Interkulturelle Kompetenzen und elementarpädagogische Professionalität

Stefan T. Siegel

1. Zur Bedeutung interkultureller Kompetenzen im Elementarbereich

In den letzten Jahren gewinnt der elementarpädagogische Bereich in gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen sowie wissenschaftlichen Diskursen in der Migrations-, Wissens-, und Bildungsgesellschaft Deutschland zunehmend an Bedeutung (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014, S. 97; Fölling-Albers / Roßbach / Thole 2008, S. 17). Insbesondere vor dem Hintergrund herkunfts- und schichtspezifischer Disparitäten im deutschen Bildungswesen, welche die internationalen Leistungsvergleichsstudien, wie TIMMS, PISA und PIRLS/ IGLU aufzeigen, verweisen Herwartz-Emden / Schurt / Waburg (2010) auf frühpädagogische Institutionen Kinderkrippen, -gärten und -tagesstätten als „wenig beachtete und vor allem unterschätzte Bildungseinrichtungen mit großem (jedoch vielfach) ungenutztem Potenzial“ (Herwartz-Emden / Schurt / Waburg 2010, S. 128).

Die frühe Kindheit wird dabei als wichtige Lebensphase erkannt, in der „für die gesamte intellektuelle und sozial-emotionale Entwicklung bedeutsame und nachhaltig wirksame Grundlagen gelegt werden“ (Simoni / Viernickel 2008, S. 22). Im Elementarbereich, der als erstes Glied in der Kette des deutschen Bildungssystems verstanden werden kann, treffen Kinder (sowie deren Eltern) und Fachkräfte mit ihrer „individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ (Preiß 2013, S. 40) zusammen (vgl. Textor 2018, o. S.).

In diesem Zuge rücken die in den frühpädagogischen Institutionen tätigen Fachkräfte, im Rahmen von Qualitätsdebatten und Professionalisierungsprozessen in den Mittelpunkt, was unter anderem in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) seinen Ausdruck findet. Diese und ähnliche Projekte erscheinen in Hinblick auf die steigenden Erwartungen und Anforderungen, die an das pädagogische Fachpersonal gerichtet werden, notwendig (vgl. Becker-Stoll / Wildgruber 2011, S. 60f.; Hoffmann 2013, S. 311f.).

Kulturelle Vielfalt beziehungsweise der Umgang mit Selbiger stellen zentrale Merkmale der täglichen Arbeit elementarpädagogischen Personals dar (vgl. Preiß 2013, S. 40). Mittlerweile wird interkulturell kompetentes Handeln in allen pädagogischen Handlungsfeldern als essentieller Bestandteil pädagogischer Professionalität verstanden (vgl. Strasser 2014, S. 183). Diesbezüglich stellt sich die Frage, was interkulturelle Kompetenzen überhaupt sind.

2. Interkulturelle Kompetenz(en) – Kritische Betrachtung und Begriffsbestimmung

Seit der Adaption des Konzepts interkulturelle Kompetenz in den 1980er Jahren aus dem nordamerikanischen Raum in den bundesdeutschen Forschungskontext, erhielt es vor allem durch Hinz-Rommel (1994) den entscheidenden Anstoß in wissenschaftlichen Diskursen. Im Zuge seiner Ausdifferenzierung fand dieses umstrittene Konzept in unterschiedlichen Kontexten und

wissenschaftlichen Disziplinen Verwendung. Dabei ist es durch einen inflationären und inkonsistenten Gebrauch gekennzeichnet (vgl. Strasser 2014, S. 185). Aufgrund dieser großen Anzahl an unterschiedlichen, zum Teil normativen Begriffsbestimmungen, wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz sowie entsprechende Trainingsprogramme zu Recht in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion kritisch hinterfragt (vgl. Herwartz-Emden / Schurt / Waburg 2010, S. 78).

Unter anderem wird kritisiert, dass interkulturelle Kompetenz häufig als Handwerkszeug im Sinne einer professionellen Technologie betrachtet wird (vgl. Mecheril 2013, S. 16). Im gleichen Zuge muss konstatiert werden, dass bisher noch kein „feststehendes, erlernbares und anzueignendes Arsenal an Erkenntnissen, Methoden und Fertigkeiten vor[liegt], das in einem Automatismus zu interkultureller Kompetenz führt“ (Schurt / Waburg 2012, S. 99). „Diese entwickelt sich vielmehr in der Auseinandersetzung mit immer neuen spezifischen Herausforderungen […], die auch Regressionen bzw. u-kurvenförmige Verläufe mit sich bringen kann“ (Bender-Szymanski 2008, S. 205). Interkulturelle Kompetenzen sind daher Dispositionen, die es sich im Prozess des lebenslangen Lernens immer wieder neu anzueignen und in konkreten Handlungskontexten zu erproben gilt (vgl. Herwartz-Emden / Schurt / Waburg 2010, S. 202).

Weitere Kritik bezieht sich darauf, dass die Konzepte und Maßnahmen zu interkultureller Kompetenz häufig nur den Fokus auf individuelles Handeln richten und die Relevanz gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen sowie die damit verbundenen Machtverhältnisse ausblenden. Zudem wird bemängelt, dass viele Konzepte und Programme zu interkultureller Kompetenz ausschließlich Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft adressieren und dass sie hauptsächlich auf die Bearbeitung von Konfliktsituationen ausgerichtet sind (vgl. Herwartz-Emden / Schurt / Waburg 2010, S. 202). Die wohl am häufigsten angeführte Kritik bezieht sich jedoch auf die Problematiken der Kulturalisierung und Ethnisierung durch ein flaches beziehungsweise eindimensionales Kulturverständnis, dass zu einer Reduzierung der Wirklichkeit, zur vereinfachten Wahrnehmung und Reproduktion von kulturellen Differenzen führen kann (vgl. Herwartz-Emden / Schurt / Waburg 2010, S. 202; Mecheril 2010, S. 84f.).

Vor dem Hintergrund der aufgeführten Kritikpunkte benennen Schurt und Waburg (2012) drei Elemente von interkulturelle Kompetenz: das Wollen, das Wissen und das Können (vgl. Schurt / Waburg 2012, S. 99ff.). In ihnen sind wiederum verschiedene Teilkompetenzen subsumiert, wie beispielsweise allgemeine soziale Kompetenzen, wissensbezogene interkulturelle Kompetenzen, handlungsbezogene interkulturelle Kompetenzen oder auch wert- oder institutionsbezogene interkulturelle Kompetenzen, die zum Teil miteinander verschränkt sein können (vgl. Leiprecht 2002, S. 87f.). Ähnliche Begriffsbestimmungen finden sich beispielsweise bei Auernheimer (2013) oder Lamm (2017), die interkulturelle Kompetenz als triadisches Konstrukt auffassen, das sich meist aus diversen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen zusammensetzt (vgl. Auernheimer 2013, S. 57; Lamm 2017, S. 16).

Hierzu stellt Strasser (2014) berechtigterweise die Frage, ob es um Kompetenzen geht, die ohnehin für pädagogisches Handeln charakteristisch sind, wie beispielsweise Selbstreflexionsfähigkeit, Einfühlungsvermögen oder Ambiguitätstoleranz oder ob sich interkulturellspezifische Kompetenzen identifizieren lassen (vgl. Strasser 2014, S. 184). Eine endgültige Klärung dieser Frage scheint bisher noch nicht zu existieren. Es besteht allerdings ein Konsens darüber, dass die (Selbst-)Reflexion die

Schlüsselkomponente des interkulturell-kompetenten sowie professionellen pädagogischen Handelns im Allgemeinen darstellt. So müssen nach Schurt und Waburg (2012) in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen, gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, die eigene Kulturgebundenheit, Fremdbilder und stereotype Deutungs- und Handlungsmuster sowie institutionelle Mechanismen in reflexiven Prozessen berücksichtigt und hinterfragt werden (vgl. Schurt / Waburg 2012, S. 104). Was meint aber „professionelles pädagogisches Handeln“ beziehungsweise „pädagogische Professionalität“?

3. Profession – Professionalisierung – (elementarpädagogische) Professionalität

In öffentlichen Debatten, aber auch in der einschlägigen Fachliteratur werden die Begriffe *Professionalität*, *Professionalisierung* und *Profession* bisweilen uneinheitlich und z. T. auch unreflektiert verwendet, wobei zwischen ihnen klar differenziert werden sollte (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 140; Scheidig 2016, S. 48):

Der Begriff *Profession* bezeichnet in der Regel einen „besondere[n] Typus spezialisierter, meist akademischer Berufe, die durch das Vorhandensein definierter berufssoziologischer Merkmale gekennzeichnet sind“ (Scheidig 2016, S. 8). Charakteristika von Professionen im klassischen Sinne sind beispielsweise der geregelte Zugang zum Beruf, meist in Form einer akademischen Ausbildung, eine ausgeprägte Berufsethik, Berufsorganisationen, hohe Entscheidungs- und Verfügungsbefugnisse sowie ein hohes soziales Prestige (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141). Nach Barbara Dippelhofer-Stiem (2012) wird dem Erzieher/innen-Beruf jedoch allenfalls der Status einer „Semi-Profession“ (Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141) zugebilligt, da in der Tat die meisten der in der Fachliteratur genannten Merkmale nicht erfüllt werden.

In den Diskursen um die Qualität der frühpädagogischen Betreuung, Erziehung und Bildung wird auch die Qualifikation des Fachpersonals kritisch hinterfragt und die *Professionalisierung* des Berufsfeldes gefordert (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 159; Preiß 2013, S. 55). Professionalisierung bezeichnet einen Prozess, der auf eine ausgeprägte Systematik des Wissens, eine Kollektivitätsorientierung sowie eine Verwissenschaftlichung, zum Beispiel in Form einer potentiellen Akademisierung der Erzieher/innenausbildung, abzielt (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141). Professionalisierungsprozesse umfassen unter anderem die Akademisierung, also den Zuwachs von Studiengängen der Bildung und Erziehung in der Kindheit, die Entstehung und Weiterentwicklung von Interessensverbänden, den Ausbau und inhaltliche Neuausrichtungen der Weiterbildungslandschaft sowie den Ausbau der Ressourcen zur disziplinären Produktion von Wissen. Insgesamt sollen diese Prozesse professionelles pädagogisches Handeln ermöglichen (vgl. Becker-Stoll / Wildgruber 2011, S. 63).

Bezüglich des *Professionalitätbegriffs* existieren unterschiedliche Begriffsbestimmungen und Positionen (vgl. Scheidig 2013, S. 8). Einer konsensfähigen Formel folgend, die in der Erziehungswissenschaft nach wie vor viel Zustimmung erhält, kann Professionalität nach Tietgens (1988) verstanden werden als „die Fähigkeit [...] breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S. 37). Hierbei handelt es sich also um eine fallindividuelle Handlungskompetenz, die sich nicht nur im bloßen Vorhandensein von Wissen, sondern

vielmehr im Zusammenspiel von Wissen und Können manifestiert (vgl. Scheidig 2013, S. 8). Bezogen auf den Elementarbereich kann Professionalität also als Qualität (elementar-)pädagogischen Handelns aufgefasst werden. Hierbei sind Kompetenzen, also sowohl das (Professions-)Wissen als auch das Können im Sinne von professioneller Handlungskompetenz angesprochen (vgl. Becker-Stoll / Wildgruber 2011, S. 69f.). Interkulturelle Kompetenzen können (neben anderen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen) als Teilaspekte elementarpädagogischer Professionalität verstanden werden, mit denen der zunehmenden kulturellen Heterogenität im Elementarbereich Rechnung getragen werden kann.

4. Fazit

Vor diesem Problembewusstsein sind der Erwerb und die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen eine Querschnittsaufgabe und ein unverzichtbarer Aspekt pädagogischer Professionalität und damit eine immerwährende Aufgabe, die lebenslang neu ausgehandelt werden muss, zumal interkulturelle Kompetenzen dort gefragt sind, „wo pädagogisches Handeln durch kulturelle Differenz und durch kulturelle Vielfalt herausgefordert wird“ (Strasser 2014, S. 191). Die besondere Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte besteht darin, „sich der eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden, die fest verankerte kulturelle Brille einmal abzunehmen und die Welt mit anderen, offenen Augen zu betrachten“ (Herrmann / Keller / Korte-Rüther 2013, S. 8). In anderen Worten ist es also wichtig, eigene ethnozentristische und defizitorientierte Perspektiven zu erkennen, eine Sensibilität für Stereotype und Vorurteile zu entwickeln sowie durch ständige Selbstreflexion, Kulturalisierungen beziehungsweise Essentialisierungen zu reduzieren. Dies bildet die Grundlage dafür, eine unhinterfragte Reproduktion eben dieser zu vermeiden und eine Balance zwischen der Thematisierung der Kategorie Kultur und sowie ihrer Entdramatisierung zu ermöglichen (vgl. Herrmann / Keller / Korte-Rüther 2013, S. 8).

Wenn abschließend der Blick auf Professionalität im Sinne der Qualität des pädagogischen Handelns geworfen wird, mit dem im Kern, Erwartungen an eine stärkere frühkindliche Bildungsförderung in der Frühpädagogik verbunden sind, ist anzunehmen, dass die Fokussierung auf einzelne Teilkompetenzen sowie die „Akademisierung und Weiterbildung alleine nicht ausreichen werden: angemessene Rahmenbedingungen, insbesondere Zeit für Reflexion und Planung von Bildungsarbeit sowie ein Personalschlüssel, der die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen auch möglich macht, unterstützen das in Aus- und Weiterbildung erworbene Wissen und Können“ (Becker-Stoll / Wildgruber 2011, S. 73).

Literatur

Auernheimer, G. (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. durchg. Aufl., Wiesbaden: VS.

Becker-Stoll, F. / Wildgruber, A. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Professionalisierungsstrategien und –konsequenzen. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz.

Bender-Szymanski, D. (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl.,

Wiesbaden: VS.

Dippelhofer-Stiem, B. (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Dippelhofer-Stiem, B. / Fried, L. / Honig, M.-S. / Liegle, L. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Fölling-Albers, M. / Roßbach, H.-G. / Thole, W. (2008): Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaften. In: Fölling-Albers, M. / Roßbach, H.-G. / Thole, W. / Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Herrmann, K. / Keller, H. / Korte-Rüther, M. /2013): Vorwort. In: Keller, H. (Hrsg.): Interkulturelle Praxis im Elementarbereich. Wissen – Haltungen – können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Herwartz-Emden, L. / Schurt, V. / Waburg, W. (2010): Aufwachsen in Heterogenen Sozialisationskontexten: Zur Bedeutung Einer Geschlechtergerechten Interkulturellen Pädagogik. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: VS.

Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster: Waxmann.

Hoffmann, H. (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Edelmann, D. / Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.

Lamm, B. (2017): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg: Herder.

Leiprecht, R. (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 24. Jg., Heft 3/4, S. 87-91.

Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen, S. / Hurrelmann, K. / Palentien, C. / Schröer, W. (Hrsg.): Bachelor | Master. Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. durchg. Aufl., Wiesbaden: VS.

Preiß, C. (2013): Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt am Main: Henrich.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014): Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer. Berlin: Königsdruck.

Scheidig, Falk (2013): Professionalität politischer Erwachsenenbildung? Professionalität(shemmnisse) in einem entgrenzten und prekären Berufsfeld. In: Polis, 4. Jg., Heft 3, S. 8–10.

Scheidig, F. (2016): Pädagogisches Personal und Professionsentwicklung. In: Hufer, K.-P. / Lange, D. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schurt, V. / Waburg, W. (2012): Grundlagen interkultureller Kompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend, 64. Jg., Heft 3, S. 98–107.

Simoni H., Viernickel S. (2008): Frühkindliche Erziehung und Bildung. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) (Hrsg.): Familien – Erziehung – Bildung. Bern: EKFF 2008. (Online-Monografie; Zugriff am 18.02.2019

unter: http://edudoc.ch/record/27999/files/ekff2008.pdf?version=1.

Strasser, J. (2014): Zur Erfassung interkultureller Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität. In: Baros, W. / Kempf, W. (Hrsg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden Interkultureller Bildungsforschung. Berlin: Regener.

Textor, M. R. (2018): Zukunftstrends und deren Folgen für das Kinderbetreuungssystem. In: Textor, M. R. / Bostelmann, A. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch (Online-Handbuch; Zugriff am 19.02.2019 unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/2439.

Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Giesecke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

Stefan T. Siegel, M.A., ist Gesamtkoordinator im Projekt »Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität« (LeHet) der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik (Prof. Dr. Eva Matthes) an der Universität Augsburg. Als freiberuflicher Dozent ist er seit 2017 in der Kinderpfleger/innenausbildung an der Kolping Akademie (Neu-Ulm) tätig.
Homepage: https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/mitarbeiterInnen/Siegel_Stefan/
E-Mail: stefan.siegel@phil.uni-augsburg.de

In: Martin R. Textor/Antje Bostelmann (Hrsg.): *Das* Kita-Handbuch.
https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/interkulturelle-kompetenzen-und-elementarpaedagogische-professionalitaet