



# **Dokumentation der Fachtagung**

# **Chancen der Vielfalt nutzen lernen**

**1. Juli 2011**

**Fachhochschule Köln**



## Inhaltsverzeichnis

<b>Begrüßung durch Prof. Dr. Joachim Metzner</b> .....	<b>3</b>
<b>Rede des Ministers für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen Guntram Schneider</b> .....	<b>4</b>
<b>Grußwort von Herrn Staatssekretär Ludwig Hecke Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW</b> .....	<b>8</b>
<b>Europäisches Kerncurriculum für den Zweitsprachenunterricht in der Lehrerbildung (ECC IALT) Prof. Dr. Hans-Joachim Roth</b> .....	<b>12</b>
<b>Anforderungen an Ausbildungskonzepte für die Soziale Arbeit im Migrationskontext - Dieter Filsinger</b> .....	<b>28</b>
<b>Präsentation der Standorte</b> .....	<b>51</b>
<b>Fachforum 1: Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz an Hochschulen der Sozialen Arbeit - Prof. Dr. Veronika / Fischer Selma Lüschow</b> .....	<b>70</b>
<b>Fachforum 2: Schulsozialarbeit als wichtiger Unterstützungsfaktor für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte - Prof. Dr. Hildegard Mogge-Grotjahn / Ruth Fischer</b> .....	<b>84</b>
<b>Fachforum 3: Die Förderung sozialer Kompetenzen im Gemeinwesen in der Migrationsgesellschaft – Anspruch und Wirklichkeit - Prof. Dr. Markus Ottersbach / Corinna Braun / Melanie Bächle / Inga Nierhoff / Andreas Deimann</b> .....	<b>89</b>
<b>Fachforum 4: Offener Ganzttag als Praxisfeld der Jugendhilfe in Schule Eva Adelt / Wolfgang Schollmeyer</b> .....	<b>100</b>
<b>Fachforum 5: Einfluss des NRW-Mustermoduls zu DaZ auf die Studienordnung Prof. Dr. Nicole Marx / Dr. Sabina Schroeter-Brauss</b> .....	<b>107</b>
<b>Fachforum 6: Tandems – gemeinsame Angebote durch Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit - Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott</b> .....	<b>112</b>
<b>Fachforum 7: Die kommunale Strategie für das Lernen vor Ort: Dortmunder Modell - Sigrid Czyrt / Dr. Bettina Seipp</b> .....	<b>120</b>
<b>Fachforum 8: ProDaZ- Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern im Kontext des mehrsprachigen Erwerbs - Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş / Rebekka Weitkamp</b> .....	<b>128</b>
<b>Chancen der Vielfalt im Gespräch</b> .....	<b>135</b>
<b>Mehr intrakulturelle Kompetenz Ausblick zum sogenannten interkulturellen Lernen - Prof. Dr. Paul Mecheril</b> .....	<b>139</b>

## Begrüßung durch Prof. Dr. Joachim Metzner

- Präsident der Fachhochschule Köln -



Herr Prof Metzner begrüßte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung im Namen der Fachhochschule Köln. Er betonte, dass die Wahl des Veranstaltungsortes für die Fachtagung aus zwei Gründen gut gelungen sei. Die Fachhochschule ist nicht nur Kooperationspartner im Projekt und setzt in Kooperation mit der Katholischen Hochschule und den Städten Köln und Leverkusen Praxisprojekte um.

Der Fachbereich für angewandte Sozialwissenschaftler hat auch einen hohen Anteil von Studierenden, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügen und sich insoweit nicht nur gut in die Lebenssituation von den Kindern und Jugendlichen hineinversetzen, sondern auch eine Vorbildfunktion übernehmen können.



## **Rede des Ministers für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen**

### **Guntram Schneider**

Sehr geehrter Herr Prof. Metzner,  
sehr geehrter Herr Staatssekretär Hecke,  
Sehr geehrter Herr Vizepräsident des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge Herr Dr.  
Griesbeck,  
Meine sehr geehrten Damen und Herren,  
vor allem: liebe Studierende!

Ich freue mich sehr, heute an diesem Ort der Bildung einen solchen Kongress mit eröffnen zu dürfen!

Deutschland ist ein Einwanderungsland, und der Umgang mit Vielfalt gehört aktuell zu den wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben.

Ich selbst sage immer „Vielfalt ist Stärke“, von daher finde ich den Titel des Projekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ ausgesprochen passend.

Ein Studienangebot, das die Studierenden des Lehramtes und der Sozialen Arbeit umfassend auf ihre zukünftige Aufgaben in unserer Einwanderungsgesellschaft vorbereitet, gibt es in ersten Ansätzen.

An den Hochschulen und Universitäten wird viel und gute Arbeit geleistet. Diese sollte aber auch gut vernetzt werden, damit die praktische Umsetzung der wertvollen Theorien schnell geschehen kann. Eine gute Vernetzung ist aber auch für die Arbeit der verschiedenen Ressorts der Landesregierung in diesem Feld wichtig.

Als Integrationsminister habe ich die Verantwortung für eine der zentralen Querschnittsfunktionen in Nordrhein-Westfalen. Es ist die Aufgabe meines Hauses, die Situation der Menschen mit Migrationsgeschichte, die Erfolge und Misserfolge bei der Integration genau zu analysie-

ren. Zugleich wird von uns erwartet, dass sich das Haus an der Erarbeitung geeigneter Konzepte beteiligt und Anstöße zu ihrer Umsetzung gibt.

Gelingen wird dies aber auch nur dann, wenn alle Ressorts einbezogen sind. In NRW besteht hier eine enge Kooperation mit dem Schulministerium. Zwei weitere Ressorts, Jugend und Wissenschaft, die ebenfalls tangiert sind, lassen sich regelmäßig über den Stand der Entwicklungen in dem Projekt informieren.

In Nordrhein-Westfalen wollen wir Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen. Die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben einen Anspruch auf die gleichen Chancen wie ihre Altersgenossen. In allen Städten und Kreisen des Landes liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei 20%, in vielen Ballungsgebieten liegt er weit darüber. Das ist zum Beispiel in Städten wie Köln, Düsseldorf oder Paderborn gelebte Realität.

In vielen Bereichen haben wir uns aber immer noch nicht umfassend darauf eingestellt, das gilt auch für die pädagogische Praxis.

Gelegentlich hat man den Eindruck, da warteten noch einige Menschen darauf, dass sich plötzlich die Verhältnisse wieder so gestalten wie in den 1960ziger Jahren. Zuwanderung gibt es hierzulande bereits seit über 50 Jahren. Die Erinnerung an die Anwerbeabkommen mit Ländern wie Portugal, Griechenland, Spanien, Italien haben wir schon vor einigen Jahren gefeiert, in diesem Jahr feiern wir den Abschluss des Abkommens mit der Türkei.

50 Jahre! Und heute sprechen wir darüber, wie dringend notwendig es ist, dass wir entsprechend qualifiziertes Personal benötigen. Zweifelsohne haben wir da noch einiges nachzuholen.

Aus meiner Sicht sind drei Aspekte dafür verantwortlich:

Natürlich haben die Zuwanderer und die Mehrheitsgesellschaft lange gedacht, es handele sich um ein vorübergehendes Phänomen. Etliche von ihnen entscheiden sich für eine berufliche Karriere zum Beispiel in der Türkei. Das werden wir natürlich nicht verhindern können, aber wir sollten doch dafür werben, dass junge qualifizierte Leute ihr Potenzial auch hier bei uns einbringen.

Das werden sie ganz sicher nicht tun, wenn wir nicht nachdrücklich mit dem zweiten – wie ich meine typisch deutschen Phänomen- aufräumen.

Bei uns heißt „Mensch mit Migrationshintergrund“ oder „Ausländer“ oder „Gastarbeiter“, daran hat sich sprachlich nichts geändert, immer noch „Problem“, „Defizite“. Das gilt sogar für sehr gut ausgebildete junge Leute, die Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden nur deshalb, weil sie einen ausländischen Namen haben oder einem bestimmten Stadtbezirk kommen.

Dass moderne Stadtgesellschaften immer davon profitiert haben und profitieren werden, dass es eine Zuwanderung gibt, ist hierbei noch nicht in den Köpfen und manchmal erst recht nicht in den Herzen der Menschen angekommen.

Das gilt dann leider auch manchmal für Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre tägliche Praxis damit beschreiben, dass da so viele Ausländer in der Klasse oder in der Jugendeinrichtung sitzen. Natürlich gibt es Schwierigkeiten, wenn ich auf eine solche Aufgabe nicht vorbereitet wurde.

Wir benötigen nachhaltige Strukturen, verbindliche Formen der Zusammenarbeit und Verlässlichkeit für unsere Partner im Land. Chancen oder „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ setzt sich mit mehreren Aspekten auseinander, die für die Themen Bildung und Integration entscheidend sind:

- Es geht um gut ausgebildetes Personal
- Es geht um die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule
- Es geht um gute Methoden, mit denen man auch solche Kinder erreichen kann, die es schwer haben oder denen es schwer gemacht wurde
- Es geht um die Evaluation von gelungener Verbindung von Theorie und Praxis während der Ausbildung
- Es geht um Austausch und Vernetzung
- Es geht um Feriencamps in denen vielfältige unterschiedliche Zugänge zum Lernen für Kinder und Jugendliche wie Tanz, Theater, Sport, Zirkus, Zeitung usw. erprobt werden.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, das Projekt ist ein gutes Beispiel dafür, wie Landesebene vernetzt mit der Bundesebene und der europäischen Ebene zusammenarbeiten kann, um die Realität der Einwanderungsgesellschaft zu gestalten.

Ich wünsche mir, dass dieses Projekt auch als Impuls für andere Bundesländer in Deutschland gesehen wird.



Das Thema Schule und Bildung in der Einwanderungsgesellschaft wird uns sicherlich noch viele Jahre beschäftigen, ich lade Sie alle ein dabei mitzumachen, unser Land gemeinsam solidarisch zu entwickeln und zu gestalten!

Vielen Dank!



**Grußwort von  
Herrn Staatssekretär Ludwig Hecke  
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW**

Sehr geehrter Herr Professor Metzner,  
sehr geehrter Herr Minister,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,  
sehr geehrte Damen und Herren,

**Einleitung:**

**Demografische Entwicklung als Herausforderung und Chance**

„Deutsch ist der Schlüssel“ – mit dieser Schlagzeile titelte ZEIT-Online anlässlich der Vorstellung der aktuellen Studie des Expertenrats „Herkunft und Bildungserfolg“ im April 2011. Unter der Leitung von Prof. Baumert, dem führenden deutschen PISA-Spezialisten, entwickelten Bildungs- und Sozialwissenschaftler Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 im Bundesland Baden-Württemberg. Baumert erwartet, dass die demografische Entwicklung nicht nur zu einem Rückgang der Schülerzahlen führt, sondern auch zur Veränderung der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schulbevölkerung.

Mit anderen Worten: der Anteil der Kinder aus Zuwandererfamilien steige an.

Die Kommission empfiehlt neben dem Ausbau der frühkindlichen Förderung sowie schulstrukturellen Maßnahmen die herkunftsbedingten Ungleichheiten in der Schule vor allem durch folgende Maßnahmen zu korrigieren:

- ◆ bessere pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung
- ◆ einer Intensivierung der Lehreraus- und –fortbildung vor allem im Bereich der Diagnostik und Sonderförderung von Risikogruppen

### **Reaktionen NRW's**

#### **Lehrerausbildungsgesetz:**

#### **Gute Grundlagen um Lehrkräfte besser zu qualifizieren, mit herkunftsbedingten Ungleichheiten umgehen zu können**

In Nordrhein-Westfalen haben wir mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz vom Mai 2009 gute Voraussetzungen geschaffen, um herkunftsbedingten Ungleichheiten im Bildungserfolg langfristig durch besser qualifizierte Lehrkräfte wirksam begegnen zu können:

- ◆ Diagnose und Förderung ist verbindlich verankerter Bestandteil in den bildungswissenschaftlichen Modulen aller Lehrämter
- ◆ Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte ist ebenfalls mit sechs Leistungspunkten verbindlich in allen lehramtsbezogenen Studiengängen vorgesehen.

#### **Projektbeschreibung und charakteristische Merkmale:**

#### **Neben Theorie auch Praxis im Feld während der Ausbildung**

Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ gibt den Lehramtsstudierenden darüber hinaus schon in der Zeit ihres Studiums die Chance, neben der Entwicklung ihrer theoretischen Kompetenzen in den Bereichen Sprachförderung und interkulturelle Kompetenz schon ganz praktische Erfahrungen in der Sprachförderarbeit mit Schülerinnen und Schülern zu machen, was auch unmittelbar den geförderten Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ baut auf den Erfahrungen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator auf.

Die Stiftung Mercator führt dieses Projekt sehr erfolgreich seit 2002 in Nordrhein-Westfalen an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln und Wuppertal durch.

Unser Projekt, das wir gemeinsam mit dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales durchführen und mit Mitteln des Europäischen Integrationsfonds kofinanzieren, bezieht die Universitäten Aachen, Bonn, Münster, Paderborn und Siegen in das Sprachförderprojekt ein.

Damit sind alle Lehrer ausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen an diesem Sprachförder-projekt beteiligt.

Dieses universitäre Sprachförderprojekt ist ein systematischer Teil der Bemühungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, eine durchgängige Sprachbildung zu ermöglichen, die sowohl vertikal - entlang der Bildungsbiografie, wie auch horizontal – als Sprachbildung in allen Fächern angelegt ist.

In diesem Sinne ist bildungssprachliche Kompetenz ein zentraler Schlüssel, Bildungserfolg unabhängig von der Herkunft stärker zu ermöglichen.

In diesem Sinne unternimmt Nordrhein-Westfalen intensive Anstrengungen

- ◆ in der vorschulischen Sprachstands-messung und Sprachstandsförderung
- ◆ mit über 3.000 zusätzlichen Lehrerstellen für Integrationshilfen und über 550 Stellen für die Sprachförderung
- ◆ mit der DaZ-Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder an Studienseminaren durch die Hauptstelle der RAA
- ◆ mit den DaZ-Fortbildungsangebote der Kompetenz-Teams
- ◆ mit dem Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“, das die bikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen unserer Lehrkräfte für die interkulturelle Öffnung der Schule und die durchgängige Sprachförderung nutzbar macht.

### **Zusammenarbeit bei Sozialarbeit/ -pädagogik und Lehrerausbildungen im Projekt**

Eine weitere Besonderheit unseres Projektes ist die Zusammenarbeit von universitärer Lehrerbildung und der Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen an den Standorten Aachen, Bochum, Düsseldorf, Köln und Leverkusen, Münster und Siegen. Nicht nur im Ganztagsbereich von Schule, der auch auf dieser Tagung in einem Fachforum vertreten ist, sondern im gesamten kommunalen Schulumfeld ist die Zusammenarbeit von Sozialarbeit und Schulpädagogik eine wesentliche Gelingens-bedingung für Schulerfolg und Integration.

### **Dank und Schlussworte:**

Daher freue ich mich ganz besonders über die **systematische Kooperation** beider Felder in diesem Projekt.

Die positive Würdigung von Vielfalt in unserem Land, die der Projektname „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ bereits kommuniziert, ist ein wichtiges Anliegen der Landesregierung.

Ich bedanke mich daher sehr herzlich bei allen Projektbeteiligten und Projektunterstützern, die diese Arbeit möglich machen:



- ◆ bei der Hauptstelle der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien,
- ◆ bei dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales, das die Federführung in diesem Projekt hat,
- ◆ beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge,
- ◆ bei allen Referentinnen und Referenten der heutigen Fachtagung sowie vor allem
- ◆ allen Lehrenden und Studierenden, die das Projekt vor Ort durch ihr wichtiges Engagement zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler erst möglich machen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine sehr ertragreiche Veranstaltung – lernen wir, die Chancen der Vielfalt zu nutzen.



## **Europäisches Kerncurriculum für den Zweitsprachenunterricht in der Lehrerbildung (ECC IALT)**

**Prof. Dr. Hans-Joachim Roth**

**Universität zu Köln**

Schwerpunkt des Vortrages war es, einen Überblick über die Entwicklung des European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (ECC IALT) und dessen Auswirkung auf die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen zu geben. Das Kerncurriculum wurde im Rahmen von EUCIM-TE, einem multilaterales Comenius-Projekt, das von der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen vom 01. Dezember 2008 bis zum 30. November 2010 co-finanziert wurde, entwickelt.

Das Projekt trug dem neuen Qualifikationsbedarf von Lehrkräften Rechnung, der durch Änderungen der politischen Zielsetzungen für den Zweitspracherwerb von Schülerinnen und -schülern mit Migrationsgeschichte entstanden ist: Statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts wird ein „inklusive“ Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer (der jeweiligen Landessprachen), sondern insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Bildungssprache der Schule („academic language“).

Ein integriertes Unterrichten der Zweitsprache erfordert Veränderungen im Curriculum der Lehrerbildung. Alle Lehrenden müssen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ethnischer und sprachlicher Minderheiten qualifiziert sein. Derzeit hat keiner der Mitgliedsstaaten ein allgemeines Curriculum für Lehrende, das diese Notwendigkeit berücksichtigt.

Das Ziel dieses Projekts war es, die Aus- und Fortbildung aller Lehrpersonen hinsichtlich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern, indem ein kompetenzbasiertes, europäisches Kerncurriculum für die Lehraus- und -fortbildung ausgearbeitet und national angepasst wird.

Mitglieder des Projekt-Konsortiums waren neun Partnern aus acht Staaten:

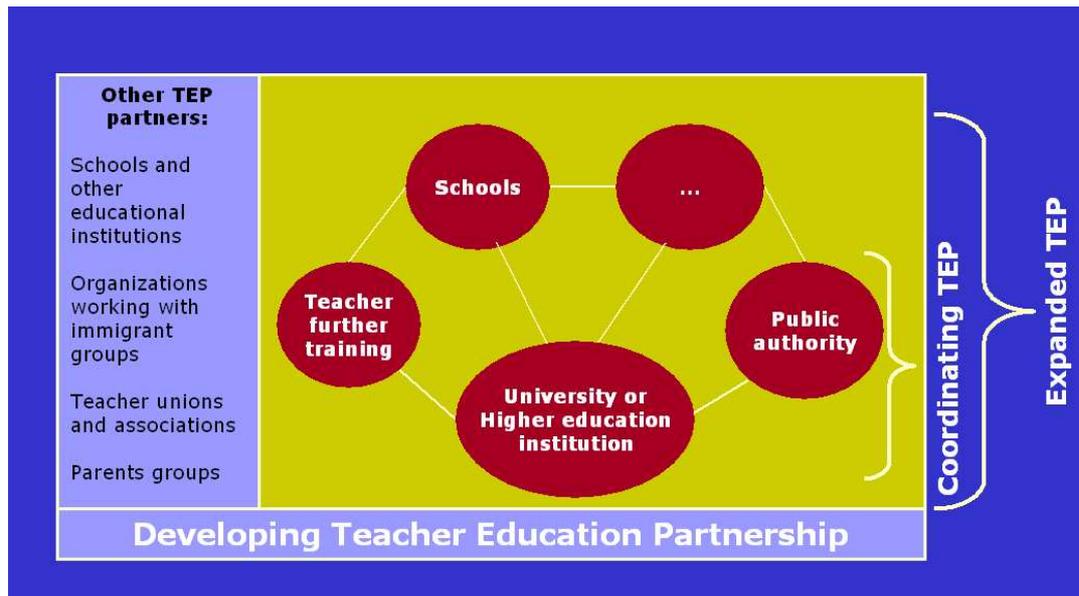
- Deutschland: Universität zu Köln /
- Deutschland: Hauptstelle RAA NRW
- Bulgarien: Universität Sofia
- Luxemburg: Universität Luxembourg
- Portugal: Universität do Minho/Braga
- Niederlande: Tilburg Universität
- Schweden: Mälardalen Universität
- UK: King's College/London
- Slowenien: Nationales Institut für Erziehung und Bildung

#### **Zur Definition Bildungssprache:**

Im Abschlussbericht von FÖRMIG (BLK-Programm 'Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund') wird Bildungssprache als das sprachliche Können bezeichnet, über das ein Mensch verfügen lernen muss, wenn er auf Bildungserfolg Aussichten haben soll.

„Mit dem Begriff der Bildungssprache ist also auf eine Art der Sprachverwendung verwiesen, die durch Traditionen, Auftrag und Intentionen der Bildungseinrichtungen selbst geprägt ist. Zugleich weist der Begriff auf die Notwendigkeit, dass sich ein neues, auf adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit gerichtetes Selbstverständnis der Sprachbildung herausbildet. In einer Schule mit monolingualem Selbstverständnis wird Bildungssprache nicht explizit vermittelt. Vielmehr beruht das alltägliche Handeln auf der Annahme, dass alle nötigen sprachlichen Grundlagen „normalerweise“ außerhalb der Schule erworben werden, und dass das, was noch fehlt, durch die Unterrichtsprozesse hindurch implizit hinzugewonnen wird. Diese Annahmen sind in unserem Bildungssystem tief verwurzelt, und sie gehören aller Wahrscheinlichkeit nach zu den Mechanismen, die die soziale Selektivität des Bildungssystems mit hervorbringen und stützen“ (Gogolin et al. 2009, S. 7).

Neue Curricula benötigen neue Strukturen. Um die Entwicklung neuer Ausbildungs- und Fortbildungsmodulen mit den am Bildungsprozess beteiligten Kooperationspartnern umzusetzen, wurden während des Entstehungsprozesses des Europäischen Kerncurriculums bei allen Projektpartnern Bildungspartnerschaften – „Teacher Education Partnerships“(TEPs) – gebildet. In diese Partnerschaften wurden Verantwortliche aus dem zuständigen Ministerium, Wissenschaftler und erfahrene Praktiker aus dem Bereich der Lehreraus- und -fortbildung, Lehrerinnen und Lehrer sowie Elternverbände einbezogen.



## Zugrunde liegende Prinzipien des Curriculums

### Anerkennung der Mehrsprachigkeit

Ungeachtet des Vorhandenseins bilingualer Modelle betrachtet der inklusive bildungssprachliche Unterricht die Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Ressourcen, auf die je nach schulischer Situation und den Möglichkeiten der Lehrkräfte Bezug genommen wird. In der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften wird der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt; ebenso werden Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts, wie auch Verfahren für den Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente vermittelt.

### Das Curriculum als Prozess und Gespräch

Ein Curriculum im zuvor beschriebenen Sinne muss zwei Prozesse balancieren, nämlich erstens identifizieren, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Dispositionen und Haltungen – d.h. Kompetenzen – benötigt werden und zweitens Prozesse, Interaktionen und Aushandlungen nicht nur auf die Implementierung eines "fertigen" Curriculums richten, sondern auf die Umsetzung eines Aktionsvorschlags mit Sensibilität für den konkreten lokalen Kontext. Die Anwendung des Curriculums geht über die Demonstration der Beherrschung des Grundlagenwissens hinaus und wird Praxis involvieren und praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet initiieren. Daher legt die Arbeitsgruppe EUCIM-TE Wert auf die kommunikative Einbettung des Curriculums, weil das Verständnis des Curriculums als kommunikativer Prozess die Unterscheidungen zwischen Curriculumplanung, -implementierung und -bewertung aufhebt. Dabei ist es auch mit einer einmaligen Implementierung nicht getan – IALT entfaltet seine Wirkung erst im permanenten Gespräch mit den jeweils vorherrschenden Zielen und Methoden der schulischen Bildung und den beteiligten Akteuren.

### Inklusion und durchgängige Sprachförderung

Das IALT-Curriculum bewegt sich von einem segregierenden Weg des 'Zweitsprachenunterrichts' zu einem inklusiven Weg des Lernens von Bildungssprache als Regel.

Das Curriculum spricht von einem inklusiven bildungssprachlichen Unterricht; der Fokus liegt also auf einem sprachaufmerksamen und -förderlichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, der alle Fächer umfasst und eine kognitiv anspruchsvolle, abstrakte und treffende Bedeutungen erzeugende Sprache anzielt, mit der fachliche Inhalte auf dem jeweiligen Differenzierungsniveau informativ und kommunikativ verfügbar werden. Eine Orientierung am Prinzip der Inklusion bedeutet nicht, dass zusätzlicher, spezifischer Förderunterricht ganz ausgeschlossen wird, allerdings wird IALT als die Normalform verstanden. Segregative Fördergruppen können zu spezifischen Zwecken zeitweise hinzukommen; weiterhin wird am Konzept der transitorischen Vorbereitungskurse und -klassen für Seiteneinsteiger festgehalten.

### Sprache als Werkzeug der Herstellung von Bedeutungen

IALT liegt ein Verständnis von Sprache und Sprechen zu Grunde, das an deren produktiven Funktion, Bedeutungen und Verständigung zu erzeugen, ansetzt. Der Akt des Lehrens wird als Akt der Sinnerzeugung und Sinndarbietung durch die Lehrkräfte verstanden; Bedeutung wird mit der Verwendung von Sprache erzeugt. Gleichmaßen bedeutet das Lernen curricularer Inhalte für Schülerinnen und Schüler in erster Linie, selbst aus der Sprache Sinn zu erzeugen, rezeptiv und produktiv, gesprochen und geschrieben, in Interaktion mit Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern, im und außerhalb des Klassenzimmers, mit den Lehrmaterialien.

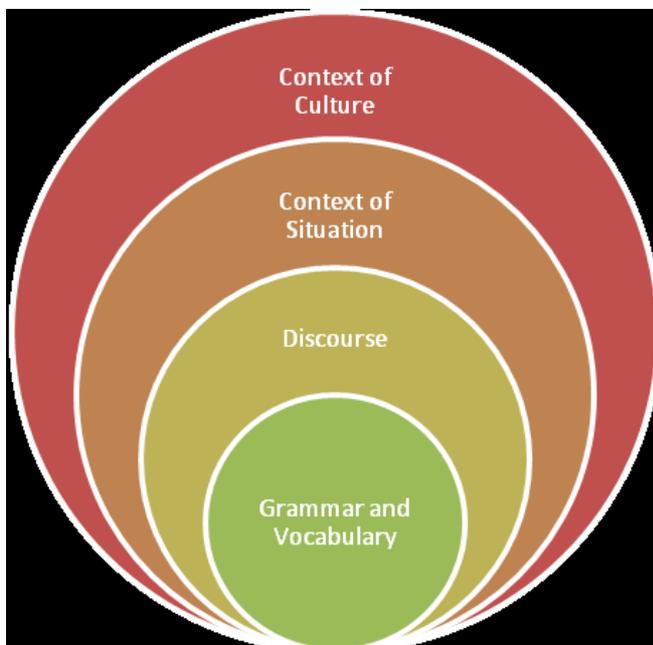
### Multimodalität

In der sozialen Kommunikation (einschließlich der Kommunikation in der Schule) werden symbolische Hilfsmittel zur Erfassung und Erzeugung von Bedeutungen benutzt, die sprachliche Zeichen, visuelle und auditive Materialien, graphische Repräsentationen und Handlungen wie Gesten und Körperhaltungen umfassen. Mit anderen Worten: Kommunikation ist multimodal. Alle Fächer haben eigene Art und Weisen von Multimodalität Gebrauch zu machen – und es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man die verschiedenen Mittel am besten nutzt, und dass Lehramtsstudierende lernen, wie man multimodal unterrichtet.

### Wissenschaftliche Fundierung

Die Erarbeitung des Curriculums beruht auf wissenschaftlichen Grundlagen. Hinzugezogen wurden Erkenntnisse und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung (Erst- und Zweitspracherwerb), Grundlagenarbeiten zur Sprachvermittlung, mit besonderem Fokus auf der systemisch-funktionalen Grammatik, Studien zu sprachdidaktischen Arrangements in Schule und Unterricht, soziolinguistische Erkenntnisse zur Vitalität von Einwanderungssprachen und zur Ausbreitung von Mehrsprachigkeit als Normalität moderner Gesellschaften sowie nationale und internationale Monitoringstudien zu Schulleistungsvergleichen. Für die Entwicklung des Curriculums wurden in den beteiligten Ländern Bedarfsanalysen inklusive Befragungen von Studierenden und Lehrkräften durchgeführt.

### **Das IALT Sprachmodell**



(nach Reese u.a.)

Das Sprachmodell verbindet vier Ebenen des Sprechens und der Sprache: Kultur, Situation, Diskurs sowie Grammatik und Wortschatz (siehe Fig. 1). Man kann z.B. den Unterricht in einem Klassenzimmer im Kulturkontext betrachten (die Kultur der Schule und Gesellschaft), im Situationskontext (die Situation von Lehrkräften und Lernenden, die über ein Thema diskutieren), als Interaktionsprozess (wie bei einer Klassendiskussion) und auf der Ebene sprachlicher Strukturen im engeren Sinne (Grammatik und Wortschatz).

Traditionell wurden Sprache, Diskurs und die situativen und kulturellen Kontexte in der Zweitsprachdidaktik selten als sinnvolles Ganzes aufeinander bezogen. Der Effekt war, dass man den schriftlichen und den gesprochenen Diskurs schlichtweg als Ausdruck von grammatischen Strukturen und Wortschatz ansah. Diese Auffassung handelt nur zufälligerweise und

nicht systematisch von Sinn, und sie spricht die für schulisches Lernen zentrale Frage, wie die 'Wortgestalt' des Textes (die Grammatik und der Wortschatz) Bedeutung erzeugen kann oder wie der Text mit seinem sozialen Kontext agiert, nicht systematisch an. Das IALT-Modell zielt dagegen darauf ab, Fragen der Vielfalt im Klassenzimmer einzubeziehen, und es erkennt soziale und kulturelle Kontexte nicht nur für das Erlernen der Bildungssprache als relevant an, sondern auch für den Erfolg in Schule und Gesellschaft.

Das IALT-Sprachmodell bietet zwei zentrale Konzepte, die zeigen, wie durchgängiges bildungssprachliches Lernen durch alle Fächer hindurch funktionieren und wie man entsprechende fachliche Lehr- und Lernprozesse lenken kann. Eines dieser Konzepte ist das des ‚Genre‘, spezifischer Text- und Diskurstypen also, mit denen Lehrkräfte in der Schule agieren und deren Verwendung von Schülern erwartet wird. Einige der prototypischen Genres in der Schulbildung sind Berichte, Erzählungen, Vorgänge, Reporte, Beschreibungen, Erörterungen und Expositionen. Das andere Konzept ist das des ‚Registers‘. Das Register ist ein ‚spezifisches Set von Bedeutungen‘, das einer bestimmten Funktion von Sprache entspricht, nämlich mit bestimmten Wörtern und Strukturen domänenspezifische Bedeutungen zu realisieren‘. Register erscheinen erst im sozialen Kontext, in dem ein Text produziert wird. Bildungssprache selbst ist somit ein Register, das sich vom dem Register der Umgangssprache abgrenzen lässt. Jedes Schulfach verfügt über eigene Register, seine Fachsprache.

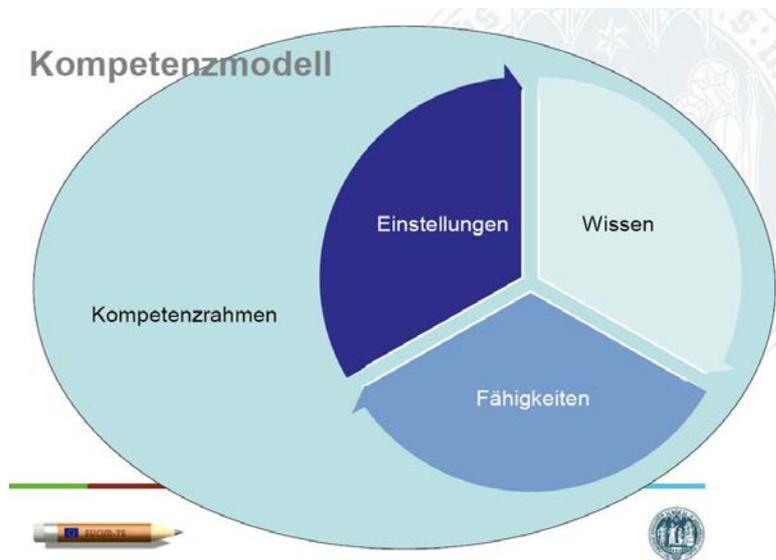
Für Lehrkräfte, die die Rolle der Bildungssprache in den Lehr- und Lernprozessen in ihrem Klassenzimmer verstehen wollen, kann ein tieferes Verständnis der Register ihrer Themen und Fachgebiete sowie deren Überschneidung und Unterscheidung von denen anderer Fächer von unschätzbarem Wert sein. Register variieren mit dem jeweiligen Situationskontext, der anhand von drei Kontextvariablen beschrieben werden kann, die den drei Hauptfunktionen von Sprache in sozialen Kontexten entsprechen:

- um Erfahrungen im Feld der Inhalte darzustellen, auf dem die Sprache genutzt wird, über das zu sprechen, was gelernt werden soll (‚field‘);
- um Beziehungen zwischen Menschen auszuhandeln und die Haltung in den Rollenbeziehungen der Interagierenden zueinander zu beeinflussen (‚tenor‘);
- um sprachliche Interaktion (‚discourse‘) als einen zusammenhängenden und je spezifischen Text im situativen Kontext zu organisieren – und zwar als spezifischer Modus der Sprache in der Interaktion (‚mode‘).

## Die drei Module des IALT-Curriculums

Innerhalb der Ausbildung der Sprachlehrkräfte zielt das IALT-Curriculum darauf, Wissen und Verständnis in allen Aspekten von Sprache zu fördern, die für die Sinnproduktion und Kommunikation in der Gesellschaft benutzt wird. Es fördert inter- und transkulturelle Praktiken, sowie Multilingualität als Normalität in einer modernen und diversen Gesellschaft. Im Speziellen erkennt das Curriculum Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache sowie der Lese- und Schreibfähigkeit an. Die zu erwerbenden Kompetenzen wurden durch das EUCIM-Konsortium auf drei Module zugeschnitten:

1. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung,
2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens,
3. Bildungssprache und Schulorganisation.



Üblicherweise wird zwischen verschiedenen Dimensionen von Kompetenz unterschieden: Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen. Jede Kompetenz beruht demnach auf einem theoretisch und empirisch fundierten Wissen. Die Übersetzung dieses Wissens in Handlungen und Handlungsmöglichkeiten verlangt angemessene Methoden, deren Anwendung auf Fähigkeiten beruht, die ebenfalls erworben werden müssen. Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d.h. eine Einstellung.

### Modul 1: Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung

Dieses erste Modul unterstützt Lehrkräfte und Lehramtsstudierende darin, Zweitsprachlernenden zu ermöglichen, die Sprache der fachlichen Diskurse zu erlernen, d.h. Register und Genres und dazugehörige soziale Praktiken. Dazu müssen sie auf die Sprache, die in ihren Fachgebieten im Klassenraum, als auch in den Lehrmaterialien gebraucht wird, achten und

dabei Schülerinnen und Schüler mit einem angemessenen Zugang zur aufbauenden und durchgängigen sprachlichen Bildung quer durch das Curriculum versorgen.

Lehrkräfte und Lehramtsstudierende müssen verstehen, wie Sprache und Inhalte des Curriculums zusammenarbeiten und wie sie die Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, darunter auch der Zweitsprache, identifizieren können. Um dies zu tun, müssen Lehrkräfte gegenüber (a) der konstitutiven Rolle, die Sprache beim Lernen der Fachinhalte spielt und (b) den sozial situierten Identitäten der Lernenden, ihren Interessen und ihrem Status sowie den vorherrschenden lokalen und institutionellen Haltungen der Sprache, Werten wie Machtverhältnissen, sensibel sein. Lehrkräfte werden erkennen, dass sich einerseits die durchgängige sprachliche Förderung der Bildungssprache auf alle Lernenden auswirkt und auch auswirken soll, sie aber andererseits eine besondere Bedeutung für Schülerinnen und Schüler einer Zweitsprache haben.

### Einstellungen

Im Bereich der Einstellungen ist die zentrale Perspektive, dass Lehrkräfte wie Studierende Sprechen als soziale Handlung auffassen, die systematisch Bedeutungen erzeugt; Sprache wird also auch von der Seite ihres Funktionierens, Handelns und Wirkens her aufgefasst und verwendet, nicht primär von der Seite ihrer Form (Grammatik, Wortschatz). Die Studierenden sind prinzipiell sensibel für die sprachliche Verarbeitung von (Unterrichts-) Gegenständen, offen für kreative Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler und bereit, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit möglich einzubeziehen. Sie sind ebenfalls sensibel für Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie bereit und in der Lage, sie zu unterstützen, wenn es deren Bedürfnisse oder die Sachlage von Unterrichtsgegenständen erfordert.

### Wissen

Über theoretische Kenntnisse wird ein systematisches Wissen aufgebaut, das zur Analyse von sprachlichen Handlungen von Schülerinnen und Schülern benötigt wird: Dieses Wissen bezieht sich auf folgende thematischen Felder: Lehrkräfte und Studierende sind über die jeweilige Mehrsprachigkeitssituation und die gesellschaftliche Sprachenpolitik grundlegend informiert und verfügen sicher über ein Repertoire linguistischer Fachbegriffe zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen (Morphosyntax, Lexikon, Semantik, Pragmatik, Phonologie).

Weiterhin kennen sie im Detail die Gesetzmäßigkeiten, die regulären und irregulären Verläufe in Erst- und Zweitspracherwerb sowie typische Übergangsphänomene („Zone der nächsten Entwicklung“), Interferenzen und Transferphänomene. Sie kennen das IALT-Sprachmodell und seine zentralen Dimensionen – Register und Genre – genau.

Sie verfügen neben den grundsätzlichen Unterscheidungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Bildungssprache und kommunikativer Alltagssprache sicher über die spezifischen Elemente und Strukturen der fachsprachlichen Register ihrer Unterrichtsfächer. Sie verstehen grundsätzlich die Bedeutung des Kontexts und die Bedeutung der Multimodalität für das sprachliche Handeln im Unterricht; das gilt für die Interaktion unter Schülern ebenso wie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern (classroom talk).

Sie kennen die Artikulationsformen des Unterrichts wie z.B. insbesondere die „Genres“ beschreiben, klassifizieren, entscheiden, beurteilen, oder Prinzipien verwenden (z.B. Kausalität), kennen Artikulationsformen wie die Zeit strukturieren im Allgemeinen und in exemplarischer Vertiefung, sowie deren gezielten Einsatz für Planung und Durchführung des Unterrichts wie auch die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

### Fähigkeiten

Die Studierenden haben die Fähigkeit, systematisch beobachtete sprachliche Handlungen gezielt daraufhin zu analysieren, welche sprachlichen Register verwendet werden, und unter Berücksichtigung der Kommunikationsgegenstände, der Interaktionsverhältnisse und dem Modus des jeweiligen Registers zu beurteilen, wie effektiv diese eingesetzt werden, um Bedeutungen zu erzeugen.

Die Studierenden sind in der Lage, die fachsprachlichen Mittel bei anderen und bei sich zu beobachten und ihre nach Kontext unterschiedliche Wirkung präzise einzuschätzen. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen können sie den sprachlichen Entwicklungsstand von Lernenden sicher einschätzen und daraufhin selbst Ziele und Inhalte für Unterrichtsstunden entwerfen. Sie sind in der Lage, sowohl das strukturelle Sprachwissen von Schülerinnen und Schülern, deren Entwicklungsstand im Kontrast zu den fachsprachlichen Notwendigkeiten der jeweiligen Gegenstände, sowie deren funktionalen Einsatz durch die Lernenden in verschiedenen Interaktionssituationen zu erkennen und für die Planung von (fach-) sprachlichen Aktivitäten im Unterricht zu berücksichtigen.

## **Modul 2: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens**

Die inhaltliche Konzeption der Module geht davon aus, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit einem sprachlichen Repertoire zur Schule kommen, welches eine biokognitive Basis besitzt und vom soziokulturellen Hintergrund beeinflusst wird. Es wird außerdem angenommen, dass die Sprachentwicklung von Lernenden durch fundierte inklusive und durchgängige Förderung der Sprache verbessert werden kann. Das Lernen von Sprache wird auch als Teil des sozialen Lernens betrachtet, bei dem Lehrkräfte Hilfe leisten. Die Unterstützung ist sensibel für Lernende und Lernprozesse organisiert und wird daher als auf-

bauende Förderung (im Sinne eines Scaffolding) in der Zone der nächsten Entwicklung angesehen.

Lehrerausbildnerinnen und -ausbilder während des Studiums und in der Weiterbildung erkennen, dass es wichtig ist, den Lernenden zu helfen zu lernen, Sprache angemessen in verschiedenen Curricula/Schulaktivitäten zu benutzen. Das priorisierte Ziel ist, nicht Wissen über sprachliche Strukturen zu vermitteln, sondern eine effektive Teilnahme an wissensorientierter und schulrelevanter Kommunikation zu fördern. Um dies zu tun, ist es notwendig, eine Perspektive auf Sprache einzunehmen, die Bedeutungen mit passenden sprachlichen Strukturen, Formen und Mitteln in systematischer Weise in Verbindung bringt (und umgekehrt). Sprache und sprachliche Gestaltung werden thematisiert, explizit gemacht.

Eine bestimmte Bedeutung kann mit verschiedenen sprachlichen Ausdrücken realisiert werden, aber nur einige Ausdrücke sind jeweils kontextuell angemessen – so ist z.B. die gesprochene Sprache einer mündlichen Diskussion generell für einen schriftlichen Bericht in der Wissenschaft unangebracht.

Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichsten sprachlichen Hintergründe können von einem sprachliche Mittel explizit machenden Unterricht profitieren, wozu in diesem mit verschiedenen Möglichkeiten gearbeitet wird, Bedeutungen durch eine Kombination von Sprache(n), visuellen, auditiven und anderen symbolischen Mitteln zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus sollte ihnen Unterstützung gewährt werden, damit sie in ihrer Verwendung von Sprache und anderen symbolischen Ressourcen unabhängig werden und das in einer Weise, die angemessen für die anstehende Aufgabe ist.

### Einstellungen

Die Studierenden bzw. Lehrerinnen und Lehrer erlangen eine Einstellung zum sprachlichen Lernen, die sprachliches und fachliches Lernen als einen gemeinsamen Prozess auffasst; sie sind bereit, mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer, Entscheidungen über geeignete Methoden gemeinsam zu treffen. Sie sind offen für sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler – seien es solche, die über deren Herkunftssprachen transportiert werden, oder solche, die auf alltagssprachlichen Registern beruhen. Die Studierenden und Lehrkräfte sind nicht nur zufrieden, wenn die Schülerinnen und Schüler eine fachliche Aufgabe richtig lösen, sondern bestehen auch auf effektiven und gelungenen sprachlichen Formulierungen – nicht nur zur Verbesserung fachlicher Leistungen, sondern als Beitrag zur sprachlichen Bereicherung der Schülerinnen und Schüler (enrichment).

### Wissen

Dazu verfügen die Studierenden und Lehrkräfte über ein fundiertes Wissen von als erfolgreich und effektiv bekannten Methoden und didaktischen Arrangements in den Bereichen

Textproduktion, Lesen, Reflexion über Sprache – jeweils einzeln, in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch. Sie kennen die Bedingungen für ‚guten‘ Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen, die Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstands als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden und wissen, auf der Grundlage welcher Kriterien angemessene Aufgaben formuliert und Übungen entwickelt werden. Sie kennen nationale und internationale Best-Practice-Beispiele.

### Fähigkeiten

Die Studierenden und Lehrkräfte betrachten Methoden nicht als insulare Elemente des Unterrichts, sondern verfügen über die Fähigkeit, diese im Rahmen eines Gesamtarrangements des Unterrichts systematisch anzuordnen und einzusetzen. Dabei verfügen sie über die Fähigkeit, fachliche und sprachliche Ziele und Kompetenzen zu verschränken. Sie können Methoden auf dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern auswählen und aufbereiten. Dazu führen sie eine Bedarfsanalyse durch. Es gelingt ihnen eine Unterrichtsorganisation, welche einen geschickten Umgang mit der Zeit zulässt und den Schülerinnen und Schülern die nötige Lernzeit gibt, ohne die fachlichen Ziele aus den Augen zu verlieren. Sie beherrschen es grundsätzlich, sprachliche Äußerungen von einer kommunikativen auf eine fachsprachliche Ebene zu führen und verstehen es sicher, von einer impliziten auf eine explizite Ebene der Behandlung sprachlicher Formulierungen zu wechseln, sowie selbst sprachlich zu modellieren. In diesem Zusammenhang vermitteln sie Lernstrategien zur Verbesserung sprachlicher Gestaltung der fachlichen Gegenstände und beziehen dabei multimodale Möglichkeiten wie z.B. graphische Hilfsmittel (graphic organizers) ein.

## Modul 3: Bildungssprache und Schulorganisation



Im Modul Bildungssprache und Schulorganisation geht es um die Rahmenbedingungen, die in Schulen gegeben sein müssen, damit diese die sprachliche Bildung im Sinne von IALT erfolgreich betreiben können. Unterricht und Schulentwicklung gehören zusammen. Gerade die internationalen Schulleistungsstudien haben einen starken und auch theoretisch argumentierenden Fokus auf dem Zusammenhang von Schule als System, Unterricht und dem gemessenen Output, den Schulleistungsdaten bewirkt. In einer Reihe von staatlichen Bildungssystemen gibt es inzwischen nationale Standards, die konsequent überprüft werden und sich in einer Bewertung der Leistung von Einzelschulen niederschlagen. In diesem Zusammenhang geht es eben nicht nur um die Leistung einzelner Schüler, sondern um die Leistungsfähigkeit von Schulen als Systemen, d.h. Fachleistungen werden im Kontext von Schulentwicklung nach innen (Schul- und Unterrichtsorganisation) und nach außen (Bezug zum Quartier und den Gemeinden) interpretiert.

Im Hinblick auf das IALT-Curriculum ist es von großer Bedeutung, das Sprachenlernen systematisch ins Curriculum einzubauen. Solche Entscheidungen werden nicht von einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern getroffen, sondern sind Ergebnisse gemeinsamer und kommunikativer Prozesse in Schulen und müssen auf der organisatorischen Ebene initiiert und verankert werden. Dabei ist der Stellenwert des Lernens der Zweitsprache quantitativ und qualitativ darzustellen; dasselbe gilt für die Berücksichtigung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler.

Die EU definierte die folgenden Schlüsselkompetenzen als ausschlaggebend für den Lehrberuf: Arbeit mit Information, Technologie und Wissen; Arbeit mit Mitmenschen – Lernenden, Kolleginnen und Kollegen und anderen Bildungsbeteiligten; Arbeit mit und in der Gesellschaft – auf lokaler, regionaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene.

### Einstellungen

Für die erfolgreiche Umsetzung des IALT-Curriculums auf der Ebene der Schulorganisation benötigen Lehrpersonen und Verantwortliche in Schulen drei zentrale Kompetenzen: Planungs-, Beurteilungs- und Beratungskompetenz. Damit ist die grundlegende Einstellung berührt: Die Studierenden verstehen ihre Rolle als Lehrkräfte in der Perspektive eines reflektierenden Praktikers, d.h. einer Lehrperson, die sich nicht auf den jeweiligen Fachunterricht beschränkt, sondern ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet sieht und auch aktiv einbettet, theoretisch durchdringt und sich regelmäßig fortbildet.

Die Lehrkräfte erwerben eine wertschätzende Einstellung zu Kooperation und Vernetzung und fühlen sich in ihrer Arbeit gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen verantwortlich. Sie sind bereit, bei der Planung des inklusiven bildungs-

sprachlichen Unterrichts zusammenzuarbeiten, sich wechselseitig zu evaluieren, zu beraten und zu unterstützen. Sie tragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie ihrer Schule bei, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht.

### Wissen

Ihre Kenntnisse umfassen ein fundiertes Wissen über erfolgreiche Bedingungen, Methoden und Strategien der Zusammenarbeit und Implementation innovativer Elemente in den Bereichen Sprachenplanung und Schulsprachenpolitik, Elternpartizipation und sprachbezogene Fortbildungen. Weiterhin verfügen sie über einen guten Überblick, sowie exemplarisch umfassende Kenntnisse über gängige und valide sprachdiagnostische Verfahren und Instrumente für verschiedene Altersgruppen, wie auch in Beziehung auf die fachlichen Bedingungen ihres Unterrichts.

### Fähigkeiten

Für die Umsetzung des inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts verfügen die Studierenden über Fähigkeiten, die in der späteren Praxis zur Erstellung eines Schulsprachenplans als zentrales Element auf der schulorganisatorischen Ebene führen: Hierin können sie das Verhältnis zwischen den Unterrichtsangeboten für die jeweilige Verkehrssprache, den Minderheitensprachen und den Fremdsprachen in ein innerschulisches Gesamtsprachencurriculum einbinden, sowie aus der IALT-Perspektive insbesondere den Aspekt der unterschiedlichen Register – und damit verbunden die notwendige Kooperation von Sprach- und Fachlehrerinnen und -lehrern planen, organisieren, evaluieren und beraten. Daran gekoppelt ist die Fähigkeit, mit Verfahren der Sprachstandsdiagnostik in Durchführung und Auswertung sicher, wie auch mit Unterstützung durch Fachleute umgehen zu können, sowie die Bedeutung der Ergebnisse auf individuelle wie gruppenbezogene Förder- und Bildungsmaßnahmen verständlich ‚übersetzen‘ zu können.

## **Aktuelle Entwicklungen in den beteiligten Ländern<sup>1</sup>**

In den beteiligten Ländern werden die entwickelten Module sehr unterschiedlich in die Praxis umgesetzt. Hier die aktuellen Entwicklungen in Kürze:

### Bulgarien

- Vorbereitung eines Lehrerhandbuchs auf Bulgarisch
- Seminar mit Experten aus ganz Bulgarien im Februar
- Ankündigung eines neuen Moduls über die Anwendung des IALT-Curriculums in der Lehrerausbildung an der Kliment-Ohridsky-Universität Sofia
- Planung von Lehrerfortbildungen an einer mehrsprachigen Schule in Sofia
- Bericht über die Entwicklungen in Bulgarien bei der “17th European Conference on Reading in Mons, Belgium – Literacy and Diversity”

### England

- Training and Development Agency for Schools (TDA): einer Übernahme von Teilen des ECC IALT als verbindliche Bestandteile für die Lehrerausbildung in allen Fächern
- Kooperation mit NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum)
- TEP-Partner Kensigton-Chelsea und Hounslow: Projekte zur praktischen Erprobung des Curriculums in der Lehrerfortbildung
- Vorstellung des ECC IALT bei der Europäischen Konferenz der Internationalen Schulen über Erst- und Zweitsprachen, Düsseldorf, Februar 2011

### Portugal

- Übergabe der Adaption des ECC IALT für Portugal an den Bildungsausschuss des portugiesischen Parlamentes
- Kooperation mit dem Bildungsministerium
- Erste Workshops mit Lehrern
- Entwicklung und Durchführung eines ersten 30-stündigen Fortbildungskurses für Lehrer aller Fächer (mit Akkreditierung)

### Schweden

- Zusammenarbeit zwischen der Universität Mälardalen und dem Forschungsinstitut für Mehrsprachigkeit des Lehrerfortbildungsinstituts in Stockholm zur Entwicklung eines Projektes für Lehrerfortbildung in Eskilstuna und Västerås
- Lehrerfortbildungen in einzelnen Städten
- Durchführung von drei Seminaren über das ECC IALT im Sommersemester an der Universität Mälardalen

---

<sup>1</sup> Die folgende Zusammenstellung wurde von Anja Brandenburger durchgeführt.

- Gespräche mit der Universität, um Elemente des ECC IALT als verbindlichen Teil der ersten Phase der Lehrerausbildung aller Fächer zu etablieren

### Der Stand an den deutschen Hochschulen

Die aktuelle Entwicklung zur Einbindung von DAZ-Modulen in der Lehrerausbildung ist in den einzelnen Bundesländern ausgesprochen unterschiedlich:

## Der Stand an den deutschen Hochschulen

DaZ Anteile Universitäten BRD 2010					
Bundesland	Universitäten	DaZ obligat. für alle Fächer	DaZ obligat. für Deutsch	DaZ fakultativ Deutsch/Päd	DaZ-Zusatzstudiengang
Baden-Württ.	6			6	3
Bayern	9			5	2
Berlin	3	3		1	
Brandenburg	1			1	
Bremen	1		1	1	1
Hamburg	1			1	1
Hessen	5			2	1
Meckl.-Vorp.	2				
Niedersachsen	5			2	2
NRW	11	11	1	8	7
Rhld.-Pfalz	4			1	
Saarland	1			1	
Sachsen	2			2	2
Sachsen-Anh.	2				
Schleswig-Hol.	2			1	
Thüringen	2			1	1

(Baur 2010)

### Übersicht zur aktuellen Situation in NRW

Das in der Lehrerbildung ab 2011 verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zielt auf eine Kernkompetenz sprachlicher Bildung, die als wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg anzusehen ist und den Ansprüchen einer sprachlich heterogenen Schülerschaft gerecht wird. Im Zentrum steht die Konzentration auf die Bildungssprache als Voraussetzung, einem fachsprachlich geprägten Unterricht auf adäquatem Niveau folgen und an ihm aktiv partizipieren zu können. Das Modul zielt also nicht auf einen speziellen („immersiven“) Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für Lerner mit geringen Deutschkenntnissen in Vorbereitungsklassen (Seiteneinsteiger), sondern fokussiert die neue Herausforderung, Studierenden aller Fächer für einen sprachsensiblen (Fach-) Unterricht wissenschaftlich und sprachdidaktisch vorzubereiten.

Eine Adaption des Europäischen Kerncurriculum wurde für die erste Ausbildungsphase in Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt aller Schulformen erarbeitet.

Das Modul geht von einer Orientierung an den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern aus, die es ihnen ermöglichen, einen inklusiven sprachsensiblen und -bildenden Unterricht

durchzuführen und mit den jeweiligen Fachinhalten die entsprechende Fachsprache zu vermitteln. Aus dieser Perspektive wird das Studienangebot als notwendig interdisziplinär verstanden. Es setzt sich somit aus Anteilen einer fachübergreifenden Fachsprachendidaktik inklusive der sprachwissenschaftlichen Grundlagen und der Sprachdiagnostik inklusive dem pädagogisch-psychologischen Grundwissen über Diagnostik zusammen.

Darüber hinaus wurde der Bereich der Lehrerfortbildung erfasst, wobei Seminarleiterinnen und Seminarleiter der zweiten Ausbildungsphase ebenso angesprochen werden wie Mitglieder von Kompetenzteams oder Sprachberaterinnen und Sprachberater für Schulen.

Um diese Vorhaben umzusetzen, wurden während des Entstehungsprozesses des Europäischen Kerncurriculums bei allen Projektpartnern die zuvor genannten Bildungspartnerschaften – „Teacher Education Partnerships“ (TEPs) – gebildet. In diese Partnerschaften wurden Verantwortliche aus dem zuständigen Ministerium, Wissenschaftler und erfahrene Praktiker aus dem Bereich der Lehreraus- und -fortbildung, Lehrerinnen und Lehrer sowie Elternverbände einbezogen.



## **Anforderungen an Ausbildungskonzepte für die Soziale Arbeit im Migrationskontext<sup>2</sup>**

**Prof. Dr. Dieter Filsinger<sup>3</sup>**

**Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes**

### **1. Einleitung**

Die dem Verfasser gestellte Aufgabe irritiert zunächst, weil Migration bereits in das Curriculum von Studiengängen der Sozialen Arbeit aufgenommen ist. Die damit zusammenhängenden Fragestellungen und Kompetenzerwartungen werden in übergreifenden und/oder in speziellen Modulen behandelt. Jüngst ist gerade wieder ein entsprechendes Studienbuch erschienen (Kunz/Puhl 2011). Offensichtlich soll mit dieser Fachtagung eine erneute Debatte angestoßen werden, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der gerade zu beobachtenden Modernisierung des Umgangs mit Migration. Für eine solche Debatte erscheint es sinnvoll, zentrale Aspekte des vorhandenen Wissensbestandes zu dem in Rede stehenden Thema zusammenzufassen und die durch Forschung und fachliche Debatten hervorgebrachten Reflexionsgewinne zu notieren. Auf diese Weise kann die Diskussion über eine angemessene Bearbeitung der Migrationstatsache im Studium der Sozialen Arbeit angeregt und perspektiviert werden. Einer sich reflexiv verstehenden Sozialen Arbeit steht eine solche Selbstvergewisserung gut an.

---

<sup>2</sup> Überarbeitete Fassung des Vortrags.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Dieter Filsinger, Fakultät für Sozialwissenschaften, Department Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Kontakt: dieter.filsinger@htw-saarland.de.

Die Argumentation dieses Beitrags geht von der These aus, dass Migration als ein allgemeines Phänomen der Moderne zu begreifen ist, das alle gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Lebenszusammenhänge betrifft. Daraus folgt, dass Migration keinen eigenen Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit konstituiert. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, die Migrationstatsache als elementaren Bestandteil von Theorie, Empirie und Praxis Sozialer Arbeit, in Forschung und Studium zu berücksichtigen, und dabei das unaufhebbare Spannungsfeld zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderem im Auge zu behalten. In diesem Zusammenhang erscheint der Hinweis von Gadamer (1960, S. 275) hilfreich: „Wir erinnern uns (...) der Regel, dass man das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstehen müsse.“

## 2. Nachholende Modernisierung des Umgangs mit Migration

Gegenwärtig ist eine nachholende Modernisierung der Politik mit der Migration und ihrer Folgen zu beobachten (vgl. Bade 2007). Seit den 2000er Jahren lässt sich eine Abkehr von der politischen Deutung feststellen, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland. Die wachsende, aber immer noch prekäre *Selbstanerkennung als Einwanderungsgesellschaft*, also einer Faktizität, geht einher mit der ausdrücklichen *Anerkennung einer Integrationsaufgabe*, die freilich auf kommunaler Ebene längst vollzogen ist (vgl. Filsinger 2009a). Dieser Wandel in der Deutungs- und zum Teil auch in der Handlungspraxis wird durch die verschiedenen Integrationsgipfel und aufgelegten Pläne und Programme (Nationaler Integrationsplan, Nationales Integrationsprogramm u.a.) symbolisiert. Eingeführt wurde eine Integrationsberichterstattung (auf Bundesebene, in den Bundesländern und in Kommunen), die neue Grundlagen für eine empirisch aufgeklärte Migrations- und Integrationspolitik bereit stellt (für einen kurzen Überblick vgl. Filsinger 2008; 2011a). Dieser Berichterstattung sind insbesondere Erkenntnisse zur Diversifikation der (Migrations-) Bevölkerung, zu den sozialen Lagen sowie zur (fortgeschrittenen) Integration der Zugewanderten und ihren Kindern zu verdanken, die vor allem gegen Verallgemeinerungen und Homogenitätsannahmen sprechen. Die empirischen Daten zeigen die anhaltende strukturelle Benachteiligung „der“ Migrationsbevölkerung in der Teilhabe an den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Gesellschaft.<sup>4</sup> Allerdings erfolgt die Beobachtung und Berichterstattung bisher weitgehend nur aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft. Die Einbeziehung der Perspektive der Migrationsbevölkerung ist ebenso noch eine Entwicklungsaufgabe wie die stärkere Berücksichtigung von Schicht- und Milieugehörigkeit. Die Erkenntnisse aus der Migrations- und Integrationsforschung für diesen Wandel lagen übrigens seit langem bereit vor. Die Qualität dieses Wan-

---

<sup>4</sup> Auf die Darstellung der entsprechenden empirischen Befunde wird in diesem Beitrag verzichtet. Exemplarisch sei auf den Ersten Integrationsindikatorenbericht (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009) verwiesen. Mittlerweile liegt bereits ein zweiter Bericht vor.

dels wird noch zu untersuchen sein (für einen Überblick und eine erste Einschätzung vgl. Filsinger 2008).

Die Soziale Arbeit hat sich schon recht früh mit den Folgen der Zuwanderung ab den 1960er Jahren befasst und – befördert durch politisch-administrative Strukturierungen – ein eigenes Arbeitsfeld, die Ausländersozialarbeit, konstituiert (vgl. Bauer 1998; Filsinger 2009a; Hamburger 2009). Die unbeabsichtigten Folgen dieser adressatenspezifischen Ausdifferenzierung sind bekanntlich immer wieder kritisch diskutiert worden, ebenso wie Bestrebungen eine eigene Subdisziplin und spezielle Studiengänge zu begründen. Im Kern ging und geht es dabei um das *Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem* und damit um die Begründbarkeit und die Folgen der Besonderung einer bestimmten Adressatengruppe (Ausländerinnen/Ausländer, Migrantinnen/Migranten, Menschen mit Migrationshintergrund), aber eben auch um die Folgen eines Verzichts auf eine spezielle Adressierung der Zugewanderten. Das dieser Debatte innewohnende Spannungsverhältnis ist prinzipiell nicht aufhebbar. In demokratischen Gesellschaften haben Individuen einen Anspruch sowohl auf Differenz als auch auf Gleichheit. „Außerhalb des wechselseitigen Sich-an-einander-Abarbeitens von Gleichheit und Differenz gibt es kein Kriterium in einer Kultur, diese Dialektik stillzustellen“ (Hamburger 2009, S. 127).

Die Aufgabenstellung dieses Beitrags reflektiert diesen Zusammenhang; sie vermeidet die besondere Hervorhebung einer Adressatengruppe und lässt offen, an wen Soziale Arbeit im Migrationskontext adressiert ist und welche Problemstellungen zu bearbeiten sind. Damit wird dem Erkenntnisstand Rechnung getragen, dass die Beobachtung, Analyse und Bearbeitung von Integrationsprozessen aus einer doppelten Perspektive erfolgen muss. Zum einen sind die Voraussetzungen, Aspirationen und Kompetenzen auf Seiten der Migrantinnen und Migranten zu untersuchen (Teilnahmebereitschaften/Teilnahmefähigkeiten); zum anderen sind die Bereitschaften zur Anerkennung und Einbeziehung der „Anderen“, d. h. die Teilhabechancen und die Zugangsbarrieren, also Ungleichheits-, Dominanz- und Ausschlussverhältnisse, in der Einwanderungsgesellschaft zu thematisieren.

In der Bearbeitung der Migrationstatsache sind Entwicklungsphasen erkennbar, die die Faktizität der Einwanderung, den Strukturwandel der Migrationsbevölkerung sowie die mit der Einwanderung verbundenen sozialstrukturellen, soziokulturellen und sozialräumlichen Prozesse reflektieren. Auf den ersten Blick erscheint die jüngere Geschichte der Bearbeitung der Migrationstatsache als eine Geschichte des *fortschreitenden Perspektivwandels*: von der Ausländerpolitik zur Integrationspolitik, von der Ausländer(sozial)arbeit zur Migrationspädagogik oder zur interkulturell orientierten Integrations- und Migrationsarbeit, von der Defizitperspektive zum Potenzial- und Ressourcenansatz, von der Integration zur Partizipation (für einen Überblick vgl. etwa Gesemann/Roth 2009, Filsinger et al. 2009b). Mit der vielfach beschworenen paradigmatischen Wende, die mit den Begriffen *Integration, Vielfalt und Interkul-*

tur beschrieben wird, scheint die Fortschrittsgeschichte zu einem vorläufigen Abschluss gelangt. Eine genauere Analyse führt aber gerade nicht zu einer eindeutigen Abgrenzung von Phasen und Typen sondern zeigt Überlappungen und Vermischungen sowie *Kontinuität und Wandel* oder vielleicht genauer: Kontinuität im Wandel (vgl. Filsinger 2009a).

Was die Diskurse betrifft, lässt sich zweifellos eine Perspektivenerweiterung beobachten. So wird etwa Integration mit dem *Inklusions- und Teilhabe*-Konzept perspektiviert, werden kulturelle Zuschreibungen reflektiert und soziale Ungleichheiten, insbesondere *geschlechtsspezifische Ungleichheiten*, in den Blick genommen, sowie eine *interkulturelle Öffnung* der Institutionen angemahnt. Mit dem *Diversity*-Konzept soll nicht nur der soziokulturellen Pluralisierung Rechnung getragen, sondern auch Vielfalt als Ressource herausgestellt werden. Mit dem Konzept der *Intersektionalität* werden Benachteiligungen und Diskriminierung im Hinblick auf verschiedene Dimensionen, wie Alter, Geschlecht, Ethnie oder Behinderung, aufgenommen. Diese Ansätze, wie auch etwa der Social-Justice-Ansatz und das Konzept der Menschenrechtspädagogik zielen letztlich darauf ab, die Migrationstatsache in einem allgemeineren Kontext zu verhandeln.

Ein Blick auf die Literatur der letzten 30 Jahre zeigt zum einen den Wandel in den Thematisierungs- und Deutungspraxen, zum anderen aber auch eine Kontinuität in den Themen über die Zeit: Kulturelle Besonderheiten und soziale Ungleichheit; Differenzbildung und die Hervorbringung „der Anderen“/der „Fremden“; Herkunft und Zugehörigkeit; Differenz und Integration (vgl. etwa: Hamburger 1983; Bukow/Llaryora 1988; Habermas 1996; Kiesel 1996; Roth 1996; Diehm/Radtke 1999; Mercheril 2004; Prengel 2006; Hamburger 2009). Eine herausragende Bedeutung kommt offensichtlich der Differenzbildung und deren Folgen zu. Kessl/Plößler (2011) haben diese Tatsache jüngst (erneut) aufgegriffen und „Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen“ in den Blick genommen.

Differenzierung, gleich ob damit die funktionale Differenzierung, die klassen-, schicht- oder milieuspezifische Differenzierung oder ethnische Differenzierung im Blick ist (vgl. Radtke 2011), wirft Fragen der Integration auf: Fragen nach dem individuellen Zugang zu den Ressourcen der Gesellschaft und Fragen der sozialen Ordnungsbildung. Soziale Arbeit als Disziplin und Profession ist in das Spannungsfeld von Differenz und Integration verwickelt und beständig mit dessen fallbezogener Abarbeitung befasst, wobei Migration lediglich die Herausforderungen steigert.

### **3. Grundsachverhalte und Wissensbestände**

#### **3.1 Moderne Gesellschaften als Migrationsgesellschaften**

Migration ist in modernen Gesellschaften der „*Normalfall*“, nicht abschließbar und im Kern ein *Strukturproblem* der Gesellschaft. Die historische Migrationsforschung zeigt, dass kollektive Migration ökonomischen, technischen, kulturellen und sozialen *Wandel* begünstigt, dar-

über hinaus zumeist Wohlstandsmehrung in den Zuwanderungsländern und -regionen hervorbringt, aber auch regelmäßig *soziale Probleme* und *individuelle Kosten* erzeugt (vgl. Sassen 1996; Münch 1998; Treibel 2008). Pries (2008a, S. 188) hat die Migrationstatsache wie folgt auf den Begriff gebracht:

Migration „ist heute zu verstehen als (1) ein zukunfts- und ergebnisoffener Prozess, der über mehrere Generationen hinweg fragil (zerbrechlich) und revidierbar (umkehrbar) bleiben kann, (2) ein dialektischer Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung/-zuordnung zwischen Migranten und <Einheimischen>, (3) ein multidimensionaler und pluri-lokaler Prozess ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller Einbindung, ohne dass diesbezüglich ein klares sequentielles (die Aufeinanderfolge betreffendes) oder funktionales Wirkungsverhältnis besteht“. Migration ist ein ergebnisoffenes Projekt. Dies gilt sowohl in biographischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die soziale Platzierung der Migrantinnen und Migranten in den Einwanderungsgesellschaften.

Migration verweist auf Kernprozesse der Modernisierung, die mit „*Entgrenzung*“ begrifflich gefasst werden können (vgl. Giddens 1995; Münch 1998). Diese Entgrenzung ist etwa im Rahmen des 29. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahre 1998 unter dem Titel „Grenzenlose Gesellschaft“ eingehend thematisiert und im Rahmen des 35. Kongresses im Jahr 2010 unter dem Thema „Transnationale Vergesellschaftungen“ erneut aufgegriffen worden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben dazu beigetragen, das Migrationsgeschehen und die damit zusammenhängende Integrationsfrage vor dem Hintergrund der „Transnationalisierung der sozialen Welt“ (Pries 2006; 2008b) differenzierter wahrzunehmen. Der 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 2012 hat diese Problemstellung unter dem Titel „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ ebenfalls aufgenommen.

Die gesellschaftliche Entgrenzung bedingt eine kulturelle Öffnung. Gegenwartsgesellschaften sind in sich *interkulturell*. Multikulturelle (Stadt-)Gesellschaften sind eine Faktizität, wobei zwischen Multikulturalität als empirischer Sachverhalt und Multikulturalität als Konzept der Inkorporation von Eingewanderten zu unterscheiden ist (vgl. Schulte 1998; Leggewie 2011). Migration befördert folglich *Heterogenität*, sprachliche, kulturelle und religiöse Pluralisierung. Welche Chancen, Probleme und Konflikte mit der Zu- und Einwanderung einhergehen ist letztlich eine empirische Frage.

In wissenschaftlicher Perspektive konstituiert die wachsende Heterogenität der (Migrations-)Bevölkerung ein Spannungsfeld, das mit den Begriffen *Pluralismus* und *Integration* gefasst werden kann. Nicht zufällig befasst sich der kommende 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Herbst 2012 mit dem Zusammenhang von „*Vielfalt und Zusammenhalt*“, ohne diesen aber auf die Migrationsthematik zu verengen. Denn die Pluralisierung der Gesellschaft wird zwar durch Migration vorangetrieben, aber sie ist als allgemeines Kennzei-

chen gegenwärtiger Gesellschaften zu verstehen, wie etwa die Pluralisierung von Lebens- und Familienformen eindrucksvoll zeigt.

### 3.2 Heterogenität und soziale Ungleichheiten

Zu- und Einwanderung gehen zwingend einher mit *Verteilungs- und Anerkennungskonflikten*, mit Prozessen der *Öffnung und Schließung* (vgl. Weber 1922/1985) und werfen Fragen *sozialer Ungleichheit* und des Umgangs mit *kulturellen Unterschieden* auf. Diese Fragen und Konflikte sind modernen Gesellschaften inhärent und deshalb nicht nur im Kontext der Migrationstatsache zu verhandeln. Integration ist ohne die friedliche Austragung von Konflikten nicht zu haben (vgl. Leggewie 2011). Der 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie hat diesen Zusammenhang im Jahr 2004 unter dem Thema „Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede“ aufgegriffen. In verschiedenen Studienkonzepten wird die Migrationstatsache mittlerweile auch im Kontext von „Sozialen Ungleichheiten und Heterogenität“ verhandelt. Damit wird nicht nur auf die Multidimensionalität sozialer Ungleichheit aufmerksam gemacht, sondern auch Heterogenität in einen Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit gestellt. Beachtenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Neugründung eines Sonderforschungsbereiches im Jahr 2011 (SFB 882; Universität Bielefeld), der den Titel „*Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten*“ trägt. Zentral ist in diesem Forschungsverbund die Frage, wie aus bloßen Verschiedenheiten von Gesellschaftsmitgliedern, aus Heterogenitäten soziale Ungleichheiten werden, d. h. welche sozialen Mechanismen diesen Prozess bestimmen. Das komplexe Forschungsprogramm greift nicht nur die gesamte Bandbreite von Verschiedenheiten auf, sondern thematisiert auch Ungleichheit als mehrdimensionales Phänomen und berücksichtigt überdies klassische Ressourcenungleichheiten ebenso wie Anerkennung und Teilhabechancen in unterschiedlichen Lebensbereichen.

### 3.3 Migration und Integration

Zu- und Einwanderung werfen zwingend *Integrationsfragen* auf: Fragen der Integration von Migrantinnen und Migranten *in* die Aufnahmegesellschaft und Fragen der Integration *der* Gesellschaft. Allerdings sind Integrationsfragen keineswegs ausschließlich im Zusammenhang mit Migration zu verhandeln. Moderne Gesellschaften haben es nämlich beständig mit Integrationsproblemen zu tun (Kaufmann 1997). In der Wissenschaft findet sich keine einheitliche Bestimmung des Begriffs, vielmehr koexistieren vielfältige Lesarten und Differenzierungen. Integration meint „ganz allgemein den Aufbau sozialer Ordnungsmuster jeglicher Qualität, die eine bindende Wirkung entfalten“ (Exzellenzcluster Kulturelle Grundlagen von Integration 2012, S. 1). Integration ist als eine gelungene Lösung von „Grundproblemen sozialen Lebens“ zu begreifen (Peters 1993), wobei Integration und Desintegration „gleichursprüngliche und für die Einsicht in soziale Prozesse gleichrangige Möglichkeiten darstellen“

(Exzellenzcluster Kulturelle Grundlagen von Integration 2012, S. 1; vgl. auch Heitmeyer 1997).

Integration ist hierzulande ein *Paradigma* in Wissenschaft, Politik und professioneller Praxis. Im Diskurs der Migrations- und Integrationsforschung ist Integration ein (scheinbar) alternativloses, aber kritisch diskutiertes und auch umstrittenes Konzept. Unverkennbar hat Integration mittlerweile eine *hohe Bedeutung für die Selbstbeobachtung der Gesellschaft* (vgl. Bommes 2007).

Die Integrationsaufgabe ist auf verschiedenen Ebenen zu analysieren. Es muss sorgfältig unterschieden werden, wie die gesellschaftlichen Funktionssystem (z.B. das Bildungs- oder das Beschäftigungssystem) Inklusion bzw. Exklusion prozessieren, was der (lokale) Staat leisten muss, soll und kann; was gesellschaftlich zu verhandeln ist und was in lebensweltlichen Zusammenhängen zu bewerkstelligen ist. Theoretische Modelle zur Inkorporation von Migrantinnen und Migranten werden in der sozialwissenschaftlichen Migrations- und Integrationsforschung kontrovers diskutiert (vgl. Esser 1980, 2004; Hoffmann-Nowotny 2000; Heckmann 2001; Otto/Schrödter 2006; Schulte/Treichler 2010). Begründet erscheint eine Differenzierung der im Zuge von Zu- bzw. Einwanderung stattfindenden Prozesse. Weitgehender Konsens besteht bezüglich der Unterscheidung von Prozessen der *strukturellen* Integration (Inklusion in gesellschaftliche Funktionssystem wie Bildung, Arbeitsmarkt, Politik), der *kulturellen* Integration (Sprache, normative Orientierungen), der *sozialen* Integration (Gruppenzugehörigkeiten) und der *identifikativen* Integration (Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft). Kontrovers ist jedoch, ob eine notwendige Reihenfolge im Ablauf dieser Prozesse besteht und welches die zentralen Determinanten von Integrationsprozessen sind.

Bade/Bommes (2004) unterscheiden idealtypisch das Konzept der Assimilation und das der Inklusion. Im Konzept der *Assimilation* ist die Ausrichtung der Lebensführung aller Individuen an den sozial gültigen Erwartungen der Kerninstitutionen der Einwanderungsgesellschaft Bedingung für den Zugang zu den wichtigsten Ressourcen der Lebensführung unverzichtbar. Im Konzept der *Inklusion* ist die soziale Integration eine Frage der gelingenden oder misslingenden gleichberechtigten Einbeziehung von Migrantinnen und Migranten in die Funktionssysteme der Gesellschaft. In diesem Konzept ist Inkorporation im Sinne von „*Citizenship*“ mitgedacht, d. h., dass jedem Bürger als Individuum die Teilhabe an den zivilen, politischen und sozialen Rechten zusteht, dass also „Partizipation an der Gesellschaft“ (Hoffmann-Nowotny 2000) den normativen Bezugspunkt darstellt.

Keine großen Unterschiede lassen sich im Hinblick auf die empirische Problemstellung ausmachen: Fokus der Analyse ist jeweils die Stellung der Migrantinnen und Migranten in der sozialen Verteilungsstruktur eines Landes im Hinblick auf ihre Verfügungsmöglichkeiten über Einkommen, Bildung, Wohnraum, Prestige, zivile, politische und soziale Rechte, die sich jeweils in ökonomischem, kulturellem, sozialem oder symbolischem Kapital ausdrücken. Un-

terschiede bestehen jedoch in den Auffassungen darüber, wie die Produktion und die intergenerative Reproduktion der sozialen Positionierungen von Migrantinnen und Migranten zu erklären ist. Schließlich bestehen Differenzen darüber, wie diese Vorgänge und deren Ergebnisse normativ und politisch zu bewerten sind (Bade/Bommes 2004).

Nicht zuletzt im Kontext des Diskurses der Sozialen Arbeit ist Kritik an bestimmten Lesarten von Integration formuliert worden: (1) die einseitige Ausrichtung auf die Einwanderinnen und Einwanderer, bei der die Mehrheitsgesellschaft in ihrer Beteiligung an Integration und Ausgrenzung außen vor bleibt, (2) der ethnozentristische Bedeutungsgehalt des Integrationsbegriffs sowie (3) die Reduktion auf kulturelle Fragen und die weitgehende Ignoranz bezüglich struktureller Voraussetzungen (vgl. Riegel 2004, S. 61).

In der Integrationsdiskussion spielen *Normativitäten* eine erhebliche Rolle. Die normativen Bezugspunkte der (Sozial-)Pädagogik sind gerade nicht in der alleinigen Ausrichtung der Lebensführung an den sozial gültigen Erwartungen der Kerninstitutionen der Einwanderungsgesellschaft als Bedingung für den Zugang zu den Ressourcen der Lebensführung zu erkennen. Vielmehr sind die Ermöglichung einer selbstbestimmten und anererkennungsfähigen Lebensform (vgl. Brumlik 1999) und die (Wieder-)Gewinnung einer autonomen Lebensführungskompetenz (vgl. Hamburger 2005) zentrale Bezugspunkte der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession.

Es lässt sich festhalten: „Wenn die Forderung nach Integration auf die spezifische multiple Verfasstheit moderner Gesellschaften trifft, auf *Pluralismus als Struktur*, ergeben sich genau jene Konsequenzen, die von allen Festtagsrednern gefürchtet und daher gemieden werden. Denn Integration in plurale Strukturen zieht zwangsläufig eine *Pluralisierung der Integrationsmuster* nach sich und löst die Chimäre von der *Mitte der Gesellschaft* ebenso auf, wie den Ausdruck Integration als Richtungsbegriff. (...) Alle, die sich integrieren sollen oder wollen, um, wie man es von ihnen verlangt, *in unserer Gesellschaft anzukommen*, werden lernen, dass sie aus dem gesellschaftlichen Segmentrepertoire jene Segmente auswählen und komponieren müssen, mit deren Hilfe sie überleben, aber wiederum nur in Teilbereichen Anerkennung finden können. Andersfalls droht ihnen die Gefahr, im schwarzen Loch der *Mitte der Gesellschaft* zu verschwinden oder bei dem Versuch, sich einem angeblich herrschenden common sense anzuschließen, sich in dessen beweglichem Nebel zu verirren“ (Soeffner 2011, S. 145, Kursivsetzung im Original).

Die neuere Empirie zeigt denn auch überaus deutlich eine Vielfalt von Migrationsbiographien, Akkulturationsprozessen, Integrationsverläufen und Suchbewegungen (für einen Überblick über die Literatur vgl. Filsinger 2008; exemplarisch vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005).

### 3.4 Migration, Kultur und Ethnizität

Kulturelle Differenzen werden in politischen Diskursen eingeführt um Integrationsprobleme zu „erklären“ oder in professionellen Praktiken, um Adressaten zu unterscheiden und spezifische Handlungskonzepte und Institutionalisierungen begründen zu können. Kultur dient dabei als „Medium des Vergleichs“ (Radtke 2011, S. 43ff.). In solchen Diskursen und Praktiken werden Individuen, insbesondere Migrantinnen und Migranten häufig als Träger einer (National-)Kultur fehlgedeutet. Kultur ist zu verstehen als die Gesamtheit menschlicher Erzeugnisse. Zur Kultur gehören materielle Gestaltungsformen der Umwelt, Wissen, Ideen, Werte, Ideale, Sinngebungen und Symbole, die Methoden und Institutionen des Zusammenlebens (Hillmann 1994, S. 460f.). Kultur ist zu verstehen als Symbolsystem einer Gesellschaft. Auf der Ebene der Gesellschaft ist dieses in Institutionen eingelassen, welche die grundlegenden Werte, Normen, Verfahrens- und Verhaltensregeln des Zusammenlebens beinhalten. Diese wiederum sind Teil eines „Wissensvorrates“ mit dessen Hilfe sich die Gesellschaftsmitglieder mit Deutungen versorgen und Probleme bewältigen. Kultur gibt der Person Orientierung und vermittelt Identität (vgl. Habermas 1981). Kulturelle Eigenheiten sind aber nicht als wesentlich und substantiell zu begreifen, „sondern als Regel- und Verweissysteme eigener Prägung und Überlieferung“ (Matthes 1998, S. 229).

Kulturen sind demnach keine Akteure (Radtke 2011). Die „bedeutsame Frage ist also nicht, was Kulturen tun oder lassen, sondern wie Kultur als Kommunikation funktioniert, wie es Bestandteil sozialer Kommunikationen wird, wie und wozu kulturelle Unterscheidungen hervorgebracht und mitgeteilt werden und was ihre kommunikative Verwendung bewirkt“ (Radtke 2011, S. 45). Gegenüber der Vorstellung von Kulturen als statische und geschlossene Systeme, und der Vorstellung von Kultur als Tradition und Konstanz, Nähe und Gleichartigkeit durch Übereinstimmung in Denken und Verhalten, ist Kultur vielmehr als selbstreflexives System zu begreifen. Indem Kulturen als reflexive Erfahrungen begriffen werden, kann auch an allgemeine humane Ansprüche in den verschiedenen Kulturen angeknüpft und dadurch die Blockierung dieser Ansprüche durch konkrete soziale und politische Verhältnisse aufgelöst werden (Hamburger 2009). In diesem Verständnis ist mitgedacht, dass Individuen in der Lage sind, „moderne“ und „traditionelle“ Kulturelemente zu kombinieren (Apitzsch 1999), und es wird sich zeigen, welche unter gegebenen Lebensverhältnissen brauchbar sind.

Vor dem Hintergrund lässt sich auch „Interkulturalität“ genauer bestimmen. Interkulturalität reflektiert das Faktum eines kulturellen Pluralismus in einer Einwanderungsgesellschaft und fasst diejenigen Phänomene zusammen, „die sich in der *Spannung von kulturell-ethnischer und sozialer Annäherung, Differenzierung und Ungleichheit* bewegen und die in sich vielfältig, komplex und widersprüchlich sind“ (Gemende et al. 1999, S. 11).

Während die Kulturdifferenzthese und ihre Kritik bereits seit den 1970er Jahren in politische, wissenschaftliche und professionelle Diskurse eingeführt ist (vgl. Hamburger 1983; Auern-

heimer 1988), gewinnen die Begriffe „Ethnie“ und „Ethnizität“ in der hiesigen Migrationsdebatte erst in den 1990er Jahren an Bedeutung. „Ethnische Gruppen“ werden in Migrationsstudien und in weiten Teilen der Politik und der professionellen Praxis als selbstverständliche Beobachtungseinheiten vorausgesetzt und es wird angenommen, „dass sich diese durch Gemeinschaftssolidarität und kulturelle Differenz auszeichnen“ (Wimmer 2008, S. 57). Ethnizität ist in dieser Perspektive ein Merkmal von Einwanderern ebenso wie von Einheimischen. Bereits der soziologische Klassiker Max Weber (1922/1985) hat einer Naturalisierung ethnischer Gemeinschaften widersprochen. In sozialkonstruktivistischer und interaktionistischer Perspektive ist Ethnizität vielmehr das Ergebnis von Interaktionsprozessen. Von Interesse sind daher in erster Linie Prozesse der „ethnischen Grenzziehung“ und der „ethnischen Gruppenbildung“ sowie deren Funktion in sozialen Auseinandersetzungen um die legitime Deutung der sozialen Welt (Bourdieu 1991) und die Teilhabe an den Ressourcen der Gesellschaft. Dabei geht es um soziale Ungleichheitsstrukturen und soziale Anerkennung (Honneth 1994). Ethnizität ist folglich als Deutungsangebot und als Ressource und Strategie in Selbstbehauptungs-, Verteilungs- und Anerkennungskämpfen zu verstehen (vgl. Filsinger 2010). Ethnizität ist verhandelbar (vgl. Dannenbeck et al. 1999), wobei Machtverhältnisse zu beachten sind (Castro Varela 2007). Sie erscheint als *eine* Möglichkeit, das im Kontext von Individualisierungs- und Globalisierungsprozessen zu analysierende Problem der Identitätsbildung, der sozialen Einbindung und damit der Zugehörigkeit und Anerkennung zu bewältigen. „Ethnizität ist in dieser Perspektive das Ergebnis von Modernität“ (Hamburger 2009, S. 114), was wiederum auf die Ambivalenzen bzw. Paradoxien der Moderne (vgl. München 1998; Honneth 2002) verweist. Es gibt aber keine zwingende Notwendigkeit, ein „ethnisches Verhältnis einzugehen“ (Bommers/Scherr 1991, S. 307). Ethnische Identifikationen sind im Hinblick auf ihre Verwendung sowohl als Abwehr- wie auch als Bewältigungsressource ambivalent zu betrachten (Hamburger 2009). Problematisch wird es insbesondere, wenn aus einem pragmatischen Alltagsarrangement eine schicksalhafte Beschreibung der eigenen Lage folgt („ethnisierte“ Biographie; vgl. Apitzsch 1999). Vor diesem Hintergrund sind auch „ethnic communities“ differenziert zu analysieren (vgl. Elwert 1982; für eine Zusammenfassung des Diskussionsstands zu ethnischer Segregation vgl. Filsinger 2008). Es gibt aber keinen Grund zur Dramatisierung von ethnischer Gruppenbildung auf der lokalen Ebene (vgl. etwa Eckert/Kißler 1997).

### **3.5 Migration, Biographie und Generation**

Migration ist von *biographischer Relevanz* und stellt ein biographisches Risiko dar. Das „migrationsspezifische Risikopotential“ ist dem Umstand geschuldet, „dass biographische Re-Strukturierungen und Re-Orientierungen unter migrationsspezifischen Bedingungen erfolgen (müssen), die den lebenslaufbezogenen wie biographischen Normalitätserwartungen

der Aufenthaltsgesellschaft entgegenlaufen“ (Breckner 2003, S. 238). Die Bewältigung der biographischen Aufgaben hängt von individuellen und sozialen Ressourcen sowie von gesellschaftlichen und rechtlichen Bedingungen ab. Moderne Gesellschaften verlangen von jedem Individuum eine *selbständige Lebensführung* und eine „*individuelle Integration*“. Insofern ist der Zugang zu und die Verteilung von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen von zentraler Bedeutung für eine gelungene Integration.

Krisen-, Differenz- und Fremdheitserfahrungen sind konstitutiv für den Erfahrungszusammenhang der Migration (Breckner 2003). Welche Lebensbereiche durch solche Erfahrungen berührt werden und inwieweit sich ein biographisches Risiko im Einzelfall zu einem manifesten Problem auswächst, ist nicht nur abhängig von den individuellen Bewältigungskompetenzen der Betroffenen und sozialen Unterstützungsressourcen, sondern auch von den Perspektiven, die die Einwanderungsgesellschaft eröffnet oder verschließt, und der Art und Weise, in der die „Ambivalenz gesellschaftlicher wie individueller Normalität“ in gesellschaftlichen Diskursen verhandelt wird (Breckner 2003, S. 250).

Migration ist in biographischer Perspektive als ein „paradoxe[r] Prozess“ zu begreifen. „Weitreichendes intentionales Handeln, das Projekt der Migration, das oft über mehrere Generationen hinweg tragfähig ist, wird unterbrochen oder überlagert durch unerwartete neue Erfahrungen, wie etwa falsche Annahmen, Erfahrungen der Ablehnung und Diskriminierung und das Durcheinandergeraten von Plänen“, was häufig mit Leidensprozessen einhergeht (Apitzsch 1996, S. 134).

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Migrationsbevölkerung in den sozialen Lagen lassen sich Krisen-, Differenz- und Fremdheitserfahrungen, aber auch Erfahrungen der Diskriminierung und des Ausschlusses nicht verallgemeinern. Kulturelle Differenzenerfahrungen sind schließlich nicht unabhängig von sozialen Differenzenerfahrungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Positionierung (Breckner 2003). In der Suche nach sozialer und kultureller Zugehörigkeit erscheint es zentral, wie Migrantinnen und Migranten „ihre eigene Biographie – ihr biographisches Wissen – in die gesellschaftliche Auseinandersetzung um einen angemessenen Platz in der Ankunftsgesellschaft“ – jenseits von Fremd- und Selbstethnisierung – einbringen können“ (Apitzsch 1999, S. 11).

Migration ist als Familien- und Generationenprojekt zu begreifen (vgl. Filsinger 2011b). Da Migration eng mit Modernisierungsprozessen verknüpft ist, muss sich jede (Migrations-) Familie biographisch und alltagspraktisch auseinandersetzen (Apitzsch 1999). Diese Notwendigkeit ergibt sich schon mit Blick auf das Generationenverhältnis, „insofern die Vorstellungen von Eltern in aller Regel gegenüber den jugendkulturellen Orientierungen ihrer heranwachsenden Kinder kulturell ‚veraltet‘ sind“ (Hamburger/Hummrich 2008, S. 115). Das Belastungspotential und die Herausforderungen für Familien mit Migrationshintergrund sind vor dem Hintergrund sozialer Diskontinuität und Trennungserfahrungen und der sozialen Positi-

on der Mehrheit der Migrantinnen und Migranten in der hiesigen Einwanderungsgesellschaft nicht hintergebar. Dies gilt insbesondere für Eltern-Kind-Beziehungen. So sieht Nauck (2007) die Elterngeneration in einer „paradoxen“ Situation: sie stehen zu gleicher Zeit vor einer größeren Schwierigkeit und einer größeren Notwendigkeit intergenerativer Transmission von Kultur“. Für die Migrantenjugendlichen ergibt sich eine besonders anspruchsvolle Herausforderung, „weil sie sich in besonderer Weise mit ihrer Herkunftsfamilie, der mit ihr verbundenen Migrationserfahrung, den Zuschreibungen an ihre Familie und den gesellschaftlichen Ansprüchen an Integration und eigenständige Gestaltung auseinandersetzen müssen“ (Hamburger/Humrich 2008, S. 114 ). Das Bewältigungspotenzial scheint dann besonders ausgeprägt, wenn die Belastungen und Herausforderungen „als gemeinsame Gestaltungsaufgabe für alle an der Migration beteiligten Familienmitglieder gesehen wird“, eine hohe Bildungsaspiration der Eltern vorhanden und die Fähigkeit entwickelt ist, das Spannungsfeld zwischen Individualisierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung produktiv zu verarbeiten (Hamburger/Humrich 2008, S. 127). Vor diesem Hintergrund Migrationsbiographien „als in gesteigertem Maße durch Risiko gekennzeichnete Biographien, in denen Vorgriffe auf universalistische gesellschaftliche Anforderungen an moderne Biographien schlechthin geleistet wurden“ (Apitzsch 2009, S. 57).

#### **4. Das Studium der Sozialen Arbeit: Bildung durch Wissenschaft**

Soziale Arbeit als (Sozial-)Wissenschaft zielt auf eine vernunftgeleitete Welterschließung. Sie strebt über theoretische und empirische Forschung nach der Gewinnung „gesicherten“ Wissens, was die Notwendigkeit eines Bewusstseins für „riskantes Wissen“ und für die Vorläufigkeit allen Wissens zwingend einschließt. In diesem Zusammenhang sind unterschiedliche Wissensformen, wie wissenschaftliches Wissen, Professionswissen und Alltagswissen, zu unterscheiden, aber auch deren Vernetzungen wahrzunehmen.

Soziale Arbeit als Wissenschaft ist Teil des Feldes, das sie beobachtet. Für die Disziplin und die Profession ergibt sich daraus ein hoher Anspruch an (Selbst-)Reflexivität. Die These von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1980) impliziert, dass die beobachtete und zu verstehende Wirklichkeit sehr wesentlich „durch *Deutungsmuster* mitgeprägt ist und sich in weiten Teilen gerade über diese den Gesellschaftsmitgliedern mitteilt“ (Schütze 1978, S. 118). Diese Tatsache hat methodologische Konsequenzen: „Nur wenige Ausschnitte des sozialwissenschaftlichen Objektbereichs können erforscht werden, ohne mit den Gesellschaftsmitgliedern oder doch zumindest mit den bedeutungstragenden Erzeugnissen in (...) *kommunikative Interaktion* zu treten“ (ebd.; Kursivsetzung D.F.). Dies spricht für einen Vorrang qualitativer Forschung. Der Philosoph Konrad Liessmann (2011) hat jüngst eindrucksvoll in Erinnerung gerufen, was Bildung durch Wissenschaft im Kern beinhaltet. Herausgestellt hat er den *Sinn für „Gewordenheit“*, der ein historisches Bewusstsein,

einen Sinn für Kontingenz, die Fähigkeit in großen Zusammenhängen und Zeitdimensionen zu denken, die Einsicht in die Vorläufigkeit und Vergänglichkeit alles Seienden und nicht zuletzt die Relativierung von (vermeintlichen) Errungenschaften des gegenwärtigen Lebens impliziert. Ebenso zentral erscheint ihm die Entwicklung von *Urteilsfähigkeit*, die nicht ohne die Entwicklung moralischer Sensibilitäten, eines Sinns für Gerechtigkeit sowie eines Sinns für das Angemessene, für Proportionen, für das was dringlich ist, zu denken ist.

Mit diesen Bestimmungen sind zentrale Aspekte genannt, die für die Ausbildung eines professionellen Habitus im Studium wesentlich sind.

## **5. Anforderungen an das Studium der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft**

### **5.1 Gegenstand und Aufgaben der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession: zwischen Generalisierung und Spezifizierung**

Gleichwohl erscheinen diese Überlegungen ausgesprochen gut geeignet, die hier in Rede stehende Fragestellung zu perspektivieren. Die Anerkennung der *Migrationstatsache* ist der Ausgangspunkt von Forschung, Studium und Lehre sowie von professioneller Praxis der Sozialen Arbeit. Daraus ergibt sich allerdings nicht zwingend die Notwendigkeit, Migrantinnen und Migranten als eigene Adressatengruppe oder eigenes Arbeitsfeld zu konstituieren. Der Anspruch auf disziplinäre und professionelle Autonomie verlangt vielmehr, die Beobachtung, Analyse und professionelle Bearbeitung der Folgen von Migration eigenständig zu konzeptualisieren und vorgängige Definitionen, Konstruktionen und Institutionalisierungen kritisch zu analysieren.

In diesem Zusammenhang ist an den Gegenstand der Sozialen Arbeit und ihre professionellen Aufgaben zu erinnern. In der einschlägigen Fachdiskussion liegen eine Reihe von Bestimmungen des *Gegenstands* Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession vor: (Wieder-)Herstellung der Autonomie von Lebenspraxis; die Ermöglichung einer selbstbestimmten und sozial anerkennungsfähigen Lebensform; gelingende, gefährdete und misslingende Lebens- und Krisenbewältigung; soziale Deprivation, soziale Ungleichheit und soziale Probleme; Bearbeitung von Lebensführungsproblemen - um nur die wichtigsten zu nennen (vgl. Thole 2012)

Hinsichtlich der *professionellen Aufgaben* besteht im Kern Übereinstimmung. Es sind dies Aufgaben der Existenzsicherung, Erziehung, Bildung, Unterstützung, Betreuung, Begleitung, ggf. advokatorisches Handeln<sup>5</sup> und Vermittlung („intermediäre Instanz“), die einen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt leistet (vgl. Thole 2012). Kraimer (2009) hat im Anschluss an Oevermann die „stellvertretende Krisenbewältigung“ als zentrale professionelle Aufgabe herausgearbeitet. Dieser Ansatz erscheint aufgrund seiner allgemeinen Bestimmung der profes-

---

<sup>5</sup> Advokatorisches Handeln erscheint insbesondere dann angezeigt, wenn die Autonomie von Lebenspraxis massiv eingeschränkt ist, etwa im Fall von (unbegleiteten minderjährigen) Flüchtlingen.

sionellen Aufgabe ebenso orientierungsfähig wie die Bestimmung von Dewe/Otto (2001). Professionelles Handeln zielt in ihrer Lesart auf eine „Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der Klienten“ (Dewe/Otto 2001, S. 16).

Für Soziale Arbeit im Migrationskontext ist dem zunächst nichts hinzuzufügen. Allerdings verweist Müller (2006) mit gutem Grund auf ein Spannungsverhältnis, das im Kontext von Migration und Integration zu bearbeiten ist. Es müssen nämlich drei Dimensionen sozialer Arbeit *gleichzeitig* bewältigt werden: „Zum einen die sozialarbeiterische Vermittlung von Unterstützungsleistungen, zum zweiten die pädagogische Aufgabe der Vermittlung von Fähigkeiten, welche die realen Chancen für Erfolg und Akzeptanz vergrößern, und schließlich die gesellschafts- und kulturpolitische Aufgabe, ein freundlicheres Klima und faire Behandlung für ethnische Minderheiten zu erreichen“ (S. 258).

Das Studium ist der Ort der (Vor-)Bildung eines professionellen Habitus, der im Anschluss an Kraimer (2009) als „Habitus der engagierten Reflexion“ bestimmt werden kann. Zentrale Elemente sind die Orientierung an *Zentralwerten* (Gerechtigkeit), die Fähigkeit zur *Gestaltung von Arbeitsbündnissen* und die Fähigkeit zum (hermeneutischen und typologischen) *Fallverstehen* unter Einbezug wissenschaftlichen Wissens.

Aus diesen Bestimmungen ergeben sich Orientierung für die professionelle Praxis, auf die das Studium vorzubereiten hat.

Soziale Arbeit als Wissenschaft und Profession thematisiert Fragen und Problemstellungen im Zusammenhang mit Migration vor dem Hintergrund ihrer Gegenstandsbestimmung und Identität und unter Nutzung der disziplinären und professionellen Wissensbestände (einschließlich der Handlungsansätze und Methoden). Als normative Orientierung erscheint die Vorstellung von einer Einwanderungsgesellschaft begründet, die jedem Gesellschaftsmitglied – *unabhängig von seiner Herkunft* – individuelle Freiheit und Selbstachtung im Rahmen der jeweiligen demokratischen Verfassung und der in modernen Gesellschaften vielfältigen und widersprüchlichen Kultur eines Landes ermöglicht und in die Lage versetzt, *eine selbstbestimmte*, für sie/ihn *individuell angemessene und sozial anerkennungsfähige Lebensform bzw. -praxis* zu finden (Brumlik 1999). Dieser sozialstaatliche Anspruch verlangt im Kern eine allgemeine Integrationspolitik (Schulte 2006), die den allgemeinen Ungleichheitstendenzen (vor allem im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt) entgegenwirkt und insbesondere die Lebensperspektiven von benachteiligten Milieus im Blick hat.

In diesem Zusammenhang bietet Soziale Arbeit Unterstützung bei der Lebensbewältigung insbesondere für diejenigen Gruppen von Migrantinnen und Migranten, die unter erschwerten und möglicherweise überfordernden Bedingungen leiden und aus sich selbst heraus an der Integration in die Gesellschaft und den Anforderungen einer selbstständigen Lebensführung und Lebensgestaltung zu scheitern drohen. Ihre besondere Aufmerksamkeit gilt mit der

Migration einhergehenden Krisen und den Prozessen des Leidens und Scheiterns im Zusammenhang mit den anspruchsvollen Voraussetzungen moderner Gesellschaften und den Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft.

Die Aufnahmegesellschaft kommuniziert die Botschaft an die Migrantinnen und Migranten, welchen Anforderungen der modernen Gesellschaft sie sich zu stellen und die sie individuell zu meistern haben. Dabei liegt die Deutungsmacht über das, was eine moderne Gesellschaft ausmacht, eindeutig bei der Mehrheitsgesellschaft: Die Sprache des Landes zu erlernen, sich um den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu kümmern, soziale Beziehungen zu Personen und Organisationen der Aufnahmegesellschaft zu knüpfen, ihre Wertvorstellungen und Lebensformen anschlussfähig zu machen. Diese Anforderungen, d.h. die geforderten Anpassungsleistungen, unterscheiden sich im Kern nicht von denen, die den Alteingesessenen zugemutet werden, nur dass Migrantinnen und Migranten, zumindest einem beachtlichen Teil, Gleichberechtigung und kulturelle Anerkennung noch weitgehend vorenthalten werden. Insofern stellt sich die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeiten zur Bewältigung der an Migrantinnen und Migranten gerichteten Ansprüche und Zumutungen, zumal die beobachtbare Transformation des Sozialstaats in einen aktivierenden und sozialinvestiven Sozialstaat mit der Einforderung von Eigeninitiative und Eigenverantwortung die Risiken des Scheiterns und dessen individuelle Zurechnung erhöht (vgl. Filsinger 2007). Soziale Arbeit, die sich als Unterstützung biographischer Projekte versteht, kommt nicht umhin, mit ihren Adressatinnen und Adressaten an der Erweiterung von Deutungsmustern und jenen Handlungskompetenzen zu arbeiten, die von den Kerninstitutionen der Gesellschaft – von der Schule, dem Arbeitsmarkt und den staatlichen Institutionen – verlangt werden. Diese Aufgabe ist allerdings nur begründbar, wenn die Adressatinnen und Adressaten als Individuen anerkannt werden, die über ihre Zugehörigkeiten – auch wenn sie ihnen auferlegt sind – selbst verfügen (vgl. Hamburger 2009).

Folgt man den neueren integrationspolitischen Diskursen, dann soll die bislang vorherrschende Defizitperspektive auf die Adressatinnen und Adressaten überwunden und die Aufmerksamkeit auf *Kompetenzen* und *Ressourcen* der Migrantinnen und Migranten gerichtet werden (vgl. Filsinger 2009a). Der aufgerufene *Potentialansatz* knüpft ohne Zweifel an gute (sozial-)pädagogische Traditionen an. Die (auch konflikthafte) Kooperation mit den Migrantencommunities und Migrantenselbstorganisationen ist dann nur konsequent. Ein Ansatz, der auf die Ressourcen und Potentiale von Migrantinnen und Migranten setzt, wird aber vor allem vermeiden müssen, deren Werthaltungen und Lebensformen ausschließlich an den hierzulande vorherrschenden Lebensformen zu messen und ggf. zu diskreditieren. Welche Ressourcen sich für den Zugang zu den für die Lebensführung zentralen Bereichen der Gesellschaft als Potentiale oder als Barrieren erweisen, ist nur situativ und im Einzelfall zu entscheiden und erst rekonstruktiv, also ex-post zu evaluieren. Die Erweiterung von Ressourcen

durch (sozial-)pädagogische Interventionen, auf die Migrantinnen und Migranten mit geringem ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kapital angewiesen sind, ist abhängig von der Anerkennung der Lebenswelt „der Anderen“ (Mecheril 2004). Ob Migrantinnen und Migranten ihre Kompetenzen zur Geltung bringen können – ob in der Schule oder in einem Sportverein –, hängt von den gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Bedingungen ab, mit denen sie konfrontiert sind. Hierzu gehört auch die Konkurrenz um begehrte Güter und Positionen und wirkmächtige Deutungen und Kompetenzzuschreibungen. Ohne die kritische Analyse dieser Bedingungen wird der Potenzialansatz nicht die Wirkungen entfalten können, die von ihm erwartet werden.

Eine spezielle Migrationsarbeit oder spezielle Angebote sind begründungspflichtig. Der Migrationshintergrund stellt alleine noch keine Begründung dar. Der Blick der Sozialen Arbeit hat sich vor allem auf Gemeinsamkeiten in der sozialen, in (Teil-) Lebenswelten (z. B. in der Schule, im Stadtteil) und in den Bedürfnissen von (möglichen) Adressatinnen und Adressaten richten. Die Herausstellung von (kultureller) Differenz kann nämlich dazu führen, dass im Konfliktfall Zugehörigkeit verweigert wird. Allerdings gilt für die sozialpädagogische Arbeit generell, dass jeweils pädagogisch zu begründen ist, an wen sie ihre Angebote adressiert und welche Differenzbildung sich als angemessen erweist.

## **5.2 Breite sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundbildung: die Migrationstatsache im Kontext allgemeiner Theorien und Konzepte**

Das Studium der Sozialen Arbeit verlangt eine fundierte *sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundbildung*, die sich insbesondere auf die Vermittlung von Grundbegriffen und Grundsachverhalte zu konzentrieren hat und deshalb in der Konsequenz nicht ohne das Studium von *Klassikern* in theoretischer und empirischer Hinsicht auskommt. Auf diese Weise wird ein historisches Bewusstsein gebildet. Wer sich dieser Anstrengung unterzieht, wird feststellen, dass wir den Klassikern grundlegende Begriffe und Wissensbestände verdanken, die für die Analyse neuerer Entwicklungen und aktueller Problemstellungen unverzichtbar sind. Zu denken ist in unserem Zusammenhang etwa an Georg Simmel und Max Weber („Gemeinschaft und Gesellschaft“), Georg Simmel und Alfred Schütz (Soziologie des „Fremden“), William Thomas und Florian Znaniecki („The Polish Peasant“), Max Weber („Ethnie“), Norbert Elias („Etablierte und Außenseiter“) und Erving Goffmann („Stigma“).

Für eine angemessene Bearbeitung der Migrationstatsache erscheint ferner notwendig, *interdisziplinäre Zugänge* zu nutzen und die mit der Migrationstatsache verbundenen individuellen wie gesellschaftlichen Folgen und Problemstellungen im Kontext *allgemeiner Theorien und Konzepte* zu verhandeln. Hierzu gehören insbesondere Modernisierungstheorien, Theorien sozialer Ungleichheit, Lebensverlaufs- und Biographietheorien, Sozialisations- und Bildungstheorien, Stadt- und Sozialraumtheorien, Theorien sozialer Probleme und Gerechtig-

keitstheorien. Die Auseinandersetzung mit Grundlagentheorien ermöglicht die Einsicht in elementare Unterscheidungen und Zusammenhänge [z. B. Gesellschaft, Organisation, Interaktion (Luhmann); Gesellschaft, Kultur und Persönlichkeit (Habermas); Krise und Routine (Oevermann); Interaktion und Organisation (Klafki/Mollenhauer)]. Theoretische Konzept und empirische Studien zum Zusammenhang von Lebenslage, Biographie und Lebenswelt, von sozialem Raum und Milieu, zur Lebensführung, Krisen- und Lebensbewältigung, zu Normalität und Abweichung, zu Inklusion und Exklusion sowie zu Armut, Segregation, Marginalisierung und Stigmatisierung gehören zum Wissensbestand der Sozialen Arbeit.

Einer so konzipierten (Migrations-)Forschung verdanken wir wesentliche Einsichten für die Soziale Arbeit. Beispielhaft ist etwa Ursula Apitzsch zu nennen, die mit ihren empirischen, biographietheoretisch orientierten Forschungsarbeiten gezeigt hat, dass es zu einer unhinterfragten Traditionsfortsetzung ebenso wie zu einem Traditionsbruch eine Alternative gibt, nämlich die der Traditionsbildung (Apitzsch 1999; 2009). Im Anschluss an Fritz Schütze (1981) hat sie „Migration als paradoxen Prozess“ analysiert und das „Verlaufskurvenpotential“ im Prozess der Migration herausgearbeitet. Franz Hamburger hat vor dem Hintergrund kulturtheoretischer Studien und einer empirischen Analyse von Integrationsprozessen das Konzept der interkulturellen Pädagogik kritisch analysiert (Hamburger 2009). Entgegen der weit verbreiteten Annahme, ethnische Konnotationen seien mit der modernen Gesellschaft nicht kompatibel, konnte er „Ethnie als Produkt der Moderne“ analysieren. Karl Otto Hondrich (1996) hat die „Dialektik von Herkunfts- und Wahlbeziehungen“ in der Moderne herausgearbeitet und so zu einem besseren Verständnis ethnischer Gemeinschaftsbildung beigetragen. Interkulturalität, Integration, Assimilation und Segregation, um nur die zentralen Begriffe aus dem einschlägigen Diskurs zu bemühen, sind *allgemeine Prozesse*, die in der sozialen Welt ständig vorkommen und somit als empirische Sachverhalte untersucht werden können. „Manchmal integriert man sich nur (...); manchmal ist einem ein Bezugssystem so wichtig geworden, dass man sich auf Prozesse der Assimilation einlässt, also Inkorporation, Habitusbildung und Personenveränderung zulässt und auch absichtsvoll anstrebt. In wieder anderen Fällen verweigert man absichtsvoll bereits Integration, weil man mit dem betreffenden Referenzkontext nichts zu tun haben will. In diesem Fall kann es aber sein, dass man in der Folge Konflikte in Kauf nehmen muss“ (Stichweh 2010, S. 203).

### 5.3 Fallverstehen und qualitative Forschung

Für wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen von Forschung und Studium ist die *Anstrengung des Begriffs* konstitutiv. Im Migrationsdiskurs versammeln sich eine Vielzahl von (Leit-)Begriffen und Konzepten (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, Integration, Vielfalt, Identität, kultureller Dialog), die als Deutungsschemata zum Selbst- und Weltverständnis dienen, aber der kritischen Analyse bedürfen. Es kommt vor allem darauf an, „Beschrei-

bungsformen zu finden, die dem beobachteten Phänomen zunächst so nah wie möglich kommen, um es dann distanziert strukturanalytisch zu erfassen“ (Soeffner 2011, S. 144). Eine solche strukturanalytische Leistung ist beispielsweise verschiedenen Autorinnen und Autoren in dem Sammelband von Moebius/Schroer (2010) zu „Sozialfiguren der Gegenwart“ gelungen. Im Sinne eines typologischen Verstehens haben Berking („Der Migrant“), Inhetveen („Der Flüchtling“) und Reuter („Der Fremde“) zum Verständnis von Migration und Integration beigetragen.

Es geht darum, die soziale Lebenswelt angemessen zu beschreiben und in einer Weise zu deuten, die es den Beschriebenen erlaubt, sich wieder zu erkennen. Die neue (statistische) Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ könnte vor diesem Hintergrund kritisch diskutiert werden.

Für Soziale Arbeit ist eine *subjektorientierte, lebensweltliche Perspektive* zentral (vgl. Thiersch 1992), die jedoch durch eine übergreifende *strukturanalytische Perspektive* erweitert wird. Die strukturanalytische Perspektive ermöglicht Abstand zu Selbstdeutungen und Handlungspraxen der Akteure. Dieser Abstand stellt eine Voraussetzung für professionelles Handeln, für eine „höhere symbolische Solidarität“ (Schütze), dar. Im Kern geht es um eine angemessene *Balance von Engagement und Distanz* (Elias). Das Prinzip des Abstandhaltens gilt aber auch für die eigenen Beschreibungen, was eine kontinuierliche und sorgfältige empirische Forschung und selbstreflexive Arbeit voraussetzt. Im Studium kommt es vor allem darauf an, Studierende zunächst zu befähigen, empirische Studien – gleich welcher Provenienz - kritisch analysieren zu können.

Die qualitative Forschung zielt darauf ab, Akteurperspektiven zu erfassen, Lebenswelten und Milieus zu beschreiben und (Sinn-)Strukturen sozialen Handelns zu rekonstruieren (vgl. Bock/Miethe 2010; Flick 2011). Als fallorientierte (Feld-) Forschung erscheint sie besonders geeignet, „lebensweltliche Kundigkeit“ (Kraimer 1994) zu fördern und die Fähigkeiten der Studierenden zur *Fallanalyse* und zur *Fallrekonstruktion* zu entwickeln. Die Einübung von Sichtweisen und Methoden der qualitativen Forschung gehört daher bereits in das Bachelor-Studium. Spätestens auf der Masterstufe gehört die Vermittlung und der Erwerb von Fähigkeiten zur theoretisch und methodisch reflektierten Durchführung von qualitativen Fallstudien (vgl. Kannonier-Finster et al. 2000; Dewe/Otto 2001) (z. B. Biographie- und Lebensweltanalysen, Interaktions- und Organisationsanalysen, Sozialraumanalysen) zum Studienprogramm (vgl. auch Filsinger 2002). Aber auch Evaluationsstudien erscheinen im Kontext von Integrationsprozessen insbesondere bezüglich der Interkulturellen Öffnung (vgl. Hinz-Rommel 2000; Gaitanidis 2006; Schröer 2007) besonders dringlich (vgl. Filsinger 2008).

#### **5.4 Reflexivität**

Hamburger (2009) hat die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft für Pädagogik und Soziale Arbeit mit der Bildung einer „*Interkulturellen Reflexivität*“ treffend auf den Begriff ge-

bracht. Dies bedeutet (eigene) Begriffe, Beobachtungs-, Deutungs- und Handlungspraxen kritisch zu analysieren (etwa: „Doing Ethnicity“; vgl. Diehm/Kuhn 2006; Gronemeyer 2010), aber auch (Identitäts-)Konstruktionen („Wir Italiener“), Differenzbildungen („Wir und die Anderen“) und Normativitäten („Wir führen ein modernes Leben“) kritisch zu hinterfragen. Neuere Befunde aus der Integrationsberichterstattung zeigen deutlich, dass der sozialen Lage eine wichtigere Bedeutung zukommt, als dem Migrationshintergrund (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009). Insofern lässt sich auch kritisch fragen ob die Beobachtung entlang der Unterscheidung Migranten/Nicht-Migranten noch länger begründbar ist (vgl. Filsinger 2008). In diesem Zusammenhang bedarf es sowohl der Fähigkeit zur Re-Konstruktion als auch der Fähigkeit zur De-Konstruktion.

Einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen Prozesse der Kulturalisierung und Ethnisierung sozialer Verhältnisse, aber auch universalistische Sichtweisen sind auf ihre „blinden Flecken“ („coloured blindness“) und hin zu überprüfen. In der einschlägigen Literatur fehlt es nicht an Hinweisen auf eine im Migrationskontext besonders geforderte Sensibilität: eine migrationsbezogene Sensibilität, die sowohl differenzkritisch als auch dominanzempfindlich zu verstehen ist (vgl. Habermas 1996; Mecheril 2004). *Interkulturelle Kompetenzen* sind als grundlegende Kompetenzen in der Migrationsgesellschaft zu verstehen (vgl. Matthes 1998), als allgemeine (Schlüssel-)Kompetenzen, die im Kern keiner besonderen migrationspezifisch-kulturellen Aufladung bedürfen (Hamburger 2009). Schließlich bedarf wohl der Herausbildung von Fähigkeiten im Umgang mit Ambivalenzen, Doppeldeutigkeiten, Widersprüchen, Kontingenzen und Paradoxien. Aber auch diese Fähigkeiten sind für die Soziale Arbeit generell erforderlich.

### **5.5 Internationalisierung des Studiums und komparative Studien**

Soziale Arbeit hat sich in Theorie, Forschung und Praxis immer wieder an internationalen Entwicklungen orientiert und hierdurch ihre Wissensbestände erweitert (bspw. hinsichtlich ihres Methodenrepertoires) (vgl. Treptow 2012). Dennoch erscheint es begründet, eine stärkere *Internationalisierung des Studiums* zu empfehlen (vgl. Schröer/Schwepe 2007; Thimmel/Friesenhahn 2012) und die Bedeutung komparativer Studien herauszustellen (vgl. Hamburger 2009; Filsinger 2011c). Ein Auslandsstudium oder internationale Begegnungen können einen Beitrag zur Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ leisten, grenzüberschreitende Kooperationen befördern und Solidaritätshorizonte erweitern. Insofern reflektiert der Vorschlag einer stärkeren Internationalisierung des Studiums und komparativen Analysen nicht zuletzt den eingeforderten Erwerb (selbst-)reflexiver Kompetenzen. Sprachenvielfalt bei den Professionellen kann diesem Vorhaben nur nützlich sein.



## Literatur

- Apitzsch, Ursula (1996). Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Hans Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske, S. 251-267.
- Apitzsch, Ursula (1999). Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchprozesse. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.). Migration und Traditionsbildung. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7-20.
- Apitzsch, Ursula (2009). Kinder und Jugendliche in Migrantenfamilien – Chancen(los) in der zweiten Generation?. In: Beckmann, Christoph./Otto, Hans Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hrsg.). Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Neue Praxis, Sonderheft 9. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 48-59.
- Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010; 3. Aufl.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bade, Klaus J. (2007). Leviten lesen. Migration und Integration in Deutschland. Osnabrücker Universitätsrede, Band 1. Osnabrück: Universitätsverlag Osnabrück bei V&R unipress.
- Bade, Klaus J./Bommers, Michael (2004): Einleitung. In: IMIS (Hrsg.): IMIS-Beiträge, Heft 23, S. 7-20.
- Bauer, Rudolph (1998): Sozialarbeit und Migration. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S. 16-23.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009). Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main. S. Fischer.
- Berking, Helmuth (2010). Der Migrant. In: Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hrsg.). Diven, Hacker, Spekulant. Frankfurt/Main: edition suhrkamp, S. 291-302.
- Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2010). Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bommers, Michael (2007). Integration – gesellschaftliches Risiko und politisches Symbol. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 22-23, S. 3-5.
- Bommers, Michael/Scherr, Albert (1991). Der Gebrauchswert von Fremd- und Selbstethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. In: PROKLA, 21. Jg., Heft 83, S. 291-316.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, Jochen (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge, Band 2. Frankfurt am Main Campus, S. 25-34.
- Breckner, Roswitha (2003): Migration – ein biographisches Risiko? Zum Zusammenhang von Migrationserfahrung und Biographie. In: Allmendinger (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Teil 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 236-253.
- Brumlik, Micha (1999). Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multikultureller Gesellschaften. In: Kiesel, Doron/Messerschmidt, Astrid/Scherr, Albert (Hrsg.). Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 17-36.
- Bukow, Wolf-Dieter/Llaryora, Robert (1988). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Castro Varela, Maria do Mar (2007). Aktuelle Integrationsdiskurse und ihre Folgen. Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 38. Jg, Heft 3, S. 18-29.
- Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas/Lösch, Hans (1999). Herkunft (er-)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster/New York: Waxmann.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2001). Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.). Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik (2. völlig überarb. Auflage). Neuwied und Kriftel: Luchterhand, S. 1399-1421.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial)Pädagogische Konstruktionen von Kind und ihre Irritationen durch Empirie. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis Sonderheft 8. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 140-151
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, Josef/Kißler, Mechthilde (1997): Südstadt, wat is dat? Kulturelle und ethnische Pluralität in modernen urbanen Gesellschaften am Beispiel eines innerstädtischen Wohngebietes in Köln. Köln: PapyRossa.

- Elwert, Georg (1982). Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg, Heft 4, S. 717–731.
- Esser, H. (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Esser, Hartmut (2004). Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus Jürgen/Bommes, Michael (Hrsg.). Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Band 23, S. 41-59.
- Exzellenzcluster Kulturelle Grundlagen von Integration. Wissenschaftliches Konzept Universität Konstanz. <http://www.exc16.de>.
- Filsinger, Dieter (2002). Praxisorientierte Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Forschung und Wissenschaft Soziale Arbeit, 3. Jg., Heft 2, S. 5-18.
- Filsinger, Dieter (2007). Zur Transformation des Sozialstaates und seine Perspektiven. In: Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.). Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten oder Rückkehr zu alten Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-31.
- Filsinger, Dieter (2008). Bedingungen erfolgreicher Integration. Integrationsmonitoring und Evaluation. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung., S. 8-40.
- Filsinger, Dieter (2009a). Entwicklung, Konzepte und Strategien kommunaler Integrationspolitik. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.). Lokale Einwanderungspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279-296.
- Filsinger, Dieter/Rotink, Georges/Willems, Helmut (2009b). Migration, Interkulturalität und Soziale Arbeit. In: Willems, H. u.a. (Hrsg.). Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg – Manual de l'intervention sociale et éducative au Luxembourg. Luxemburg: Saint Paul, 2 Bd., S. 1119-1136.
- Filsinger, Dieter (2010). Ethnische Unterscheidungen in der Einwanderungsgesellschaft – eine kritische Analyse. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Filsinger, Dieter (2011a). Monitoring und Evaluation. In: Kunz, Thomas/Puhl, Ria (Hrsg.). Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim und /München: Juventa Verlag, S. 270-278.
- Filsinger, Dieter (2011b). Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.). Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Filsinger, Dieter (2011c). Internationale Perspektive. Der Blick „nach draußen“: Kanada, Frankreich, Niederlande. In: Kunz, Thomas/Puhl, Ria (Hrsg.). Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim und /München: Juventa Verlag, S. 219-235.
- Flick, Uwe (2011; 4. Aufl.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek b. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Gadamer, Georg (1960). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gaitanidis, Stefan (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis Sonderheft 8. Neuwied: Verlag Neue Praxis, S. 222-233.
- Gemende, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.) (1999). Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim und München: Juventa.
- Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.) (2009). Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft – Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, Anthony (1995). Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gronemeyer, Axel (Hrsg.) (2010). Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion Sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, Jürgen (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1996). Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamburger, Franz (1983). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, S. 273-282.
- Hamburger, Franz (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. In: Hamburger Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.). Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.
- Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München: Juventa.
- Hamburger, Franz/Humrich, Merle (2008). Familie und Migration. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 112-136.

- Heckmann, Friedrich (2001). Integrationsforschung in europäischer Perspektive. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, Heft 3-4, S. 341-356.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997). Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.). Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23-65.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (2000). Interkulturelle Öffnung als Innovation. Neun Erfahrungen für die Praxis. Blätter der Wohlfahrtspflege, 147. Jg, Heft 7+8. S. 153-155.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (2000). Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER. Opladen: Leske, S. 157-178.
- Hondrich, Karl-Otto (1996). Lassen sich soziale Beziehungen modernisieren? In: Leviathan, 24. Jg., Heft 1, S. 28-44.
- Honneth, Axel (1994). Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2002). Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus.
- Inhetveen, Katharina (2010). Der Flüchtling. In: Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hrsg.) (2010). Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 148-159.
- Kannonier-Finster, Waltraud/Nigisch, Otto/Ziegler, Meinrad (2000). Über die Verknüpfung von theoretischer und empirischer Arbeit in soziologischen Fallstudien. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 3, S. 3-25.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1997). Schwindet die integrative Funktion des Sozialstaats? In: Berliner Journal für Soziologie, 7. Jg., Heft 1, S. 5-22
- Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hrsg.) (2011). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Pädagogik und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiesel, Dorin (1996). Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Kraimer, Klaus (1994). Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München: Juventa.
- Kraimer, Klaus (2009). Soziale Arbeit im Modus der Erfahrungsbildung - Überlegungen im Anschluss an modellbildende Paradigmen zur Professionalisierung. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-88.
- Kunz,Thomas/Puhl, Ria (Hrsg.) (2011). Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Leggewie, Claus (2011). Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Salzhemmendorf: Blumenkamp Verlag.
- Liesmann, Konrad (2011). In: Recherche, Nr.2, S. 10-11.
- Matthes, Joachim (198). Interkulturelle Kompetenz. In: Merkur, 52. Jg., Heft 3, S. 227-238.
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2006). Prekäre Verhältnisse. Über natio-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten. Münster: Waxmann.
- Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hrsg.) (2010). Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Müller, Burkhard (2006). Soziale Arbeit und interkulturelle Arbeit – ein schwer lösbarer Knoten. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der Zeitschrift „Neue Praxis“. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 256-264.
- Münch, Richard (1998). Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.-
- Nauck, Bernhard (2007): Integration und Familie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 22-23, S. 19-25.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der Zeitschrift „Neue Praxis“. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 1-18.
- Peters, Bernhard (1993). Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger (2006). Verschiedene Formen der Migration – verschiedene Wege der Integration. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der Zeitschrift „Neue Praxis“. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 19-28.
- Pries, Ludger (2008a). Migration. In: Farzin, Sina/Jordan, Stefan (Hrsg.). Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 186-189.

- Pries, Ludger (2008b). Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt: Suhrkamp.
- Radtke, Frank-Olaf (2011). Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburg: Hamburger Edition.
- Reuter, Julia (2010). Der Fremde. In: Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hrsg.). Diven, Hacker, Spekulanten. Frankfurt/Main: edition suhrkamp, S. 161-173.
- Riegel, Christine (2004). Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- Roth, Klaus (1996). Mit der Differenz leben. Münster: Waxmann.
- Sassen, Saskia (1996). Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt am Main: Fischer.
- Scherr, Albert (2009). Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.). Lokale Einwanderungspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-88.
- Schröer, Hubertus (2007). Interkulturelle Orientierung und Öffnung: ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 38. Jg., Heft 3, S. 80-91.
- Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (2007). Transnationalisierung Sozialer Arbeit – Migrationsforschung und Internationalität vor neuen Herausforderungen. In: Homfeldt, Hans-Günther (Hrsg.). Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten oder Rückkehr zu alten Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 156-164.
- Schulte, Axel (1998). Multikulturelle Einwanderungsgesellschaften in Westeuropa. Soziale Konflikte und Integrationspolitiken. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schulte, Axel (2006). Integrationspolitik – ein Beitrag zu mehr Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft? In: Baringhorst, Sigrid/Hunger, Bernd/Schönwälder, Karin (Hrsg.). Politische Steuerung von Integrationsprozessen. Intentionen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-60.
- Schulte, Axel/Treichler, Andreas (2010). Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung. München/Weinheim: Juventa.
- Schütze, Fritz (1978). Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: Gaertner, Arian/Hering, Sabine (Hrsg.). Regionale Sozialforschung. Kassel: Gesamthochschule, S. 117-131.
- Schütze, Fritz (1981). Prozesstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim et al. (Hrsg.). Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum, S. 67-156.
- SFB 882. Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten. <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de>.
- Soeffner, Hans-Georg (2011). Die Zukunft der Soziologie. In: Soziologie, Heft 2, S. 137-150.
- Stichweh, Rudolf (2010). Der Fremde. Studien zur Soziologie und Sozialgeschichte. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Thiersch, Hans (1992). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben und Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa.
- Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter (2012). Internationalität in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387-401.
- Thole, Werner (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole, Werner (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, Annette (2008; 4. Aufl.). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim und München: Juventa.
- Treptow, Rainer (2012). Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1145-1161.
- Weber, Max (1922/1985). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Wimmer, Andreas (2008). Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits der Herder'schen Commonsense. In: Kalter, Frank (Hrsg.). Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-80.



## Präsentation der Standorte

Damit sich die Teilnehmer/innen über die konkrete Umsetzung des Projektes an den Standorten informieren konnten, waren Infostände aufgebaut, die von den Teilnehmer/innen der Veranstaltung gerade in der Mittagspause stark frequentiert wurden.





## Projektstandort Aachen

Projektbeginn: 01.08.2010

**Katholische Hochschule NRW,  
Abt. Aachen**  
Fachbereich Sozialwesen  
Ansprechpartnerinnen:  
Prof. Dr. Marianne Genenger-Stricker  
Angelika Gey  
a.gey@katho-nrw.de

**RWTH Aachen**  
Institut für Sprach- und  
Kommunikationswissenschaft  
Ansprechpartner:  
Prof. Dr. Thomas Nlehr  
Wilhelm Homann  
homann@lbw.rwth-aachen.de

**RAA Aachen**  
Ansprechpartnerinnen:  
Sevim Dogan  
Rosemarie Schröder  
sevim.dogan@mail.aachen.de

Studienrichtung: **BA Soziale Arbeit**

Anzahl der  
Studierenden: **31 Studierende**

Alter der Kinder/  
Jugendliche: **10 - 13 Jahre**

Praxisstellen:  
**Heinrich Heine Gesamtschule  
Maria Montessori Gesamtschule  
Gesamtschule Brand  
D-Hof Offene Tür**



gefördert vom:  
Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein Westfalen



Regionale Arbeitsstellen  
zur Förderung von Kindern  
und Jugendlichen  
mit Zuwandererfamilien



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.

### Ausbildung der Studierenden

In Aachen wird über die enge Kooperation beider Hochschulen die Ausbildung der Sozialen Arbeit und des Lehramts miteinander verzahnt. In den Praxisanteilen arbeiten die Studierenden jeweils im Tandem beider Professionen.

Die Studierenden werden professionsübergreifend durch Blockseminare auf den Praxiseinsatz vorbereitet, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen.

### Lernziele für die Studierenden

Theoretisches Wissen über die rechtliche, politische, sozioökonomische und psychosoziale Situation von Menschen mit Migrationshintergrund.

Erwerb konzeptioneller und methodischer Kompetenzen für die (interkulturelle) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit.

Kritische Reflexion des Kulturbegriffes im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt.

### Inhalte und Methode

Themenschwerpunkte der gemeinsamen Vorbereitung sind interkulturelle Kompetenz und Kommunikation, Vorurteile und Rassismus, Integration und Inklusion.

Themenschwerpunkte der professionsspezifischen Vorbereitung an der Katholischen Hochschule sind Soziale Gruppenarbeit und Projektarbeit, Schulsozialarbeit, Kulturbegriff und soziale Kompetenz.

Der theoretische Input wird in Kleingruppen aufgearbeitet und im Plenum diskutiert. Methoden und Techniken werden praktisch erprobt und reflektiert mit dem Ziel, größere Handlungssicherheit zu erlangen. Um den Theorie-Praxis-Bezug herzustellen werden Praktiker/innen z.B. aus der Schulsozialarbeit eingeladen. Die Studierenden lernen dadurch das Zusammenwirken zwischen theoretischem Fachwissen, praktischem Handlungswissen und personeller Kompetenz kennen.

Themenschwerpunkt der professionsspezifischen Vorbereitung an der RWTH Aachen ist die Problematik des Spracherwerbs und das Erarbeiten von Übungsformen, die die Eigensprechleistung der Kinder unterstützen. Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb der Projekte an den Schulen ist die Integration von Rezeption und Produktion von geschriebener und gesprochener Sprache.

Die Studierenden erhalten eine fachlich begleitete Weiterbildung im Bereich der Sprachförderung, die es ihnen ermöglicht, sich vertiefend mit ihren im Studium erworbenen Kenntnissen auseinander zu setzen und praktische Erfahrung bei der Gestaltung von Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler zu erlangen.

### **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

An der Katholischen Hochschule ist das Modellprojekt in der ersten Praxisphase des Bachelor-Studienganges an der Katholischen Hochschule angesiedelt.

Der Praxiseinsatz, die Vorbereitung in Blockseminaren mit einem Umfang von 24 Unterrichtsstunden, Reflexionen im regelmäßig stattfindenden Begleitseminar und die Nachbereitung in Form von Präsentation und Hausarbeit werden als Prüfungsleistung gewertet.

An der RWTH Aachen ist das Modellprojekt nicht Bestandteil von Studienmodulen. Die Teilnahme der Studierenden erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Anerkennung der Teilnahme am Modellprojekt als Praxisanteil wird individuell geprüft.

### **Praxisbegleitung**

Die Reflexionen und Nachbereitung finden in regelmäßig stattfindenden Begleitseminaren statt, in dem die Studierenden der unterschiedlichen Studiengänge während des Praxiseinsatzes methodisch und inhaltlich begleitet werden und die Möglichkeit haben, individuelle Beratung durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin/den wissenschaftlichen Mitarbeiter, ebenfalls fachbereichsübergreifend, wahrzunehmen.



## Projektstandort Bochum

Projektbeginn: 01.08.2009

**Evangelische Fachhochschule  
Rheinland-Westfalen-Lippe**

AnsprechpartnerInnen:  
**Prof. Dr. Arian Schiffer- Nasserie**  
**Christiane Nieland (M.A.)**  
Christiane.Nieland@efh-bochum.de

**Stadt Bochum/  
Integrationsbüro RAA**

AnsprechpartnerInnen:  
**Frau Nurhand Droguer-Rütten**

<b>Studienrichtung:</b>	<b>BA Soziale Arbeit</b>
<b>Anzahl der Studierenden:</b>	<b>15 Studierende je Projektdurchlauf</b>
<b>Alter der Kinder/Jugendliche:</b>	<b>8 - 11 Jahre</b>
<b>Praxisstellen in Bochum:</b>	<b>Graf-von-der-Recke-Schule, GGS Carl-Arnold-Kortum-Schule; Schule am Tippelsberg; GGS Feldsieper Schule; GGS Hofstede; Grundschule an der Vöde; Max- Greve Gemeinschaftsgrundschule; GGS Arnoldstrasse</b>



gefördert vom:  
Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.

### Ausbildung der Studierenden

#### Lernziele für die Studierenden

- Vermittlung interkultureller Kompetenzen
- entdecken und erweitern der eigenen Potenziale
- Methodenkenntnis
- Vertiefung theoretischer Kenntnisse
- Schulung der Reflexionskompetenz
- 

#### Inhalte und Methode

Den Studierenden wird durch ein vorbereitendes und ein begleitendes Seminar, aufbauend auf den festen Studieninhalten, Grundkompetenzen im Bereich Lernförderung, Sprachförderung und interkultureller Kompetenz vermittelt.

Ziel ist hier eine praxisnahe und handlungsfeldbezogene Ausbildung der Studierenden im Bereich der interkulturellen Pädagogik. Das Seminar hat einen starken Praxisbezug durch den Einsatz externer Referenten.

Die einzelnen Fortbildungsbausteine sind:

- Sprache durch Sport
- Sprache durch Lernstrategien
- Sprache durch Bilderbücher
- Sprache durch Rhythmus, Musik, Klänge und Geräusche
- Sprache durch Kunst

Eine offene Gestaltung des Seminars macht es den Studierenden möglich, eigene Erfahrungen und Ideen mit einbringen und sie im Plenum diskutieren und reflektieren zu können. Die Studierenden bereiten selbstständig die Förderstunden vor, diese sind ebenfalls Inhalt des Seminars, sie werden vorgestellt und diskutiert.

### **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Die Begleitung der Studierenden erfolgt im Rahmen des EFH-Seminars „Interkulturelle Arbeit / 5.2 LV 1“. Damit ist das Seminar im Pflichtmodul V 'interkulturelle und internationale Soziale Arbeit' fest in das Studium eingebunden. In einem Umfang von 2 SWS findet das Seminar regelmäßig montags statt. Die am Projekt beteiligten Studierenden befindet sich zwischen dem dritten und fünften Semester des Bachelor Studiengangs Soziale Arbeit.

### **Praxisbegleitung**

Das Begleitseminar bietet den Studierenden die Möglichkeiten, den Praxiseinsatz systematisch zu begleiten und theoretisch zu vertiefen. Die Studierenden lernen exemplarisch, die Anforderungen und Chancen von Interkulturalität anwendungsorientiert in ihr sozialarbeiterisches Handeln einzubeziehen. In den Schulen haben die Studierenden feste Ansprechpartner, die bei Fragen und Schwierigkeiten, die die Kinder, die Gruppe oder Räumlichkeiten betreffen, zur Seite stehen. Hospitationen in der Schule dienen der Praxisbegleitung, die Studierenden haben die Möglichkeit ihre Förderstunde mit einem Fachleiter zu besprechen, zu analysieren und ggf. zu bewerten.



## Projektstandort Düsseldorf

Projektbeginn: 01.08.2009

**Fachhochschule Düsseldorf**  
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Ansprechpartnerinnen:  
**Prof. Dr. Veronika Fischer**  
**Selma Lüscho (M.A.)**  
selma.lueschow@fh-duesseldorf.de

**Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) im Schulverwaltungsamt**

Ansprechpartnerinnen:  
**Ingeborg Barnikol-Demirok**  
**Susanne Wernecke**  
susanne.wernecke@duesseldorf.de

**Studienrichtung:** BA Soziale Arbeit / Sozialpädagogik  
MA „SA / SP in globalisierten Gesellschaften“

**Anzahl der Studierenden:** Ca. 15 Studierende je Projektdurchlauf

**Alter der Kinder/Jugendliche:** Ca. 10 - 20 Jahre

**Praxisstellen:** Gemeinschaftshauptschule Benrath, Realschule Benrath, Benzenberg Realschule, Hulda-Pankok-Gesamtschule, Goethe-Gymnasium, Theodor-Fliehdner-Gymnasium, Theodor-Fliehdner-Internat, Franz-Jürgens-Berufskolleg

**FH D**  
FACHHOCHSCHULE DÜSSELDORF  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES DÜSSELDORF  
gefördert vom:  
Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



**RAA** Regionale Arbeitsstelle zur Förderung  
von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien  
(RAA) Düsseldorf  
Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



 Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.

### Ausbildung der Studierenden

#### Lernziele für die Studierenden

- Erarbeitung von selbstreflexiven Kompetenzen (sich der eigenen kulturellen Prägungen bewusst werden, ggf. Vorurteile erkennen etc.)
- Erarbeitung von sozialen Kompetenzen (Empathie, Authentizität etc.)
- Erarbeitung von Sach- und Methodenkompetenzen (Wissen über das Bildungssystem, interkulturelles Lernen, Ansätze der Spiel- und Bewegungspädagogik etc.)u.a.

#### Inhalte und Methoden

Für die am Projekt teilnehmenden Studierenden wurde ein spiel- und bewegungspädagogischer Schwerpunkt gesetzt. Das Spiel ist ein kulturübergreifendes Grundbedürfnis von Kindern und eignet sich deshalb besonders gut für die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern aus ganz unterschiedlichen Familienkulturen. Die Spiel- und Bewegungspädagogik liefert eine Reihe von Ansätzen für die interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Themenblöcke sind unter anderem: Interkulturelle Bildung und Erziehung, interkulturelles Lernen durch Spiel und Bewegung, Bewegungskultur-Körperkultur, Fragen von Identität und Identitätsbildung im Jugendalter, kulturelle Differenzen und Kultur übergreifende Gemeinsamkeiten.

## **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Die Studierenden werden zunächst im WS 2009/2010 in verschiedenen Seminaren des Grundstudiums zu Fragen der „Erziehung und Bildung im Migrationskontext“ oder der „Interkulturellen Gruppenarbeit“ ausgebildet. Im Januar fand ein Einführungsworkshop zur Spiel- und Bewegungspädagogik statt. Ab dem SS 2010 werden die Studierenden in einem Interdisziplinären Modul (IM) zum Thema „Interkulturelles Lernen in Bewegung“ auf die Durchführung spiel- und bewegungspädagogischer Konzepte vorbereitet. Das Seminar findet 1 x wöchentlich mit 4 Semesterwochenstunden statt. Prof. Dr. Harald Michels (Sportwissenschaften) und Prof. Dr. Veronika Fischer (Erziehungswissenschaft) leiten das Seminar im team-teaching. Die Studierenden befinden sich größtenteils im 2. Semester des Grundstudiums.

## **Praxisbegleitung**

Zweimal wöchentlich finden Beratungsstunden statt, die den Studierenden Gelegenheit geben, Fragen, die sich aus der Praxis an den Schulen ergeben haben, zu bearbeiten. In diesem Rahmen eröffnet sich auch die Möglichkeit, individuell auf den Beratungsbedarf der Studierenden einzugehen und Lösungen möglichst passgenau auf die Situation vor Ort abzustimmen. Diese Beratungen werden von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Projekt, Dipl. Soz.-päd. Selma Lüscho, angeboten. Projektbegleitend finden Ortstermine in den Schulen statt, wo die VertreterInnen von FH und RAA und den jeweiligen Kontaktpersonen (LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen) und den Studierenden den Verlauf des Spiel- und Bewegungsangebots reflektieren, Schwachstellen analysieren und daraus Lösungswege ableiten, um die Arbeit zu optimieren. Ab dem WS 2010/11 ist geplant, den Studierenden im Rahmen des Projekts anzubieten, das Praxismodul (BA) zu absolvieren. Die Praktika werden mit 4 SWS an der Hochschule durch ein Seminar begleitet.



## Projektstandort Köln/ Leverkusen

Projektbeginn: 01.08.2009

**Katholische Hochschule NRW,  
Abt. Köln**  
Fachbereich Sozialwesen  
AnsprechpartnerInnen:  
**Prof. Dr. Angelika Schmidt-Koddenberg  
Inga Nierhoff (M.A.)**  
i.nierhoff@katho-nrw.de

**Fachhochschule Köln**  
Fachbereich Sozialwissenschaften  
AnsprechpartnerInnen:  
**Prof. Dr. Markus Ottersbach  
Corinna Braun**  
Corinna.braun@fh-koeln.de

**Stadt Köln, Amt für  
Weiterbildung**  
RAA  
AnsprechpartnerInnen:  
**Prof. Dr. Beate Blüggel  
Rosemarie Loos**  
rosemarie loos@stadt-koeln.de

**Stadt Leverkusen**  
RAA  
AnsprechpartnerInnen:  
**Andreas Deimann**  
Andreas.Deimann@stadt-leverkusen.de

<b>Studienrichtung:</b>	<b>BA Soziale Arbeit</b>
<b>Anzahl der Studierenden:</b>	<b>25-30 Studierende je Projektdurchlauf</b>
<b>Alter der Kinder/Jugendliche:</b>	<b>8 - 16 Jahre</b>
<b>Praxisstellen in Köln:</b>	<b>BüZe Ehrenfeld e.V., Coach e.V., FIZ e.V., Kölner Appell, Lobby für Mädchen e.V., Nonni Club Quäker Nachbarschaftsheim, Veedel e.V. OGT/OGS der KJW Köln</b>
<b>Praxisstellen in Leverkusen:</b>	<b>Haus der Jugend, Jugendhaus Lindenhof, Mädchentreff MABUKA, OGT/OGS der KJW Leverkusen, OGS Regenbogenschule</b>



Die Fachhochschule Köln und die Katholische Hochschule NRW Abteilung Köln sind gemeinsam eine Kooperation mit 2 Städten gleichzeitig, der RAA Köln und der RAA Leverkusen eingegangen.

### Ausbildung der Studierenden an der KathO NRW, Abt. Köln

#### Lernziele für die Studierenden

Im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der KathO NRW soll grundsätzlich in jedem Seminar die interkulturelle Kompetenz der Studierenden in den drei Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Haltung ausgebaut und gefördert werden. Dies zielt darauf ab, dass alle Absolvent/innen mit Abschluss ihres Studiums die interkulturelle Kompetenz als Grundlagenkompetenz verinnerlicht haben und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeit in ihrer zukünftigen Tätigkeit nutzen können. Im Rahmen des Projekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ sollen die Studierenden gezielt ihre methodischen Fertigkeiten erweitern und die Möglichkeit erlangen, ihre praxisnahe Handlungskompetenz in der interkulturellen Arbeit auszubauen. Darüber hinaus sollen sie als zukünftiges pädagogisches Personal vertieftes Wissen über die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sowie fundierte Kenntnisse von methodischen Ansätzen in der interkulturellen Arbeit erlangen.

## **Inhalte und Methoden**

Zur Vorbereitung auf den Praxiseinsatz im Projekt erwerben die Projektstudierenden zunächst in zwei (Wahl-)Pflichtveranstaltungen grundlegende theoretische Kenntnisse zur Migrationssoziologie sowie zu Theorieansätzen und Konzepten der interkulturellen Bildungs- und Sozialarbeit.

Folgende Themen werden konkret in den Seminaren erarbeitet:

Migration als mehrdimensionaler Prozess (historisch, sozial, zeitlich, räumlich)

Demographische Charakterisierung der MigrantInnen

Zielgruppenspezifische Situationsanalysen von MigrantInnen in Deutschland

Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Integrationspolitik; Integrationsprozesse)

Theoretischen Zugänge und Handlungsfelder zur Interkulturellen Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit

Methoden der Sozialen Arbeit und ihre Anwendung in konkreten Arbeitsfeldern

In einem Vorbereitungsseminar auf den Praxiseinsatz, lernen die Studierenden zudem verschiedene Ansätze und Methoden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im interkulturellen Kontext kennen und erwerben die Fähigkeit, eigenständig Konzeptionen zu entwickeln, um so ihr späteres Praxisprojekt durchführen zu können.

## **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Die Projektstudierenden befinden sich beim Start des Projektes im 2. Semester des Bachelor Soziale Arbeit. In diesem Semester nehmen sie an zwei theoretischen Vorbereitungsseminaren – „Migrationssoziologie“ sowie „Interkulturelle Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit“ – teil, die im Gesamtstudium als Wahlpflichtveranstaltungen integriert sind. Beide Seminare haben einen Umfang von zwei Semesterwochenstunden und finden im wöchentlichen Rhythmus statt. Zudem müssen die Studierenden an dem außerregulären und modulunabhängigen Seminar „Vorbereitungsseminar auf den Praxiseinsatz“ teilnehmen, welches als Block durchgeführt zwei Semesterwochenstunden umfasst und ein reines Zusatzangebot darstellt. In diesem Seminar erwerben die Studierenden Wissen zur Konzeptionsentwicklung für ihre Projekte sowie zu verschiedenen Methoden und Ansätze für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im interkulturellen Kontext.

## **Praxisbegleitung**

Während ihrer Praxiseinsätze werden die Studierenden in Form eines modulunabhängigen Begleitseminars unterstützt, das im 14tägigen Rhythmus stattfindet. Inhalte des Seminars sind u.a. die Unterstützung bei der Konzipierung der angestrebten Projekte, die Vorbereitung und Reflexion des Einsatzes sowie die Erarbeitung verschiedener Methoden für die Arbeit im interkulturellen Kontext. Zudem führen die Studierenden während ihres Praxiseinsatzes ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Einsätze beschreiben und reflektieren können. Neben wöchentlichen Sprechstunden finden regelmäßige Einzelgespräche statt, in denen – angelehnt an die Lerntagebücher – mögliche Probleme und Fragen der Studierenden besprochen werden und sie die Möglichkeit erhalten, ein Feedback zum Gesamtprojekt zu geben. Auch per E-Mail oder telefonisch haben die Studierenden jederzeit die Option, offene Fragen auf dem schnellsten Weg zu klären.

## **Ausbildung der Studierenden an der Fachhochschule Köln**

### **Lernziele für die Studierenden**

Der BA für Soziale Arbeit an der FH Köln entspricht einem grundständigen Studiengang, in dem es zunächst um die Vermittlung basaler sozialarbeiterischer Kompetenzen geht. Der Studiengang impliziert Grund- und Aufbaumodule, die durch ein Praxisstudium im 4. Semester miteinander verbunden sind. Für das Aufbaumodul Migration und interkulturelle soziale Arbeit ist das Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung (INTERKULT) zuständig. In den Angeboten des Instituts sollen einerseits Wissen um das Themengebiet Migration und Integration und andererseits interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden.

### **Inhalte und Methoden**

Die Studierenden erhalten vor ihrem Praxiseinsatz in Form einer Blockveranstaltung Basiswissen über Migration, Klassifikationsmerkmale der Migration, Ursachen der Migration.

Im Rahmen des Begleitseminars werden folgende Themen erarbeitet:

- Migrationshintergrund im Kontext der Schulbildung/Schulsituation von Menschen mit Migrationshintergrund
- Methodenvermittlung
- Herausforderungen für das Bildungssystem/Diskriminierende Strukturen im Schulsystem

## Interkulturelle Arbeit/ Transkulturalität/ Vorurteilsbewusste Erziehung/ Der Diversityansatz

Neben dem theoretischen Input steht im Seminar immer genügend Zeit für die Praxisreflexion zur Verfügung. Die Studierenden sollen die Konzepte für ihre Arbeit in Kleingruppen selbstständig erarbeiten und das Lerntagebuch sorgfältig ausfüllen, in dem sie ebenfalls dazu angehalten werden, jeden Praxiseinsatz zu dokumentieren und somit auch zu reflektieren

### **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Das INTERKULT führt auch die fachliche Begleitung des Praxisstudiums im interkulturellen Bereich durch. Im Rahmen einer, im vierten Semester stattfindenden Blockveranstaltung werden die interessierten Studierenden über das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ und den Ablauf unterrichtet. Es ist erwünscht, dass die Studierenden, die an dem Projekt teilnehmen, nach Abschluss des Praxissemesters den Studienschwerpunkt „Migration und der interkulturellen sozialen Arbeit“ wählen. Neben den regulären Lernangeboten des Instituts erhalten die Studierenden eine eigene fachtheoretische Begleitung und Supervision zur Praxis, die sie im Rahmen des Projekts erfahren. Diese findet im Rahmen eines Seminars wöchentlich statt.

### **Praxisbegleitung**

Die im Rahmen des Projektes wöchentlich stattfindende Praxisbegleitung wird ergänzt durch persönliche Gespräche mit der Projektleiterin. Die Studierenden haben immer die Möglichkeit, sich auch außerhalb des Seminars telefonisch oder per E-Mail an die Projektleitung zu wenden. Zudem wird einmal wöchentlich neben dem Seminar eine Sprechstunde angeboten.



# Projektstandort Münster

Projektbeginn: 01.08.2009

**Fachhochschule Münster**  
Fachbereich Sozialwesen

Ansprechpartnerinnen:  
**Prof. Dr. Margherita Zander**  
**Linda Klän (M.A.)**  
klaen@fh-muenster.de

**Westfälische Wilhelms Universität Münster**  
Germanistisches Institut, Abteilung für Sprachdidaktik

Ansprechpartner/innen:  
**Prof. Dr. Klaus-Michael Köpcke**  
**Dr. Sabina Schroeter-Brauss**  
**Jana Gamper M.A.**  
Gamper.jana@uni-muenster.de

**Stadt Münster**  
Amt für Schule und Weiterbildung  
& Amt für Kinder, Jugendliche und Familie

Ansprechpartnerinnen:  
**Christine Czepok**  
**Christiane Hörster**  
hoerster@stadt-muenster.de

**Studienrichtung:** BA Soziale Arbeit  
Bachelor Deutsch / Germanistik (Lehramt)

**Anzahl der Studierenden:** Jeweils 15 Studierende je Projektdurchlauf

**Alter der Kinder:** 7 - 11 Jahre

**Praxisstellen:** Clemensschule Hilstrup  
Eichendorffschule Angelmodde  
Grundschule Kinderhaus-West  
Ludgerusschule Hilstrup  
Paul-Gerhardt-Schule Hilstrup



WESTFÄLISCHE  
WILHELMS-UNIVERSITÄT  
MÜNSTER



STADT MÜNSTER  
:Amt für Schule und Weiterbildung:

gefördert vom:

Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.

## Ausbildung der Studierenden

Das Besondere an dem Standort Münster ist, dass sowohl Studierende der Universität als auch Studierende der Fachhochschule Münster an dem Projekt beteiligt sind. Die Ausbildung der Studierenden beinhaltet überwiegend gemeinsame Lernziele und Inhalte bezüglich der Vermittlung der Sprachkompetenzen und der Sozialkompetenzen. Mit ihren jedoch unterschiedlichen methodischen Ansätzen hinsichtlich der Umsetzung in der Unterrichtspraxis können die Studierenden beider Hochschulen durch einen regelmäßigen Austausch voneinander lernen und ihre Arbeit dadurch bereichern.

## Lernziele für die Studierenden

- Vermittlung fundierter Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Uni und FH)
- Vermittlung umfassender Kompetenzen in der Förderdiagnostik für Kinder mit Migrationshintergrund (Uni)
- Vermittlung von Methoden der Sprachförderung im Rahmen der sozialen Arbeit (FH)
- Anbindung praktischer Lehrtätigkeiten an das Studium (Uni und FH)

## **Inhalte und Methoden**

### Universität

Den Studierenden der Universität werden zunächst vor einem theoretischen Hintergrund umfassende Kenntnisse in den wichtigsten Teilbereichen des Deutschen als Zweitsprache vermittelt. Dazu gehören u.a. die Förderung von Schreib- und Lesekompetenz, die Vermittlung der Grammatik, der Ausbau von Hörverständniskompetenzen, Kenntnisse der deutschen Rechtschreibung und Übungen zu mündlichen Kompetenzen. Um eine individuelle Förderung der Lerner gewährleisten zu können, lernen die Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten der Sprachstandserhebung kennen, auf deren Grundlage sie den jeweiligen Förderbedarf ermitteln können. Für die Erarbeitung aller Bereiche werden im Seminar authentische Daten, aktuelle Lehrmaterialien und Sprachbücher hinzugezogen, was bereits in der Vorbereitungsphase einen engen Praxisbezug gewährleistet.

### Fachhochschule

Ziel der Arbeit ist es, die Kommunikationsfähigkeit der Kinder durch Wortschatzerweiterung auszubauen. Über die Vermittlung von Gesprächstechniken und verschiedenen Methoden werden die Studierenden auf die Praxis vorbereitet. Dabei liegt der Schwerpunkt in den Seminaren insbesondere auf der Anwendung von kreativen Medien (z.B. Lieder, Theaterpädagogik, Erzählen, Tanz usw.) in der Sprachförderung, um das oben genannte Ziel zu erreichen. Die Arbeit in Gruppen im Nachmittagsbereich der offenen Ganztagschule soll den Kindern einen anderen Zugang zur Sprache als im Schulunterricht ermöglichen, vor allem in den Bereichen Mitteilungskompetenz und Erweiterung des Wortschatzes. Die Studierenden entwickeln und führen mit den Kindern, je nach Alter, Sprachstand und Interessen, kleine Projekte durch. In den Gruppen werden auch Spiele, die die soziale Kompetenz fördern, eingesetzt.

## **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

### Universität

Vor Beginn der Praxistätigkeit besuchen die Studierenden ein Vorbereitungsseminar im Umfang von zwei Semesterwochenstunden. Es wird zusätzlich ein Blocktermin von zwei Tagen eingerichtet, um die inhaltliche Vorbereitung umfassend sicherzustellen.

Für die Studierenden besteht die Möglichkeit, sich das Seminar für ihr Regelstudium anrechnen zu lassen. Je nach Studiengang und Fachsemester müssen die Studierenden dazu entsprechende Leistungen erbringen, die von der Studienordnung vorgesehen sind.

Die Studierenden weisen eine unterschiedliche Semesterzahl auf (meist zwischen dem dritten und sechsten Fachsemester). Die Praxistätigkeit kann den Studierenden zudem als Kernpraktikum im Zuge ihres Lehramtsstudiums angerechnet werden.

### Fachhochschule

Das Projekt findet im Rahmen des im Studium vorgesehenen Projektstudiums statt, nach Abschluss des Grundlagenstudiums. Im Vorbereitungssemester werden die Studierenden in drei Lehrveranstaltungen auf die Projektarbeit vorbereitet: Migration und interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Methoden der Sprachförderung und Kreative Methoden. Die praktische Arbeit in den Schulen wird danach ein Jahr lang durchgeführt und mit einer schriftlichen Reflexion als Prüfungsleistung abgeschlossen.

### **Praxisbegleitung**

Nach dem Vorbereitungsseminar im Wintersemester folgt ein praktikumsbegleitendes Seminar im Sommersemester, bei dem die Inhalte des Vorbereitungsseminars ausgebaut und vertieft werden.

Es finden regelmäßige Treffen für die Studierenden statt, bei denen sie von ihren Erfahrungen in der Schule berichten und Materialien und Tipps für den Förderunterricht austauschen können. Parallel dazu finden regelmäßige Hospitationsbesuche von beiden Kooperationspartnern statt, sodass die Studierenden während ihrer Arbeit ein umfassendes Feedback bekommen.

Die Studierenden können sich zudem in einer wöchentlichen Sprechstunde oder nach Vereinbarung persönlich an die Projektkoordinatoren vor Ort wenden.



# Projektstandort Paderborn

Projektbeginn: 01.08.2009

## Universität Paderborn

Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft, Fachgebiet Sprachlehrforschung / DaZ

Ansprechpartnerinnen:  
Prof. Dr. Nicole Marx  
Duygu Yelegen  
dyelegen@mail.upb.de

## Universität Paderborn

Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung  
PLAZ

Ansprechpartner/innen:  
Claudia Decker  
Gisela Baumann  
baumann@plaz.upb.de

## Stadt Paderborn

Schulverwaltung  
Walter Loehr

## Kreis Paderborn

Bildungsbüro  
Dr. Oliver Vorndran

**Studienrichtung:** Lehramt

**Anzahl der Studierenden:** 15 bis 19 Studierende je Projektdurchlauf

**Alter der Kinder:** 11 - 13 Jahre

**Praxisstellen:** Bonifatiuszentrum Mastbruchschule, Friedrich-von-Spee-Gesamtschule, Georgschule, Hauptschule am Niesenteich, Kilianschule, Realschule am Niesenteich, Von-Fürstenberg-Realschule, Hauptschule Bad-Lippspringe-Schlagen, Krollbachschule Hövelhof, Realschule Bad Lippspringe



gefördert vom:

Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.



Regionale Arbeitsstellen  
zur Förderung von Kindern  
und Jugendlichen  
aus Zuwandererfamilien

## Ausbildung der Studierenden

### Lernziele für die Studierenden

Die Studierenden sollen lernen

- den Förderbedarf in Absprache mit den Lehrkräften zu ermitteln, um daraus Rückschlüsse für den Förderunterricht zu ziehen.
- Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihren Förderbedarf entsprechend zu unterstützen.
- eigenständig Förderunterricht vorzubereiten und durchzuführen.

Die Studierenden erhalten vertiefte Kenntnisse über die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.

### Inhalte und Methoden

Das Vorbereitungsseminar („Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen“) wird in der Germanistik veranstaltet und schwerpunktmäßig von der Professur „Sprachlehrforschung/Deutsch als Fremdsprache“ gehalten. Die Inhalte des Seminars umfassen u.a. den

Zweitspracherwerb, Zweitsprache und Schulerfolg sowie Fördergrundsätze für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Förderunterricht in der Praxis.

Hierdurch sollen Studierende:

- die Situation in mehrsprachigen Klassen kennen lernen
- Forschungsergebnisse in diesem Bereich zur Kenntnis nehmen
- Fördermaterialien und ihre Anwendungen kennen lernen
- lernen, selbstständig Förderunterricht zu planen und zu halten.

Das Begleittutorium für die Studierenden im Projekt vertieft die Inhalte des Seminars und setzt den Schwerpunkt auf die kritische Reflexion und den Einsatz aktueller Fördermaterialien für SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Das Tutorium wird von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin am Germanistischen Institut Duygu Yelegen geleitet. Themenbereiche wie Sprachstandsdiagnostikverfahren, Umgang mit sprachlicher Heterogenität, Analyse und Erprobung der vorhandenen Fördermaterialien, Gestaltung von Fördereinheiten sind wichtige Themenbereiche.

### **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Entwicklung eines Konzepts zur Ausbildung studentischer Förderlehrkräfte an der Universität Paderborn in Seminaren und Tutorien

4 SWS im Wintersemester, davon:

- Hauptseminar im Aufbaumodul Fachdidaktik (2 SWS): Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen von Prof. Dr. Nicole Marx
- Begleittutorium (2 SWS): von Duygu Yelegen.

Im Hauptseminar kann ein Teilnahme- oder Leistungsnachweis für das Regelstudium erworben werden. Das Begleittutorium ist eine zusätzliche Veranstaltung. Beide Veranstaltungen können für das Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“ angerechnet werden.

Das Hauptseminar kann zudem als Praktikumsbegleitseminar angerechnet werden, wenn das Fachpraktikum oder das außerschulische Praktikum im Bereich Sprachförderung absolviert wird.

### **Praxisbegleitung**

Die Studierenden werden vor Ort während der Praxisphase betreut durch:

- Duygu Yelegen, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik
- Ludmilla Weiß, abgeordnete Lehrkraft im Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ)



Parallel zur Praxisphase finden sowohl ein 14-tägiges Begleittutorium als auch wöchentliche Sprechstunden statt.

## Projektstandort Siegen

**Projektbeginn:** 01.10.2009

---

<p><b>Universität Siegen</b> Fakultät II: <b>Cornelia Hartmann</b> <a href="mailto:hartmann@paedagogik.uni-siegen.de">hartmann@paedagogik.uni-siegen.de</a></p> <p>Fakultät I: <b>Katrin Sonntag</b> <a href="mailto:Sonntag@germanistik.uni-siegen.de">Sonntag@germanistik.uni-siegen.de</a></p>	<p><b>Stadt Siegen</b> RAA Siegen <b>Lisa Chatterjee</b> <a href="mailto:Raa-Siegen-Chatterjee@gmx.de">Raa-Siegen-Chatterjee@gmx.de</a></p> <p>Fachbereich 5.2. Jugendamt Dr. phil Raimund Jung</p>
---	---

---

<b>Studienrichtung:</b>	<b>BA Soziale Arbeit, Lehramt</b>
<b>Anzahl der Studierenden:</b>	<b>30 Studierende in 15 Tandems je Projektdurchlauf</b>
<b>Alter der Kinder/Jugendliche:</b>	<b>8 - 16 Jahre</b>
<b>Praxisstellen in Siegen:</b>	<b>Realschule am Schießberg, Geschwister Scholl Schule, Realschule am Oberen Schloss, Glückaufschule, Hüttentalschule, Obenstruthschule, Albert-Schweitzer Schule, Geisweider Grundschule, Hammerhütter Schule, Lindbergschule, Kinder- und Jugendtreff Geisweid</b>

---



gefördert vom:  
Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Regionale Arbeitsstellen  
zur Förderung von Kindern  
und Jugendlichen  
im Elternberufshilfen



Siegen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Arbeit, Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Dieses Projekt wird aus Mitteln  
des Europäischen Integrations-  
fonds kofinanziert.

## Ausbildung der Studierenden

### Inhalte und Lernziele für die Studierenden

Die Mitarbeit im Projekt bietet den Studierenden des Lehramts und der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, ihr pädagogisches Handlungswissen in folgenden Bereichen zu erweitern, d.h. theoretische Kenntnisse zu erwerben, in der Praxis anzuwenden und im Rahmen von Begleitseminaren oder Einzelgesprächen zu reflektieren:

- Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Diskurs zum Umgang mit homogenen und heterogenen Lerngruppen, interkulturelle Kompetenz, das Konzept der Transkulturalität.
- Sprachförderkonzepte und -möglichkeiten im Kontext von Schule, Einflussfaktoren des Spracherwerbsprozesses, Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Entwicklung und Förderung von Mehrsprachigkeit, Verfahren zur Erfassung des Sprachstands und realitätsgerechte Interpretation von Diagnoseergebnissen.
- Gruppendynamische Arbeitsprinzipien und Methoden, Ressourcenorientierung und Potentialermittlung im Kontext von individuellen Diagnoseerstellung und

Förderplanarbeit, Situations- und Problemanalysen in ganzheitlicher Sicht (d.h. unter Einbezug des Sozialraums und persönlichen Netzwerks), theater- und spielpädagogische Methoden.

Durch die Arbeit im professionenübergreifenden Team wird zudem neben einer Schärfung des Bewusstseins für die eigenen professionellen Herangehensweisen auch eine intensive Beschäftigung mit der jeweils anderen pädagogischen Profession angestrebt, ein Kennen lernen ermöglicht und die Basis für eine gute Kooperation auch über die Projektdauer hinaus angeregt.

## **Methoden**

Methodisch sind die Vorbereitungs- und Begleitseminare schwerpunktmäßig als Training mit einem hohen Reflexionsanteil konzipiert. Auch Theorieinputs werden dabei unter der Frage des Transfers in die Praxis aufgearbeitet. Die Studierenden werden aktiv eingebunden, stellen z.B. die Planungen ihres Angebots vor, diskutieren über pädagogische Interventionen und erproben Spiele und Übungen, die sie anschließend mit den Schülerinnen und Schülern umsetzen können.

## **Rahmenbedingungen zum Studienangebot**

Die im Projekt mitarbeitenden Studierenden befinden sich in unterschiedlichen Studienphasen, es sind Studierende zwischen dem 2. und 8. Fachsemester beteiligt. Häufig wird im Rahmen des Projekts ein studienrelevantes Praktikum absolviert, teilweise jedoch wird die Mitarbeit im Projekt auch als zusätzliche und freiwillige Möglichkeit genutzt, praxisbezogene Kenntnisse zu erhalten und begleitete Praxiserfahrungen zu sammeln. Alle Projektstudierenden und –studenten haben im WS 2010/11 vier Blockseminare zur Vorbereitung besucht. Diese waren ins laufende Semester eingebunden und wurden jeweils an Wochenenden durchgeführt. Für das Sommersemester 2010 sind drei Vorbereitungsseminare geplant, die in Form kurz aufeinander folgender Blöcke in den Semesterferien (Ende August / Anfang September) angeboten werden. Sofern die Studierenden im Rahmen des Projekts ihre Praktika absolvieren, besuchen sie zusätzlich zu diesem Seminarangebot die laut Modulhandbuch regulären Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare.

## **Praxisbegleitung**

Parallel zum Förderunterricht, auch während der Semesterferien, besuchen die Studierenden ein Begleitseminar im Umfang von zwei Stunden pro Woche. Maßgeblich für die Praxisbegleitung ist jedoch der Bedarf der Studierenden, daher ist auch die Möglichkeit von zusätz-



lichen Gesprächs- und Beratungsterminen gegeben. Akute Fragen können im Rahmen einer wöchentlichen Sprechstunde oder telefonisch bzw. per Email geklärt werden. Die Erreichbarkeit von Ansprechpartnern wird durchgängig gewährleistet.



## **Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz an Hochschulen der Sozialen Arbeit**

**Prof. Dr. Veronika Fischer**

**Selma Lüscho**

**Fachhochschule Düsseldorf,**

**Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften**

**(Moderation: Christiane Bainski, Hauptstelle RAA NRW)**

Input Veronika Fischer

### **Interkulturelle Kompetenzen – Kernqualifikation im Studium der Sozialen Arbeit**

Ein zentrales Ziel des Projekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ liegt in der nachhaltigen Verankerung von Konzepten zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen<sup>6</sup> im Studium der Sozialen Arbeit und der modellhaften Erprobung sozialpädagogischer Projekte in der Praxis, vor allem in der Schule.

Sozialpädagogische Arbeit in der Schule gewinnt vor allem im Zuge der Ausweitung des Ganztags mehr und mehr an Bedeutung. Etwa in der

- Unterstützung schulischer Lernprozesse durch sozialpädagogische Angebote
- Förderung kognitiver, affektiver, sensumotorischer Kompetenzen ohne Notenzwang
- Beratung in Problem- und Konfliktfällen
- Mediation und Gewaltprävention
- Prävention im Hinblick auf Suchtverhalten etc.
- Elternarbeit
- Netzwerkarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und im Gemeinwesen

Bedingt durch den demografischen Wandel, der u.a. durch Migration beeinflusst wird, hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert, so dass Soziale Arbeit in Schulen vor der Herausforderung steht, sowohl mit Diversität als auch sozialen Disparitäten angemessen umzugehen. Hier besteht noch ein großer

---

<sup>6</sup> In der deutschen Diskussion hat sich die Definition von Weinert (2001, 27f) weitgehend durchgesetzt. Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Forschungsbedarf, da es kaum wissenschaftliche Untersuchungen zum Themengebiet „Soziale Arbeit in einer Schule der Vielfalt“ gibt.

Weiter fortgeschritten ist indes die Auseinandersetzung mit dem Thema der „interkulturellen Kompetenz“, die sich vor allem auf die Bedeutung und Rolle des Kulturbegriffs konzentriert. Hier stellt man gegenläufige Entwicklungen fest. Zum einen kann man konstatieren, dass das Thema inzwischen in der öffentlichen Debatte angekommen ist und beispielsweise in den Berichten der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009/2010) und zentralen Dokumenten wie dem Nationalen Integrationsplan behandelt wird. Zum anderen wird der Begriff von einigen Wissenschaftlern in Frage gestellt. Die Kritik entzündet sich vor allem am Kulturbegriff, worauf in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann, weil dies den Rahmen dieser Ausarbeitung sprengen würde<sup>7</sup>.

### **Konsequenzen aus der Debatte**

Die Kritik am Kulturbegriff ist durchaus ernst zu nehmen, sollte aber nicht zu dem voreiligen Schluss führen, sich ganz von der Beschäftigung mit kultureller Diversität zu verabschieden, um ja nicht in den Geruch von Kulturalisierung oder von dem stereotypisierenden „Othering“ zu verfallen. In diesem Sinne geben auch Eppenstein und Kiesel (2009, 226) zu bedenken, dass die Lösung des Problems nicht im Ignorieren kultureller Unterschiede liege. Kulturelle Einbettungen bestimmen das Leben der Menschen und gehen in Identitätsentwürfe und soziale Zuschreibungen ein. Eine personenzentrierte, an den Lebenswelten der Menschen orientierte Soziale Arbeit hat kulturell geprägte Selbst – und Fremdbilder angemessen zu berücksichtigen. Wer „Kultur als unangemessenes Differenzierungskriterium verbannen möchte, bleibt wohl auch blind gegenüber eigenen kulturellen Gebundenheiten“, so die Botschaft der Autoren (227). Ihr Fazit lautet: „Weder kann auf die Dimension der ‚Kultur‘ einfach verzichtet werden, noch kann ‚Kultur‘ leitender Maßstab für Deutungen und Interventionen sozialer Arbeit sein, wenn dadurch unangemessene Zuschreibungen, Ethnisierungen oder Diskriminierungen hergestellt oder fortgeschrieben werden.“ (ebenda).

Auch Hamburger (2009, 142) kommt im Zuge seiner Kulturalisierungs-Kritik zu dem Ergebnis: „Wenn hier gegen ‚Kulturalismus‘ und den auf ihm aufruhenden und ihn voraussetzenden ‚Interkulturalismus‘ argumentiert wurde, dann nicht deshalb, weil ‚Kultur‘ keine Bedeutung hätte – im Gegenteil. Gerade weil sie - als Gesamtheit des Wissens – alles, was wir tun, denken und sprechen, beeinflusst, ist die Reflexion auf die Befangenheit in ihr, z.B. in nationalkulturellen Traditionen, von großer Bedeutung.“

---

<sup>7</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung zum Thema „interkulturelle Kompetenz“ kann nachgelesen werden unter: Fischer, Veronika: Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika/ Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Taunus, S. 334-358

Insofern sind die Auseinandersetzung mit Kultur und der Aufbau einer interkulturellen Kompetenz unabdingbar für eine Lebenswelt orientierte Soziale Arbeit.

Allerdings ist der Blick auf die kulturellen Einbettungen und Orientierungsmuster von Menschen nur ein – wenn auch aufschlussreicher - Zugang unter vielen anderen, um die Lebens- und Erfahrungswelten von Menschen zu verstehen. Soziale Arbeit im Kontext von Migration erschöpft sich nicht in der Auseinandersetzung mit den kulturellen Wissens- und Orientierungssystemen der Klienten und Klientinnen, sondern bezieht auch globale, gesellschaftliche und institutionelle Zusammenhängen mit ein.

Ich möchte daher eine Erweiterung der Perspektive vorschlagen und interkulturelle Kompetenz im Sinne eines reflektierten Umgang mit kulturellen Einbettungen individuellen Handelns als **Teilbereich** und zugleich **Kernkompetenz** einer **Sozialen Arbeit im Migrationskontext** behandeln.

### **Soziale Arbeit im Migrationskontext – Inhaltlicher Referenzrahmen für das Studium**

Interkulturelle Kompetenz – wie sie oben beschrieben worden ist – realisiert sich vor allem auf der Interaktions- und Kommunikationsebene, in den face-to-face Kontakten, bei denen die Individuen in wechselseitige Beziehungen zueinander treten. Zieht man das sozialökologische Modell von Urie Bronfenbrenner als Interpretationsfolie heran, dann würde man diese Ebene dem so genannten Mikrosystem zuordnen, das wiederum gleich einer Zwiebelschale in das Meso-, und dieses wiederum in das Makrosystem eingebettet ist. Als Erweiterung des Modells bietet sich darüber hinaus das globale System an, da Migrationsprozesse grenzüberschreitend in globalisierten Zusammenhängen erfolgen. Alle Systeme stehen in einem inneren Zusammenhang miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Alle Ebenen des Gesamtsystems hat Soziale Arbeit zu berücksichtigen, will sie der Komplexität von Migration und deren Folgen für sozialpädagogisches Handeln gerecht werden. Daher sollen sie im Folgenden nacheinander abgehandelt werden.

#### *Die globale Ebene*

Globale Prozesse in Form weltweiter Migrationsströme haben für die einzelnen Gesellschaften unterschiedliche Auswirkungen. Ausgelöst durch Kriege, Diktaturen, Gewalt, Hungersnöte, Armut, Umwelt- und Naturkatastrophen oder andere Ursachen verlassen Menschen ihren bisherigen Lebensmittelpunkt und wandern in ein anderes Land.

Migration hat Auswirkungen sowohl für die Gesellschaft, die verlassen wird als auch für die aufnehmende Gesellschaft. Ein besonders nachhaltiger Effekt ist der demografische Wandel, die quantitative Zu- oder Abnahme der Bevölkerung und die Veränderung ihrer

Zusammensetzung. Die bereits vorangeschrittene innere Differenzierung der Gesellschaft erhält durch Zuwanderung nochmals einen *Pluralisierungsschub*, der sich in Mehrsprachigkeit, Mehrreligiosität und einer weiteren kulturellen Ausdifferenzierung ausdrückt. Mit diesen Prozessen ist Soziale Arbeit konfrontiert, ohne unmittelbar Einfluss auf deren Dynamik und Ausformung zu haben. Allerdings ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Wandel die Notwendigkeit, sich mit den Ursachen und Erscheinungsformen von Migration im globalen Maßstab auseinanderzusetzen und entsprechendes Wissen anzueignen.

Als Schlüsselkompetenz beinhaltet globales Denken u.a., dass pädagogisch Handelnde

- die Eingebundenheit aller in die „Weltgesellschaft“ erkennen,
- die Widersprüche und Ungleichgewichte zwischen armen und reichen Gesellschaften im Zuge der Globalisierung diagnostizieren können ,
- Ursachen und Auswirkungen internationaler Migration analysieren können,
- Biografien und Familiengeschichten in ihrer transnationalen Vernetzung sehen,
- Globalisierung kritisch bewerten und konstruktiv weiterdenken lernen,
- unverzichtbare, international anerkannte Werte und Normen benennen können und
- selber internationale Netzwerke aufbauen (siehe auch Asbrand/Scheunpflug 2005, 474).

### *Die Makroebene*

Die aufnehmende Gesellschaft reagiert unterschiedlich auf die Zugewanderten. Dabei setzt sie Steuerungs- und Kontrollinstrumente ein. Sie reguliert Zuwanderung durch Anwerbung, Aufnahmestopp oder Abschiebung und regelt dies durch entsprechende Gesetze, aufenthaltsrechtliche Bestimmungen und kurzzeitig eingesetzte Instrumentarien (z.B. green card). Der erste Anwerbevertrag, den die Bundesrepublik Deutschland mit Italien geschlossen hat, macht zugleich die ökonomischen Zwänge deutlich, unter denen Arbeitswanderung von Anfang an stand: Solange die Arbeitskräfte gebraucht wurden, durften sie bleiben, waren sie überflüssig, konnten sie in ihre Herkunftsländer zurückgeschickt werden. Das Rotationssystem fungierte als flexibles Instrument, das auf die Verwertungsbedürfnisse der Unternehmen abgestimmt werden konnte. Da die frühe Anwerbepolitik eher auf die Rekrutierung ungelernter oder niedrig qualifizierter Arbeitskräfte ausgerichtet war, fand eine Unterschichtung der Gesellschaft durch Migration statt, mit dem Ergebnis, dass Migrantenhaushalte über ein im Durchschnitt niedrigeres Einkommen verfügen und das Risiko, unter die Armutsschwelle zu sinken, höher ist als bei Haushalten von Nichtzugewanderten. Geringe ökonomische Ressourcen einer recht großen Gruppe von Zugewanderten und ihren Familien führten in der Folgezeit zu Benachteiligungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie z.B. dem Wohnbereich oder dem Bildungssystem.

Schlüsselthemen für Soziale Arbeit sind daher *Exklusion und Inklusion*<sup>8</sup>. *Ausgrenzungen* ergeben sich u.a. durch aufenthaltsrechtliche Einschränkungen, fehlende Bürgerrechte, die Nichtanerkennung von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt, Segregation in Wohnquartieren, soziale Selektion im Bildungssystem, Diskriminierungen auf Grund von ethno-kulturellen Zuschreibungen, Rassismus und Gewalt.

Solche Ausgrenzungen sind in verschiedenen Politikfeldern zu bearbeiten und aufzuheben, weil sie tendenziell demokratiegefährdend sind. Sie sind ein zentrales Thema Sozialer Arbeit, von der oft erwartet wird, dass sie lediglich Defizite kompensiert und möglichen Konflikten vorbeugt. Gerade aktive Beiträge zur Entwicklung *inklusiver Strategien* und der Gestaltung von *Vielfalt* sind ein wichtiger Aufgabenbereich einer Sozialen Arbeit in Migrationsgesellschaften. Es geht u.a. darum, am Aufbau von Strukturen mitzuarbeiten, die allen Mitgliedern der Gesellschaft eine gleichberechtigte politische Teilhabe, ausreichende finanzielle und soziale Absicherung und eine Kultur der Anerkennung verschaffen.

„'Anerkennung' ist ein zutiefst politischer Begriff, der Solidarität mit jenen evoziert, denen nicht die Mittel zur Verfügung stehen, für sich zu sprechen und die von der Verteilung wertvoller Güter weitgehend ausgeschlossen sind“ (Borst 2004, 269).

Soziale Arbeit ist auch auf der Makroebene weitgehend mit den Ergebnissen von Migrations-, Flüchtlings- und Integrationspolitik konfrontiert, die nur eingeschränkt politisch beeinflussbar sind. Eine klassische Interventionsform sind die Verlautbarungen der großen Träger wie z.B. der Kirchen oder der Wohlfahrtsverbände zur Migrations-, Flüchtlings- oder Integrationspolitik. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit gesellschaftliche Gruppen, wie z.B. Migrantenselbstorganisationen, Bürgerinitiativen oder ähnliche Zusammenschlüsse im Sinne des *Empowermentansatzes und durch Netzwerkarbeit* (Herriger 2006) so zu unterstützen, dass sie in der Lage sind, ihre Interessen sachkundig vorzutragen und möglichst wirksam unter Beachtung der in einer repräsentativen Demokratie geltenden Regeln durchzusetzen.

### *Die Mesoebene*

Auf der Mesoebene stehen die Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit im Mittelpunkt, die benachteiligten Gruppen unter den Zugewanderten Beratung und Hilfe anbieten. In der Vergangenheit wurden für verschiedene Bereiche der sozialen Versorgung Zugangsbarrieren festgestellt. Das betrifft u.a. das Arbeitsfeld der Erziehungshilfen und der Erziehungs- und Familienberatung, aber auch das der Familienbildung. Zugewanderte und ihre Familienangehörigen – auch wenn nur unzureichende Daten vorliegen – sind hier

---

<sup>8</sup> Nach Kleve (2004, 173) beschreibt die Unterscheidung Inklusion/Exklusion, in Anlehnung an Luhmann (1995), „wie in der funktional differenzierten Gesellschaft Personen an den Leistungskreisläufen der Funktionssysteme mittels symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien (z.B. Geld, Macht, Recht, Glaube etc.) teilnehmen“.

unterrepräsentiert. Insofern stellt sich die Aufgabe, *Exklusionsmechanismen* seitens der Institutionen herauszufinden und zu beseitigen und Hemmschwellen, die bei den anzusprechenden Zielgruppen bestehen, abzubauen.

Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die durch Migration bedingt sind, stellen die sozialen Dienste vor Aufgaben, die nicht ohne eine Organisationsentwicklung zu bewältigen sind. Diese Prozesse der Organisationsentwicklung wurden in der Vergangenheit häufig unter dem Stichwort der „interkulturellen Öffnung“ zusammengefasst. Es geht jedoch nicht nur darum - was der Begriff interkulturell nahe legen könnte - die Institutionen für Zugewanderte, sondern auch für andere benachteiligte, schwer erreichbare Gruppen zu öffnen und Zugangsbarrieren zu beseitigen, um die gleichberechtigte Teilhabe aller an wichtigen Gütern, Dienstleistungen und Infrastrukturen der Gesellschaft zu gewährleisten. Solche Öffnungsprozesse erfordern Veränderungen, die sich sowohl auf die handelnden Personen, die Strukturen der Organisation als auch die Institutionen im Umfeld beziehen. Sie beinhaltet eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Organisation, eine fachliche Weiterbildung der Mitarbeiterschaft und eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn die komplexen Entwicklungsaufgaben auf allen drei Ebenen angestoßen werden und in ein umfassendes Organisationsentwicklungsmodell eingebettet sind, dessen strategische Ziele durch ein Leitbild definiert werden. Das Leitbild bündelt die unterschiedlichen Ziele der Organisation, von denen die interkulturelle Orientierung eines neben anderen darstellt. Interkulturelle Orientierung zielt auf die **Anerkennung** der kulturellen Vielfalt einer Stadtgesellschaft oder einer Region. Sie ist darauf ausgerichtet, die verschiedenen Gruppen am gesellschaftlichen Gestaltungsprozess zu beteiligen, Benachteiligungen abzubauen und Chancengleichheit herzustellen.

Darüber hinaus sollte interkulturelle Orientierung zum **Querschnittsthema** der Organisation werden, was nur im Kontext eines Modells der lernenden Organisation möglich ist.

Das übergreifende Leitbild gibt die globale Richtung für die Entwicklung an, muss aber in den verschiedenen Fachbereichen konkretisiert werden. Die globalen Ziele des Leitbilds sind daher auf Bereichsebene auf zielgruppen- und aufgabenspezifische Ziele herunter zu deklinieren. Darüber hinaus sind die Kompetenzprofile auf die speziellen Aufgaben und Funktionen abzustimmen, die je nach Hierarchie und Zuständigkeiten differieren.

Dieser Prozess ist auf alle Akteure in der Hierarchie angewiesen und darf nicht bloß direktiv von oben nach unten, sondern muss auch umgekehrt von unten nach oben erfolgen. Organisationsentwicklung ist auf Menschen angewiesen, die bereit sind, umzudenken, die ihre Einstellungen selbstkritisch unter die Lupe nehmen und ihr berufliches Handeln umstrukturieren. Sie brauchen dabei professionelle Unterstützung, u.a. Fortbildungen.

Prozesse der oben beschriebenen Organisationsentwicklung sind zugleich in den Kontext kommunaler bzw. regionaler Integrationskonzepte einzubinden, da Migration das gesamte

Umfeld der Organisation verändert und das Zusammenspiel aller gesellschaftlichen Akteure herausfordert.

### *Die Mikroebene*

Auf der Mikroebene finden Interaktionen in verschiedenen Settings Sozialer Arbeit statt, die in der Regel durch Sprache in kommunikativen Situationen vermittelt werden. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz geht von der Annahme aus, dass Migrations- und Integrationserfahrungen sowie deren biografische Verarbeitung Auswirkungen auf die Interaktion der Beteiligten haben und daher von den Fachkräften berücksichtigt werden müssen. Eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Interaktion sind *Haltungen und Einstellungen*, die eine grundsätzliche *Offenheit und Wertschätzung* des anderen zum Ausdruck bringen (siehe dazu auch Fischer 2005, 33-47). Eine solche Offenheit bedeutet, dem anderen zunächst ohne ein vorgefasstes Urteil und ohne Einschränkungen zu begegnen und zu signalisieren, sich ganz auf ihn einlassen zu wollen. Als „Wertschätzung oder bedingungsloses Akzeptieren“ ist uns diese Haltung aus dem personenzentrierten Ansatz der Gesprächspsychotherapie von Carl R. Rogers bekannt (1983, 27). Gerade Menschen mit Migrationserfahrungen oder deren Familienmitglieder machen die Erfahrung von Nichtanerkennung - sei es als Bürger 2. Klasse ohne Wahlrecht oder mit beschränkter Aufenthaltserlaubnis; als Arbeitskraft, die unterhalb ihres eigentlichen Qualifikationsniveaus eingestellt wird, weil ihre Abschlüsse aus dem Herkunftsland nicht anerkannt werden oder als unerwünschter Mieter, dem eine Wohnung vorenthalten bleibt, weil er „Ausländer“ ist. Diese zum Teil strukturell bedingten Exklusionsmechanismen haben teilweise belastende Auswirkungen auf den Einzelnen, weil sie ihn herabsetzen, entwerten und als nicht zugehörig erklären. Eine wertschätzende Haltung ändert nichts an der Exklusion und strukturell bedingten Ungleichheit, sie vermag aber auf der interpersonalen Ebene Symmetrie herzustellen und wechselseitige Verständigungsprozesse zu begünstigen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung einer horizontalen Dimension von Differenz von einer vertikalen Dimension hilfreich, wie sie Wolf Rainer Leenen (2002, 88) vornimmt. In der horizontalen Dimension begegnen sich die Menschen als gleichgestellte Kommunikationspartner, die sich wechselseitig in ihrer Unterschiedlichkeit anerkennen, in der vertikalen Dimension existieren soziale Ungleichheiten im Hinblick auf Rechtsstatus, Zugänge zum Arbeitsmarkt, Chancen im Bildungssystem und der Teilhabe an weiteren gesellschaftlichen Gütern und Diensten.

In der oben beschriebenen Interaktion geht es nicht allein um die Anerkennung anderer kultureller Orientierungen und Weltanschauungen, sondern der Persönlichkeit als Ganzer, so wie sie durch ihre bisherige Sozialisation geprägt worden ist. Die kulturellen Deutungsmuster sind nur eine Facette, die in diesem pädagogischen Verhältnis Berücksichtigung finden

sollten. Anerkennung ist die Voraussetzung für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und die Bestärkung des anderen in seiner Persönlichkeit. Stabilisierung und Stärkung des Ichs sind in einer Welt erforderlich, die sich durch Verunsicherungen, ständigen Wandel und Fluss auszeichnet. Nur ein Individuum mit einer tragfähigen Identität, Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Irritationsbereitschaft ist den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen. *Resilienzförderung und Empowermentstrategien* sind daher wichtige Strategien Sozialer Arbeit.

Zu einer Haltung, die Verständigungsprozesse begünstigt, zählt auch ein grundsätzlich selbstkritisches Verhältnis der sozialpädagogischen Fachkraft zu ihrem eigenen sozio-kulturellen Hintergrund. Die Akzeptanz der inneren Pluralität (Bilden 2007, 110) kann die Akzeptanz anderer begünstigen, denn in dem Maße wie ich die „eigene innere Vielfalt, das Unterschiedliche und Heterogene akzeptiere, wird es leichter, mit Pluralität und Differenz, mit unterschiedlichen Sinnsystemen in der Gesellschaft leben zu können, ohne rigide unterordnen und ausgrenzen zu müssen: Wenn ich in mir mehrere Stimmen und Perspektiven leben lasse, kann ich eher auch andere Menschen auf ihre Weise leben und die Welt interpretieren lassen.“

Die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Gewordenheit und die Rückbesinnung auf Werte und Normen, die im Verlauf der eigenen Biografie angeeignet wurden, ermöglichen ein Bewusstsein von der Prozesshaftigkeit und Vielschichtigkeit von Kultur. Sich des eigenen normativen Referenzrahmens bewusst zu sein, sensibilisiert für mögliche Projektionen und verdeutlicht ethnozentrische Sichtweisen, die den Blick auf den anderen verzerren und Perspektivwechsel erschweren. So wird auch die Basis für eine *Ambiguitätstoleranz* hergestellt, die in die Lage versetzt, Mehrdeutigkeiten, Widersprüche und Spannungen auszuhalten und zu verarbeiten. Nicht zuletzt gehört zu einer personenzentrierten Haltung die *Empathie* im Sinne eines einführenden Verstehens in die Erfahrungshorizonte des anderen.

Diese Haltungen und methodischen Herangehensweisen sind keine speziellen Kompetenzen, sondern stellen eine allgemeine Grundlage sozialpädagogischer Professionalität dar. Es geht vielmehr darum, ein spezifisches, auf den Migrationszusammenhang bezogenes Wissen und allgemeine professionelle Kompetenzen so zu verschränken, dass berufliche Handlungskontexte auch unter migrationsspezifischen Fragestellungen betrachtet werden und eine multiperspektivische Sicht entsteht. In der Fachliteratur wird inzwischen eine diversitätsbewusste Sicht gefordert, die verschiedene Differenzlinien in den Blick nimmt wie z.B. Gender, Alter, Schicht etc. und deren Zusammenwirken im Rahmen einer „Intersektionalitätsanalyse“ untersucht (Leiprecht 2008, S. 427-439; Lutz/Wenning 2001)

Ein solches Vorgehen versucht Antworten auf Fragen zu finden wie: Welche psychischen Belastungen sind mit Flucht und Asyl verbunden? Welche sprachlichen Schwierigkeiten ha-

ben Migranten bei der Erledigung bürokratischer Formalitäten? Welche Missverständnisse können entstehen, wenn wir die nonverbalen und paraverbalen Signale der Sprache eines Zugewanderten nicht kennen? Wie wirken sich sprachzentrierte Beratungsmethoden auf Menschen aus, die nicht sprachgewandt sind und Deutsch nicht als Muttersprache sprechen? Solche und ähnliche Fragen schaffen professionelle Zugänge zu Klienten und Klientinnen und verbessern die Qualität beruflichen Handelns.

Die Fähigkeit, das berufliche Handeln immer wieder vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation zu reflektieren und dieses Wissen quasi als Interpretationsfolie für professionelles Handeln zu nutzen, ist nicht selbstverständlich, sondern muss durch das Studium vermittelt werden.

Bei genauerer Analyse der oben dargestellten Systemebenen lassen sich *Schlüsselthemen* für ein Studium der „Sozialen Arbeit im Migrationskontext“ herausfiltern, die thematisch quer durch alle Bereiche von Belang sind. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, seien die für die vorliegende Ausarbeitung relevanten Themen genannt.

<b>Schlüsselthemen</b>	<b>Gesellschaftliche Entwicklungen</b>	<b>Handlungsstrategien</b>
<b>Exklusion - Inklusion</b>	Gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse im ökonomischen, politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Bereich verlangen nach Gegensteuerung	Entwicklung inklusiver Strategien auf allen Ebenen der Gesellschaft  Soziale Arbeit als Teilbereich von Inklusionspolitik gestalten
<b>Homogenität - Heterogenität</b>	Ethno-nationale Vorstellungen treten in Gegensatz zur tatsächlichen Vielfalt der Bevölkerung  Mehrfachzugehörigkeiten prägen Identitätsentwürfe	Entwicklung einer Anerkennungskultur (Akzeptanz von Mehrsprachigkeit, Mehrreligiosität, Vielfalt kultureller Deutungsmuster etc.)  Lebenswelt- und Ressourcenorientierung  Aufbau interkultureller Kompetenzen sowohl als selbstreflexive als auch Interaktions- und Kommunikationskompetenzen  (u.a. sensibler Umgang mit verschiedenen kulturellen Deutungsmustern)
<b>Diskriminierung - Anerkennung</b>	Vorurteile, Stigmatisierung von Fremden, Rassismus und Gewalt gefährden den demokratischen Zusammenhalt der Gesellschaft	Strategien des Empowerment, u.a. durch Stärkung der Selbsthilfepotenziale, vorurteilsbewusste Erziehung, antirassistische Bildung, Gewaltprävention und Resilienzförderung.

Kommen wir nochmals auf die eingangs gestellt Frage nach der Tragfähigkeit des Konzepts „Interkulturelle Kompetenz“ zurück. Festgehalten werden kann, dass es nicht Ziel führend ist, die durch Migration bedingten Veränderungen, die sich nicht nur auf die mikrosozialen Settings auswirken, sondern auch auf globaler, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene abspielen, allein durch Kompetenzen im Bereich von Interaktion und Kommunikation bewältigen zu wollen. Letztere sind zwar sehr zentrale Kompetenzen, also Kernkompetenzen, die im alltäglichen Kontakt mit Klienten und Klientinnen im Vordergrund stehen, bleiben aber ihrerseits oberflächlich, wenn nicht grundlegende Kenntnisse über globale und gesellschaftspolitische Zusammenhänge vorliegen: So setzt die Beratung eines traumatisierten Flüchtlings Kenntnisse über Ursachen, Verläufe und Auswirkungen von Flucht voraus, um psychische Verarbeitungsprozesse überhaupt nachvollziehen und einordnen zu können.

### **Verschiedene Studien- Modelle**

Im Studium der Sozialen Arbeit wird die notwendige multiperspektivische Sicht auf den Gegenstand einer „Sozialen Arbeit im Migrationskontext“ durch die Vielfalt der Fächer begünstigt. Allerdings gilt es die Interdisziplinarität vielerorts erst noch herzustellen. In der Vergangenheit wurden die einschlägigen Inhalte aus den Fächern Didaktik Methodik, Erziehungswissenschaft, Medien- und Kulturpädagogik, Kulturanthropologie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Psychologie, Sozialmedizin, Sozialphilosophie, Theologie, Soziologie, Verwaltung und Organisation etc. eher additiv gelehrt und nicht interdisziplinär verschränkt, was aufwendige Abstimmungsprozesse und/oder Team-Teaching verlangt hätte. Im Zuge der thematischen Bündelung von fachwissenschaftlichen Zugängen unter ein Thema wird künftig die Kooperation der Fachwissenschaftler zwecks wissenschaftlicher Verortung und Verständigung untereinander unabdingbar sein.

Die im Projekt kooperierenden Hochschulen haben in diesem Zusammenhang unterschiedliche Modelle zur Bearbeitung des Themas entwickelt (siehe Veröffentlichung des MAIS „Soziale Arbeit im Migrationskontext“) Schematisch könnte man sie zusammenfassen als:

- Modell 1: Vermittlung „Interkultureller Kompetenz“ durchgängig im Grundstudium, ergänzt durch ein Teilcurriculum „Interkulturelle Kompetenz“
- Modell 2: Interkulturelle Soziale Arbeit und Bildung als Aufbau-Modul
- Modell 3: Interkulturelle Aspekte im Studiengang „Pädagogik, Entwicklung und Inklusion“
- Modell 4: Schwerpunktmodul (z.B. „Interkulturelle und internationale Soziale Arbeit“)
- Modell 5: Querschnittsaufgabe und Vertiefungsangebote

Die schwierigste Aufgabe besteht wohl darin, das Thema als Querschnittsthema zu verankern und somit als roten Faden durch den gesamten Studienverlauf zu führen. Das setzt die Bereitschaft der Lehrenden voraus, sich auf dieses Thema einzulassen und es in die eige-

nen Lehrveranstaltungen umzusetzen. Das wiederum macht einen intensiven Abstimmungsprozess unter den Lehrenden erforderlich, um u.a. mögliche inhaltliche Schnittstellen der Lehrveranstaltungen ausfindig zu machen. Darüber hinaus sollte ein solches Querschnittsthema in den Akkreditierungsantrag des jeweiligen Studiengangs Eingang finden und mit anderen Querschnittsthemen abgestimmt werden. Dies wiederum erfordert eine Leitzieldiskussion, die entsprechende thematische Zuschneidung der Module und ggf. die Abstimmung von Schwerpunktsetzungen. Ein solches Verfahren verläuft in der Regel nicht reibungslos, sondern trifft auf unterschiedliche Blockaden:

- Zweifel an der Relevanz des Themas
- Konkurrierende Querschnittsthemen
- Inhaltliche Unsicherheiten im Hinblick auf die Thematik
- Sorge um die Freiheit der Lehre

Ein einmal implementiertes Querschnittsthema bedarf allerdings der besonderen „Pflege“, wenn es nicht bloß zum „Papiertiger“ verkommen soll. Dabei kann man bisher nicht auf lang erprobte Konzepte zurückgreifen, sondern muss selber experimentieren. So könnte z.B. ein Team von Lehrenden als Pioniergruppe den Prozess begleiten, die bestehenden Angebote zu dem Thema dokumentieren, Leerstellen diagnostizieren, Vorschläge für neue Lehrveranstaltungen machen und auf die Umsetzung achten. Zur inhaltlichen Unterstützung der Lehrenden ist auch der Aufbau einer Literatur-Datenbank denkbar, in der Texte mit Bezug auf die unterschiedlichen Fachdisziplinen gesammelt werden. Zugleich könnte ein Referentinnenpool gegründet werden, der die Daten von ExpertInnen zu den verschiedenen Themen zur Verfügung stellt. Ringvorlesungen, Forschungswerkstätten, Fortbildungen, studienbegleitende Workshops und Fachtagungen fördern die inhaltliche Arbeit am Thema und könnten den Dialog unter den Lehrenden unterstützen. Im Rahmen des Projekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ besteht die Chance, diese unterschiedlichen Ansätze auszuwerten und Ansätze zur Weiterentwicklung zu erörtern.

#### **Literatur:**

- Bilden, H. (2007): Das vielstimmige heterogene Selbst. Zum Verständnis „postmoderner“ Subjektivitäten. In: Frankenberger, R. u.a. (Hrsg.): Politische Psychologie und politische Bildung. Schwalbach, Ts., S. 95-113
- Borst, E. (2004): „Anerkennung“ als konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Bildungsvorstellungen. In: neue praxis 3, S. 259-270.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Eppenstein, T./ Kiesel, D. (2009): Vielfalt in der Migrationsgesellschaft interkultivieren. In: Migration und Soziale Arbeit. 31. Jg., Heft 3/4/2009, S. 222-228
- Fischer, V. (2005): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, V./ Springer, M./ Zacharaki, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts., S. 33 - 47
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München

Leenen, W.R. u.a. (2002) : Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 81-102  
Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis 4/2008, S. 427-439  
Lutz, H./ Wenning, N. (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen  
Rogers, Carl R. 1983: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a.M..

In der folgenden Diskussion wurde vor allem die Frage der Beteiligung von Migrantinnen und Migranten und der Öffnung von Institutionen thematisiert.

Im Rahmen der Umsetzung von Diversity-Konzepten würde es konkret bedeuten:

In Bezug auf die Öffnung der Hochschulen

Beschäftigung von mehr Fachwissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund.

In Bezug auf die Öffnung der Schulen

Die Institution Schule muss sich für Migrant/innen öffnen

Allgemein ist zu klären, wer die Definitionsmacht hat. In diesem Zusammenhang sollten mehr Rückmeldungen von Migrant/innen zu Integrationspolitik und Kulturbegriffsbestimmung sollte eingeholt werden.



Selma Lüscho, Fachhochschule Düsseldorf

**Kompetenztransfer im Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“  
am Standort Düsseldorf**

Der Transfer von theoretischen Kompetenzen in die Praxis gelingt, wenn er durch vielfältige Maßnahmen unterstützt wird. Als hilfreich beschrieben wird ein Kompetenztransfer, wenn die

Beteiligten möglichst praxisbezogen und einrichtungsnah fortgebildet und begleitet werden. Allgemein bewährt haben sich unter anderem die

- Supervision (etwa Besprechung von Problemen aus der Praxis)
- Coaching (zum Beispiel Erarbeiten von Lösungsstrategien)
- Beratung vor Ort.

Bezogen auf den Transfer von interkulturellen Kompetenzen wurde herausgefunden, dass rein theoretisches interkulturelles Wissen nicht ausreichend für die praktische Arbeit ist. Vielmehr müssen persönliche Erfahrungen und Kompetenzen in den Transferprozess einbezogen werden: Erlerntes Wissen muss während der praktischen Arbeit reflektiert und durchgehend hinterfragt werden.

Interkulturelles Lernen darf dabei nicht im „luftleeren Raum“ stattfinden, sondern sollte stets einen konkreten Bezug zur Praxis haben. Bei der Begleitung der Beteiligten ist es wichtig, als Dozent vielfältige Methoden einzusetzen und eigenes interkulturelles Fachwissen einzubringen (vgl. Lima Curvello, Pelkhofer-Stamm, 2003).

Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ bietet den Studierenden eine Möglichkeit, im Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik erworbene (allgemeine und interkulturelle) Kompetenzen im Arbeitsfeld Schule zu erproben.

Den Rahmen hierfür bietet die Durchführung einer Fördergruppe an einer Düsseldorfer Schule. Ziel ist, dass die Studierenden ihr theoretisches Wissen, das sie in den verschiedenen Seminaren an der Hochschule erworben haben, in ihre Arbeit mit den SchülerInnen integrieren. Zur Unterstützung des Transfers werden die Studierenden auf vielfältige Weise durch die Hochschule und die RAA begleitet, unter anderem durch:

- eine fallspezifische Beratung und Supervision (Bearbeitung von Fallbeispielen / Problemen)
- einen monatlichen Arbeitskreis („Austausch und Beratung in der Gruppe“)
- Seminare und Workshops (externe ReferentInnen, u.a. Schulsozialarbeit in den Seminaren)
- die Interaktion zwischen allen Projektpartnern (Schule, RAA, FH und Studierende)
- eine Verknüpfung der Förderarbeit mit einem Praktikum (Modell-Lernen).

Im Arbeitskreis und in der Fallberatung kommen breit gefächerte Themen auf. Gerade in der Anfangsphase sei vor allem die Gruppenfindung und die Erarbeitung einer Leitungsfunktion zentral. Durchgehend müssen gruppendynamische Prozesse durch die Studierenden erkannt und bearbeitet werden. Auftretende Schwierigkeiten betreffen unter anderem die Motivierung der Schüler, Themenfindung, Störungen in der Gruppe oder unerwünschte Cliquenbildung.

Auch Fragen zur Methodik und Didaktik werden im Arbeitskreis und der Supervision bearbeitet, zum Beispiel: Wie erstelle ich ein Konzept (auch langfristig)? Wie integriere ich Wünsche/Bedürfnisse der Schüler in meine Planung? Wie reagiere ich auf Unvorhersehbarkeiten?

In Bezug auf interkulturelle Herausforderungen bringen die Studierenden Themen ein, die sich etwa auf den Umgang mit anderen Gebräuchen beziehen oder die besondere Arbeit mit Flüchtlingen. Sie lernen, sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erfahrungen der vielfältigen Migrationsgeschichten einzustellen. Zum Beispiel herrscht in vielen Ländern eine unterschiedliche Auffassung darüber, wie Lernen funktioniert – dass Spielen auch Lernen bedeuten kann, ist in einigen Ländern unbekannt und stellt die Studierende vor eine besondere Herausforderung.

Ein Film eines Studierenden (Herr Mike Aydin) und ein Bericht über Praxiserfahrungen einer Studentin (Frau Melanie Deising) im Projekt ergänzten die Ausführungen von Frau Lüscho. Die Frage, ob Studierende mit und ohne Migrationshintergrund verschiedene Ausbildungskonzepte benötigen, wurde verneint, da die Reflexion und Herausbildung eines Selbstkonzeptes für alle gleich bedeutend sei. Wichtig für den Projekterfolg sei, dass die Schulen Konzepte haben, in die das Projekt eingepasst sei. Auf interdisziplinäre Zusammenarbeit (Koperation Schule – Soziale Arbeit) müsse großen Wert gelegt werden.

Literatur:

Lima Curvello, T. & Pelkhofer-Stamm, M. (2003). *Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung sozialer Dienste*. Herausgegeben von: Transfer interkultureller Kompetenzen (TiK), Berlin.



## **Schulsozialarbeit als wichtiger Unterstützungsfaktor für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte**

**Prof. Dr. Hildegard Mogge-Grotjahn**

**Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum,  
FB Soziale Arbeit**

**Ruth Fischer**

**Schulsozialarbeiterin an der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf**

**(Moderation: Ingeborg Barnikol-Demirok, RAA Stadt Düsseldorf)**



Frau Fischer führte in das Thema „Schulsozialarbeit als wichtiger Unterstützungsfaktor für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte“ aus der Perspektive der schulischen Praxis ein und lieferte damit die Grundlage für die anschließende Diskussion. Ziel der Schulsozialarbeit in diesem Themenfeld ist die schulische, soziale und berufliche Integration der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte

Daraus leitet sich folgende Auftragspalette ab:

- Kinder und Jugendliche in der individuellen und sozialen Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern
- Kindern, Jugendlichen und ihren Bezugspersonen vor Ort Beratung anzubieten
- Jungen Menschen die Teilhabe am Unterricht /an Bildung zu ermöglichen

- Ganzheitliches Lernen zu fördern
- Lernpotentiale der jungen Menschen individuell zu fördern und Defizite abzubauen
- Marginalisierung und Aussonderung von gefährdeten Kindern und Jugendlichen organisatorisch, individuell und systemisch aufzufangen
- gefährdeten Kindern und Jugendlichen im Bedarfsfall frühzeitig professionelle Unterstützung zur Verfügung zu stellen

Um dies zu erreichen, sind Schulsozialarbeiter/innen in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern tätig. Neben klassischer Beratung und Einzelhilfe, gehören sozialpädagogische Gruppenarbeit und Projektarbeit, auch im Rahmen von Gewaltprävention zu den Standardangeboten. Begleitung im Übergang Schule /Beruf ist gerade für Schülerinnen und Schüler wichtig, deren Eltern diese Unterstützung nicht leisten können. Teilweise sind diese Angebote in den Offenen Ganztag integriert.

Wichtige Grundlage dieser Arbeit ist die Sozialraumorientierung, die Vernetzung mit anderen Akteuren in dem Arbeitsfeld und im Bedarfsfall die Einbindung der Eltern. Darüber, dass Schulsozialarbeiter/innen zur Organisation Schule aber nicht zum internen Kreise des Lehrerkollegiums gehören, können Sie wertvolle Hinweise zur Innovation geben und zur Schulentwicklung beitragen.

Um die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte zu verbessern, muss die Schulsozialarbeit noch zusätzliche Rahmenbedingungen bedenken. Da Integration ein gemeinsamer Prozess der Schulgemeinde ist, ist Integration systemisch zu denken. Den Schulsozialarbeiter/innen fällt hier die Aufgabe zu, Barrieren zu thematisieren, kulturelle Differenzen verdeutlichen und Ressourcen zu erkennen und zu benennen. Sie können die Kommunikation unter den am Bildungsprozess beteiligten Partnern initiieren und gestalten und sorgen damit für Klarheit und Transparenz. Wichtig ist hier die Einbeziehung von Schüler/innen und deren Eltern, um Partizipation zu stärken.

Einem besonderen Augenmerk kommt die Begleitung der Kinder und Jugendlichen bei Übergängen zu. Gerade im Übergang von der Schule in den Beruf benötigen viele (auch deutsche) Familien Unterstützung, da das Bildungs- und Ausbildungssystem sehr komplex und nicht mit dem anderer Länder vergleichbar ist.

Im Prozess der Öffnung von Schule unter Einbeziehung des Sozialraums kommt den Schulsozialarbeiter/innen eine besondere Bedeutung zu. Außerunterrichtliche und außerschulische Lern- und Erlebnisorte öffnen den Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen und bieten zum Beispiel Ansatzpunkte, Praxisstellen im Rahmen der schulischen Betriebspraktika kennenzulernen.

Den Abschluss bildeten verschiedene Thesen zum Thema.

Schulsozialarbeit ....

- denkt Integration vom Subjekt aus
- sieht in der individuellen Lebensbewältigung die zentrale Ausgangslage
- erkennt die doppelte Fremdheit
- thematisiert das Besondere
- setzt Impulse

Frau Mogge-Grotjahn erklärt, dass Sie keinen Vortrag halten, sondern auf Grundlage ihrer folgenden Kernbotschaft mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ins Gespräch kommen wolle.

„Auch wenn es absolut sinnvoll und notwendig ist, Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte spezifisch zu fördern, sollte dies nicht in einer Integrations-, sondern in einer Inklusionsperspektive geschehen. Denn eine Integrationsperspektive bedeutet, Kinder und Jugendliche, die mit einem wie auch immer gearteten Hindernis auf dem Weg zum erfolgreichen Schulabschluss zu kämpfen haben, in das ihnen gegenüber stehende soziale System Schule einzubeziehen. Im Fokus steht das Hindernis – z.B. Deutsch nur als Zweit- oder Fremdsprache zu kennen, oder einer ethnischen oder kulturellen Minderheit anzugehören – das überwunden werden muss, um sich integrieren zu können. Die Inklusionsperspektive dagegen bedeutet, alle Kinder und Jugendlichen, alle Lehrkräfte, Mitarbeitenden und Eltern als Teil des sozialen Systems Schule zu betrachten und die Ressourcen aller zu nutzen, um ein Optimum an Teilhabe- und Lernprozessen zu organisieren.

Die Inklusions-Logik liegt der Sozialarbeit wesentlich näher als der Schule, d.h. sie muss vor allem durch die an Schulen tätigen Fachkräfte der Sozialen Arbeit angeregt und implementiert werden. Dies setzt eine gestärkte professionelle Identität der Sozialen Arbeit voraus. Soziale Arbeit an Schulen bedeutet nicht oder zumindest nicht in erster Linie Sprachförderung und Nachhilfe-Angebote (im weitesten Sinne) und/oder Freizeitgestaltung und/oder Entlastung des Unterrichts von „störenden“ Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist Soziale Arbeit an Schulen (oder sollte es sein) eine treibende Kraft auf dem Weg zur Schule als Ort sozialer Inklusion. Die spezifische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte ist dann eingebettet in ein umfassendes Konzept der inkludierenden Sozialen Arbeit. Das umfasst auch eine deutlichere Verortung von Schulen im Sozialraum und

eine intensive Vernetzung von Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe, mit Angeboten und Einrichtungen der Gesundheitsförderung und der Familienhilfe.“

### **Meinung und Erfahrungsaustausch / Diskussion**

Schule wird weiterhin einseitig als Bildungseinrichtung begriffen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fachforums sind sich einig, dass sich das Verständnis von Schule ändern muss, da die Schule vermehrt familienergänzende Erziehungsaufgaben wahrnimmt. Soziale Arbeit kann an dieser Stelle einen Beitrag leisten, indem sie eine Vermittlerrolle zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Kindern einnimmt und der Institution Schule so die Inklusionslogik näher bringt. Dabei werden alle Beteiligten als Bildungspartner verstanden, eine individuelle, ganzheitliche Förderung der Schüler wird dadurch möglich. Schule wird als entscheidender Einflussfaktor auf das Leben der Kinder und Jugendlichen gesehen, vor allem ihre Selektionsfunktion beeinflusst ihr ganzes Leben. Die These, dass eine solche Entwicklung sehr lange dauert, wird von den Anwesenden zur Kenntnis genommen.

Ein wichtiges Diskussionsthema war die Frage nach den benötigten Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte und Sozialarbeiter/innen. Frau Ruth Fischer berichtet von ihren Erfahrungen: Um eine gelingende Zusammenarbeit zu gestalten, sind verschiedene Themen wie die Rollenverteilung, Aufgabenverteilung, fachliche Schwerpunkte, Verantwortungsbereiche, Leitungsaufgaben, Raum und Zeit, zu klären. Der eigene Einsatz, den Kooperationspartner/innen das eigene Berufsbild verständlich zu machen, ist dafür sehr wichtig. Von allen Anwesenden wurde eine gemeinsame Vision, ein gemeinsam entwickeltes Leitbild der Lehrkräfte und Sozialarbeiter/innen als bedeutender Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit gesehen. Thematisiert wurde auch, dass dieser Prozess Zeit in Anspruch nimmt.

Auch das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit ist ein wichtiger Faktor. Angesprochen wurden auch die teilweise widersprüchlichen Erwartungen der einzelnen Bildungspartner/innen Lehrkräfte, Sozialarbeiter/innen, Eltern, Kinder. Die Schulsozialarbeit nimmt hier eine Vermittlerrolle zwischen allen Parteien ein. Frau Ruth Fischer berichtet aus ihrem Schulalltag: “Einzelfallberatung führe ich mit den Schülern oder den Eltern durch. Oft kommt es zwischen Eltern und Kindern beim Thema Schule zu Streitigkeiten, welche das Zusammenleben in der Familie belasten. Um eine Lösung zu finden, suche ich gemeinsam mit Eltern, Schüler/innen und auch Lehrkräften nach einer geeigneten Möglichkeit.“

An vielen Schulen gibt es keine Schulsozialarbeiter/innen, da dafür eine Lehrer/innenstelle wegfallen würde. Um Akzeptanz erreichen zu können, ist sehr viel Beziehungsarbeit nötig. Es kommt auch immer auf die Unterstützung durch die Schulleitung an. Es wurde festgestellt, dass diese Beziehungsarbeit hauptsächlich von den Schulsozialarbeiter/innen selbst

geleistet werden muss.

Ein Teilnehmer bringt an, dass es durchaus sinnvoll wäre, eine Vermittlungsinstanz zwischen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen einzuführen, welche diese Aufgabe übernimmt. Frau Fischer beantwortet die Frage eines Teilnehmers, ob die Lehrer die Zusammenarbeit als Be- oder Entlastung erleben? Sie berichtet, dass dies natürlich sehr unterschiedlich ist, dass Sie es aber sehr oft erlebt, dass die Gespräche zunächst als Belastung (wegen Mehrarbeit) angesehen werden, dass das Ergebnis die Lehrkräfte allerdings entlastet und damit die weitere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen positiv beeinflusst. Lehrer/innen erleben die Kinder in den meisten Fällen nur im Unterricht, obgleich die Ursachen von Problemen der Schüler oftmals im außerschulischen Umfeld liegen. An dieser Stelle nimmt Schulsozialarbeit eine Vermittlerrolle ein.

Ein weiterer Punkt der Diskussion dreht sich um die Frage, warum so wenig Lehrkräfte an der Fachtagung und keine an diesem Fachforum teilnehmen. Die Annahme, dass kein Interesse von Seiten der Lehrer vorhanden sei, wurde diskutiert. Eine Teilnehmerin erläutert, dass die Teilnahme für Lehrer außerhalb der Ferien aufgrund des Unterrichts erschwert sei und sie wenige Möglichkeiten haben, sich bei solchen Fachtagungen einzubringen.

Zum Ende der Diskussion stellt ein Teilnehmer fest, dass während der Diskussion kein konkreter Bezug zu Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hergestellt wurde. Auch hier sind sich die Anwesenden einig, dass sich dies positiv auf die Diskussion ausgewirkt hat, da Schulsozialarbeit eine übergreifende Thematik darstellt und ein inklusiver Ansatz jedes Kind auf die gleiche Weise mit seinen Stärken und Schwächen akzeptiert. Eine problemzentrierte Sicht auf den Migrationshintergrund liegt der Inklusionslogik fern. Sie nimmt viel mehr die Barrieren in den Blick, welche Schüler/innen in der Teilhabe beeinflussen.

In diesem Zusammenhang wurde auch das Thema Vernetzung angesprochen. Die Vernetzung der Institution Schule mit außerschulischen Partnern, wird als wichtiger Punkt angesehen. Durch eine Vernetzung mit Familienberatung, Polizei, Sportvereinen, Kultureinrichtungen und weiteren Partnern im Sozialraum kann Schule zu einem sozialen Ort werden und so auch außerschulische Bildungs- und Lernprozesse fördern. Frau Ruth Fischer berichtet, dass ihre Schule u.a. in den Bereichen Übergang von Schule in den Beruf, Gewaltprävention, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und außerschulische Beratung gut vernetzt ist. Das soll den Zugang zu einer Vielzahl bestehender Unterstützungssysteme niederschwelliger gestalten. Eine klare Zuteilung von Kompetenzen, Aufgabenschwerpunkten und Verantwortung ist auch bei dieser Thematik sehr wichtig.



### Fachforum 3

## **Die Förderung sozialer Kompetenzen im Gemeinwesen in der Migrationsgesellschaft – Anspruch und Wirklichkeit**



**Prof. Dr. Markus Ottersbach / Corinna Braun**

**Fachhochschule Köln**

**Melanie Bächle / Inga Nierhoff**

**Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln**

**Andreas Deimann**

**Stadt Leverkusen, RAA**

### **Einleitung**

Bedingt durch die Einflüsse der Globalisierung auf den Alltag der Menschen, die Immigration unterschiedlicher Migrationsgruppen nach Deutschland, den demographischen Wandel und die damit verbundene Sicherung des Generationenvertrags, die Suche nach hoch qualifizierten Fachkräften für die Wirtschaft, aber auch durch die Zunahme bzw. die Stagnation latenter und manifester Fremdenfeindlichkeit auf relativ hohem Niveau haben die Themen Migration und Integration in den letzten Jahren in der politischen Öffentlichkeit erheblich an Bedeutung gewonnen.

Erkennbar ist die Bedeutungszunahme der Thematik inzwischen u. a. an der Veränderung rechtlicher Rahmenbedingungen für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (z. B. die Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes in 2000, die partielle Umwandlung von Ausländerbeiräten in sog. Integrationsräte in NRW in 2004, die Einführung des Zuwanderungsgesetzes

in 2005 und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes in 2006), den politischen Interventionen auf Bundesebene (vgl. z. B. den Nationalen Integrationsplan, den Integrationsgipfel sowie die Islamkonferenz), an einer differenzierten Datenerhebung zu Menschen mit Zuwanderungsgeschichte durch den Mikrozensus 2005, der Einrichtung eines Integrationsministeriums auf Landesebene in Nordrhein-Westfalen, der Zuordnung des Ressorts Integration zum Bundeskanzleramt, der Entwicklung zahlreicher kommunaler Integrationskonzepte, der Implantierung der Thematik der Migration in die Lehre der Hochschulen, Curricula der Schulen und Konzepte der Elementarerziehung oder an der zunehmenden Akzeptanz verschiedener Religionen (z. B. Moscheebau).

Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration und Integration hat sich in den letzten Jahren gewandelt bzw. intensiviert: Während lange Zeit eine eher an Defiziten der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte orientierte Perspektive die wissenschaftlichen Diskurse beherrschte, so hat sich im Laufe der 1990er Jahre der Blickwinkel z. B. der Erziehungs- und Sozialwissenschaften respektive der Migrationsforschung eher in Richtung einer stärkeren Betrachtung der Ressourcen der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte verändert.<sup>9</sup>

Diese Veränderungen und der Perspektivenwechsel haben Konsequenzen für die politische Öffentlichkeit, für die Wissenschaft und für die Praxis. Im Bereich der Wissenschaft wird immer deutlicher, dass differenzierte wissenschaftliche Untersuchungen erforderlich sind, um Lebenssituationen und Orientierungen von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte angemessen zu erfassen. Solche Forschungen sind vor allem auf der Ebene der Sozialstruktur bzw. der Lebenslage erforderlich, jedoch ebenso auf der mikrosoziologischen oder lebensweltlichen Ebene, d.h. z.B. in Bezug auf die Identitätsentwicklung, das Zugehörigkeitsgefühl oder auch auf Geschlechterarrangements.

Auch der öffentliche Diskurs zu den Themen Migration und Integration hat sich in diesem Jahrzehnt ausdifferenziert und insgesamt verbessert. Im Alltag hat man sich längst arrangiert und Menschen mit Migrationshintergrund sind inzwischen auch in hochqualifizierten Berufen keine Seltenheit mehr. Allerdings gibt es nach wie vor Ausnahmen: Wenn es um die mit Migration bzw. Integration in Verbindung stehenden Themen wie „Islam“, „Kriminalität von Ausländern“, „Problemviertel“ bzw. „Parallelgesellschaften“, „Flüchtlinge“ und „Integrationsverweigerer“ geht, ist der öffentliche Diskurs nach wie vor auf Abwehr, teilweise sogar auf Difamierung eingestellt.

Hier liegt dann auch ein aktueller und zentraler gesellschaftlicher Auftrag bzw. Ansatzpunkt für die Gemeinwesenarbeit (GWA), nämlich sich auf die Unterstützung der Menschen zu konzentrieren, die einerseits marginalisiert und andererseits stigmatisiert werden. Mit anderen Worten: Die GWA konzentriert sich vor allem auf zwei Bereiche. Sie hat auf der einen

---

<sup>9</sup> Vgl. zur Entwicklung der an Defiziten orientierten Ausländerpädagogik zu einer an den Ressourcen der Migrant(inn)en orientierten Forschung z. B. Cyrus/Treichler 2004.

Seite die Defizite der Politik (Sozial-, Bildungs-, Wohnungs-, Integrationspolitik etc.) und die damit verbundenen strukturellen, teils auch individuellen Defizite der Bewohner/innen marginalisierter Quartiere<sup>10</sup> im Blick und auf der anderen Seite bekämpft sie die (öffentliche) Stigmatisierung marginalisierter Gruppen in bestimmten Sozialräumen.

Im Folgenden werden zunächst allgemein die Erfordernisse an die Gemeinwesenarbeit in der aktuellen Migrationsgesellschaft formuliert. Im Anschluss daran wird das Konzept der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien skizziert. Die kommunalen Einrichtungen wurden mit Unterstützung der Landesregierung seit 1981 in 27 nordrhein-westfälischen Kreisen und kreisfreien Städten eingerichtet. Sie leisten einen Beitrag zu Integration durch Bildung und setzen dabei unter anderem auch auf Gemeinwesenarbeit. Schließlich geht der Beitrag konkret auf die Umsetzung des Modellprojektes „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ am Standort Köln ein. Es wird die Projektumsetzung an der FH Köln und der KathO Köln dargestellt und erläutert wie das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“, in die jeweilige Struktur der Hochschule eingebettet ist.

### **Gemeinwesenarbeit in der Migrationsgesellschaft**

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Situation von Bewohner(inne)n in marginalisierten Quartieren lassen sich nun die Aufgaben und Kompetenzen einer erfolgreichen GWA in der Migrationsgesellschaft beschreiben.

Ausgangspunkt der Gemeinwesenarbeit in der aktuellen Migrationsgesellschaft ist die inzwischen unbestrittene Feststellung, dass europäische Gesellschaften multikulturelle Gesellschaften sind. Damit verbundene Aspekte wie Globalisierung, Individualisierung, und Pluralisierung sind von besonderer Bedeutung für die Ausgestaltung der Lebenslagen aller Menschen. Migration hat die o.g. Prozesse begünstigt und angeregt, sie hat einerseits maßgeblich zu sozialem Wandel beigetragen haben, indem sie wirtschaftliche, kulturelle und technische Innovationen hervorgerufen hat, und sie hat andererseits durch den Prozess der Unterschichtung die Soziale Ungleichheit zu einer neuen Herausforderung für moderne Gesellschaften gemacht (vgl. Filsinger 2010).

---

<sup>10</sup> Die strukturellen Defizite marginalisierter Quartiere sind vor allem wirtschaftliche Schwäche (geringes durchschnittliches Bruttosozialprodukt, geringe Löhne, hohe Erwerbslosenquote, hohe Sozialhilfedichte), wenige kulturelle Einrichtungen (keine oder wenige hochqualifizierende Schulen, wenig Bibliotheken, aber auch geringe Ärztedichte und wenige oder nicht gepflegte Spielplätze etc.), eine schlechte Infrastruktur (hoher Lärmpegel, keine Grünanlagen), hohe Bevölkerungsdichte, schlechte Bauweise (dünne Wände, monotone Architektur, keine Balkone, unzureichende Pflege und Instandsetzung der Räumlichkeiten) und „angstbesetzte Räume“ (dunkle Hinterhöfe), eine Häufung sozialer Probleme (Drogenhandel, Prostitution, hohe Scheidungs- bzw. Trennungsrate, Vernachlässigung der Erziehungspflichten, (Klein-) Kriminalität), eine eindimensionale Sozialstruktur (Wegzug der Mittelschicht, hoher Migrant(inn)enanteil), keine bedeutsamen sozialen Netzwerke seitens der Bewohner/innen (keine Kontakte zu „relevanten“ Personen bzw. so genannten Gatekeepern) und ein schlechtes bzw. negatives Stadtteilimage (vgl. ausführlicher Ottersbach 2004).

Für die Soziale Arbeit als Profession sind zunächst die Grund- und Menschenrechte handlungsleitend. Im Kontext der o.g. gesellschaftlichen Veränderungen ergibt sich daraus zunächst die Forderung nach gleichberechtigter Partizipation aller Menschen, d.h. die Möglichkeit der Teilnahme an Entscheidungsprozessen und der Möglichkeit der Teilhabe in Bezug auf gesellschaftliche Güter und Ressourcen.

Da die Gemeinwesenarbeit sich jedoch vornehmlich an Bewohner(innen) marginalisierter Quartiere richtet, muss neben dem migrationsspezifischen Kontext vor allem der soziale Kontext des Quartiers berücksichtigt werden. In Bezug auf sozialarbeiterische *Kenntnisse* ist deshalb zunächst das Wissen um die Lebenslage von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund relevant. Kenntnisse aller Kapitalarten (ökonomisch, politisch/rechtlich, sozial, kulturell) und eine konkrete Erkundung (z.B. durch aktivierende Befragung) und Analyse des sozialen Umfelds bzw. des Milieus (Familie, Kindergarten, Schule, Ausbildungsstätte, Arbeitsplatz, Peer group etc.), die Entstehung und Ausformung indirekter und direkter Diskriminierung und Stigmatisierung und – bei Flüchtlingen – die Kenntnis von Flucht- und Traumatisierungserfahrungen stehen dabei im Vordergrund.

Auch wenn die Lebenslagen der Bewohner(innen) in marginalisierten Quartieren tendenziell ähnlich sind, differieren jedoch ihre subjektiven Verarbeitungsformen dieser Lebenslagen. Zur Erkundung des individuellen bzw. subjektiven Umgangs mit der Lebenslage ist die Kenntnis geeigneter qualitative, respektive biografischer Methoden und entsprechender Auswertungsverfahren unerlässlich. Zudem ist die Reflexion sozialarbeiterischer Praxis (Stigmatisierung bzw. Klientelisierung), die Kenntnis europäischer/nationaler/regionaler Förderprogramme, Möglichkeiten der Kooperation und Vernetzung, aber auch die grundlegenden Methoden der Sozialen Arbeit wie Einzelhilfe, Gruppenarbeit (Schulsozialarbeit) von Bedeutung.

Konzentriert man sich auf *Arbeitsbereiche* der Sozialen Arbeit, ist eine zentrale Voraussetzung zunächst die Kenntnis sowohl der Möglichkeiten als auch der Grenzen der Sozialen Arbeit. Grenzen bilden vor allem die Einwanderungspolitik bzw. die politisch-rechtliche Situation der Menschen mit Migrationshintergrund, die Konjunktur- bzw. Arbeitsmarktentwicklung, die Sozialpolitik und die Integrationspolitik. Allerdings impliziert ein offensives Berufsverständnis von Sozialer Arbeit eine Kritik dieser Politiken in der Öffentlichkeit.

Mögliche Arbeitsbereiche der Gemeinwesenarbeit sind die Beratung bei sozialen Problemen (Arbeit, Wohnen, Ämterkontakte, ethnischer und rassistischer Diskriminierung etc.), die Schulsozialarbeit bzw. die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Hilfen im Übergang Schule/Beruf (Kooperation mit Jugendsozialarbeit), die Offene Jugendarbeit, eine Kooperation mit der Kulturpolitik („Dialog der Kulturen“ bzw. „Interreligiöser Dialog“), eine Beteiligung am Interkulturellen Gesamtkonzept in Kommunen, die Förderung der Politischen Partizipation durch eine Kooperation mit den Integrationsräten NRW, die Kooperation mit der

Jugendverbandsarbeit und der Internationalen Jugendarbeit und vor allem eine Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen. Diese sind eine enorm wichtige Schnittstelle zwischen den Bewohner(innen) mit Migrationshintergrund und Vereinen, Verbänden und staatlichen Institutionen. Wie diese Arbeitsbereiche ausgestaltet werden können, wird im Folgenden am Beispiel der Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) näher erläutert.

### **Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien als Praxispartner**

Soziale Arbeit und Bildung wird oft in Modellprojekten organisiert, gerade dann wenn der soziale Wandel Veränderungen der Regelstrukturen verlangt, tief greifende Reformen aber (noch) nicht mehrheitsfähig sind (vgl. Schweitzer 2011). Schon Ende der 1970er konnte jeder wissen, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen, Jugendhilfe und Sozialarbeit sich nicht auf deutschstämmige Mittelschichten beschränken dürfen, wenn sie gleiche Bildungschancen für alle herstellen wollen. Sozusagen regierungsamtlich stellte der erste Bundesbeauftragte für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien, Heinz Kühn, schon 1979 fest, dass „undifferenzierte Konzeptionen einer Integration `auf Zeit`“ genauso in die Irre führen wie „Versuche der Rückkehrförderung“ und forderte u.a. die „Anerkennung der faktischen Einwanderung“ und eine „erhebliche Intensivierung der integrativen Maßnahmen vor allem für die Kinder und Jugendlichen“ (Kühn 1979, 3). Vor dreißig Jahren waren Regelstrukturen der Bildung und Erziehung aber noch nicht willens oder in der Lage, sich interkulturell zu öffnen. Es gab engagierte Lehrerinnen und Sozialarbeiter, die nicht selten Einzelkämpfer blieben und es gab Modellprojekte – mehr nicht. Eines dieser Modellprojekte waren die sog. RAA, 1981 als Regionale Arbeitsstellen zur Ausländerförderung in Nordrhein-Westfalen gegründet und selbst schon das Ergebnis einer Modellphase, gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (vgl. Freudenberg/ Petry 2005). Diese Modelleinrichtungen haben sich in den letzten drei Jahrzehnten weiter entwickelt, qualitativ und quantitativ und werden voraussichtlich mit dem Teilhabe- und Integrationsgesetz Nordrhein-Westfalen 2012 zu einer Regelstruktur.

Die gegenwärtig 27 RAA in NRW sind genauso verschieden wie die Städte und Kreise, denen sie angehören – und Vielfalt darf sein. Allen gemeinsam sind zumindest vier charakteristische Merkmale:

1. Lehrkräfte und Fachkräfte Sozialer Arbeit arbeiten in interkulturellen Teams zusammen.

2. Pädagogische Angebote orientieren sich an der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen und reichen von der frühen Förderung über die Schule bis zum Übergang in Ausbildung oder Studium.
3. Ressourcenorientierung ist mehr als ein Schlagwort: Beispielsweise sind alle Konzepte der Sprachförderung mehrsprachig, gehen also nicht einfach von Defiziten in der deutschen Sprache aus, sondern setzen bei der Ressource einer lebendigen Familiensprache an, um von hier aus Deutsch als Zweitsprache zu lehren und lernen.
4. Die diskriminierenden Folgen einer Sonderbehandlung der Zielgruppe werden aufmerksam beobachtet und wo möglich vermieden, denn RAA arbeiten *nicht für* eingewanderte Kinder, Jugendliche und ihre Eltern, *sondern mit* ihnen.

Ein Beispiel dafür, dass diese Grundsätze noch immer Sand im Getriebe der Assimilationsmaschine sind, ist der zu letzt genannten Punkt. Bis in die Gegenwart ist es politische Praxis der Europäischen Union, die Integration von Drittstaatsangehörigen separat zu fördern. Doch wie soll Integration gelingen, wenn Kinder und Jugendliche aus Drittstaaten unter sich bleiben? Wer will auf Jugendgruppen und Schulklassen zugehen, nach Staatsangehörigkeiten fragen und nur diejenigen fördern, deren Eltern nicht EU Bürgerinnen oder Bürger sind?

Neben gesamtstädtischen Angeboten sind RAA immer auch in marginalisierten Quartieren aktiv und wirken an der Gemeinwesenarbeit vor Ort mit. Das hat vor allem zwei Gründe: Einerseits leben Familien mit Migrationshintergrund häufig in diesen Stadtteilen und wer sie erreichen will, darf nicht in Amtsstuben warten, sondern muss dort aktiv werden. Der zweite Grund ist weniger pädagogisch als pragmatisch: für Angebote in marginalisierten Quartieren lassen sich zusätzliche Mittel mobilisieren, ob in großen bundesweiten Programmen wie „Soziale Stadt“ oder in kleinen, lokalen Fördermaßnahmen. Auch dabei fällt auf, dass die positive Diskriminierung bestimmter Sozialräume und Gruppen durch mehr Geld mit einer Stigmatisierung der Bewohner einhergeht. Pädagogischen Profis bleibt in diesem paradoxen Zusammenhang nur eine konsequente Individualisierung der auf diesem Wege finanzierten Angebote.

### **Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“**

Ziel des Modellprojektes „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ ist die Verbesserung der Vorbereitung sozialpädagogischer Fachkräfte auf ihre Tätigkeit in einer Migrationsgesellschaft und darüber hinaus die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Kooperation von Hochschulen, Kommunen, RAA'n und örtlichen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen bieten die Studierenden Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an. Diese Angebote finden in der Regel zweimal wö-

chentlich in Schulen und Jugendeinrichtungen statt. Die Studierenden werden vor und während ihrer Praxiseinsätze durch die jeweilige Hochschule und den Praxisstellen begleitet.

### *Projektumsetzung an der Fachhochschule Köln*

#### Lernziele für die Studierenden

Der BA für Soziale Arbeit an der FH Köln entspricht einem grundständigen Studiengang, in dem es zunächst um die Vermittlung basaler sozialarbeiterischer Kompetenzen geht. Der Studiengang impliziert Grund- und Aufbaumodule, die durch ein Praxisstudium im 4. Semester miteinander verbunden sind. Für das Aufbaumodul Migration und interkulturelle soziale Arbeit ist das Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung (INTERKULT) zuständig. In den Angeboten des Instituts sollen einerseits Wissen um das Themengebiet Migration und Integration und andererseits interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden.

#### Inhalte und Methoden

Im Rahmen des Projektes nehmen die Student(inn)en an dem Begleitseminar teil. Dort werden folgende Themen erarbeitet:

- Migrationshintergrund im Kontext der Schulbildung/Schulsituation von Menschen mit Migrationshintergrund
- Methodenvermittlung
- Herausforderungen für das Bildungssystem/Diskriminierende Strukturen im Schulsystem
- Interkulturelle Arbeit/ Transkulturalität/ Vorurteilsbewusste Erziehung/ Der Diversityansatz
- Schulsozialarbeit
- Konzepterstellung

Neben dem theoretischen Input steht im Seminar immer genügend Zeit für die Praxisreflexion zur Verfügung. Die Studierenden sollen die Konzepte für ihre Arbeit in Kleingruppen selbstständig erarbeiten und das Lerntagebuch sorgfältig ausfüllen.

#### Rahmenbedingungen zum Studienangebot

Neben der Durchführung von Angeboten zu Themen der „Migration und der interkulturellen sozialen Arbeit“ im Aufbaumodul führt das Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung (INTERKULT) auch die fachliche Begleitung des Praxisstudiums im interkulturellen Bereich durch. Es ist erwünscht, dass die Student(inn)en, die an dem Projekt teilnehmen, nach Abschluss des Praxissesters den Studienschwerpunkt „Migration und der interkulturellen

sozialen Arbeit“ wählen. Neben den regulären Lernangeboten des Instituts erhalten die Student(inn)en eine eigene fachtheoretische Begleitung und Supervision zur Praxis, die sie im Rahmen des Projekts erfahren. Diese findet im Rahmen eines Seminars wöchentlich statt.

### Praxisbegleitung

Die im Rahmen des Projektes wöchentlich stattfindende Praxisbegleitung wird ergänzt durch persönliche Gespräche mit dem Projektleiter und der Projektmitarbeiterin. Die Student(inn)en haben somit immer die Möglichkeit, sich bei konkreten Fragestellungen oder möglichen Problemen auch außerhalb des Seminars telefonisch oder per E-Mail an die Projektleitung zu wenden. Die Student(inn)en führen neben ihrer praktischen Tätigkeit ein Lerntagebuch, in dem sie ebenfalls dazu angehalten werden, jeden Praxiseinsatz zu dokumentieren und somit auch zu reflektieren.

### Projekte der Studierenden

Die Studierenden der Sozialen Arbeit bieten schwerpunktmäßig eine ganzheitliche Begleitung und Unterstützung bei der Entwicklung von Lernstrategien durch geeignete methodische Ansätze sowie durch außerschulische kreative, musische oder medienpädagogische Zugänge an. Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen findet in Form von Projekten statt, welche die Studierenden selbstständig planen und ausführen. Die Gestaltung der Projekte obliegt somit im weitesten Sinne den Studierenden, so dass verschiedene Themen (z.B. Vorurteile und Diskriminierung, Kultur und kulturelle Vielfalt, Energie und Umwelt) und unterschiedliche Methoden und Ansätze (z.B. Medienpädagogik, Theaterpädagogik, Erlebnispädagogik) aufgegriffen werden. Als Beispiele für gelungene Projektarbeit zählen die „Theater-AG“, „Kompetenzen spielerisch lernen“, die „Kreativwerkstatt“, und die „Videowerkstatt“. Alle diese Projekte haben gemeinsam, dass sie sowohl die sozialen Kompetenzen, als auch die (Alltags-) Sprache fördern. Zudem erleben die Kinder während des Projektes Erfolgserlebnisse welche sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken. Welche Schwerpunkte die Studierenden setzen, hängt von der jeweiligen Einrichtung, der Organisation, den Kindern und Jugendlichen sowie letztlich den Studierenden selbst ab.

*Projektumsetzung an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Köln*

Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ ist an der KatHO NRW, Abt. Köln im Bachelor Studiengang Soziale Arbeit (BASA) angegliedert.

Die Studierenden belegen als Vorbereitung auf die Thematik des Projektes das Seminar Migrationssoziologie. Zusätzlich besuchen sie ein Seminar zu Theorieansätzen und Konzepten.

Mithilfe dieser Seminare werden notwendige Kompetenzen vor dem Praxisstart vermittelt, beispielsweise:

- Kenntnisse über gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- Kenntnisse über die Lebenslage von Menschen mit Migrationshintergrund
- Analyse des sozialen Umfelds bzw. des Milieus
- Kenntnisse über die Entwicklung des Sozialen Umfelds (Prozesshaftigkeit erkennen)
- Erkundung des individuellen/subjektiven Umgangs mit unterschiedlichen Lebenslage durch geeignete qualitative Methoden
- Reflexion sozialarbeiterischer Praxis (Stigmatisierung/ Klientelisierung)
- Kenntnisse über europäische/nationale/regionale Förderprogramme
- Kooperation und Vernetzung
- Schulsozialarbeit

Die daraus erworbenen grundlegenden theoretischen Kenntnisse, werden mit Beginn des eigentlichen Projektes weiter vertieft.

Zu Beginn des 3. Semesters (Wintersemester) findet ein Vorbereitungsseminar statt. In diesem Seminar findet die Vorbereitung auf die (interkulturelle) Projektarbeit in Gruppen mit Kindern und Jugendlichen statt. Es werden Ansätze und Methoden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im interkulturellen Kontext sowie die Entwicklung von Konzepten vorgestellt. Parallel hierzu findet die Verteilung der Praxisstellen statt.

Im Anschluss an die Verteilung kann der Praxiseinsatz beginnen. Dieser geht von Oktober bis Juli. In der Regel arbeiten zwei Projektteilnehmer(inne)n gemeinsam in einer Einrichtung und führen eigenständige Projekte durch. Die Konzepte hierfür werden in den angebotenen Seminaren besprochen und ausgearbeitet. Die Inhalte der Projekte bestimmen die Studierenden, in Absprache mit den Praxiseinrichtungen weitestgehend selbst, je nach ihren eigenen Kompetenzen und Fähigkeit sowie den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Aus diesem Grund sind in den beiden bisherigen Durchläufen thematisch sehr unterschiedliche Projekte mit Hilfe diverser Methoden entstanden. Die unten anhängende Abbildung gibt einen Überblick über bereits erfolgreich durchgeführte Projekte.

Gleichzeitig zum Praxiseinsatz beginnt im vierzehntägigen Rhythmus das Praxis-Begleitseminar. Inhalte dabei sind das Erlernen von Methoden und Techniken in der (interkulturellen) Projektarbeit, die Konzipierung der angestrebten Projekte sowie die gemeinsame Reflexion der Praxiseinsätze und Besprechung einzelner Fallbeispiele.

Während der gesamten Projektlaufzeit führen die Studierenden ein Lerntagebuch, in dem sie ihre durchgeführten Einheiten beschreiben und reflektieren sowie Förderbögen für die Kinder und Jugendlichen erstellen.

Neben den Seminaren haben die Projektteilnehmer(inne)n zusätzlich die Möglichkeit bei Fragen und Problemen die Projektkoordinatorin telefonisch oder per E-Mail zu kontaktieren, so dass ein regelmäßiger Austausch und eine engmaschige Betreuung gewährleistet wird.

Für die kommenden Durchläufe ist geplant, die das Vorbereitungs- und Begleitseminare, die bisher zusätzlich zum regulären Studienverlauf belegt werden mussten, stärker in die Studienstruktur einzubinden, um den Arbeits- und Zeitaufwand der Studierenden geringer zu gestalten. So werden das Vorbereitungs- und das Praxis-Begleitseminar in Modul 10 „Konzepte professioneller Intervention und Organisation“ eingebettet und damit zwei von vier Lerneinheiten in diesem Modul abgedeckt.

Einige persönliche Eindrücke der teilnehmenden Studierenden:

*„Also mein Hauptziel war einfach, dass die Gruppe zusammenwächst als Gruppe und dass ein gegenseitiger Respekt innerhalb der Gruppe besteht. Ich habe auch den Eindruck, dass dieses Ziel verwirklicht wurde. Also da habe ich schon sehr viel Gruppenzusammenhalt erlebt.“*

*„Das war das Hauptziel: dieses Selbstbewusstsein zu stärken, dass die Kinder sich etwas zutrauen und über ihren eigenen Schatten springen. Man hat sich die Kinder angeguckt und sich selber für die Kinder auch Ziele gesteckt. Die sind auch erreicht worden.“*

*„Einfach Durchhaltevermögen! Das haben wir bei manchen stärken können.“*

*„Für mich selbst konnte ich viel Praxiserfahrung mitnehmen. Die wird mir bestimmt später beruflich auch weiterhelfen. Das Studium war bisher ja noch relativ theoretisch.“*

*„... dass die Vorgaben, die man bekommt nicht unbedingt eins zu eins umsetzbar sind“*

*„... sich ausprobieren, sich ausprobieren haben wir geschafft. Es war total gut, dass wir zu zweit gearbeitet haben, weil wir uns gegenseitig Feedback geben konnten.“*

*„Was ich sehr schwierig fand, ist eine offene Tür für das Projekt zu nehmen, da kann man keine Gruppe installieren, das ist fast unmöglich.“*

*„Wir hatten ja ein halbes Jahr vorher ein Vorbereitungsseminar, bei dem der Fokus sehr auf Migrationshintergrund und was das alles mit sich bringen kann, gelegt wurde. Ich habe gelernt, dass für meine Gruppe, die nur aus Kindern mit Migrationshintergrund bestand, diese Probleme nur wenig zum Tragen kamen.“*

*„... dass das Thema Migration irgendwie als Problem, überhaupt kein Thema war“*

*„Ich habe den Migrationshintergrund bei meinen Kindern auch nicht wirklich als Konfliktpunkt erlebt“*

*„...dass die Interkulturalität bei den Kindern noch nicht so auffällt. Also sie kennen die Unterschiede, aber sie legen – zumindest in meiner Gruppe – noch nicht so viel Wert darauf“*



## Literatur

- Cyrus, Norbert/Treichler, Andreas (2004): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft: Von der Ausländerarbeit zur einwanderungsgesellschaftlichen Institution. In: Andreas Teichler/Norbert Cyrus (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, S. 11-32
- Filsinger, Dieter (2010): Ethnische Unterscheidungen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine kritische Analyse. Bonn (Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Freudenberg, Reinhardt/Petry, Christian (2005): Der Erfolg hat oft viele Väter. In: RAA (Hg.): RAA in NRW. 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.
- Kühn, Heinz (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Online verfügbar unter [http://www.migration-online.de/data/khnmemorandum\\_1.pdf](http://www.migration-online.de/data/khnmemorandum_1.pdf), letzter Zugriff 22.11.2011.
- Ottersbach, Markus (2004): Jugendliche in marginalisierten Quartieren. Ein deutsch-französischer Vergleich. Wiesbaden
- Schweitzer, Helmuth (2011): Das „System Modellprojekte“. Von der nachhaltigen Wirkung eines Alibis in der Sozial- und Bildungspolitik. In: Sozial Extra 7/8 2011, S. 14-19

## Fachforum 4

### **Offener Ganztags als Praxisfeld der Jugendhilfe in Schule**

**Eva Adelt**

**Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW**

**Wolfgang Schollmeyer**

**Stadtjugendring Siegen**

**(Moderation: Dr. Beate Blüggel, RAA Stadt Köln)**

Das Fachforum 4 gliederte sich in zwei Abschnitte. Im ersten Fachvortrag stellte Frau Adelt die Grundlagen des Ganztags aus der Sicht des Schulministeriums dar, im zweiten Fachvortrag ging Herr Schollmeyer auf die konkrete Zusammenarbeit des Stadtjugendringes Siegen mit der offenen Ganztagschule ein.



I.

Frau Adelt hielt den Titel der Tagung „Chancen der Vielfalt nutzen“ sehr passend für die Arbeit in Ganztagschulen. Sie bezog dies zum einen auf die Vielfalt der Professionen, die an Ganztagschulen tätig sind, zum anderen auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, denen Ganztagschulen mehr Möglichkeiten zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung bieten.

Die Schülerschaft in den Schulen wird zunehmend heterogener wie exemplarisch die Ergebnisse der Befragung des Deutschen Jugendinstituts »Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten« von 2011 zeigen: bundesweit hat mehr als jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund. Auf diese veränderten Bedingungen muss die Schule reagieren, in dem sie allen Kindern mehr Bildungschancen eröffnet.

Frau Adelt erläuterte in diesem Zusammenhang die Entwicklung der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen seit 2003. Um mit der individuellen Förderung frühzeitig zu beginnen, hat Nordrhein-Westfalen systematisch offene Ganztagschulen im Primarbereich mit finanzieller Unterstützung durch den Bund (IZBB-Programm) gefördert. In 2012 sind 85 % aller Schulen im Primarbereich und ca. 30 % aller Kinder im offenen Ganzttag.

Frau Adelt verwies auf die rechtlichen Grundlagen im Schulrecht und im Jugendhilferecht, die die offene Ganztagschule erst ermöglicht haben. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind verpflichtet, Plätze für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bedarfsgerecht in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege vorzuhalten (§ 24 Absatz 2 SGB VIII). Die Kommune kann diese Verpflichtung auch durch entsprechende Angebote an Schulen erfüllen, soweit die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote nach den Grundsätzen des SGB VIII gestaltet werden (§ 5 Absatz 1 KiBiz). Leistungen der Kommunen zur Einrichtung beziehungsweise zum Betrieb von Ganztagschulen und außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangeboten zählen in diesem Rahmen zu den pflichtigen Leistungen. Diese ist vor allem dann wichtig, wenn die Kommune in der Haushaltssicherung ist. Die Kommune beurteilt im Rahmen ihrer Selbstverwaltung, in welchem Maße, auch im Lichte der haushaltswirtschaftlichen Voraussetzungen, es bedarfsgerecht ist, Plätze in Ganztagschulen oder außerschulischen Ganztags- und Betreuungsangeboten vorzuhalten.

Kern des nordrhein-westfälischen Modells ist die Aufteilung der Anstellungsträgerschaften für das im Ganzttag tätige Personal. Das Land ist ausschließlich für die Anstellung von Lehrkräften und in Ausnahmefällen für auf Lehrerstellen beschäftigten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zuständig. Alle anderen im Ganzttag tätigen Personen werden entweder von der Kommune als Schulträger oder Träger der öffentlichen Jugendhilfe oder von einem Träger der freien Jugendhilfe, des Sports, der kulturellen Bildung oder eines weiteren Bildungsangebots angestellt. Die Auswahl dieser Träger und seines Personals erfolgt dabei stets im Einvernehmen zwischen allen Beteiligten, d.h. der Schule, der Kommune und dem außerschulischen Träger.

Gemeinsam mit den Partnern aus Jugendhilfe, Kultur und Sport werden Schulen nach und nach Teil eines Netzwerkes in den Stadtteilen und den regionalen Bildungsnetzwerken. Dabei ist die Ganztagschule in der Kommune Bestandteil sowohl der Jugendhilfeplanung (nach § 80 SGB VII, § 7 KJFöG) als auch der Schulentwicklungsplanung (SchulG § 80).

Grundlage der offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen ist die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Schule soll ein Ort des Lebens und des Lernens werden, ein Haus, das viele Chancen ermöglicht, auf die Heterogenität aller Beteiligten einzugehen. Unter diesem Aspekt bieten alle Formen von Ganztagschulen

- durch ihre größeren Zeitrahmen mehr Gelegenheit für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes,
- mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung durch die Integration von Lernzeiten/Hausaufgaben in die Schule,

- eine Mischung aus pflichtigen und freiwilligen Angeboten für die Schülerinnen und Schüler,
- die Basis für die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams zur Umsetzung ganzheitlicher Bildung und Erziehung.

Was für den offenen Ganzttag gilt, gilt natürlich auch für den gebundenen Ganzttag, weil dort inzwischen von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden kann, Lehrerstellen zu „kapitalisieren“.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass eine kontinuierliche Teilnahme am Ganzttag bei Kindern und Jugendlichen zu guten Erfolgen führt. Dies nicht nur bei den schulischen Leistungen, sondern in der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Dafür sind jedoch Bedingungen notwendig wie z.B.

- heterogene Gruppen,
- sozial gemischt, leistungsgemischt,
- möglichst regelmäßige Teilnahme,
- neue Formen der Rhythmisierung,
- multiprofessioneller Zugang durch aktive Kooperation von verschiedenen Berufsgruppen.

Außerschulische Partner haben zunehmend Sorgen, dass die Kinder am Nachmittag nicht mehr in ihre Angebote wie z.B. in die offene Jugendarbeit kommen. Dies, so zeigen neuere Studien, ist jedoch unbegründet. Die Partner von Schule verändern sich in ihren Angebotszeiten und Angebotsformaten.

Das Land unterstützt die Entwicklung von offenen Ganzttagsschulen mit direkten finanziellen Zuwendungen, die die Zusammenarbeit mit den Partnern u.a. aus der Jugendhilfe ermöglichen. Gebundene Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I haben die Möglichkeit, Lehrerstellen über das Programm Geld oder Stelle zu „kapitalisieren“ und somit ebenfalls mit außerschulischen Partnern zu kooperieren.

Fachlich bietet das Land den Schulen und ihren Partnern Unterstützung, Fachberatung und Qualifizierung u.a. über

- die Serviceagentur „Ganztätig Lernen in Nordrhein-Westfalen“ (SAG) [www.ganzttag.nrw.de](http://www.ganzttag.nrw.de) (ganz neu: Recht, Sprachbildung an Ganzttagsschulen),
- die „Vernetzungsstelle Schulverpflegung“,
- die Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“,
- den Koordinierungskreis „Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag“,
- die Schulaufsicht,

- die Landesjugendämter,
- die Begleitung örtlicher Qualitätszirkel,
- die wissenschaftliche Begleitvorhaben, insbesondere die Bildungsberichterstattung Ganztage.

## II.

Herr Schollmeyer hätte in der Vorbereitung auf die Fachtagung doch eher den Titel „Offener Ganztage als *gemeinsames* Praxisfeld von Schule und Jugendhilfe / Jugendarbeit“ gewählt, um die Bedeutung der Kooperation beider Professionen herauszustellen.

Er ist in dem Vortrag zum einen im Allgemeinen auf die Chancen aber auch auf die Schwierigkeiten der Kooperation von Jugendhilfe/Jugendarbeit und Schule im Ganztage eingegangen. Zum anderen hat er diese auf der Grundlage der Erfahrung in der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung BlueBox mit einer Siegener Grundschule konkretisiert. Zur Begriffsbestimmung war es ihm an dieser Stelle noch wichtig festzuhalten, dass Jugendarbeit ein Teil von Jugendhilfe ist und sich am § 11 KJHG orientiert. Jugendhilfe hingegen umfasst ein deutlich weiteres Feld und er hat dieses dann an den Schnittstellen, die mit der allgemeinen Jugendhilfe bestehen, herausgestellt.

Wenn wir auf die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule eingehen wollen, beschreiben Johannes Münder und andere in dem Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII (1999) die Ausgangssituation sehr treffend. Zitat zum § 11 „Abs. 3 Nr. 1 weist der Jugendarbeit eine Bildungsfunktion zu. Damit ist das Tätigwerden in einem Bereich legitimiert, der allgemein als Aufgabe der Schule angesehen wird. Mit dem Begriff außerschulisch wird aber sowohl auf den institutionellen Bezugsrahmen als auch auf ein erweitertes Verständnis von Bildung abgestellt. Damit wird auch klargestellt, dass die Jugendarbeit einen eigenständigen Bildungsauftrag hat, der sich deutlich von dem der Schule unterscheidet und der mit spezifischen Formen und Methoden erfüllt werden soll.“

Vor Einrichtung der offenen Ganztagsgrundschule ist die Jugendhilfe als Anbieter für Maßnahmen wie 13 Plus, 13 Plus P etc. aufgetreten und hat z. B. in Siegen ausschließlich Maßnahmen außerhalb von Schule für Schülerinnen und Schüler angeboten. Mit Einführung der offenen Ganztagsgrundschule hat sich diese Situation komplett geändert, da aus dem reinen Anbieter nun ein Kooperationspartner werden sollte. Auch der Stadtjugendring war mit seiner Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung BlueBox Anbieter einer 13 Plus P Maßnahme und ist dann vor 7 Jahren Kooperationspartner der selbigen Schule geworden.

Dieses bedeutete gerade am Anfang, dass intensive Aushandlungsprozesse stattfinden mussten, da nun Schule stärker Einfluss auf das gemachte "nun schulische Angebot" haben wollte. Auf der anderen Seite wollte die Jugendarbeit als Kooperationspartner angesehen werden, um auf gleicher Augenhöhe die Gestaltung des offenen Ganztages mit der Schule partnerschaftlich zu erarbeiten. Es war sehr schnell klar, dass zwei sehr unterschiedliche Systeme an dieser Stelle aufeinander trafen. Wenn die Jugendarbeiter immer wieder auf den oben beschriebenen sehr weitreichenden Bildungsbegriff pochten, hatte Schule natürlich stärker die Wissensvermittlung im Blick.

Im Kontext der Leitlinien zur Kinder- und Jugendarbeit des Kinder- und Jugendförderungsplans der Stadt Siegen hat die Verwaltung des Jugendamtes einige notwendige Eckdaten für eine gelungene Kooperation im Ganztage formuliert. Diese sind z.B.:

- Bildungsarbeit im Ganztage knüpft an den spezifischen Interessen, Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen an und trägt dazu bei, durch ihre Angebote Chancengleichheit sowie den Ausgleich von Benachteiligung zu befördern.
- Kinder und Jugendliche sind eigenständige Persönlichkeiten, deren Selbstbewusstsein individuell durch die Kinder- und Jugendarbeit entwickelt und gestärkt werden soll.
- Selbstverantwortlichkeit und Mitverantwortung für die Gestaltung des sozialen Gemeinwesens werden in der Bildungsarbeit im Ganztage gefördert.
- Bildungsarbeit im Ganztage ist Raum für interkulturelle Bildung. Sie möchte Verschiedenheit und Vielfalt als Bereicherung des sozialen Miteinanders erfahrbar machen.
- Darüber hinaus gibt es natürlich weitere Prinzipien der Jugendarbeit, wie Freiwilligkeit, Partizipation, die in Schule nicht die gleiche Rolle spielen wie in der Jugendarbeit.

Es ging nun darum, sich in der Kooperation aufeinander zuzubewegen und gemeinsam einen möglichst gut gelingenden Ganztage für die Kinder zu gestalten. Dies machte sich dann an ganz praktischen Beispielen deutlich, wenn es z.B. um Kinder ging, die nicht in der Lage waren, Hausaufgaben zu machen, da sie den Lernstoff noch in keiner Weise verstanden haben. Hier war nicht das Ziel zu fördern, dass ausschließlich das Ergebnis der

fertiggestellten Hausaufgaben da ist, sondern dass vielmehr in diesen Fällen der Lernstoff wiederholt wurde, ohne dass am Schluss das Ergebnis der fertigen Hausaufgaben vorlag. Solche Aushandlungsergebnisse zwischen Jugendarbeit und Schule wurden meist am Schluss einvernehmlich beschlossen.

Wir haben aber auch in den Jahren festgestellt, dass eine starke Verzahnung zwischen Jugendarbeit und Schule auch durch Personal und Räumlichkeiten stattfinden muss. So haben wir mittlerweile an zwei Nachmittagen Hausaufgabenhilfe in der Schule, an denen an einem Tag auch jeweils ein Lehrer teilnimmt. Was zunächst wie ein kleiner Schritt aussieht, hat sich in der Praxis als eine sehr wichtige Kommunikationsebene zwischen dem oder der Sozialarbeiter/in und dem oder der Lehrer/in herausgestellt. Viele Missverständnisse konnten so direkt ausgeräumt werden.

Wenn wir von Jugendarbeit im Allgemeinen sprechen, sprechen wir in den Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule oft von offenen Einrichtungen der Jugendarbeit, die schon in ihrem Namen die Offenheit der Angebote aufzeigt. Das heißt, dass in der Praxis Kinder aus der offenen Ganztagsgrundschule zu den Öffnungszeiten des Hauses im Kinderbereich ab 14:30 Uhr auch gemeinsam mit anderen Kindern aus der Umgebung Angebote wahrnehmen. Dieses führt aus unserer Sicht zu einer großen Bereicherung der Arbeit in der offenen Ganztagsgrundschule, da die Kinder (bei uns 3. und 4. Schuljahr) so auch schon mit den Kindern aus weiterführenden Schulen (bis 13 Jahre) zusammen kommen, gemeinsam Projekte machen aber auch ein Feld haben, Konflikte zu lösen.

Ein weiterer Vorteil der Kooperation ist, dass viele Schulgebäude als Halbtagschulen gebaut wurden und so die Räumlichkeiten für Projektarbeit etc. nicht in dem Umfang gegeben waren. Es gab dann Umbaumaßnahmen oder in unserem Fall den Neubau eines Pavillons an der Schule. In diesem werden zurzeit das 1. und 2. Schuljahr durch den Trägerverein betreut. Durch die Nutzung der Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung und deren räumlichen Ressourcen konnte so für beide Gruppen die optimale Bewegungsfreiheit und angemessene Räumlichkeiten für die Freizeitgestaltung geschaffen werden.

Neben dem Angebot der Jugendarbeit in Schule im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung BlueBox gibt es verschiedenste Kooperationspartner der Schule mit Vereinen, die das Angebot dann sozusagen komplettieren.

In Siegen gibt es aber darüber hinaus noch eine Besonderheit in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Ein Hilfsangebot, das von der Stadt Siegen im Rahmen der Hilfen zu Erziehung bereitgestellt wird, sind Tagesgruppen, die in unterschiedlichen Stadtteilen für diejenigen Kinder eingerichtet wurden, die erhöhten sozialen und schulischen Förderungsbedarf hatten. Im Rahmen der Umstrukturierung des Allgemeinen Sozialdienstes in der Stadt Siegen wurde das System der Tagesgruppen ebenfalls umgestellt und ein Konzept entwickelt, das die Unterstützung dieser Kinder direkt in die Schule verlegt. Das bedeutet, in der Schule findet eine zusätzliche Förderung dieser Kinder statt, ohne sie aus dem sozialen Umfeld heraus zu nehmen, indem sie zum Beispiel auch die Möglichkeit haben, am offenen Ganzttag teilzunehmen. Dieses Angebot war aus unserer Sicht eine Ab- rundung des Gesamtkonzeptes des offenen Ganztags in der Grundschule.

Herr Schollmeyer zog als Resümee, dass der offene Ganzttag eine Chance für Kinder aber auch für die Kooperation Jugendhilfe/Jugendarbeit Schule ist, dass aber weiterhin eine intensive Auseinandersetzung zwischen Schule und Jugendhilfe/Jugendarbeit im positiven Sinne als Kooperationspartner stattfindet.

**Fachforum 5**

**Einfluss des NRW-Mustermoduls zu DaZ auf die Studienordnung**



**Prof. Dr. Nicole Marx**

Universität Paderborn

**Dr. Sabina Schroeter-Brauss**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

**(Moderation: Edwin Stiller, Ministerium für Schule und Weiterbildung)**

**Praxisnahe Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte – für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte**

Die gemeinsame Zielsetzung des Projektes auf der Ebene der Studierenden sowie der Schülerinnen und Schüler wurde an Hand des Projektnamens dargestellt.

<b>Chancen</b>	<b>Vielfalt</b>	<b>nutzen lernen</b>
SuS erweitern ihre Kompetenzen	SuS bringen heterogene sprachliche und kulturelle Erfahrungen mit	SuS lernen, ihre eigenen Kompetenzen zu nutzen und auszubauen
Studierende erhalten praxisnahe Ausbildung	Studierende bringen heterogene Praxis- und Lebenserfahrungen mit	Studierende lernen, Möglichkeiten der Förderung einzusetzen und eigene Kompetenzen zu nutzen

Frau Marx und Frau Schroeter-Brauss stellten im Rahmen ihrer Präsentation die Merkmale beider Standorte im Vergleich vor.

### Lehrerbildung: Derzeitiger Stand

<u>Standort Münster</u>	<u>Standort Paderborn</u>
Bachelor Kinder- und Jugendbildung - Grundschule - Haupt-, Real- und Gesamtschule	Lehramtsstudium - Grund-, Haupt-, Real und Gesamtschule - Gymnasium/Gesamtschule - Berufskolleg
Bachelor Zweifach	
Master of Education GHR	
Master of Education Gym/GeS/BK	

### Das EIF-Projekt an der WWU Münster und der Universität Paderborn

<b>Standort Münster</b>	<b>Standort Paderborn</b>
Förderung in der 3./4. Klasse	Förderung in der 5.-7. Klasse von Haupt-, Real- und Gesamtschulen
Vorbereitung der Studierenden auf den Förderunterricht findet im BA-Studium statt - Studierende: BA KJ und BA 2Fach; vereinzelt auch MEd und DaF/IKP	Vorbereitung der Studierenden findet im Aufbaumodul Sprachdidaktik statt Studierende: HRGe oder GyGe; vereinzelt auch DGS
Vorbereitungsseminar im jeweiligen WiSe: <i>Diagnostik und Förderung in Deutsch als Zweitsprache</i> . Dies ist zu verorten im BA-Studium (Aufbaumodul Sprache oder Vermittlungsmodule GHR bzw. Auswahlmodul Didaktik Gym/GeS)	Vorbereitungsseminar im jeweiligen WiSe: <i>Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen</i> . Dies ist zu verorten im Lehramtsstudium (Aufbaumodul Sprachdidaktik). Dazu Begleittutorium zum Seminar im WiSe.
Ca. 20-25 Studierende, von denen 15 eine Fördergruppe übernehmen	Ca. 15-20 Studierende, von denen 15 eine Fördergruppe übernehmen
Projekt mit dem BA-Studium vernetzt	Projekt mit dem Lehramtsstudium vernetzt
Begleitseminar: während der Phase des Unterrichtens: „Vorbereitung und Begleitung des Kernpraktikums im Fach Deutsch“ BA oder MEd	14-tägiges Begleittutorium - während der Phase des Unterrichtens - davor Hospitationen im laufenden Förderunterricht
Kernpraktikum im BA oder MA-Studium (10 Wochen)	- Fachpraktikum für Studierende mit Fach Deutsch - DGS-Praktikum - Außerschulisches Praktikum im Sprachcamp

Frau Schroeter-Brauss ergänzte auf Nachfrage während der Präsentation, dass im Gegensatz zu vielen Ballungszentren in Münster der Gesamtanteil aller Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die nach der Grundschule eine Förderschule besuchen, gering ist. Das Projekt bemüht sich darum, den SuS den Übergang auf weiterführende Schulen (v.a. Realschulen und Gymnasien) zu ermöglichen, da viele nach der Grundschule eine Hauptschule besuchen.

Der Förderunterricht setzt in Münster erst im dritten bzw. vierten Schuljahr ein, da der Fokus der Förderung auf dem Schriftspracherwerb liegt, und eine entsprechende Förderungen in den ersten beiden Schuljahren weniger erfolgreich wäre. Zudem steigen in der dritten und vierten Klasse die fachsprachlichen Anforderungen.

Beide Referentinnen hoben heraus, dass das EIF-Projekt an beiden Standorten Einfluss auf die Deutschlehrausbildung hatte. Die Ausbildung hat eine größere Praxisnähe, das im Rahmen des LABG geforderte „Forschende Lernen“ wird umgesetzt.

Die beteiligten Studierenden verfügen über überdurchschnittlich gute Kenntnisse in der Linguistik und Sprachdidaktik – vor allem in den Bereichen Sprachstrukturen, Spracherwerb, Diagnostik und Fördermethodik.

Zur weiteren Perspektive für die Deutschlehrausbildung über das Projekt hinaus wird sich um eine curriculare Verstetigung der Inhalte des Projekts bemüht. Schon jetzt hat sich die Anzahl der Seminare mit Bezug zu DaZ/DaF sich in der Germanistik erhöht.

Die Seminare in Sprachdiagnostik, Sprachförderung, Förderung der Textkompetenz und DaZ-Methodik sollen in das reguläre Vorlesungsprogramm aufgenommen werden. Dabei fließen Erfahrungen mit dem Projekt direkt in die fachliche Vorbereitung der hier angebotenen Veranstaltungen ein.

So soll zum Beispiel der Ansatz des „Forschenden Lernens“ im Bereich Deutsch als Zweitsprache intensiver vermittelt werden.

Aktuell ist an beiden Standorten geplant, das DaZ-Modul nach Schultypen und Fächern differenziert anzubieten, allerdings als Standard für die Unterrichtspraxis die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen zu definieren.

Während in Münster das „DaZ Modul“ in der Masterphase studiert werden soll, wird es in Paderborn im 4./5. Semester des Bachelor of Education angesiedelt.

Auch für den Praxisanteil des Förderunterrichts werden verschiedene Strukturen überlegt. In Münster wird der Förderunterricht eventuell mit dem Praxissemester verbunden, im Paderborn wird die Möglichkeit der Anrechnung im Rahmen des Berufsfeldpraktikums Deutsch geprüft. Aktuell ist die Anrechnung standortabhängig (10 Wochen in Münster, 4 Wochen in Paderborn), eine Verzahnung von Projektteilnahme und Praktikumsanerkennung wird an beiden Standorten ermöglicht.

In der Abschlussdiskussion stand Herr Edwin Stiller (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW) für Nachfragen der Forumsteilnehmer/innen zur Verfügung.

Herr Stiller betonte, dass die Notwendigkeit einer langfristigen Perspektive zur Weiterführung der Projektstrukturen vom Ministerium gesehen wird, allerdings noch nicht entschieden ist, ob nach Ablauf des Projekts ein Folgeantrag gestellt werden kann. Als Alternative können lokale oder regionale Stiftungen als Fördermöglichkeit in Betracht gezogen werden, dies wäre v.a. für die Förderarbeit in der Region besonders sinnvoll.

Zur künftigen Umsetzung des DaZ-Moduls ergänzte er, dass in Paderborn das Berufsfeldpraktikum oder das Praxissemester im Master dazu genutzt werden kann, um die Projektstrukturen nach Auslauf des Projekts als Praxisphasen im Studium einzubinden.

Da eine Weiterführung des bisher durchgeführten Förderunterrichts nicht möglich sein wird, sollten eher Konkretisierungsmöglichkeiten im Sinne des forschenden Lernens (Inhalte und Strukturen des Projekts) hinsichtlich wissenschaftlicher Erkenntnisse und curricularer Notwendigkeiten übernommen werden.

Die Frage, ob das Praxissemester im Sinne des reformierten Lehrerausbildungsgesetzes vergütet wird, verneinte Herr Stiller, da Studierende im Praxissemester nicht Aufgaben von schulischen Lehrkräften übernehmen, sondern einen notwendigen intensiven Einblick in den Lehrberuf erhalten. Dabei werden sie durch die Fachleitungen der Studienseminare begleitet, Studienseminare und Universitäten sind per Gesetz zur Kooperation verpflichtet, sodass das Studienseminar als Schnittstelle zwischen Schule und Uni betrachtet werden kann.

Darüber hinaus bestand Interesse daran, auf welcher Basis die Studierenden Fördercurricula erstellen.

In Paderborn dienen die Erfahrungen der Stiftung Mercator als Informationsquelle; die Studierenden sammeln zudem selbst Materialien und orientieren sich an einer kommentierten Literaturliste. Der Fokus liegt bei den Studierenden oft zunächst auf Morphosyntax und Orthographie; man bemüht sich um eine Inhaltsverschiebung hin zu allgemeiner Textkompetenz (die Materialien werden entsprechend erstellt oder zusammengefügt).

Zudem werden Lehrerinterviews durchgeführt, an deren Aussagen sich die Studierenden orientieren; die Lehrkräfte selbst fokussieren häufig die Bereiche Grammatik und Orthographie als Förderschwerpunkte. Vor allem zu Beginn der Tätigkeit werden die Studierenden intensiv unterstützt und begleitet

Frau Marx betont, dass es besonders wichtig ist, den Studierenden zu zeigen, wie Materialien bewertet werden können (Zielgruppenabhängigkeit).

In Münster erfolgt die Förderung in allen vier Fertigkeiten; die Studierenden sammeln selbst Materialien und können zudem auf einen umfangreichen Materialbestand des Projekts zugreifen. Der Fokus liegt auch in Münster auf der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen.

Leider gibt es keine standortübergreifenden Fördercurricula. Frau Lehner von der Stiftung Mercator merkt an, dass dies die Stiftung Mercator mehrmals versucht hat, jedoch Probleme auf rechtlicher Ebene die Umsetzung verhinderten. Der Austausch unter den Studierenden ist jedoch sehr hilfreich und sinnvoll.

Herr Stiller weist darauf hin, dass es Dokumentationen von speziellen Förderkonzepten an Schulen gibt, die zeigen, wie viele SuS durch die Teilnahme an den Fördermaßnahmen ihr Abitur machen konnten.

Abschließend wird betont, dass eine überregionale Kooperation der Standorte hinsichtlich Erfahrungs- und Materialaustausch sehr sinnvoll ist. Der Mercator-Band bietet eine Übersicht über die Erfahrungen der Standorte. Einzelne Standorte können darüber hinaus angeschrieben werden, um Diagnosematerialien o.ä. auszutauschen.

## Fachforum 6

# **Tandems – gemeinsame Angebote durch Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit**

**Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott**

Universität Siegen, Germanistisches Seminar

**(Moderation: Dr. Antonietta Zeoli, Hauptstelle RAA NRW)**

Frau Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott hat in Ihrem Vortrag Probleme und Chancen der Kooperation von angehenden „Fachkräften der Jugendhilfe und der Schule“ bei der Arbeit im Tandem beleuchtet.

Grundlage war eine Untersuchung, die Vesna Varga im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt durchgeführt hat (siehe auch Varga 2010).

An der Universität sind mehrere Fakultäten/Institute an der Projektumsetzung beteiligt:

- Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) (seit August 2011 nicht mehr im Projekt beteiligt)
- Fakultät I: Philosophische Fakultät (> Lehramt)  
Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott, Katrin Sonntag (wiss. Mitarbeiterin)
- Fakultät II: Bildung Architektur Künste (> BASA, >Bastei, >Master)  
Prof. Dr. Sabine Hering, Dr. Cornelia Frey, Cornelia Hartmann (wiss. Mitarbeiterin)

Zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen werden mit jeweils einer halben Stelle im Rahmen der Projektumsetzung beschäftigt, seit 2011 sind auch hier beide Professionen vertreten.

In 2011 wurde die Förderung an 7 Grundschulen an zwei Realschulen und in zwei Einrichtungen der Jugendhilfe mit insgesamt 111 Kindern durchgeführt.

Neben der Vermittlung von berufspraktischen Erfahrungen zielt die Arbeit in professionsübergreifenden Teams darauf ab, professionsspezifische Kompetenzen und eine Schärfung des Bewusstseins für die spezifische Herangehensweisen der eigenen Profession zu fördern, die Beschäftigung mit der jeweils anderen pädagogischen Profession zu intensivieren und die Bereitschaft zur Kooperation mit der jeweils anderen Profession über die Projektdauer hinaus zu erreichen.

Im Rahmen des Projektes erhalten die Studierenden Kenntnisse und Methoden vermittelt, die Schüler/innen entsprechend folgender Zielsetzungen zu fördern:

- Stärkung der Sprachkompetenz (einschließlich der Förderung von Literacy)
- Stärkung der Selbstkompetenz (einschließlich der Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen, speziell der eigenen Stärken)
- Stärkung der Sozialkompetenz (speziell Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Verschiedenheit)

Im Rahmen von Vorbereitungsseminaren werden den Studierenden vor Beginn des Praxiseinsatzes Kenntnisse und Methoden vermittelt, die sie für die Förderung der Kinder benötigen. In Begleitseminaren erhalten sie neben weiteren gruppenspezifischen Methoden zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, theoretischen Grundlagen, Herangehensweisen und Materialien zur Sprachförderung die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Studierenden, aber auch zur Auswertung und Reflektion der gemachten Erfahrungen. Dadurch wird der Theorie- Praxis-Transfer gewährleistet.

Bei Bedarf werden zusätzliche Gesprächs- und Beratungstermine während des Projektes angeboten.

Wie Sprach- und Sozialkompetenzförderung außerhalb von Schule gestaltet werden kann, wurde im Rahmen des Zirkuscamps deutlich. Innerhalb einer Woche in den Ferien wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben, eine eigene Zirkusnummer zu planen, zu entwickeln und einzuüben. Höhepunkt war eine abschließende Gala des „Zirkus Holiday“, bei der die Kinder ihre eigenen Zirkusnummern vor Publikum vorführen konnten. Dazu wurden sie von Studierenden sowie Fachkräften des Kölner Spielescircus in Kleingruppen mit verschiedenen Techniken vertraut gemacht: Akrobatik, Balancieren, Jonglieren mit Tüchern, Bällen und Ringen, Feuer- und Fakirartistik, Tanz und Clownerie. Ein wichtiges Ziel war die Förderung der Sozial- und Sprachkompetenzen in allen Teilbereichen. So verfassten die Kinder beispielsweise eigenständig das Zirkusprogramm, verschiedene Dialoge für die Zirkusnummern und dokumentierten ihre Aktivitäten auf einer Wandzeitung.

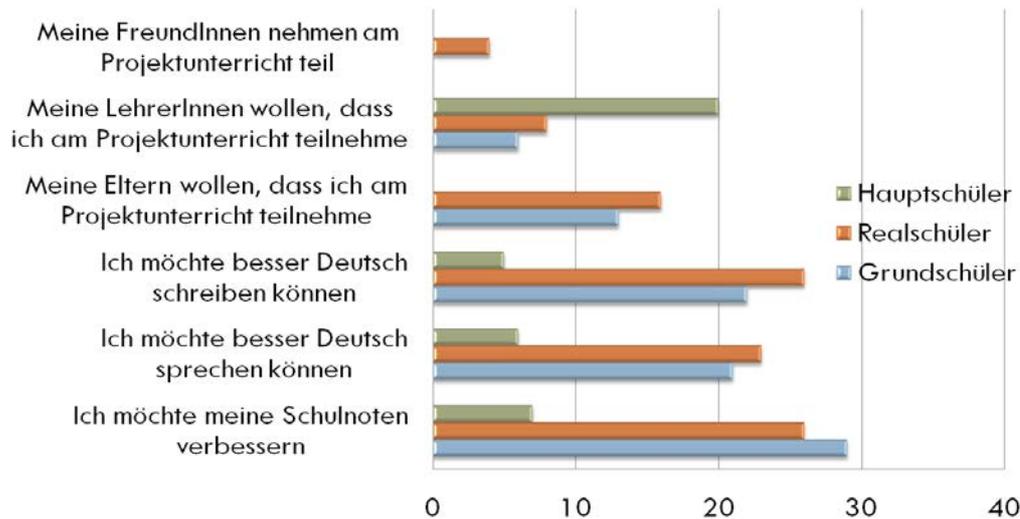
Wie eine projektorientierte Sprachförderung gestaltet werden kann, wurde an Hand eines Koch- und Backprojekts exemplarisch verdeutlicht: Zunächst wurde der Umgang mit Kochbüchern, den Bestandteilen Inhaltsverzeichnis, Index und Glossar kennen gelernt. Jede 2. Woche wurde mit den Kindern gekocht oder gebacken, dabei erhielt jedes Kind eine eigene Aufgabe (z.B. als Schokoschmelzer oder Teigwächter). Um die gelernten Begriffe auch schriftlich umsetzen zu können, hat jedes Kind sein eigenes Kochbuch gestaltet, in dem es die Rezepte eingetragen hat.

Ein anderes Beispiel war die Verfilmung des Märchens "Schneewittchen"- Zunächst wurde die Erzählart „Märchen“ kennen gelernt, indem verschiedene internationale Märchen gelesen wurden. Dann wurde eines der Märchen zum Verfilmen ausgewählt und analysiert. Die weiteren Aufgaben im Rahmen der Sprachförderung waren die Erstellung eines Storyboards und das Schreiben der Dialoge. Kostüme und Drehorte mussten gesucht und Requisiten angefertigt werden. Nach Einüben und Verfilmen der einzelnen Szenen wurde der Film noch gemeinsam geschnitten und auf DVD gebrannt. Neben der Förderung der Sprach-, Selbst- und Sozialkompetenzen konnte bei diesem Projekt auch Medienkompetenz berücksichtigt werden.

In derselben Gruppe wurden noch folgende Projekte durchgeführt

- Wir schreiben unser eigenes Geschichtenbuch"
- Stationenlernen zum Thema "Deutschland"
- Stationenlernen zum Thema "Deutsche Sprache"
- Kleines Helferlein zur deutschen Sprache ( mit Tipps und Tricks über Grammatik, Korrektur, Nomen, Adjektiven,...)
- Gruppenspiele zur Ausbildung orthographischer Fähigkeiten, Unterstützung der Lesefähigkeiten und zum sozialen Gruppengefüge

Frau Prof Siebert-Ott stellte abschließend die Ergebnisse der Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie der Studierenden im Rahmen der Evaluation vor (Varga 2010, Hartmann 2011):



Während die Hauptschüler/innen für die Teilnahme am Projekt eher extrinsische Motive angaben, haben Grund- und Realschülerinnen das Interesse, ihre Deutschkenntnisse sprachlich, schriftlich sowie ihre Schulnoten zu verbessern.

Diese Abfrage deckt sich mit den Angaben, ob ihnen der Projektunterricht Spaß mache, auch hier sind Real- und Grundschüler/innen weitestgehend zufrieden, die Hauptschüler/innen gaben eher negative Antworten.

Die starke Fremdmotivation und Unzufriedenheit der Hauptschüler und der dort eingesetzten Studierenden führte letztendlich zu einem Ausscheiden der Hauptschule im Jahr 2011.

Nach den Erfolgen befragt, gaben über 60 % an, dass sich ihre Deutschnote verbessert habe. Über 65 % antworteten, dass sie besser einschätzen können, was sie gut können.

Die Studierenden schätzen besonders, dass das Projekt die Möglichkeit bietet, Erfahrungen zu sammeln und auch Fehler machen zu dürfen, um lernen zu können. Während der Projektlaufzeit habe sich Routine beim Erstellen von Arbeitsblättern, Arbeitsaufträgen und Aufgaben eingestellt.

Sie haben gelernt, eigene Kompetenzen und die der Kinder besser einschätzen zu können und entwickelten eine größere Selbstsicherheit im Umgang mit einer Lerngruppe und in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen.

Hier war es ihnen wichtig, über die Zusammenarbeit im Tandem verschiedene Sichtweisen reflektieren zu können. Dieser Prozess wurde durch die Begleitung durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen beider Professionen unterstützt.

Sie gaben allerdings auch wichtige Hinweise auf Veränderungsbedarf in der Vorbereitung und Begleitung der Studierenden und der Organisation der Rahmenbedingungen, der teilweise im folgenden Durchlauf umgesetzt werden konnte.

<b>Schwachstellen, Schwierigkeiten, Unzufriedenheit oder Konflikte</b>	
Zusammenarbeit mit der Schule	30,6 %
Unmotivierte SchülerInnen	13,9 %
Geringe finanzielle Ausstattung	11,1 %
Beschaffung von Materialien zur Deutschförderung war sehr zeitintensiv	5,6 %
Probleme bei der Unterrichtsvorbereitung	5,6 %
Vor- und Nachbereitungszeit sollte ebenfalls bezahlt werden	5,6 %
Zu wenig Vorbereitungszeit auf den Einsatz - Sprung ins kalte Wasser	5,6 %
Zu wenig Rückmeldung zur eigenen Arbeit	2,8 %
Name des Projekts "Förderunterricht"	2,8 %
Ausfüllen der Formblätter war zeitintensiv	2,8 %
Zu wenig Methodenbeispiele	8,3 %
Umsetzung von Theorie und Praxis	5,6

Insbesondere wurden Verbesserungsvorschläge in folgenden Bereichen eingereicht:

- Gestaltung der Vorbereitungsseminare (noch intensivere Vorbereitung, Möglichkeit die potentiellen Tandem-Partner besser kennen zu lernen und Partner nach Möglichkeit selbst auszuwählen)
- Gestaltung der Begleitseminare (Studierende sollten mehr Methoden, Materialien und Literatur an die Hand bekommen, die sie im Unterricht gebrauchen können)
- Konzeption der Förderpläne
- ‚Material-Service‘ (z. B. Erstellen einer Mappe: Wie vermittelt man grammatisches Wissen / Können)
- Austausch untereinander (> auch: Austausch von Materialien)

Die Ergebnisse der Befragung konnten von den Koordinatorinnen des Projekts genutzt werden, um ein adäquates Angebot für die Studierenden zu schaffen. So werden die Studierenden intensiv in Methodik und Didaktik vor ihrem ersten Praxiseinsatz geschult. Soweit es die Anforderungen der Schule (Vorgabe von Förderzeiten) und der Semesterplan der Studierenden zuließen, wurde versucht ein passendes Tandem zusammenzustellen. Dieses Tandem hatte in einem dreitägigen Kompaktseminar die Möglichkeit, sich näher kennen zu lernen und eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Danach wurden alle Tandems persönlich an der eingesetzten Schule vorgestellt. Es wird weiterhin darauf hingewirkt, dass die Studierenden im Lehrerkollegium (in einer Konferenz oder durch einen Aushang am schwarzen Brett) bekannt gemacht werden.

Während des Praxiseinsatzes werden die Studierenden heute intensiver betreut als zur Zeit der Befragung.

In zwei Seminaren, die wöchentlich stattfinden, bietet sich die Möglichkeit Methoden auszutauschen, Probleme zu besprechen, die eigene Arbeit zu reflektieren oder einzelne Planungen von Förderstunden zu besprechen.

Des Weiteren besteht zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Beratungsgespräch mit den Koordinatorinnen in Anspruch zu nehmen.

Methoden werden zudem auf der Internetplattform moodle gesammelt und sind allen Projektteilnehmern immer zugänglich.

Um die Arbeit der Studierenden genauer bewerten zu können und direkte Hilfestellung in Problemfällen geben zu können, hospitieren die Koordinatorinnen mindestens einmal im Halbjahr jedes Tandem. So erfolgt ein direktes Feedback zur geleisteten Arbeit.

Der Begriff des Förderunterrichts vermittelt scheinbar immer wieder einen negativen Eindruck und wurde häufig als „Nachhilfe für schlechte Schüler“ oder als „Nachsitzen“ von Schülern, Eltern, aber auch Lehrern verstanden. Zudem zeigte sich der Begriff „Projekt Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ als zu sperrig im Schulalltag. In Absprache mit den Schulleitern aller beteiligten Schulen am Standort Siegen wurde beschlossen, dass im Kontakt mit Kindern und Eltern zukünftig nur noch von dem „Projekt“ gesprochen wird. In der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern wird selbstverständlich weiterhin vom Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ gesprochen.

In der Vergangenheit zeigte sich zudem, dass die Schüler motivierter und interessierter waren, wenn es im Förderunterricht um die Mitarbeit an einem bestimmten Projekt (Theater, Film, Hörspiel, Entwicklung eines Gesellschaftsspiels etc.) ging. Auch die Schulleiter zeigten ein großes Interesse an der Durchführung bestimmter Projekte. Aus diesem Grund wurde am Standort Siegen entschieden, zukünftig gezielt Projektarbeit anzubieten. Inhaltlich werden dabei die Schwerpunkte der Sprachförderung und der Sozialkompetenzförderung nach wie vor im Vordergrund stehen.

Zu Beginn der Projektlaufzeit zeigte sich, dass es den Studierenden schwer fiel die Rolle der eigenen Profession zu definieren, diese gegenüber der anderen Profession zu vertreten und in einem gleichwertigen Tandem zu arbeiten.

Durch den Einsatz von zwei Koordinatorinnen die beide Professionen (Lehramt, Soziale Arbeit) vertreten, wurde die Zuordnung deutlicher. Studierende jeder Studienrichtung haben nun eine adäquate Ansprechpartnerin.

Des Weiteren werden Seminare gemeinsam durchgeführt, sodass der Unterschied der Professionen nicht durchgängig herausgestellt wird. Die Studierenden beider Studienrichtungen zeigen nach wie vor Defizite im Bereich Sprache, Wahrnehmung und Beschreibung sozialer Kompetenzen sowie im Bezug auf Methodenkompetenz. Die Koordinatorinnen vermitteln dieses Wissen gemeinsam und begleiten die Studierenden während Ihres Praxiseinsatzes.

Im Bereich der Sprachförderung werden den Studierenden Methoden zur Vermittlung und Förderung der verschiedenen Fertigkeiten (mit einem Schwerpunkt auf der Schriftsprache) angeboten, ebenso wird ihr eigenes theoretisches Wissen über die Grammatik des Deutschen, die Hintergründe des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache sowie die Erfassung des jeweiligen Sprachniveaus ihrer Schüler vergrößert. Sie werden für potentielle Schwierigkeiten, die für nichtmuttersprachliche Deutschlerner auftreten können, sensibilisiert, um auf diese dann gezielt eingehen zu können.

Zudem wird großen Wert auf die Förderung von Gemeinschaft und Gruppendynamik gelegt, sodass ein Teamgefühl entsteht. Die Tandems sowie die gesamte Gruppe der im Projekt Beschäftigten sind über die Zeit zusammen gewachsen und ein „Wir-Gefühl“ hat sich entwickelt. Zudem lässt sich beobachten, dass sich eine professionelle gute Arbeitsbeziehung der Dyade entwickelt hat, in der beide Professionen voneinander lernen und profitieren.

## Literatur:

- Clemens, Beate/ Wander, Meike/ Kang, Jeniffer: Chancen der Vielfalt nutzen lernen. Referat im HS ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Universität Siegen: SoSe 2011
- „Chancen der Vielfalt nutzen lernen – Modellprojekt“ in Siegen (<http://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/303014.html>)
- „Chancen der Vielfalt nutzen lernen – Modellprojekt – Angebote vor Ort am Standort Siegen“ (<http://www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/standorte/standort-siegen/angebote-vor-ort.html>)
- Hartmann, Cornelia: Kurzbericht Zwischenevaluation – Juli 2010. Präsentation anlässlich des Treffens mit den Schulleitern am 21.06.2011
- „Sommercamp im Kooperationsprojekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen““ (<http://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/321947.html>)
- Varga, Vesna: Das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ aus Sicht der Schüler/innen und Studierenden. In: SISO 2010, Nr.2

## Fachforum 7

### **Die kommunale Strategie für das Lernen vor Ort:**

#### **Dortmunder Modell**

**Sigrid Czyrt**

RAA Stadt Dortmund

**Dr. Bettina Seipp**

Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung,  
TU Dortmund

**(Moderation: Isa Hümpfner, Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW)**

Frau Dr. Seipp führte mit ihrer Präsentation in das Dortmunder Modell – Sprachliche Kompetenz für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, das an der TU Dortmund umgesetzt wird, ein.

Kooperationspartner des Dortmunder Kompetenzzentrums für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL) in dem Projekt sind die Stiftung Mercator, das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, die Stadt Dortmund mit der RAA und der Verein Dortmund steht zur Sprache (DOsS) e.V..

Trotz der Forderung nach Frühförderung befinden sich mehrsprachig aufwachsende Kinder mit keinen oder nur geringen Kenntnissen der deutschen Schul- und Bildungssprache im Schulsystem

- in der Grundschule
- in der Förderschule
- (vorrangig) in der Hauptschule der Sekundarstufe I
- (vorrangig) in Berufsvorbereitungsklassen der Sekundarstufe II.

Beim Leben in der Umgebung einer Zweitsprache und bei allgemeinsprachlicher Beherrschung dieser Zweitsprache sind Informationsaufnahme und -verarbeitung [Nutzung der Zweitsprache auf akademischem Niveau] kaum möglich, denn sprachliche Schwierigkeiten haben kumulative Auswirkungen auf Leistungen in die Sachfächern.

Ziel des Projektes ist daher die sprachliche und fachliche Individualförderung zum Ausbau (fach)sprachlicher Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund in Kleingruppen von 6-8 Schülern durch Lehramtsstudierende

- vor und nach Übergängen zu weiterführenden Schulen,
- zum erfolgreichen Durchlaufen der Pflichtschulzeit,

- zum Erwerb qualifizierender Abschlüsse.

Ein zweites Ziel hat die Verankerung der Deutsch als Zweitsprache- (DaZ-)Ausbildung und der Praxis des Förderunterrichts in die Regelstruktur der Lehrerausbildung im Blick.

## Förderung sprachlicher Kompetenz & Sprachförderkompetenz



Das Dortmunder Modell wird an der TU Dortmund auf drei Ebenen umgesetzt:

### 1. Ausbildung der Studierenden

Die Studentischen Förderlehrer werden durch projektspezifische und -finanzierte DaZ-Seminare an der TU Dortmund wissenschaftlich und didaktisch vorbereitet.

### 2. Förderunterricht

Der Förderunterricht wird von den Studierenden entweder eigenverantwortlich im Sachfach mit 2 x 2 Stunden pro Woche (vorzugsweise nachmittags) umgesetzt oder es werden 2 Stunden pro Woche Hospitationsassistenten morgens mit 2 Stunden pro Woche eigenverantwortlichem Förderunterricht im Sachfach kombiniert.

### 3. Ausbildung

Die Studierenden werden während des laufenden Projektes wissenschaftlich und didaktisch ein halbes Jahr lang weiterbegleitet.

Frau Dr. Seipp ergänzte, dass 17% der studentischen Förderlehrer selbst einen Migrationshintergrund haben und mehrsprachig sind. Das Thema herkunftssprachliche Kompetenz spielt einerseits bei der Auswahl der Studierenden eine Rolle (Mehrsprachigkeit ist z.B. ein Vorteil, auch wenn die Unterrichtssprache Deutsch ist), wird aber auch in den Vorbereitungsseminaren inhaltlich thematisiert.

In Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF), das aufgrund ihrer sehr geringen oder nicht vorhandenen Deutschkenntnisse wesentlich auf die Bedürfnisse von Seiteneinsteigern ausgerichtet wäre, bezieht sich der Förderunterricht im Dortmunder Modell auf Deutsch als Zweitsprache. Die Alltagssprache der DaZ-Schüler/innen ist oftmals sehr gut entwickelt, bei der Verschriftlichung in (fach)sprachlichen Texten zeigt sich aber (wie z.B. von Dr. Carsten Martin und Prof. Dr. Hans Joachim Roth wissenschaftlich eruiert), dass vor allem die Kombination aus Fach- und Schriftsprache nicht entsprechend entwickelt ist. Förderunterricht kann hier gezielt unterstützen, denn er ist kein Nachhilfeunterricht im Fach, kein Deutsch-Grammatikunterricht und keine Hausaufgabenbetreuung. Förderunterricht ist die Förderung von fachlichen Potenzialen, die durch sprachliche Schwierigkeiten nicht voll entfaltet werden können: Förderunterricht soll die sprachlichen Probleme erkennen und beheben, die das Aufgabenverständnis, die Aufgabenlösung, das fachliche Gespräch und die Produktion fachlicher Texte behindern.

Anhand von praktischen Beispielen erläuterte Frau Dr. Seipp 5 Schritte zur Gewinnung der zu fördernden Sprachaspekte und der daraus resultierenden Förderplanung für den Unterricht durch die Studentischen Förderlehrer/innen.

Die ersten drei Schritte sind auf der sprachlichen Ebene angesiedelt: die Ermittlung von „Fehlern“, die Beschreibung von „Fehlern“ und die Erklärung von „Fehlern“. Hier werden ebenfalls „Stolpersteine“ der deutschen Sprache und Phänomene der Erstsprache mit berücksichtigt, die von den Kindern auf das Deutsche übertragen werden. Die nächsten beiden Schritte sind auch auf der fachlichen Ebene verortet: Es geht um die Ermittlung von „Richtigem“ und die Beschreibung von „Richtigem“.

Bei der Auswahl der daraus resultierenden Förderschwerpunkte gehen die Studierenden stärken- statt defizitorientiert unter Einsatz von Lob und neutraler „Fehler“-Rückmeldung vor.

Insbesondere in der Sprachsensibilisierung angehender Lehrer im Bereich der Förderdiagnostik und daraus resultierender Förderung sahen alle Teilnehmer/innen einen Zugewinn für die erste Phase der Lehrerbildung. Auch die Kenntnis grammatikalischer Phänomene aus der Erstsprache der SchülerInnen und ihre Besonderheiten sind notwendig, um gezielte Aussagen über die Gründe bestimmter Fehler im Deutschen treffen zu können (z.B. Übergeneralisierung). Der Perspektivwechsel zu stärkenorientiertem Blick und die Einbindung der Erstsprache für die Förderung von DaZ-Kindern wird als unerlässlich gesehen. Kinder werden in ihrer eigenen Entwicklung gestärkt und das Selbstwertgefühl und die Selbstkompetenz der Kinder erhält Beachtung.

In der Präsentation von Frau Czyrt (Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) der Stadt Dortmund) wurde die kommunale Strategie im Rahmen der Umsetzung des Dortmunder Modells dargestellt. Sie begann ihren Vortrag mit einem kurzen geschichtlichen Abriss des Projektes. Seit 2004 ist Dortmund Teil der bundesweiten Initiative „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“, der Förderzeitraum für das „Dortmunder Modell“ ist Mai 2009 bis Mai 2012. Seit dem Schuljahr 2010/11 ist das Projekt, das zunächst seinen Schwerpunkt in der Dortmunder Nordstadt hatte, auf über 50 Schulen aller Schulformen ausgeweitet.

Die Projektziele für den Zeitraum 2009 bis 2012 sind, ein flächendeckendes, bedarfsorientiertes Angebot an qualifiziertem DaZ-Förderunterricht zu installieren, das im Rahmen eines öffentlich finanzierten Systems in die bestehenden Strukturen der Dortmunder Bildungslandschaft integriert wird. Für die Schulen heißt das, (studentischen) DaZ- Förderunterricht als Bestandteil durchgängiger Sprachbildung zu installieren. An der Universität wird die DaZ-Ausbildung auf allen Ebenen der Lehrerbildung integriert. Nach Projektende soll der Transfer auf andere Standorte ermöglicht werden.

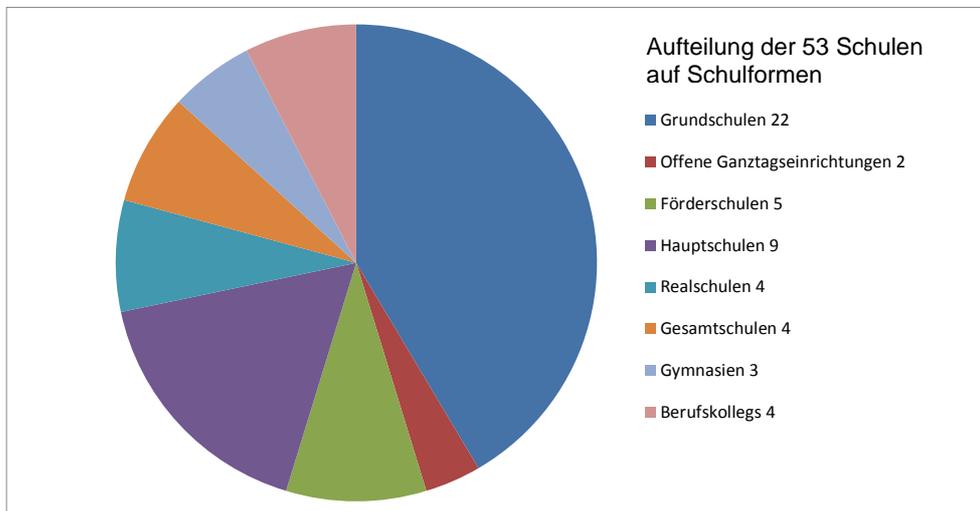
Die fünf strategischen Partner im Projekt haben verschiedene Aufgaben.

Die TU Dortmund ist für Akquise, Ausbildung, Einsatz und Betreuung der Studenten einerseits sowie für die Verankerung des Modells in die Regelstruktur der Lehrerbildung verantwortlich. Es sind 1,5 Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen für die Entwicklung eines fachsprachlichen Tests und die Erarbeitung eines an der Reform der Lehrerbildung angepassten didaktischen Konzepts eingerichtet worden.

Die Aufgaben der RAA Dortmund sind die Betreuung der Schulen und Koordinatoren, deren Beratung bei methodischen, fachlichen Problemen, für diese Aufgabe wurde eine halbe Lehrerstelle zur Verfügung gestellt. Die Stadt Dortmund stellt die Büros, den Computerarbeitsplatz und Kommunikationsmittel sowie eine halbe Stelle einer Verwaltungskraft zur Verfügung. Für die Gesamtkoordination hat das MSW eine Lehrerstelle abgeordnet, die ebenfalls bei der Stadt angebunden ist. Hier ist noch das Problem zu lösen, Sprachbildung /Migration als Querschnittsaufgabe vom Regionalen Bildungsbüro und der RAA inhaltlich, personell und institutionell verankern, um Parallelstrukturen zu vermeiden.

Die Schulen benennen je einen Koordinator, wählen Schüler/innen aus, bieten den Studierenden Arbeitsvoraussetzungen und sorgen für die Integration des Projektes ins Schulprogramm. Der DosS. e.V. kümmert sich um das Einholen von Sponsorengeldern für den Förderunterricht und die Vorbereitungs- und Begleitseminare zur Ausbildung der Studentischen Förderlehrer.

Frau Czyrt erläuterte, dass Dortmunder Schulen sich für die Projektteilnahme bewerben konnten. Die Auswahl war an den Migrantenanteil der Schule (über 30%), die Zugehörigkeit der Schule zu einem der 13 Aktionsräume „Soziale Stadt“ mit besonderem Förderbedarf und an den Sozialindex der Schule (soziale Herkunft, Bildung der Eltern...) gebunden.

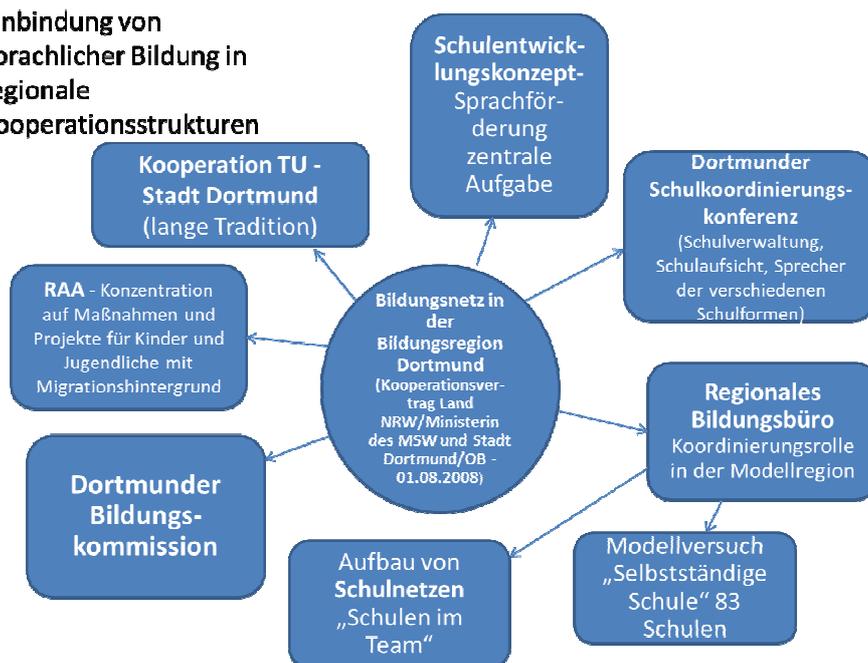


An den 53 Schulen wurden 207 Fördergruppen eingerichtet, in denen aktuell 1600 Projekt-schüler/innen von ca. 200 Studentischen Förderlehrer/innen unterrichtet werden.

Das Förderfach Mathematik wird am stärksten abgefragt mit fast der Hälfte aller Nennungen, gefolgt von Deutsch mit 27 %, alle anderen Fächer sind nach Naturwissenschaften, Englisch und Gesellschaftslehre mit jeweils 5 bis 6 % nur vereinzelt vertreten.

Das Sprachbildungnetzwerk in Dortmund konnte auf schon existierenden Strukturen im Bildungsbereich aufbauen, um Sprachbildung als Querschnittsthema zu verankern.

**Einbindung von Sprachlicher Bildung in regionale Kooperationsstrukturen**



Ein besonderer Augenmerk wird auf die Kooperation mit außerschulischen Akteuren im Bereich Sprachbildung in den stadtteilbezogenen Netzwerken bzw. den Aktionsräumen der sozialen Stadt gelegt, wie zum Ehrenamtliche und Senior Experts, die an der Uni ausgebildet werden, die Freiwilligenagentur, Trägervereine des OGS und der Integrationssprachkurse für Eltern, Migranten(selbst)-organisationen, Bibliotheken als Lernort, die sich zum Beispiel mittels (Vor-) Leseprojekte um die Förderung von Literacy – Schriftsprachlichkeit bemühen.

Im Folgenden stellte Frau Czyrt die Kooperationsebenen vor, in denen das Projekt verankert ist.

Auf den Schulleiterkonferenzen aller Schulformen wurden die Ziele und Inhalte des Förderprojektes vorgestellt. Das Problem der sprachlichen und fachsprachlichen Rückstände in Mathe/Naturwissenschaften wurde hier ebenfalls benannt.

Schulkoordinierungskonferenzen werden auf unterschiedlichen sozialräumlichen Ebenen durchgeführt: auf städtischer und auf Stadtteilebene, z. B. Beispiel im Aktionsraum Nordstadt gibt es auch eine stadtteilbezogene Grundschulleiterkonferenz. Auf den Konferenzen wurde das Projekt wohlwollend zur Kenntnis genommen. Es bestand durchweg großes Interesse an didaktischen Beispielen der Förderung.

In den Aktionsräumen Soziale Stadt wurde das Projekt zunächst auf dem zentralen Treffen der Aktionsraumbeauftragten vorgestellt, um eine Förderung aus Aktionsmittel zu erzielen. Zwischenzeitlich erhalten Fördergruppen aus Mitteln des Aktionsplanes Sozialen Stadt, EU-Mittel aus dem Programm der Wohnumfeldverbesserung wurden auch für Bildung und Sprachförderung zur Verfügung gestellt, sodass zusätzliche Fördergruppen für Schulen eingerichtet werden könnten, die aus Projektmitteln nur geringe Förderung erhalten.

Die Kooperation des Dortmunder Modells mit Schulen im Team ist im Netzwerk 9 „Durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule“ verankert.

Bei Schulen im Team – Transferregion Dortmund liegt die Projektleitung und organisatorische Begleitung beim Regionalen Bildungsbüro, beim Dortmunder Modell / Sprachliche Kompetenz für Schüler/innen mit Migrationshintergrund liegt die fachliche und inhaltliche Begleitung bei der RAA Dortmund.

Die Zielsetzungen der fachlichen und inhaltlichen Begleitung durch die RAA sind:

- die Integration des studentischen Förderunterrichtes in die jeweiligen Schulprofile der Netzwerkschulen

- die Vernetzung der Förderlehrer/innen mit den Lehrenden der Netzwerkschulen
- die Entwicklung von Konzepten für sprachsensiblen Fachunterricht
- die Initiierung und Organisierung von Fortbildungen zur Didaktik und Methodik des fachsprachlichen Spracherwerbs, unter besonderer Berücksichtigung von DaZ
- die Initiierung von schulformübergreifender Prozessbegleitung bei sprachbildenden Unterrichtsvorhaben

Dabei ginge es zunächst um die Initiierung und exemplarische Integration eines stadtteilbezogenen durchgängigen Konzeptes von sprachlicher Bildung in die Schulprogramme der sechs Projektschulen. Zielsetzung ist die Übertragung der Ergebnisse auf andere Stadtteile Dortmunds oder andere Kommunen. Zu diesem Zweck wurde das Konzept in einer überregionalen Arbeitsgruppe der RAA, an der die Städte Gelsenkirchen, Duisburg, Herne, Bottrop und Unna sowie die Hauptstelle der RAA beteiligt sind, vorgestellt und diskutiert.

Zur Umsetzung des Dortmunder Modells im Offenen Ganztage wurde 2010 zunächst das Konzept den Trägervereinen der OGS-Einrichtungen inhaltlich vorgestellt.

In der Folge davon wurden studentische Fördergruppen im Offenen Ganztage von 13 Grundschulen durch die Caritas, Vereinigte Kirchenkreise und Dortmunder Beschäftigungs-, Qualifizierungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH! (dobeq GmbH) übernommen. Die TU hat das Konzept für die Begleitseminare bzgl. DaZ im OGS angepasst. Der Einsatz im OGS zeigte, dass die Trägerorganisationen eine Qualifizierung der pädagogischen Kräfte zur Verbesserungen der Hausaufgabenbetreuung und der Sprachförderung im OGS benötigen. Dafür müssen spezielle Konzepte zur projektorientierten Sprachförderung entwickelt werden.

Die Stadt- und Landesbibliotheken Dortmund wurden einbezogen, indem im Frühjahr 2010 die LeiterInnen der zehn Stadtteilbibliotheken und der Zentralbibliothek über den Nutzen von zweisprachiger Kinder- und Jugendliteratur und Sprachfördermaterialien informiert worden sind. In einer Bibliothek wurden sogar Fördergruppen eingerichtet.

Mit den Migrantenorganisationen in Dortmund wird auf vielfältige Weise zusammengearbeitet.

Das Dortmunder Modell wurde bei einer Kooperationsveranstaltung mit dem Türkischen Bildungszentrum zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Febr. 2011 sowie auf dem Bildungsforum der Migrations- und Integrations-Agentur Dortmund (MiA – Do) im April 2011 vorgestellt.

Stadtteilmütter in den Aktionsräumen der Sozialen Stadt fordern und initiieren Fördergruppen für ihre Kinder in der Schule. Auf Stadtteilforen werden Fachvorträge für Eltern zur Unterstützung der Sprachentwicklung und zur Mehrsprachigkeit – DaZ gehalten.

Um den Transfer auf Kommunen ohne universitäre Lehrerbildung durch den Einsatz von qualifizierten Ehrenamtlichen zu ermöglichen, wird gemeinsam mit der Freiwilligenagentur Dortmund und der TU ein Seminarkonzept für ein Online- Angebot zur Qualifizierung Ehrenamtlicher für den schulischer/außerschulischer Förderunterricht entwickelt.

Da Eltern wichtige Partner bei der Unterstützung der Bildung ihrer Kinder sind, kommt der Kooperation mit den Elternvereinen eine besondere Bedeutung zu. Bei Elterncafés in Schulen wurde ein hohes Interesse an wissenschaftlicher Beratung/sprachliche Förderung der Kinder geäußert. Der Türkische Elternverein Dortmund e.V. (DOTEV). übernimmt die Finanzierung von Fördergruppen/ in Kombination mit Leseförderung. Darüber hinaus finden Elternsprachkurse in der Schule in Zusammenarbeit mit Sprachschulen statt.



Im Anschluss an den Vortrag wurde die Möglichkeit der Übertragung des Modells auf andere Kommunen diskutiert, wobei Kriterien wie vorhandene Kooperationsstrukturen, Handlungsbedarf in der und seitens der Kommune, Dringlichkeit der Unterstützung schulischer Arbeit durch die Kommune und die Koordinierung schulischer und außerschulischer Arbeit thematisiert wurden.. Die Teilnehmer befürworteten die Einbindung aller an Bildung Beteiligten in der Kommune und sahen einstimmig weiteren Handlungsbedarf, wobei das Dortmunder Modell ein gelungenes Beispiel kommunaler Beteiligung darstellt.

## Fachforum 8

# **ProDaZ- Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern im Kontext des mehrsprachigen Erwerbs**

**Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Rebekka Weitkamp**

Universität Duisburg-Essen

**(Moderation: Franz Kaiser Trujillo, Hauptstelle RAA NRW)**

Zunächst wurde durch die Referentinnen, Frau Prof. Cantone- Altıntaş und Frau Weitkamp, eine Begriffsauswahl getroffen sowie -erklärungen vorgenommen. Statt des Begriffs *Muttersprache*, der irreführende Implikationen hervorrufen kann, wird der Begriff *Erstsprache* verwendet. Zur Erstsprache kann gegebenenfalls eine Zweitsprache hinzukommen, die nicht ab der Geburt gelernt wird. Je nachdem, wie früh die Zweitsprache erworben wird, können Kinder jedoch auf ähnliche Erwerbsmechanismen zurückgreifen wie beim Erwerb der Erstsprache. Kinder sind mehrsprachig, wenn sie mehrere Sprachen erworben haben. Das ist nicht zu vergleichen mit einer Mehrsprachigkeit durch zusätzlich „gelernte“ Fremdsprachen.

### **Der Spracherwerb im Allgemeinen**

(vgl. u.a. Tracy 2008, Rothweiler 2007, Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2011)

Ob die Sprachfähigkeit eines Kindes angeboren ist oder allein durch Umweltimpulse ausgelöst wird, sind sich Wissenschaftler bis heute uneinig. Alle Theorien kommen jedoch zu dem Schluss, dass der Spracherwerb abhängig vom Input ist. Das gilt auch für den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Erstsprachen: Das Gehirn hat Kapazität für mehr als eine Sprache und die Sprachen werden getrennt voneinander im Gehirn gespeichert. Es kann im Gebrauch jedoch vorkommen, dass Sprachen gemischt werden. Dies ist von dem Gesprächspartner, der –situation, dem -thema abhängig. Während des Erwerbs können Sprachmischungen auch dazu dienen, noch nicht erworbenes Vokabular aus der anderen Sprache auszuborgen.

Die Erwerbszeit, um eine Zweitsprache auf dem Niveau einer Erstsprache erwerben zu können, ist nicht unendlich. Das perfekte Gehör, eine Sprache auch mit ihrer Modulation und den ihr eigenen Lauten aufnehmen zu können, endet mit ca. einem Jahr, die richtige Syntax erlernen Kinder implizit bis zum 3./4. Lebensjahr, das Lexikon wird ein Leben lang erweitert.

### Unterscheidung *Erwerb* vs. *Lernen*

Der Erwerb der Erstsprache geschieht, ungesteuert, unbewusst und spielerisch. Es wird kein besonderes Talent benötigt und der Erwerb ist immer – eine Sprachentwicklungsstörung ausgenommen - erfolgreich.

Hingegen ist das Lernen einer Fremdsprache meist gesteuert, bewusst und eher mühsam. Dafür sind Talent, Interesse und Motivation relevant. Das Erlernen ist selten zu 100% erfolgreich.

Je nach Erwerbssalter wird bei Kindern zwischen *simultanem* und *sukzessivem Erwerb* unterschieden. Von *simultanem Erwerb* spricht man, wenn der Erwerb der Sprachen bis zum Alter von zwei Jahren begonnen hat. Späterer Sprachkontakt wird als sukzessiver Erwerb bezeichnet. Je später eine Sprache erworben wird, desto unwahrscheinlicher wird es, sie zu 100 % zu beherrschen (siehe Grafik).

Alter			Erfolg
Geburt	3 Jahre	5 Jahre	
Erstsprache (L1)			100%
	Doppelter Erstspracherwerb (2L1)		100%
		Früher Zweitspracherwerb (cL2)	??
		Zweitsprache (DaZ)	??
		Fremdsprache(DaF)	kaum100%

### Sukzessiver Erwerb

Während der *Zweitspracherwerb* in Großbritannien als *English as an additional language* (EAL) bzw. *English as a second language* (ESL) und in den USA als *English language learners* (ELL) bezeichnet wird, wird in Deutschland entschieden stärker differenziert: Im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird zwischen Seiteneinsteigern (*Zweitspracherwerb*) und sogenannten Bildungsinländern (*sukzessiver Zeitspracherwerb*) unterschieden (vgl. Cantone 2011).

Der Erfolg des Erwerbs ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig:

- Verhalten der Umgebung
  - Sprachsettings: Kindgerichtete Sprache, Familien- und Umgebungssprache (vgl. De Houwer 2009), Qualitativer und quantitativer Input: variationsreich, kontrastreich und genügend
- Einstellung der Eltern
  - Interesse an Spracherwerb
  - Verständnis für Größe der Aufgabe (vgl. impact belief, De Houwer 2009)
- Akzeptanz für Sprachpaar – Sprachprestige
- Institutionelle und integrationspolitische Bedingungen
- *age of onset* (Alter bei Erwerbsbeginn) und Kontaktzeit (mit der Zweitsprache)

### **Chancen(un)gleichheit**

Dass die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund (MH) schlechter sind, wird schon bei der Betrachtung zu Daten über den Besuch der Kindertagesstätte deutlich. Während 95,6 % der 3-6-jährigen Kinder ohne MH eine Kita besuchen, sind es bei den Kindern mit MH nur 83,6 %. Darüber hinaus besuchen 30 Prozent der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, noch eine Einrichtung, in der mind. 50% der Kinder nicht Deutsch zu Hause sprechen, so dass der deutschsprachliche Input für das einzelne Kind häufig nicht ausreichend ist (Sachverständigenrat, 2010).

Die Empfehlung für die weiterführende Schule stellt eine weitere Hürde dar. Grundschulkinder ohne haben gegenüber Kindern mit MH bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten und bei gleichen Schulleistungen eine 1,2-fache Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten (Bos u.a., 2007 (IGLU)).

Auch der Übergang in die Berufsausbildung ist von Ungleichheit geprägt: Bei gleichen (sehr) guten Leistungen erhalten 40% (mit) vs. 60% (ohne MH) einen Ausbildungsplatz in einer betrieblichen Lehre (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

### **Bildungssprache**

Cummins (1979) unterscheidet zwischen

- **BICS** (*Basic Interpersonal Communicative Skills*): Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch ~ Mündlichkeit

- **CALP** (*Cognitive Academic Language Proficiency*): Manipulation von Sprache in dekontextualisierten 'akademischen' Situationen ~ Schriftsprache

Die Kompetenz die Zweitsprache auf dem Level der Bildungssprache zu nutzen, wird als **SLIC** (*second language instructional competence*) bezeichnet (MacSwan & Rolstad, 2003).

Alltagssprache	Bildungssprache/Schulsprache
- kontextbezogen - deiktische Ausdrücke ( <i>hier, das da</i> )	- weniger kontextbezogen
- vage, allgemeiner	- abstrakt, präzise
- unspezifische Verben ( <i>sein, machen</i> )	- differenzierter Wortschatz
- vermehrt Hauptsätze - kurze, einfache Sätze	- unpersönliche Ausdrücke/Passiv - Substantivierungen, Komposita - Ersatzformen ( <i>es, dadurch, dazu</i> ) - komplexe Nominalgruppen - komplexe Satzstrukturen (z.B. Bedingungsätze)

“Bildungssprache ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen und kohäsionsbildenden Redemitteln, z.B. mit eigentlich ‚inhaltsleeren‘ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen und andere Verweisformen und mit komplexen Strukturen” (Gogolin, Neumann und Roth, 2003, S. 62).

Anhand von Beispielen aus der Mathematik (Beispiel aus Prediger, 2009) und der Biologie (Gaebert; Bannwart, 2010) verdeutlichten die Referentinnen den Unterschied zwischen alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Formulierungen und zeigen Verständnisfehler, die entstehen können, wenn die Kinder die Fachsprache missverstehen, indem sie falsche Bezüge herstellen.

### Effekt sprachsensiblen Unterrichts

Zum Effekt sprachsensiblen Unterrichts zeigen die Referentinnen exemplarisch eine Interventionsstudie mit 49 Kindern von Brown et al. (2008) zum Verständnis von naturwissen-

schaftlicher Fachsprache. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Einführung des naturwissenschaftlichen Phänomens in der Alltagssprache und ein folgender, sukzessiver Aufbau der Fachsprache (Prinzip des Scaffoldings) zu einem erhöhten Fachverständnis führt (in Alltagssprache ausgedrückt). Zudem konnte eine erhöhte Leistung in der korrekten Verwendung von Fachsprache nachgewiesen werden.

### **Das Projekt ProDaZ**

Angesichts der empirischen Datenlage ist nicht mehr die Frage, ob es im Hinblick auf Mehrsprachigkeit auch in den nicht-sprachbezogenen Fächern Handlungsbedarf gibt, sondern nur noch die Frage wie und durch wen (Prediger, 2009).

Dieser Aufgabe stellt sich das Projekt *ProDaZ- Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator.

In dem Projekt soll ein Lehrerausbildungskonzept mit interdisziplinären Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit erarbeitet werden. Darüber hinaus werden Theorie-Praxis-Projekte an der Universität Duisburg-Essen in Kooperation mit Schulen der Region ausgebaut und ein Kompetenzzentrum an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung entwickelt. Das Kompetenzzentrum ist unter der Seite abrufbar: <http://www.uni-due.de/prodaz>

Auf der Seite des Kompetenzzentrums finden sich Links zu Sprachfördermaterialien, Links zu Fachliteratur, Konzepte zur Sprachförderung (z.B. Scaffolding), Sprachbeschreibungen und weitere Dokumente zum Thema Sprachbildung im Fachunterricht.



## Diskussionsrunde

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen des Vortrags folgte eine Diskussionsrunde. Die TeilnehmerInnen erhielten 4 provokative Thesen zum Thema, die zuerst in Kleingruppen und dann im Fachforum diskutiert wurden.

*1: Es ist nicht nachvollziehbar, warum sich Fachlehrer mit der Förderung der deutschen Sprache auseinandersetzen sollten.*

Es stellt sich die Frage, was unter „Förderung“ gemeint wird. Die Ablehnung kommt unter anderem daher, dass die Fachlehrer nicht verstehen, welche sprachlichen Bereiche hier gemeint sind. Die Bereiche Fachkommunikation und Fachwortschatz werden ausdrücklich im Bildungsplan festgelegt, denn jedes Fachlernen ist Sprachlernen. Aus der Schülerperspektive werden alle fachlichen Leistungen in sprachlicher Form erbracht.

Der Begriff „Bildungssprache“, der in der Lehrerausbildung nicht vermittelt wurde/wird, ist in diesem Zusammenhang hilfreich, um LehrerInnen diese Notwendigkeit klar zu machen.

*2: Man kann von Lehrkräften erwarten, dass sie alle Sprachen im Klassenzimmer beherrschen, um ihre Schüler zu unterstützen.*

Die Lehrkraft kann nicht alle Sprachen der mehrsprachigen Kinder „beherrschen“. Sie kann aber einige wichtige Eigenschaften der häufigsten Migrantensprachen kennen und über die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache informiert sein und imstande sein, diese nachzuschlagen. Sprachvergleiche können helfen, die Ursachen für nicht-zielsprachlich Äußerungen („Fehler“) nachzuvollziehen. Man muss dies nicht als Defizitorientierung verstehen, sondern kann es auch als eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Kinder verstehen.

*3: Wenn in Familien mit Migrationshintergrund zuhause statt der Familiensprache Deutsch gesprochen werden würde, hätten die Kinder bessere Chancen:*

Die Kommunikation in der Familiensprache ist für die Ausbildung der Identität und ein gutes Ausdrucksvermögen in der Erstsprache sinnvoll. Mehrsprachigkeit sollte als Chance begriffen werden. Wird Deutsch von den Eltern nicht angemessen beherrscht, ist zu einer Kommunikation in der Erstsprache zu raten. Zahlreiche Studien konnten einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen bei gleichzeitiger Kommunikation in der Erstsprache im häuslichen Kontext nachweisen. Ein erfolgreicher Erwerb des Deutschen ist abhängig von den Bedingungen und bei ausreichendem und angemessenem Input in den Bildungsinstitutionen (Kita, Schule) zu erreichen. Den Eltern ist jedoch zu raten, großen Kontakt mit deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen zu pflegen (z.B. Kinderturnen, Musikgruppen) und eine positive Einstellung den Kindern zum Deutschen zu vermitteln (alltägliche

Kommunikation außerhalb des häuslichen Rahmens). Welche Sprache in der Familie gesprochen wird, ist eine freie Entscheidung, solange Deutsch als Verkehrs- und Schulsprache ebenfalls gelernt wird. Die Bildungssprache, die für viele Kinder problematisch ist, ist an die Institution Schule geknüpft und kann auch nur in der Schule gelehrt und gelernt werden.

*4: Wenn im Elementarbereich eine angemessene Sprachförderung stattfinden würde, müssten in der weiterführenden Schule keine Ressourcen dafür verschwendet werden.*

Eine ausreichende frühe sprachliche Bildung (als Gegensatz zur defizitorientierten Sprachförderung) im Elementarbereich ist eine gute und notwendige Grundlage für die Aneignung der Bildungssprache. Somit kann gewährleistet werden, dass die Kinder mit ähnlichen Chancen die Schulzeit beginnen. Die Bildungssprache muss aber im Laufe der Schulzeit mit der Zunahme der sprachlichen Anforderungen der Schule und der Differenzierung der Fächer angeeignet und ausgebaut werden. In jeder Jahrgangsstufe erscheinen weitere Textsorte mit textspezifischen Merkmalen und in jedem Unterrichtsfach wird die Beherrschung fachspezifischer Formulierungen und Vokabulars von den SchülerInnen erwartet.

### **Ausgewähltes Literaturverzeichnis zum Vortrag**

- BOS, W. U.A. (Hg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- BROWN, BRYAN A.; RYOO, KIHYUN (2008): *Teaching Science as a Language: A „Content-First“ Approach to Science Teaching*. In: Journal of Research in Science Teaching; Vol.45, No.5, p. 529-553.
- GAEBERT, DÉsirÉE-KATHRIN; BANNWART, HORST (2010): *Der sprachensible Fachunterricht am Beispiel des Biologieunterrichts*. In: Knapp, Werner; Rösch, Heidi (Hg.): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg: Filibach.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann.
- PREDIGER, SUSANNE (2009): *Zur Rolle der Sprache beim Mathematiklernen: Herausforderungen von Mehrsprachigkeit aus Sicht einer Fachdidaktik. Mehrsprachigkeit als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. In: Baur, Rupprecht S.; Scholten-Akoun, Dirk: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (Hg.) (2010): *Einwanderungsgesellschaft 2010*. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin.

## Chancen der Vielfalt im Gespräch



### Statements der Talkrunde



#### **Dr. Michael Griesbeck**

(Vizepräsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge)

„Vielfalt ist jetzt schon gesellschaftliche Realität. Damit Integration gelingen kann, brauchen wir eine stärkere Anerkennung dieser Vielfalt. Voraussetzung hierfür ist eine von der Aufnahmegesellschaft gelebte Willkommens- und Anerkennungskultur. Dies trifft in besonderem Maße für den Bildungsbereich zu.“



### **Dr. Agnes Klein**

(Dezernentin für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln)

„Zuwanderung und kulturelle Vielfalt bieten große Chancen für Innovation und Fortschritt, daher gilt es die vorhandenen Potentiale zu nutzen und die Grundlagen für eine gute schulische und berufliche

Ausbildung zu sichern oder zu schaffen. Gerade junge Menschen mit Migrationshintergrund sind häufig zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen und werden im international ausgerichteten Wirtschaftsleben gebraucht.“

### **Prof. Dr. Bardo Herzig**

(Direktor des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn - PLAZ)

Das Projekt "Chancen der Vielfalt nutzen lernen" stellt einen notwendigen, aber nicht hinreichenden Baustein regionaler Bildungslandschaften dar.

Die Nachhaltigkeit des Projektes "Chancen der Vielfalt nutzen lernen" kann nur sichergestellt werden, wenn die Chance genutzt wird, die Vielfalt der Partner auch weiterhin gemeinsam in die Verantwortung zu nehmen.





### **Winfried Kneip**

(Leiter Kompetenzzentrum Bildung, Stiftung Mercator)

„Die Stiftung Mercator engagiert sich für die chancengleiche Partizipation aller Kinder an Bildung. Sprachförderung ist dabei ein besonders wirksamer Hebel. Wir als Stiftung übernehmen hier die Rolle des Impulsgebers, indem wir sowohl Projekte finanzieren, die relevante Ansätze aus der Wissenschaft in der Praxis erproben und evaluieren, als auch das Wissen aus solchen Projekten der Politik, Öffentlichkeit und Praxis zur Verfügung stellen (Beispiel Mercator-Förderunterricht). Zukunftsweisend sind für uns Ansätze, die es den Bildungsinstitutionen selbst ermöglichen, jedem Kind eine angepasste Förderung zukommen zu lassen. Deshalb

ist für uns die Ausstattung von Lehrern / Lehramtsstudierenden mit Sprachförderkompetenz besonders relevant. Hier muss die Politik stärkeren Einsatz zeigen und Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulentwicklung diesem Bedarf anpassen und Reformen einleiten. Hierfür haben wir gelungene und evaluierte Beispiele bereitgestellt und können Anreize geben.

Sprachförderkompetenz ist und wird eines der wichtigsten Themen bleiben, an dem sich der Erfolg unseres Bildungssystems entscheidet. Um die Bildungsinstitutionen von der Kita bis zur Oberstufe dafür fit zu machen, müssen Politik, Wissenschaft und Stiftungen stärker Hand in Hand arbeiten. Ohne das Rad immer neu zu erfinden, können so die wirksamsten Maßnahmen ergriffen und in die Fläche getragen werden.“



### **Anton Rütten**

(Leiter der Abteilung Integration im Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW)

Die Politik hat die Zeichen der Zeit erkannt und deutliche Zeichen gesetzt. Integration durch Bildung ist der richtige Weg und ein wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit im Integrationsministerium.

Die gesellschaftliche Zusammensetzung in unserem Land hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr verändert. Erfreulich ist, dass wir heute sagen können: „Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte wird immer realistischer.“

Prävention und die frühe Förderung sind wichtige Arbeitsschwerpunkte der nordrhein-westfälischen Landesregierung. Die interkulturelle Qualifizierung pädagogischen Personals ist daher unabdingbar! Die Publikation „Empfehlungen der Sozialen Arbeit“ dokumentiert dies sehr gut. Die Implementierung dieser Art von Qualifizierung in die Curricula der Hochschulen und Universitäten ist notwendig, um nachhaltig und zukunftsorientiert wirken zu können.

## Mehr intrakulturelle Kompetenz Ausblick zum sogenannten interkulturellen Lernen<sup>11</sup>

Prof. Dr. Paul Mecheril

Universität Innsbruck; seit Okt. 2011: Universität Oldenburg



Mein Vortrag und Kommentar zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppe Soziale Arbeit im Rahmen des Vorhabens „Chancen der Vielfalt nutzen lernen – Modellprojekt Soziale Arbeit im Migrationskontext“ orientiert sich an drei Punkten.

1. Die Migrationsgesellschaft und ihr Identitätsproblem
2. Das amüsante Interesse an den Anderen oder die Macht des *Othering*
3. Von inter- zu intrakultureller Kompetenz oder wie wichtig die Integration von Christen ist

Lassen Sie mich zunächst etwas sagen zu dem gesellschaftlichen Kontext sagen, in dem wir uns befinden. „Wir“, das heißt wir als diejenigen, die den gesellschaftlichen Kontext mit unseren Lebenspraxen mit unseren Alltagspraxen konstituierend herstellen, ganz normale Leute also. „Wir“ heißt aber auch: wir, die wir professionell mit dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit befasst sind, pädagogisch, sozialarbeiterisch oder sozialpädagogisch. Zu diesem gesellschaftlichen Kontext, in dem wir uns befinden, würde ich gerne etwas sagen. Überschieden habe ich dies mit: *Die Migrationsgesellschaft und ihr Identitätsproblem*

---

<sup>11</sup> Leicht überarbeitete Transkription eines frei, in ironischem Ton gehaltenen Vortrags.

Im zweiten Schritt würde ich dieses Identitätsproblem gern, weil ich glaube, dass eines der zentralen Probleme der Migrationsgesellschaft „die Anderen“ sind, mit der Struktur beschäftigen, die Andere hervorbringt. Mit diesen Anderen tut sich die Gesellschaft wirklich schwer. Dieses *amüsante oder lustige Interesse an den Anderen*, weniger lustig formuliert *Prozesse des Othering* würde ich gerne in einem zweiten Schritt thematisieren, um dann in einem dritten Schritt (das ergibt sich folgerichtig daraus) eine freundlich kritische Befragung der sogenannten interkulturellen Kompetenz vorzunehmen.

Wir sind ja in Deutschland in einer akademischen und professionellen Kultur, in der wir auf die Migrationstatsache fast zwanghaft mit „Kultur“ und „kultureller Differenz“ reagieren und dies, diesen Zwang, möchte ich problematisieren, indem ich vorschlage von *intra-kultureller Kompetenz* zu sprechen und damit verbunden möchte ich für die *Integration von Christ/innen* werben, da es hier nämlich ganz stattliche Integrationsdefizite gibt.

Mein Vorschlag ist, mindestens für pädagogisches Denken und Handeln über andere normative Leitperspektiven nachzudenken als Integration. Wir reagieren auf die Migrationstatsache mit „Interkultur“ und mit „Integration“. Integration ist meines Erachtens – dies schon einmal vorab - keine erziehungswissenschaftliche normative Referenz, da es bei Integration um „Systeme“ und die Frage ihrer Binnenqualität oder –form geht, nicht aber um die Qualität der Elemente an sich, also nicht um das Individuum und damit letztlich nicht um Bildungsprozesse. Mit der Kritik an „Integration“ verbindet sich insgeheim auch eine Kritik an einer Depädagogisierung von (eingeforderten oder zugemuteten) Lernprozessen.

## **1. Die Migrationsgesellschaft und ihr Identitätsproblem**

Es besteht mittlerweile ein breiter Konsens, dass wir in einer Gesellschaft leben, die konstitutiv mit Migrationsphänomenen zu tun hat. Der Satz „Deutschland ist ein Einwanderungsland“ gehört seit 2001 zum guten Ton. Die Bezeichnung Einwanderungsgesellschaft ist jedoch für den hiesigen Migrationskontext unangemessen, weil Einwanderung und Zuwanderung nur einen Typ, ein Moment des Migrationsgeschehens darstellen. Mit der Vokabel Einwanderungsgesellschaft findet also eine Vereinseitigung der Migrationsrealität statt. Die meisten Migrationspolitiken oder Migrationspädagogiken beziehen sich ausschließlich auf das Phänomen der Einwanderung. In der Wissenschaft, der Migrationssoziologie etwa, werden aber zunehmend weitere Formen der Migration berücksichtigt werden. Bei Migration im Typ „Einwanderung“ geht es darum, dass jemand von A nach B geht und sich im Zuge eines Eingliederungsprozess irgendwann B zugehörig fühlt - wenn nicht er oder sie selbst, dann doch die Kinder oder Kindeskinde.

Allerdings gibt es mittlerweile immer mehr Personen, die sich nicht eindeutig dem einen Land, in das sie migriert sind, zugehörig fühlen oder sich nicht ausschließlich dem Herkunftsland verbunden fühlen, sondern neue selbstverständliche Formen der Überschreitung von Grenzen, des Aufmischens von Sprachen und von Zugehörigkeitsformen entwickelt haben. Dies wird in der Migrationssoziologie mit dem Entstehen transnationaler sozialer Räume in Zusammenhang gebracht.

Ludger Pries, Professor an der Universität Bochum, schreibt dazu:

*In dem Typus der Transmigration ist Wanderung [...] nicht mehr vorwiegend der- einmalige zeitlich begrenzte Übergang zwischen verschiedenen örtlich eindeutig fixierten Lebenszusammenhängen. Vielmehr wird Wanderung selbst [...] zu einer Daseinsform. Der Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die individuelle und kollektive Selbstverortung, die soziale Differenzierung und Integration stattfindet, wird durch pluri-lokale Sozialräume gebildet, die sich über verschiedene Nationalgesellschaften oder gar Kontinente erstrecken können. Diese pluri-lokalen Sozialräume werden durch die Lebenspraxis von Transmigranten konstituiert.*

Es sind beispielsweise transnationale Familienstrukturen, mit denen wir es heute zu tun haben. Das gilt nun aber nicht nur für die Menschen, die ökonomisch besser gestellt sind, sondern gilt auch für Personen, die, wenn Fragen der sozialen Sicherung prekär werden, um den Lebensunterhalt der Familie zu gewährleisten, in ein anderes Land, einen anderen Kontinent gehen. Gegenwärtig bilden sich immer mehr transnationale Netzwerke und neue soziale Kommunikationsnetzwerke. In ihnen ist der Übergang, das Leben im Zwischenraum, die Daseinsform.

Im Modell „Einwanderung“ ist die Aufgabe der Pädagogik, den Übergang angenehm, aber auch ökonomisch, das heißt so schnell wie möglich und monetär angemessen zu gestalten. Im Modell der Transmigration ist die Reduktion des Übergangs aber eine existenzielle Bedrohung. Die Daseinsform als solche wird dadurch gefährdet.

Was ich sagen möchte: Wir leben nicht in einer Einwanderungsgesellschaft, sondern in einer Migrationsgesellschaft, in der wir es mit unterschiedlichen Typen der Migration zu tun haben und die pädagogische Antwort auf die Frage, die die Migrationsgesellschaft stellt, somit unterschiedlich ausfallen muss.

Die Prognose, dass wir es künftig mit vermehrten und diversivierten Migrationsbewegungen zu tun haben, ist nicht sehr riskant. Durch die technologischen Möglichkeiten der Gegenwart, aber auch durch ökologische und ökonomische globale Ungleichheit werden

Wanderungsbewegungen, auch Remigrationen und Pendelmigrationen intensiviert. Auch die binneneuropäische Migration wird zunehmen. Damit wird sich ein bestimmtes Modell der Migration eher verstetigen, nämlich jene Migration, in der die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren Kontexten konstitutiv ist.

Das Identitätsproblem der Migrationsgesellschaft besteht also darin, dass sie sich nicht ganz annehmen kann. Sie sieht nur Einwanderung oder Zuwanderung und hat Probleme damit, weitere Teile ihrer selbst anzuerkennen.

Dieses Selbst-Erkennungsproblem ist sehr charakteristisch für die Situation in Deutschland. Ein Beispiel für dieses Problem ist der Umstand, dass die Sinus-Studie zu den sozialen Milieus der Migranten so viel Aufmerksamkeit gefunden hat. Die zentralen Ergebnisse der Studie, die 2007/2008 diskutiert wurde und medial intensiv in Szene gesetzt worden ist, sind wirklich bahnbrechend.

Die Ergebnisse lauten: 1. Migrantinnen und Migranten sind unterschiedlich - das ist jetzt bewiesen und wird als großartiges Ergebnis gefeiert. Und 2.: Die Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Milieus, die beschrieben worden sind, ist nicht abhängig von Ethnizität, sondern die Zugehörigkeit ist abhängig von der sozialen Lage. Das heißt: In einem bestimmten Milieu finden sich nicht nur Albanerinnen und in einem anderen Milieu nur Italiener – erstaunlich.

Der damalige Staatssekretär im Familienministerium machte bei der Vorstellung der Sinus-Studie von der Süddeutschen Zeitung zitiert folgende Aussage:

*„Die meisten der 15 Millionen Migranten in Deutschland sind durchaus bereit, sich in die Gesellschaft einzufügen.“*

Solche Aussagen sind kennzeichnend für das Identitätsproblem, das die Migrationsgesellschaft hat und zeigen wie skurril und absurd der Diskurs über Migration in Deutschland zuweilen ist. Da wird der Gesellschaft eine Gruppe der „Nichtgesellschaft“, 15 Millionen Menschen, gegenüber gestellt. Der zentrale Punkt hier ist, zu erkennen, dass es sich nicht um „die Gesellschaft“ und „die Anderen“ handeln kann, dann wäre in manchen Schulklassen und Stadtviertel kaum noch Gesellschaft anzutreffen. Unsere Gesellschaft ist selbstverständlich durch Migrationsphänomene konstituiert. Die Frage nach der Bereitschaft der Eingliederung oder Integration erzeugt und reproduziert die Unterscheidung zwischen „Migranten“, die nicht zur Gesellschaft gehören, und den Nicht-Migranten, die fraglos und selbstverständlich dazugehören. Um diese Differenz aufrechtzuerhalten, ist es eine Testindustrie eingerichtet worden, die überprüft, ob „die Anderen“ bereit sind, sich zu integrieren. Es geht hierbei darum, die „Guten“ zu identifizieren, die sich integrieren wollen und dadurch am Besten als „Fachkraft“ der Gesellschaft nutzen. Mit „Integration“ hat sich ein

neues pädagogisches Feld herausgebildet; Pädagogen und Pädagoginnen sollten hier aufpassen, nicht zu Komplizen der illegitimen staatlichen Zugriffsgewalt zu werden.

## **2. Das lustige Interesse an den Anderen oder die Macht des *Othering***

Alle pädagogischen und auch politischen Konzepte, sollten meines Erachtens daraufhin überprüft werden, ob sie gefährdet sind, die Figur zu reproduzieren, die auf der einen Seite ein „Wir“ errichtet - zugehörig zu dieser Gesellschaft - und auf der anderen Seite die „Anderen“ - nicht zugehörig - erzeugt. In diesen Zusammenhang gehört das Wort „Othering“.

Ich möchte jetzt einige Hinweise zu den Empfehlungen für Soziale Arbeit im Migrationskontext geben und sie mit wohlwollender Kritik verbinden. Zitat aus den Empfehlungen:

*„Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund spielt es eine wichtige Rolle, dass sie sich zunächst in einem Medium ausdrücken können, in dem sie sich sicher fühlen. Über Bewegung fällt es ihnen oft leichter, mit anderen Kindern zu kommunizieren, sich mitzuteilen. Sie beherrschen die nonverbalen Anteile der Sprache oft sehr gut und können sich über Gestik und Mimik, über Gebärden und über ihren Körper verständlich machen. So üben sie den Kontakt mit anderen, fühlen sich anerkannt und wahrgenommen, die Teilnahme am verbalen Austausch der anderen Kinder trägt zu ihrem Sprachverständnis bei und gibt ihnen Gelegenheit, sich schrittweise auch in der verbalen (Fremd-)Sprache zurecht zu finden.“*

Bei der Analyse dieses Zitats beziehe ich mich auf Stuart Hall. Er ist ein Vertreter der Rassismuskritik und postkolonialer Kritik. Im folgenden Zitat müssen Sie den Begriff „schwarz“ als Chiffre für „in einer Migrationsgesellschaft als Andere Geltende“ nehmen: *„Die verschiedenen Weisen, mit denen schwarze Menschen und schwarze Erfahrungen in den dominanten Repräsentationsregimes positioniert und unterworfen wurden, waren Effekte einer gezielten Ausübung von kultureller Macht und Normalisierung.“* (Hall 1994a, S. 29f.)

Die Ausübung von kultureller Macht und Normalisierung führt dazu, dass wir einem immer größer werdenden Teil von Kindern einen Migrationshintergrund zuschreiben, sie werden so bezeichnet und damit homogenisiert, pauschalisiert. Nach diesem ersten analytischen Schritt werden ihnen Attribute zugesprochen etwa, dass sie sich ihres Körpers bedienen, um sich auszudrücken, dass sie, wie junge Hunde, Kontakt suchten. Dies sind koloniale Bilder, in denen die Anderen erzeugt werden, deren Vermögen bestenfalls darin besteht, dass sie sich einer außersprachlichen, außerintellektuellen, „außerkulturellen“ Sprache

bedienen. Wer an diesem Punkt auf postkoloniale Kritik verzichtet, beraubt sich der Möglichkeit, die Dimension der Wirksamkeit des Diskurses zur Kenntnis zu nehmen.

Noch ein Zitat aus den Empfehlungen:

*Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich bereits während ihrer Ausbildung mit der Lebenssituation (sowie den besonderen Bedürfnissen und Schwierigkeiten) von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zu beschäftigen.*

Dies ist ein durch und durch „normaler Satz“. Wir finden solche Sätze in den fortschrittlichsten und migrationsfreundlichsten Konzepten. Wenn aber sich in dem Studiengang eine einzige Person „mit Zuwanderungsgeschichte“, also eine Person, der das Etikett „Zuwanderungsgeschichte“ zugeschrieben wird und die womöglich gelernt hat, sich so zu beschreiben, befindet, kann dieser Satz nicht mehr gesagt werden. Dann müsste die Aussage zumindest differenziert werden. Dieser Text wendet sich also nicht nur ausschließlich an die Mehrheitsgesellschaft. Er radiert nicht nur die Möglichkeit der konkreten Existenz einer einzigen Person „mit Zuwanderungsgeschichte“ aus, sondern verhindert prinzipiell, dass „die Anderen“ als Subjekte vorkommen.

Wenn man davon ausgeht dass sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund, MmMs, spezifische Bedürfnisse und Schwierigkeiten haben, müsste man folgerichtig davon ausgehen, dass sich die Studierenden auch mit der Lebenswirklichkeit der MoMs (Menschen ohne Migrationshintergrund) und ihrer spezifische Bedürfnisse und Schwierigkeiten auseinandersetzen müssten. Wo dies nicht in Betracht kommt, findet nicht nur der Gebrauch der problematischen Unterscheidung MmM und MoM statt, sondern eine Art Zoologisierung der MmS. „Die Anderen“ sind dann bloßes Objekt, Gegenstand unseres Interesses und, wenn sie Glück haben, unseres Wohlwollens.

Eine Alternative:

*Bei **allen Kindern** spielt es eine wichtige Rolle, dass sie sich zunächst in einem Medium ausdrücken können, in dem sie sich sicher fühlen.*

Nicht nur für „Kinder mit Migrationshintergrund“, sondern für alle Kinder (mit denen „Kinder mit Migrationshintergrund“, was man auf Grund rassistischer Verstrickungen oft nicht glaubt, erstaunlicher Weise sehr viele Gemeinsamkeiten haben), gilt, dass sie sich zunächst vor allem in jenen außer- und nebensprachlichen Formen ausdrücken, in dem sie sich sicher fühlen. Daraus entwickeln Kinder nicht nur Sprachkompetenz, daraus entwickeln Kinder vor allem Zutrauen, als soziales Subjekt wahrgenommen zu werden. Kinder

und nicht nur dieses brauchen Zuwendung, auch jene, in denen sie erfahren, dass ihre spezifischen Praxen der Selbstdarstellung ernst genommen zu werden.

Falls Sie meine Ausführungen plausibel finden: Forsten Sie Ihre Texte und Konzepte daraufhin durch, wo sie erstens durch Ihre Texte die phantastische Differenzierung MmM und MoM verstärken und wo sie dies zweitens in einer Weise tun, die MmM zoologisiert. Falls dies in Ihren Texten und Konzepten vorkommt, wäre dies nicht erstaunlich. Denn diese Praxis ist selbstverständlicher Bestandteil der Identitätsproblematik dieser Gesellschaft. Die Selbstverständlichkeit, mit der dies getan wird, befördert rassistische Bilder über die (körperbezogenen, sinnlichen, aggressiven, integrationsunwilligen ...) Anderen. Man muss sich also entscheiden, ob man auf dieses Vokabular und auf diese Perspektive verzichten möchte – allerdings ist die Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Beantragung von Projekten damit gemindert.

Ein alternativer Text könnte so lauten:

*Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich bereits während ihrer Ausbildung mit der Lebenssituation von Kindern (in) der Migrationsgesellschaft zu beschäftigen und darüber zu reflektieren, inwiefern die Situation von Kindern in Abhängigkeit von welchen Bedingungen (soziale Lage, Geschlechterverhältnisse, Behinderungszuschreibung, kulturell-ethnische Zugehörigkeiten...) durch besondere Bedürfnisse und Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Ein Hauptaugenmerk liegt hierbei auch darauf, gesellschaftlich vorherrschende Diskurse über Bedürfnisse und Schwierigkeiten besonderer Gruppen kritisch zu befragen.*

Die Rassismustheorien sind mir an dieser Stelle wichtig, um deutlich zu machen, dass in dem angesprochenen Identitätsproblem der Migrationsgesellschaft eine grundlegende Dimension gesellschaftlicher Realität deutlich wird. Diese Dimension heißt Innen-Außen und ist eine grundlegende Kategorie gesellschaftlicher Realität.

Die Sache mit dem Rassismus geht in Kürze so: Wir leben mittlerweile in Gesellschaften, in nationalgesellschaftlichen Kontexten, in denen Rassismus zumeist keine offiziell legitime Position mehr ist. Die Ächtung des Rassismus in Europa nach der Schoah ist natürlich einem Wandel unterworfen, man muss sich die einzelnen Typen und Dynamiken anschauen, weil sich die Ächtung auch immer wieder gewandelt hat, zum Beispiel auch durch das Ereignis Sarrazin.

Rassismus ist eine Praxis, die deswegen modern ist, weil sie erst mit der letztlich wissenschaftlich fundierten Erfindung der Rassekonstruktion aufgekommen ist. Die westliche

Wissenschaft, die versucht die Gewalt und Herrschaft des Menschen über den Menschen mit pseudowissenschaftlichen Argumenten zu legitimieren, ist konstitutiver Bestandteil des Rassismus. Rassismus ist der Versuch, eine Ordnung zu schaffen und zwar eine Entsprechung herzustellen zwischen sozialen Phänomenen, Menschen und Territorien. Deshalb ist für rassistische Ordnungen auch nichts so herausfordernd wie das, was sich nicht eindeutig zuordnen lässt.

Rassismus ist nach der Shoah nicht verschwunden sondern kehrt im kulturellen Rassismus zurück: Wir haben unterscheiden keine unterschiedlichen „Rassen“ mehr, sondern unterschiedliche Kulturen, die allerdings räumlich verortet und imaginär im Raum verteilt werden.

Wenn wir noch einmal zurückgehen zu dem Zitat:

*... sich schrittweise auch in der verbalen (Fremd-)Sprache zurecht zu finden.*

Für die Kinder, die in Deutschland leben, ist Deutsch in der Regel keine Fremdsprache, vielleicht ihre Dritt-, Viert- oder Zweitsprache. Vielleicht ihre Nebensprache, ihre Nebenbeisprache, aber nie eine Fremdsprache (höchstens in dem Sinne, dass dem Menschen Sprache immer fremd ist, seine erste vielleicht am intensivsten). Auch diese Terminologie reproduziert die Vorstellung von Fremdheit. Wir haben es mit viel komplexeren Situationen in Bezug auf „eigen“ und „fremd“ zu tun, als dieser Text suggeriert. Der Text arbeitet und funktioniert mit einer klaren Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“, deren Sinn es ist, den Leserinnen Glauben zu machen, die Welt sei so einfach zu verstehen und zu behandeln. Es wird eine Ordnung suggeriert und damit wird auf die Realität zugegriffen. Das ist eine Form von Gewalt, die von Politikern, von Pädagogen und Pädagoginnen, von Erwachsenen ausgeübt wird, die in einem asymmetrisch divergierenden Verhältnis zu „denen da unten“ stehen.

Als Inci Dirim, Professorin für Deutsch als Zweitsprache in Österreich, erklärt, dass "Türkisch in Österreich keine Fremdsprache ist, weil es hierzulande von so vielen Menschen gesprochen wird." sind die geposteten Reaktionen eindeutig: „Schleichen sie sich in die Türkei und redens dort türkisch wenn so super ist. Ihre vertrottelte Aussagen sähen nur noch mehr Hass gegen sie und ihre türkischen Kollegen. In Österreich brauchen weder ihre pseudointellektuellen Interviews noch ihre Kopftuchkollegen. Türkisch hat hier nichts verloren.“

Genau das ist Kulturrassismus: Einer Frau, die in Deutschland aufgewachsen ist und jetzt an einer Österreichischen Universität lehrt, zu sagen, zudem in fehlerhaftem Deutsch, dass sie „zurück“ in die Türkei gehen soll. Die kulturrassistische Lehre hilft, die eigene fraglose Privilegiertheit an diesem Ort nicht in Frage zu stellen.

### **3. Von inter- zu intrakultureller Kompetenz oder wie wichtig die Integration von Christ/innen ist**

Franz Hamburger bringt auf den Punkt, worin das Elend der interkulturellen Pädagogik besteht:

*"Es gibt unzählige Berichte über Besuche von Kindergartengruppen in Moscheen und ausländischen Familien, aber keine Berichte über didaktisch analog konzipierte Besuche in Kirchen und deutschen Familien, um deren Kultur kennenzulernen. Das ist immer noch das Elend der Interkulturellen Pädagogik."* (Hamburger 2005, S. 10)

Das ist nicht nur ein Elend, es ist gewaltvoll, weil damit die interkulturelle Pädagogik die Differenz zwischen den „kulturell Anderen“ und dem „Wir“ reproduziert. Ich habe in den Empfehlungen der Arbeitsgruppe ein Modul entdeckt, das heißt „Integration von Muslimen in Deutschland“. Wenn nun, was nicht meine Position wäre, ein begegnungspädagogischer Ansatz und ein integrationsbefördernder Ansatz präferiert werden sollen, dann schlage ich Ihnen für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen an den Hochschulen ein Modul zur Integration von Christinnen in Deutschland vor. Das sollten Sie unbedingt einführen.

So könnte es aussehen (ich habe lediglich den Veranstaltungstext „Integration von Muslimen in Deutschland“ für Christen adaptiert):



## Erziehungswissenschaften

Titel der Veranstaltung	Integration von Christ/innen in Deutschland
Veranstaltungsform	Hauptseminar an der FH XXXXX im Schwerpunkt
Stundenumfang	4 SWS
Kurzbeschreibung / Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichte des Christentums als Herrschaftsgeschichte: Beherrschung Anderer; Selbstbeherrschung</li> <li>- Kapitalismus und Christentum (M. Weber: Protestantische Ethik; Kritik der Protestantischen Ethik)</li> <li>- Das christliche Modell der Selbstregulierung (M. Foucault)</li> </ul> <p>Angesichts der Anwesenheit von ca. 50 Millionen Christ/innen in Deutschland ist deren Integration in die säkulare Gesellschaft alternativlos und eine große Herausforderung - auch für die Sozialpädagogik und soziale Arbeit.</p> <p>Zu dem Seminar werden christliche und nicht christliche Studierende ausdrücklich eingeladen, damit der Dialog gleich im Seminar beginnen kann.</p>
Lehr- und Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlung von Fachkompetenzen bezogen auf religiöse Grundaussagen und Begriffe des Christentums, christliches Leben in Deutschland, die Pluralität politischer und religiöser Strömungen im Christentum, Konfliktthemen der Auseinandersetzung mit dem Christentum</li> <li>- Vermittlung von Methodenkompetenzen im Blick auf den interreligiösen und alltagspraktischen Dialog mit Christ/innen</li> <li>- Vermittlung selbstreflexiver und sozialer Kompetenzen durch Übungen und Arbeitsgruppen, interreligiöse Sensibilisierung, Lektüre zentraler Texte</li> </ul>

Themenschwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiöse Grundaussagen und Begriffe des Christentums</li> <li>- Zur Geschichte des Verhältnisses von Politik und Religion im Christentum</li> <li>- Christliche Gruppen und Organisationen.</li> <li>- Der christliche Fundamentalismus</li> <li>- Religiosität der Christ/innen in Deutschland. Bedeutung für die soziale Arbeit</li> <li>- Das Christentum und die Menschenrechte</li> <li>- Die Stellung der Frau im Christentum, christliche Frauen im deutschen Alltag</li> <li>- Ist Religion bloße Privatsache? Hintergründe des Streits um das Kruzifix an öffentlichen Schulen</li> <li>- Christliche Migration in Deutschland.</li> <li>- Herausforderungen für Sozialpädagogik und soziale Arbeit</li> <li>- Der christlich-atheistische Dialog</li> <li>- Alltagspraktische Themen des Dialogs</li> <li>- Kirchenbesuch</li> </ul>
Lehrende/r	Muss noch gefunden werden

Die Sozialpädagogik trägt dazu bei, neue Gruppen zu erfinden, da sie mit Differenz so umgeht, dass sie sie nutzt, um ihre Arbeitsfelder zu definieren.

In Deutschland wie in Österreich haben wir das Phänomen, dass sich Gruppen verwandeln. Noch vor 15 Jahren gab es die Gruppe der türkischen Jugendlichen. Diese gibt es heute nicht mehr, wir sprechen heute von muslimischen Jugendlichen.

Ein Zitat dazu von einem Kollegen, der in Österreich arbeitet :

*„In den 1980er Jahren wurde ich immer wieder zu Podiumsdiskussionen eingeladen, um über die Türken zu sprechen. Vor allem Sozialarbeiter waren daran interessiert, die „Lebensweise“ der Türken besser zu verstehen, um mit ihnen besser arbeiten zu können. Da war ich ein Türke. In den 1990er Jahren wurde ich dann eingeladen, um über die Migranten zu sprechen. Gemeindepolitiker, Pädagog/innen und Lehrer/innen wollten mehr über die „Kultur“, die Familienstrukturen, die Mentalität der Migrantinnen und Migranten wissen. Da war ich Migrant. Seit 2001 werde ich sogar zu lokalen Fernsehsendungen und Podiumsdiskussionen auf Universitäten eingeladen, um über den Islam zu sprechen. Seit dem bin ich nicht nur privat, sondern auch beruflich ein Moslem.“*

Die gesellschaftliche Transformierung greift auch im Hinblick auf die Professionellen, die sich transformieren lassen, weil ihnen eine Rolle zugeschrieben wird. Auch hier gibt es Versäumnisse; auch an den Hochschulen müssten wir viel genauer die Prozesse der Ausbildung eines professionellen Habitus von Personen mit zugeschriebenem Hintergrund thematisieren, welchen Zwang spezifischer Selbstinszenierung und welcher Legitimationsdruck vorherrscht. Denn auch für die Professionellen mit Hintergrund gilt als strukturelle

Konstante der Widerspruch: assimilier Dich (nur nicht als Ausländer wahrgenommen werden) und sei authentisch anders.

Die religiöse Transformation ist im Übrigen spezifisch: orthodoxe Christen sind immer noch Griechen. Das sind nicht nur begriffliche Moden, sondern das ist hochbedeutsam für Interaktionsprozesse und Selbstbilder. Denn das Raffinierte an den Machtverhältnissen besteht darin, dass man nicht nur als Anderer angesprochen wird, sondern auch lernt, ein Anderer zu sein.

Übrigens: Wenn die MmMs noch nicht wissen, dass sie MmMs sind, schicken Sie sie einfach zur Schule, da lernen sie es mit Gewissheit.

Wenn wir an dieser Stelle nach Konsequenzen fragen, dann geht es um so etwas wie interkulturelle Kompetenz. Bei dem Diskurs um interkulturelle Kompetenz wird grundsätzlich suggeriert, dass es Differenzen auf der kulturellen Ebene zwischen MmMs und MoMs gibt. Es geht aber zunächst nicht um kulturelle Differenz und erst recht nicht um kulturelle Differenzen zwischen MmMs und MoMs, sondern um die Reflektion der vorherrschenden Kultur der Unterscheidung von Menschen. Wie werden in (unseren) Texten der Sozialen Arbeit und der Integrationspolitik die Anderen produziert?. Wie kommt es, dass in Deutschland die Rede vom Migrationshintergrund möglich ist?

Damit meine ich nicht, dass der Migrationsstatus irrelevant ist, aber man muss aufklären, wie und bei wem ein Migrationsstatus wordurch, wann und für wen relevant ist. Es geht um die Aufklärung der gesellschaftlichen, sozialen, institutionellen Mechanismen der Konstruktion der Anderen.

Im Rahmen dieser intrakulturellen Kompetenz ginge es auch um einen Blickwechsel:

#### 1. Von Defiziten der „Anderen“ zu den Ressourcen der Menschen:

Nach PISA hatte ein „Förderwahn“ eingesetzt, der zu einer weitgehenden Legitimität des ausländerpädagogischen Arbeitens geführt hat. Die Reduzierung der migrationspädagogischen Aufgabe auf die Förderung der MmMs bestärkt erstens die Unterscheidung zwischen MmM und MoMs und zweitens in einer Weise, die Menschen mit Hintergrund als defizitäre Wesen erschafft. Es macht also Sinn, sich der Ressourcen aller, auch derer, die als mit Hintergrund gelten zu vergegenwärtigen, wobei ich mit Ressourcen nicht ökonomisch verwertbare Talente meine, sondern beispielsweise zivilgesellschaftliches Engagement, Ungerechtigkeitsbewusstsein oder das Vermögen, solidarisch zu handeln.

#### 2. Von Defiziten der „Anderen“ zu Defiziten der Institutionen

Es ist sinnvoll davon auszugehen, dass in der Migrationsgesellschaft Defizite existieren - aber nicht bei den MmMs, auch nicht bei den MoMs, sondern bei den (Bildungs-)Institutionen. Wir brauchen eine rigorose, radikale Hinwendung auf die institutionelle Realität, auf die Frage, wie es den Bildungsinstitutionen beständig gelingt, auf unterschiedliche Art und Weise sogenannte MmMs schlechter zu stellen als die MoMs.

### 3. Von Paternalismus zu Subjektstatus und Selbstrepräsentation

Es geht darum Räume der Selbstartikulation zu schaffen. Der Diskurs in Deutschland ist nach wie vor dadurch geprägt, dass über „die Migranten“ gesprochen wird. Das Sprechen-Über, das Handeln-Für sind unter bestimmten Bedingungen Versionen der Vorenthaltung des Subjektstatus. Diese (intra)kulturelle Vorenthaltung gilt es zu problematisieren und zu verändern.