspezifische** Methoden unterschieden. Je nach Kontext des interkulturellen Trainings wird der Schwerpunkt hier gemäß der Bedürfnisse der Teilnehmer gesetzt (Woltin/Jonas 2009, S. 475).

Kulturübergreifende didaktische Methoden umfassen das allgemeine vermitteln von Informationen über kulturelle Aspekte. Diese Methode der Lehre kann mit Vorträgen, Büchern, Expertenrunden, Webseiten oder ähnlichen Mitteln ausgestattet werden und hat schulischen Charakter, wodurch sie von Lernenden der westlichen Kulturen bzw. der Industrienationen gut aufgenommen wird (vgl. ebd.).

Gleiches gilt auch für kulturspezifische didaktische Methoden, bei denen die Lernenden einen intensiven, aber zugleich kompakten Überblick über Probleme und Lösungsstrategien der jeweils kursrelevanten Kultur vermittelt bekommen sollen. Dies geschieht in der Praxis oft über Ratgeber, die für jegliche vorstellbare Situation angemessene Verhaltensregeln darlegen. Hierbei kann es geschehen, dass sich bei den Lernenden Stereotypen verfestigen (vgl. ebd., S. 476).

Stereotypen sind unhinterfragte Überzeugungen über die Merkmale der Mitglieder einer bestimmten Gruppe (vgl. spektrum.de 2000). Im Gegensatz zu den in Kapitel 3.4 bereits angeführten Vorurteilen sind Stereotypen zunächst nicht mit Emotionen belegt, beeinflussen das Denken jedoch trotzdem in einer einschränkenden Weise.

Es ist daher unabdingbar, das Erlernen interkultureller Kompetenz um erfahrungsbasierte Methoden und Elemente der Selbstreflexion zu ergänzen. (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 476).

Erfahrungsorientierte Methoden sollen, mit Verfahren wie etwa Rollenspielen oder Kultursimulationen, die Emotionen und das eigene Verhalten im Umgang mit Neuem ansprechen. Sie untermauern damit die didaktischen Methoden und erweitern sie um langfristige Lerneffekte (vgl. ebd. S. 478).

Keine dieser Methoden alleine wäre ausreichend, um die im Verlauf dieser Arbeit bereits herausgearbeitete Komplexität des Lernzieles der interkulturellen Kompetenz abdecken zu können. Nur eine Mischung unterschiedlicher Methoden kann diesem Ziel annähernd gerecht werden (vgl. ebd.).

Bezogen auf den Nutzen interkultureller Trainings lässt sich laut Woltin & Jonas durch Studien belegen, dass für kognitive Aspekte des Lernens klare positive Effekte feststellbar sind (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 480). Studien über verhaltensbezogene Aspekte oder Einstellungen dagegen zeichnen ein differenzierteres Bild. Woltin & Jonas stellen hierzu fest, dass etwa die Hälfte der von ihnen untersuchten Studien keine signifikanten Verhaltensveränderungen erkennen lassen, allerdings wurde bei diesen Studien kein konkreter Vorher-Nachher-Vergleich angestellt (vgl. ebd., S. 481). Die beiden Autoren kommen zu dem Schluss, dass interkulturelle Trainings umso mehr Wirkung zeigen, je spezifischer sie auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Teilnehmenden zugeschnitten sind. Dennoch sei es eine der Zukunftsaufgaben interkultureller Trainings, auch die personenbezogene Ebene effektiver anzusprechen, wozu erfahrungsbasierte Lerninhalte unerlässlich seien (vgl. ebd.). Allgemein seien weitere Studien notwendig, vor allem solche, die über den unternehmerischen Kontext interkultureller Kompetenz hinausgehen und interkulturelle Kompetenz stattdessen zeitgemäß als Schlüsselfähigkeit von Menschen in einer globalisierten Welt betrachten (vgl. ebd., S. 481 f.).

6.3. Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für das Erlernen von interkultureller Kompetenz

Bevor es das konkrete Lernziel der interkulturellen Kompetenz überhaupt gab, wurde in der Nachkriegszeit die Idee der Schüleraustauschprogramme entwickelt, die zur Aussöhnung mit den Nachbarstaaten beitragen sollten (vgl. Wol- tin/Jonas 2009, S. 465 f.). In Zeiten der Europäisierung der Hochschullandschaft im Zuge der Bologna-Reform ist das Thema bildungsbezogener Auslandsauf- enthalte hochaktuell (vgl. Kultusministerkonferenz 2017).

Im Jahr 2015 gaben Studierende mit Auslandserfahrung, im Rahmen einer Mo- bilitätsstudie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, das Erleben ei- ner spannenden Zeit und das Kennenlernen anderer Kulturen als Hauptnutzen ihres Auslandsaufenthaltes an, danach nannten sie Sprachkenntnisse und Per- sönlichkeitsbildung und erst dann folgte die Nennung von Karriereaspekten (vgl. Woisch 2016, S. 28). Ob dieser erlebte Zugewinn durch das Kennenlernen anderer Kulturen wissenschaftlich belegt werden kann, soll in diesem Kapitel beleuchtet werden.

6.3.1. Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens

Als eine der unmittelbarsten unter den erfahrungsorientierten Methoden des Lernens können Auslandsaufenthalte in besonderer Weise zum Erwerb interkul- tureller Kompetenz beitragen.

Eine Theorie, mit der diese Lerneffekte bei Auslandsaufenthalten erklärt werden kann, ist die sogenannte Theorie des erfahrungsbasierten Lernens (vgl. Kolb & Kolb 2005, zit. n. Wolff 2017, S. 71). Ihr liegen sechs Annahmen zugrunde (vgl. Wolff 2017, S. 71 f.): (1) Lernen hat Prozesscharakter, Lernergebnisse treten demgegenüber in den Hintergrund. (2) Lernen bedeutet Umlernen im Sinne des Veränderens, Modifizierens und Erweiterns alter Vorstellungen. (3) Der Lernende

bewegt sich im Lernprozess zwischen Fühlen und Denken, Reflektieren und Handeln. (4) Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess des Anpassens an die umgebende Welt. Dies erfordert den Einbezug der gesamten lernenden Person, sowohl kognitive Fähigkeiten als auch Affekt und Verhalten. (5) Lernen umfasst die Wechselwirkungen zwischen dem Lernenden und der Umwelt, gelernt wird durch die Aneignung neuer Erfahrungen in bereits vorhandene Schemata und auch durch die Anpassung bereits vorhandener Schemata an neue Erfahrungen. (6) Erfahrungsbasiertes Lernen ist konstruktivistisch, Wissen wird in Form sozialen Wissens generiert und in persönliches Wissen des Lernenden umgewandelt.

Ohne zunächst tiefer in die Materie der Theorie des erfahrungsbasierten Lernens einzudringen, zeigen diese sechs Grundannahmen Übereinstimmungen mit einigen zuvor in dieser Arbeit aufgezeigten Charakteristiken interkulturellen Lernens (etwa der Prozesscharakter). Obwohl die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens nicht explizit vor diesem Hintergrund entworfen wurde (vgl. Wolff 2017, S. 71), lässt sie sich doch auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandsaufenthalte anwenden (vgl. ebd., S. 74).

Der erfahrungsbasierte Lernprozess vollzieht sich hierbei in Form von konkreten Erfahrungen als Ausgangspunkt, die zu reflexiven Beobachtungen einladen, welche wiederum zu abstrakten Konzeptualisierungen führen, die durch aktives Experimentieren implementiert werden und damit zu neuen konkreten Erfahrungen führen und so den Zyklus des Lernprozesses erneut beginnen lassen (vgl. Wolff 2017, S. 73). Im Rahmen von Auslandsaufenthalten geschieht dies permanent nebenbei im Alltag und ist nicht auf ein traditionelles Lernumfeld beschränkt.

6.3.2. Das Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität

Eine Möglichkeit der Abbildung der Wirkung von Auslandsaufenthalten auf bestimmte Aspekte der interkulturellen Kompetenz bietet das Entwicklungsmodell

interkultureller Sensitivität (vgl. Bennett 2004, zit. n. Wolff 2017, S. 76). Dieses Modell postuliert ein sechsstufiges Entwicklungssystem, anhand dessen sich das Level interkultureller Sensitivität einer Person abbilden lässt (vgl. ebd.). So bedeutet jede Stufe eine höhere Differenziertheit und Vielschichtigkeit im Wahrnehmen und Verstehen kultureller Unterschiede (vgl. ebd.). Mit diesem veränderten Wahrnehmen und Verstehen geht auch immer eine Veränderung oder Erweiterung im kulturellen Erleben einher, so sind Personen im oberen Spektrum des Kontinuums etwa in der Lage, selbst feine Nuancen in beispielsweise der Körpersprache einer Person aus einer anderen Kultur wahrzunehmen und erleben damit diese Begegnung anders als eine Person auf einer niedrigeren Stufe des Spektrums (vgl. ebd., S. 77).

Die sechs Stufen der interkulturellen Sensibilität gestalten sich folgendermaßen:

- Leugnung → Desinteresse gegenüber anderen Kulturen, Stereotypen, eigene Kultur wird als wahrhaftig erlebt und nicht hinterfragt, Bewertung anderer Kulturen nach eigenen Kategorien (vgl. Wolff 2017, S. 81).
- Abwehr → Wahrnehmung oberflächlicher Kulturunterschiede, eigene Kultur überlegen, Stereotypen, dualistische Teilung „wir vs. sie“, eventuell Gefühl von Bedrohlichkeit anderer Kulturen (vgl. ebd.).
- Minimierung → Kulturelle Unterschiede weniger relevant, Gemeinsamkeiten von Kulturen durch Generalisierung erfahrbar, Einordnung kultureller Unterschiede in Kategorien kann Bedrohungsgefühl aus Stufe 2 neutralisieren, Werte und Prinzipien der eigenen Kultur universell, Trivialisierung oder Romantisierung anderer Kulturen (vgl. ebd., S. 81 f.).
- Akzeptanz → Erklärungsmuster der eigenen Kultur nur noch eine von vielen Wahrnehmungsweisen, Erklärungsmuster anderer Kulturen gleichberechtigt, andere Kulturen werden hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede wahrgenommen, kulturübergreifende Kategorien werden geschaffen (vgl. ebd., S. 82).

- Anpassung → Zum Wissen um Kulturunterschiede kommen kulturadäquate Wahrnehmungs- und Handlungsvariationen, eigenes Verhaltensrepertoire ist an den Kontext anpassbar (vgl. ebd., S. 82).
- Integration → Entwicklung einer kulturellen Identität, die sich an mehreren Kulturen orientiert, ohne dabei Kultur als zentralen Bezugspunkt zu betrachten, diese Stufe ist im Vergleich zur „Anpassung“ nicht unbedingt die bessere Voraussetzung für gelungene interkulturelle Interaktion, kann als Bereicherung, aber auch als Entwurzelung wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 82 f.).

Es zeigt sich, dass das Modell in der Lage ist, die strukturellen Veränderungen einer Person im Kontext interkultureller Erfahrungen darzustellen und es damit ein Instrument ist, mit dem Effekte von Auslandsaufenthalten gemessen werden können. Dabei ist interkulturelle Sensibilität nicht mit interkultureller Kompetenz gleichzusetzen, sie ist lediglich ein Teilaspekt dieser.

6.3.3. Der Nutzen von Auslandsaufenthalten für den Erwerb interkultureller Kompetenz

Die beiden soeben vorgestellten Modelle, und viele weitere, gehören zu den Instrumenten, die interkulturelles Lernen nachvollziehbar und messbar machen. In Bezug auf Auslandsaufenthalte können sie deren Nutzen wissenschaftlich untermauern.

Laut Wolff lässt sich durch zahlreiche aktuelle Querschnittstudien, deren detaillierte Analyse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, ein positiver Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrungen erkennen, der oftmals auch mit zunehmender Länge der Auslandsaufenthalte umso deutlicher wird (vgl. Wolff 2017, S. 86 - 90).

Zusätzlich zeigen Analysen, dass als positiv empfundene Kontakte mit Mitgliedern fremder Gruppen dazu führen, dass auch jene fremde Gruppe vom erle-

benden Individuum allgemein positiver bewertet wird und weniger Diskriminierung erfährt (vgl. Woltin/Jonas 2009, S. 481). Solche als positiv erlebten Kontakte kommen wiederum bei vorhandener interkultureller Kompetenz des erlebenden Individuums vermehrt zustande (vgl. Mendenhall et al. 2004, zit. n. Woltin/Jonas 2009, S. 481). Dies deutet auf eine kaskadenartige Korrelation zwischen vermehrten positiv bewerteten interkulturellen Erlebnissen und deren interkulturellen Lerneffekten hin.

Im Jahre 2016 waren 16 % aller deutschen Studierenden bereits mindestens einmal im Ausland. Von denjenigen, die noch keine Auslandserfahrung hatten, sahen 31 % für sich keine Realisierungschancen für einen Auslandsaufenthalt, 30 % hatten kein Interesse daran, 16 % waren sich noch nicht sicher und 19 % planten bereits einen Auslandsaufenthalt (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 6). Laut der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) sind Studierende der MINT-Fächer Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (17 %), Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (10 %) sowie Informatik und Kommunikationstechnologien (6 %) am mobilsten, gefolgt von der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht (28%) (vgl. OECD 2017, S. 357). Sozialwissenschaftliche Fächer wurden in dieser Studie nicht genannt. Für eine geringere Auslandsmobilität im Fach Soziale Arbeit könnte eventuell der verbreitete Gedanke mitverantwortlich sein, dass im Kontext dieses Berufsfeldes interkulturelle Kompetenz als Kompetenz zur Arbeit mit Migrant*innen in Deutschland verstanden wird und daher eine internationale Ausrichtung und Auslandsaufenthalte nicht als zielführend erachtet werden.

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass soziale Probleme keine Landesgrenzen kennen und dass trans- sowie internationale Fragestellungen auch in Deutschland zunehmen (vgl. Kruse 2015, S. 35). Im Zuge dieser zunehmenden Bedeutung der internationalen Dimension scheint der internationale Austausch von Studieren-

den und Forschenden ein absolut zeitgemäßes Konzept zu sein, dass nachweislich interkulturelle Kompetenz befördert.

Auch für Studierende im sozialen Bereich gibt es die Möglichkeit, Förderung über beispielsweise den Deutschen Akademischen Austauschdienst oder das Erasmus-Programm zu bekommen. Ausgehend vom Gedanken der interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit ist zu sagen, dass hiermit auch die weitere Förderung von Auslandsmobilität der Studierenden dieses Bereiches einhergehen müsste.

6.4. Schlussfolgerungen für das Erlernen interkultureller Kompetenz an Hochschulen

Das Erlernen interkultureller Kompetenz an Hochschulen und Universitäten hat oftmals den Charakter interkultureller Trainings und damit auch deren in Kapitel 6.2 beschriebenen Erfolge, die vor allem im Bereich der kognitiven interkulturellen Kompetenz deutlich messbar sind (vgl. Behrnd 2010, S. 79). Im erfahrungsbasierten Bereich lassen sich mit Vorher-Nachher-Untersuchungen erhöhte Problemlösefähigkeiten sowie individuelle, soziale und strategische Kompetenzen messen, wenn didaktisches Training den erfahrungsbasierten Kurselementen vorangegangen war (vgl. ebd., S. 79 f.). Für die Hochschule lässt sich, wie auch für interkulturelle Trainings, schlussfolgern, dass erfahrungsbasierte und didaktische Lernanteile gemeinsam das bestmögliche Ergebnis für die interkulturelle Kompetenz zu erzielen vermögen (vgl. ebd., S. 80).

Eine für den Hochschulbetrieb als Inspiration geeignete Methodenliste findet sich im Buch „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ von Hiller & Vogler-Lipp, die hier in verknappter Form wiedergegeben wird (vgl. Hiller/Vogler-Lipp 2010, S. 14 – 18):

- Interaktive Verfahren (z.B. Kommunikationsübungen)
- Selbstreflektive Verfahren (z.B. Wahrnehmungsübungen)

- Produktionsorientierte Verfahren (z.B. künstlerische Übungen)
- Analytische Verfahren (z.B. Videoanalyse)
- Meditative Verfahren (z.B. musikalischer Input)
- Simulationsverfahren (z.B. Rollenspiele)

Diese Übersicht zeigt Verfahren, die auch ohne den kulturellen Kontext bereits Bestandteile des Lernens im Studium der Sozialen Arbeit sind. Es scheint daher für die Soziale Arbeit feststellbar zu sein, dass die Student*innen durch das Studienumfeld einen erleichterten Zugang zu Methoden des Erlernens interkultureller Kompetenz haben könnten.

Die Infrastruktur zum interkulturellen Kompetenzerwerb scheint in Ansätzen also schon vorhanden zu sein, hinzugefügt werden muss noch der internationale bzw. interkulturelle Kontext. Das dieser, wie den Schlüsselkompetenzen des DBSH zu entnehmen ist, eine Rolle spielt, indem er als Hintergrundaspekt vorhanden ist, kann als Ausbildungsgrundlage in einer derart transnational verwobenen Welt mit den daraus resultierenden Anforderungen an die Soziale Arbeit als Ausbildungsinhalt nicht ausreichen, denn so bleibt es von der jeweiligen Institution oder auch den jeweiligen Dozent*innen abhängig, ob und in welchem Umfang interkulturelle Aspekte Teil der Seminare sind.

Zwischen Auslandsaufenthalten und erfahrungsbasierten Lernmethoden stellt sich unweigerlich die Frage, ob in einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang genug Raum für das Erlernen interkultureller Kompetenz bleibt. Grundsätzlich ist dazu zu sagen, dass das im Zuge der Bologna-Reform angepasste Studium mit 180 ECTS-Leistungspunkten, was 5400 Arbeitsstunden entspricht (vgl. bachelor.de 2017), bereits angefüllt mit den in Kapitel 5.1 beschriebenen Studieninhalten ist und damit zwar ein äußerst breites Ausbildungsspektrum abdeckt, das Erlernen von interkultureller Kompetenz im Sinne umfangreicher interkultureller Trainings aber womöglich nicht genug Raum finden würde.

Die Zielsetzung der interkulturellen Ausbildung im Rahmen des Studiums „Soziale Arbeit“ geht zudem über die oft auf eine bestimmte Zielkultur ausgerichteten interkulturellen Trainings hinaus. Zu einer umfassenden interkulturellen Ausbildung gehört in der Sozialen Arbeit, wie bereits in Kapitel 4.3 dargelegt, beispielsweise auch die Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Kontext kulturelle Aspekte in den Hintergrund treten und gesellschaftliche, politische oder institutionelle Faktoren als Ursachen für Problemlagen in Betracht gezogen werden sollten (vgl. Leenen et al. ,S. 105 f.).

Vor dem Hintergrund dieser besonderen Anforderungen müsste eine alternative Form der Integration der interkulturellen Kompetenzvermittlung in die Hochschullehre erarbeitet werden, die mit den restlichen Lehrinhalten kompatibel ist und an diese anknüpft.

7. Schlussfolgerungen für den Status der interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit

Nach dem Betrachten der in dieser Arbeit zusammengetragenen derzeitigen Lage um den Stellenwert der interkulturellen Kompetenz im Bereich „Soziale Arbeit“ sollen an dieser Stelle die Haupteckensteine aus den gesammelten Fakten zusammengetragen werden.

Im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit wurde bereits ergründet, dass der Stellenwert der interkulturellen Kompetenz in einer globalisierten Welt unverzichtbar hoch ist und dies sich auch in Deutschland zeigt.

In Bezug auf die Soziale Arbeit bedeutet das einen erhöhten Bedarf an interkulturell ausgebildeten Fachkräften. Doch ist der aktuelle Stand der Hochschulausbildung diesbezüglich noch inkonsistent, interkulturelle Kompetenz spielt zwar eine Rolle, doch ist diese von Institution zu Institution unterschiedlich ausgeprägt.

Es gibt mittlerweile einige auf interkulturelle Kompetenz spezialisierte Studiengänge, doch für die klassische Soziale Arbeit gilt: die Hochschulen setzen unterschiedliche Schwerpunkte und die erarbeiteten Ausbildungsinhalte des DBSH, der sich um einheitliche Standards bemüht, führen interkulturelle Kompetenz nicht als direkte Schlüsselkompetenz in der Sozialen Arbeit auf. Damit zeigt sich in Bezug auf den Stellenwert interkultureller Kompetenz ein Ungleichgewicht zwischen dem Bedarf in der Praxisrealität und der sozialarbeiterischen Ausbildung.

Nun lässt sich diskutieren, ob die interkulturelle Kompetenz überhaupt in das Profil einer Schlüsselkompetenz passt. Laut Orth lassen sich Schlüsselqualifikationen durch folgende Eigenschaften charakterisieren:

- Erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensselemente → → Erwerb neuer Kompetenzen / Lösung von Problemen in möglichst vielen Inhaltsbereichen = Handlungsfähigkeit, die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird (vgl. Orth 1999, zit. n. Schaeper 2005, S. 6).

Geht man von dieser Definition aus, so kann man interkultureller Kompetenz den Schlüsselqualifikationen zuordnen, da sie erlernbare Einstellungen, Wissensanteile und Fähigkeiten beinhaltet, durch die neue Kompetenzen und Problemlösungsstrategien erschlossen werden können und letztlich die professionelle Handlungsfähigkeit um das Feld der interkulturellen Interaktionen erweitert und damit explizit aktuellen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen gerecht wird.

Sozialarbeiter*innen sollen im Verlauf ihrer Ausbildung ebendies lernen. Es soll die Fähigkeit erworben werden, unterschiedliche Probleme in ihrer Komplexität zu erkennen, zu durchschauen, im Blick zu behalten und mit den jeweils Betroffenen zu bearbeiten (Seithe 2012, S. 33). Interkulturelle Kompetenz muss, in einer zunehmend globalisierten und mobilen Welt, zu diesen Fähigkeiten zählen und im Laufe des Studiums der Sozialen Arbeit erworben werden, um der Bandbreite an Klient*innen und deren Lebensrealitäten gerecht werden zu können. Eine Vernachlässigung interkultureller Aspekte in der Ausbildung führt im schlimmsten Fall zu einer sozialarbeiterischen Praxis, die nur für bestimmte Gruppen in der Gesellschaft zugänglich und hilfreich ist.

Aber auch an den Stellen, an denen interkulturelle Kompetenz als Teil der Sozialen Arbeit in Deutschland wahrgenommen wird, wird diese oft nur einseitig als die Arbeit mit Migrant*innen betrachtet. Vor diesem Hintergrund gibt es oft nur einzelne Teilbereiche des Studiums der Sozialen Arbeit, wie etwa die Arbeit mit Geflüchteten, in der interkulturelle Kompetenz als notwendiger Lerninhalt angesehen wird, während es in anderen Bereichen, beispielsweise in der Pädagogik,

vom Lehrenden abhängt, ob diese Aspekte in den Unterrichtsinhalt einfließen. Soziale Arbeit hat bereits den Anspruch, diese Art der Zielgruppenorientierung zu überwinden (vgl. Mecheril 2006, S. 312). Eine Erhebung der interkulturellen Kompetenz auf den Stand einer sozialarbeiterischen Schlüsselqualifikation könnte die kommenden Sozialarbeiter*innen in ihrem Studium dahingehend beeinflussen, diesen Blickwinkel zu erweitern und dadurch ein tieferes, bereichsübergreifendes Verständnis interkultureller Kompetenz (in das auch die Klient*innen und gesellschaftliche Problemlagen mit einbezogen sind) durch gelebte Berufspraxis zu verbreiten.

In diesem Sinne könnten Sozialarbeiter*innen mit interkultureller Ausbildung das Bild von Interkulturalität und den gesellschaftlichen Umgang damit mitgestalten und dabei ihre professionsbezogene Sichtweise in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs eingeben.

In Zeiten der Implementation der Bologna-Reform, die die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes umfasst, kann es nicht mehr als zeitgemäß betrachtet werden, wenn internationale und interkulturelle Inhalte in Hochschulstudiengängen keinen festen Platz haben. Die Bildungsinstitutionen sind dem gegenüber nicht blind, haben aber in vielen Fällen den Lösungsweg gewählt, spezialisierte internationale Studiengänge zu schaffen. Diese haben sicherlich ihre Daseinsberechtigung, besonders hinsichtlich der Studierenden mit dem Ausbildungsziel, zukünftig in internationalen Organisationen tätig zu werden.

Nichtsdestotrotz scheint auch die nicht-spezialisierte Soziale Arbeit geradezu dazu einzuladen, internationale und interkulturelle Kontexte mit in die Ausbildung einfließen zu lassen. Viele Methoden und Teilkompetenzen, wie etwa Kommunikationstechniken oder Selbstreflexion, die in interkulturellen Trainings zum Erlernen interkultureller Kompetenz herangezogen werden, sind bereits Teil der Ausbildung und müssten nur noch um internationalen und interkulturellen

Kontext ergänzt werden. Dabei müsste nicht der komplette Studiengang der Sozialen Arbeit neu konzipiert werden, lediglich Ergänzungen wären nötig.

Eine Schwierigkeit hierbei könnte sein, dass die jeweiligen Dozent*innen womöglich in ihrer eigenen Ausbildung wenige Berührungspunkte zu diesen Inhalten hatten und diese daher in ihren Vorlesungen und Seminaren eine untergeordnete Rolle spielen. So stellt sich im Zuge des gesamten Themenkomplexes auch die Frage nach der interkulturellen Aus- und Weiterbildung der Auszubildenden bzw. der bereits praktizierenden Professionellen, deren Beantwortung den Rahmen dieser Arbeit übersteigt, aber Raum für weitere Auseinandersetzung mit der Thematik bietet. Ein Gedanke für den Bereich der Hochschulausbildung wäre, dass hier bereits die ersten Generationen der Absolvent*innen aus den spezialisierten Studiengängen, wie etwa der Sozialen Arbeit PLUS, eine berufliche Perspektive als Lehrpersonen finden könnten.

Ein deutliches Argument dafür, dass interkulturelle Kompetenz eine der Schlüsselqualifikationen in der Sozialen Arbeit sein muss, liefert die von der International Foundation of Social Work (IFSW) formulierte globale Definition Sozialer Arbeit. Hier heißt es:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein.“
(DBSH 2016, S. 2).

Unter Einbezug des in Kapitel 4 erarbeiteten Stellenwertes interkultureller Kompetenz in einer globalisierten Welt lässt sich dieser Definition entnehmen, dass jene die Soziale Arbeit definierenden Aspekte (wie etwa Praxisorientierung, Selbstbestimmtheit von Menschen, soziale Gerechtigkeit oder Achtung der Vielfalt) ohne interkulturelle Handlungsfähigkeit nicht für alle potenziellen Klient*innen umgesetzt werden können. Daher kann es keine professionelle Berufspraxis ohne interkulturelle Kompetenz geben.

Denn: Soziale Arbeit zeichnet sich durch Ganzheitlichkeit, Offenheit und Allzuständigkeit aus (vgl. Thiersch 1993, zit. n. Seithe 2012, S. 49). Dies umfasst die Schaffung von Zugänglichkeit für ausnahmslos alle potenziellen Klient*innen, unabhängig von deren Lebensweise. Dieser Anspruch geht über die interkulturelle Kompetenz hinaus und umfasst weitere Kompetenzformen wie etwa Genderkompetenz (vgl. Westphal 2007, S. 85).

Ein Modell für die Verankerung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit könnte, basierend auf den in Kapitel 2 erläuterten neun Schlüsselqualifikationen des DBSH, durch eine zehnte Schlüsselqualifikation ergänzt werden (Abb. 4), die beispielsweise unter der Bezeichnung „**Diversitätskompetenz**“ verschiedene Einzelkompetenzen wie interkulturelle Kompetenz oder Genderkompetenz vereint und als jene Kompetenz zu verstehen ist, vor unterschiedlichsten (etwa kulturellen, geschlechtsbezogenen) Differenzkontexten durch Transferfähigkeit sozialarbeiterische Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Diese Modellidee legt zugrunde, dass Sozialarbeiter*innen mit Diversitätskompetenz in jedem Arbeitsbereich benötigt werden, unabhängig von besonderen Experten aus dementsprechenden Studiengängen.



Abb. 4: Modell zur Verankerung interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung)

Der Ansatz der Diversitätskompetenz (in der Fachliteratur meist Diversity-Kompetenz genannt) ist Teil der fachlichen Diskussion um Gleichstellung und Integration (vgl. Ehret. 2011, o. S., Abschnitt II, Kapitel 1.1). In einer zunehmend heterogenen globalisierten Welt wird dieser Ansatz wohl der zukunftsweisende sein.

8. Abschließende Betrachtung

Ich möchte mich zum Abschluss dieser Arbeit, vor dem Hintergrund der erlangten Erkenntnisse, noch einmal mit meinen in der einleitenden Betrachtung bereits erwähnten Erfahrungen aus meinem eigenen Studium beschäftigen.

Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität hat deutlich gemacht, dass die Aussage, interkulturelle Kompetenz spiele in bestimmten Berufsfeldern der Sozialen Arbeit keine Rolle, nur dann stimmt, wenn die beteiligten Professionellen selbst dafür sorgen. Mit anderen Worten: Sozialarbeiter*innen, die in ihrer Ausbildung keine interkulturelle Kompetenz erlernen konnten, sind in der beruflichen Praxis eher nicht in der Lage, im interkulturellen Kontext handlungsfähig zu sein. Dies hat zur Folge, dass sozialarbeiterische Dienstleistungen und Angebote nicht so gestaltet werden, dass sie möglichst für alle Menschen zugänglich sind, und dass demzufolge bestimmte Klient*innen ausbleiben und somit von Hilfesystemen abgeschnitten sind. Ein fatales Szenario für ein Berufsfeld, das unter anderem die Achtung der Vielfalt als einen ihrer Grundpfeiler nennt (DBSH 2016, S.2).

Es sei an dieser Stelle ein Beispiel angeführt, in dem eine Studierende während einer Reflektionsveranstaltung anmerkte, dass ihr während ihres Praktikums bei der Jugendgerichtshilfe am meisten missfallen habe, dass viele der Klient*innen kaum Deutsch sprachen und oft auch den brieflichen Einladungen nicht gefolgt waren. Auf Rückfragen anderer Studierender, ob es denn keine Dolmetschergäbe, wurde die Antwort gegeben, dass diese nur bei den Gerichtsverhandlungen anwesend seien, nicht bei den Vorgesprächen. Die Perspektive der Studentin war, aus ihrer eigenen Lebensweise heraus, darauf ausgerichtet, ein Defizit im Handeln der betroffenen Klient*innen zu sehen. Eine andere Betrachtungsweise hätte stattdessen sein können, zu hinterfragen, warum in der jeweiligen Institution so wenig Dolmetscher eingesetzt würden beziehungsweise keine Einla-

dungsschreiben in verschiedenen Sprachen zur Verfügung standen, wobei diese Perspektive im Sinne einer funktionierenden Jugendgerichtshilfe wohl zielführender gewesen wäre.

Dieses Beispiel zeigt deutlich das Dilemma, das es tatsächlich Studienverläufe im Fach der Sozialen Arbeit gibt, in denen es keine Berührungspunkte mit interkulturellen Fragestellungen gibt, was dazu führt, dass Absolvent*innen des Studienganges nicht optimal auf die Berufsrealität vorbereitet sind. Wenn diese Absolvent*innen dann noch auf ein Arbeitsumfeld treffen, in dem eine ähnliche Praxis vorherrscht, zementiert sich die eingeschränkte Sichtweise, nun durch das umgebende Arbeitsgefüge bestätigt, noch weiter, so dass nur begrenzte Handlungsoptionen zur Verfügung stehen

Im Zuge der Tatsache, dass das Fehlen interkultureller Kompetenz auch darauf zurückzuführen ist, dass jede Person ein Interesse an der Aufrechterhaltung der eigenen Weltsicht hat (vgl. Bauman 1991, zit. n. Badawia 2006, S. 284) und diese daher aus eigenem Antrieb nicht unbedingt hinterfragt wird, möchte ich unabhängig vom Bezug zur Sozialen Arbeit dafür plädieren, dass Elemente interkultureller Kompetenz in möglichst vielen Bereichen der Bildung aller Altersstufen aufgegriffen werden sollten, wobei Soziale Arbeit an vielen Schnittstellen eine entscheidende Rolle spielen kann.

9. Literaturverzeichnis

Ang-Stein, Claudia (2015): *Interkulturelles Training. Systematisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

bachelor.de/ects-punkte-und-workload.htm (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Badawia, Tarek (2006): *Die leise Vernunftstimme der Intrakulturalität. Kritische Anmerkungen zur „reflexiven Interkulturalität“*. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga; Müller, Heinz (Hrsg.) (2006): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 281 – 294.

Behrnd, Verena (2010): *Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität*. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*. Jg. 9 (2010). Ausgabe 12. URN: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-452341 (Letzter Zugriff 10.10.2017). S. 79-96.

Bertelsmann Stiftung; Fondazione Cariplo (Hrsg.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz. Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?*. URN: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (letzter Zugriff 10.10.2017).

Bertelsmann Stiftung (2016): *Factsheet. Einwanderungsland Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URN: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/BST_Factsheet_Einwanderungsland_Deutschland.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): *Migration, Integration und Medien*. URN: bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172752/migration-integration-und-medien?p=all (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Büttner, Christian (2004): *Differenzerfahrung und „interkulturelle Integration“ in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*. Jg. 3 (2004). Ausgabe 7. 18 Seiten. URN: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-454313 (letzter Zugriff 10.10.2017). O.S.

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2009): *Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.* URN: www.dbsch.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016): *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH*. URN: https://www.dbsch.de/fileadmin/downloads/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_02.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

echo-online.de/lokales/darmstadt/erstsemester-der-hda-nehmen-ihr-studium-auf-neuer-rekord-mit-15-600-studierenden_16236010.htm (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Ehret, Rebekka (2011): *Diversity – Modebegriff oder eine Chance für den strukturellen Wandel*. In: van Keuk, Eva; Ghaderi, Cinur; Joksimovic, Ljiljana; David, Dagmar M. (Hrsg.) (2011): *Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer. Ohne Seitenangabe (Abschnitt II, Kapitel 1).

Eppenstein, Thomas; Kiesel, Doron (2008): *Soziale Arbeit interkulturell. Theorien-Spannungsfelder-Reflexive Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2015): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett.

fachzeitungen.de/zeitschrift-magazin-migration-und-soziale-arbeit (letzter Zugriff 10.10.2017).

Friesenhahn, Günter (2002): *Interkulturelle Kompetenz zwischen Pflicht und Kür. Sozialpädagogische Verortung eines schillernden Begriffs*. Koblenz: Selbstveröffentlichte Abschrift des Einführungsvortrags zum Symposium „Die internationale Kompetenz von Jugendlichen stärken. URN: www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/friesenhahn/Vortrag_Herrenalb_Endfassung..pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

gesundheit-studieren.com/studium/soziale-arbeit/#studiengang (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (2010) (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, Elke (2015): *Internationaler Austausch in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen – Erfahrungen – Erträge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kultusministerkonferenz (2017): *Der Bologna-Prozess*. URN: www.kmk.org/themen/hochschulen/internationale-hochschulangelegenheiten.html (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Leenen, Wolf Reiner; Groß, Andreas; Grosch, Harald (2003): *Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 105 – 126.

Leiprecht, Rudolf (2004): *Kultur – Was ist das eigentlich*. Arbeitspapiere IBKM Nr. 7. Universität Oldenburg. URN: <https://www.uni->

oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/
Kulturtextveroeffentl..pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Mecheril, Paul (2006): *Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“*. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga; Müller, Heinz (Hrsg.) (2006): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 311 – 325.

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsy, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. URN: www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_zusammenfassung.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

mipex.eu/what-is-mipex (Letzter Zugriff 10.10.2017).

OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. URN: http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2017_eag-2017-de (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Olbers, Sofie (2009): *Austausch mit Anderem. Kultur und Kompetenz*. In: *inter-culture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Jg. 8 (2009). Ausgabe 9. URN: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-454428 (Letzter Zugriff 10.10.2017). S. 3 – 22.

Otten, Matthias; Scheitza, Alexander; Cnyrim, Andrea (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Band 1. Berlin: LIT-Verlag.

Rathje, Stefanie (2009): *Der Kulturbegriff- Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung.* URN: www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Schaeper, Hildegard (2005): *Was sind Schlüsselkompetenzen, warum sind sie wichtig und wie können sie gefördert werden.* Vortrag bei der Jahrestagung des Arbeitskreises „Controlling an Fachhochschulen“. Gießen. URN: www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2005_06_04_Vortrag_SQ_Giessen.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Scheitza, Alexander (2009). *Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings.* In: Otten, Matthias, Scheitza, Alexander; Cnyrim, Andrea (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse.* Berlin: LIT-Verlag. S. 91 – 120.

Schließmann, Christoph (2014): *Leistungspotenziale im Fadenkreuz. Die acht Dimensionen persönlicher und unternehmerischer Hochleistung.* Heidelberg: Springer Gabler.

Seithe, Mechthild (2012): *Schwarzbuch Soziale Arbeit.* 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

spektrum.de/lexikon/psychologie/stereotype/14836 (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Statistisches Bundesamt (2016): *Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Geschlecht. Ergebnisse des Mikrozensus.* URN: destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/TabellenMigrationshintergrundGeschlecht.html (Letzter Zugriff 10.10.2017).

studieren-studium.com/studium/Sozialarbeit#dir_ueber (Letzter Zugriff 10.10.2017).

studis-online.de/Studienfuehrer/sozialarbeit.php (Letzter Zugriff 10.10.2017).

studycheck.de/studium/soziale-arbeit (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Thomas, Alexander (2006): *Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln*. In: *interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Jg. 5 (2006). Ausgabe 2. URN: www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/46/55 (Letzter Zugriff 10.10.2017). S. 3 – 20.

Vogelsang, Imme (2017): *Erfolgsfaktor Image – Punkten in 100 Sekunden. Ihr Wegweiser für einen starken Auftritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Westphal, Manuela (2007): *Interkulturelle Kompetenzen. Ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation*. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.) (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85 – 112.

Woisch, Andrea (2016): *Internationale Mobilität im Studium. Ergebnisse der fünften DAAD/DZHW Mobilitätsstudie zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten deutscher Studierender*. Vortrag an der HAW Landshut. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. URN: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/21/2016-11-24_vortrag_woisch_mobilitaet_landshut.pdf (Letzter Zugriff 10.10.2017).

Wolff, Fabian (2017): *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen*. Wiesbaden: Springer.

Woltin, Karl-Andrew; Jonas, Kai J. (2009): *Interkulturelle Kompetenz. Begriffe, Methoden und Trainingseffekte*. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2009): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 463 – 484.

ZIS – Zentrum für interkulturelle Studien (2017): URN: www.uni-mainz.de/106.php (Letzter Zugriff 10.10.2017).

10. **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2009): *Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.* URN: dbsh.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf (Letzter Zugriff 08.10.2017) (eigene Darstellung nach S. 26 f.).

Abb. 2: Schließmann, Christoph (2014): *Leistungspotenziale im Fadenkreuz. Die acht Dimensionen persönlicher und unternehmerischer Hochleistung.* Heidelberg: Springer Gabler. S. 62.

Abb. 3: Ergebnis des Begriffsbestimmungsversuchs interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung).

Abb. 4: Modell zur Verankerung interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung, basierend auf Abb. 1).

Erklärungen

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig erstellt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Soweit ich auf fremde Materialien, Texte oder Gedankengänge zurückgegriffen habe, enthalten meine Ausführungen vollständige und eindeutige Verweise auf die Urheber und Quellen.

Alle weiteren Inhalte der vorgelegten Arbeit stammen von mir im urheberrechtlichen Sinn, soweit keine Verweise und Zitate erfolgen.

Mir ist bekannt, dass ein Täuschungsversuch vorliegt, wenn die vorstehende Erklärung sich als unrichtig erweist.

Ort, Datum

Unterschrift

StudentIn

HauptreferentIn

Ich stimme der Aufnahme dieser Bachelorarbeit in die Bibliothek des Fachbereichs
Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit zu.

zu
 nicht zu

(bitte ankreuzen)

zu
 nicht zu

(bitte ankreuzen)

Nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist
(3 Jahre) soll diese Bachelorarbeit ausleihbar
in die Bibliothek eingestellt
werden.

Ja
 Nein

(bitte ankreuzen)

Unterschrift StudentIn

Unterschrift HauptreferentIn