

7. Das Modell der Subjektiven Relevanz in der Erwachsenenpädagogik

Britta Marschke

7.1 Beratung in der Erwachsenenpädagogik

Die Erwachsenenpädagogik ist ein relativ junger Teilbereich der Erziehungswissenschaft und elementarer Bestandteil des deutschen Bildungssystems. Erst seit den 1970er Jahren gibt es den Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik innerhalb der Hochschulen mit erwachsenenpädagogischen Professuren. Inhalte und Ziele der Erwachsenenpädagogik sind die Konzeptualisierung und die Erforschung der Bildung und des Lernens Erwachsener.

Insbesondere im Kontext des Lebenslangen Lernens hat die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewonnen. Der Begriff der Erwachsenenbildung wird in der Literatur teilweise synonym mit dem Begriff »Weiterbildung« verwendet. Weiterbildung ist nach der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 die »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.« (Arnold, 1999, S. 86)

Während die OECD Erwachsenenbildung als tertiären Sektor bezeichnet, ist er in Deutschland unterteilt in tertiär (Hochschulbildung) und quartär (Weiterbildung nach Eintritt in die Berufstätigkeit).¹ Schrader und Loreit sprechen sich dafür aus, Erwach-

1 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/aufbau_und_steuerung.pdf (letzter Abruf am 21.05.2021)

senen- und Weiterbildung für alle organisierten Lernaktivitäten Erwachsener zu verwenden und führen zur Angebotslage aus:

»[...] Zunahme an Angeboten der beruflichen und erwerbsbezogenen Weiterbildung, während seit längerem bereits ein Rückgang der politischen Bildung festzustellen ist. Angebote für formale Schlüsselqualifikationen und der kulturellen Bildung nehmen kontinuierlich zu und die Gesundheitsbildung, der Fremdsprachenerwerb sowie die EDV-Grundbildung haben nach wie vor einen hohen Stellenwert im Angebotsspektrum der Anbieter. Eine besondere Aufmerksamkeit hat in den vergangenen Jahren die Alphabetisierung von Erwachsenen erfahren [...]« (Schrader & Loreit, 2018, S. 1)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf Angebote des quartären Sektors der Weiterbildung.

7.1.1 Geschichte der Beratung in der Pädagogik

Pädagogische Beratung begann inspiriert durch gesellschaftliche Transformationsprozesse im 20. Jahrhundert. Insbesondere die Frauenbewegung und die damit einhergehende Emanzipation führten zur Gründung von Beratungsstellen für Mutterschutz und Sexualreform mit dem Ziel der Verhütungsberatung und Enttabuisierung von Homosexualität und des vorehelichen Geschlechtsverkehrs. Die an Gesundheitsämtern eingerichtete Eheberatung fokussierte nach dem Ersten Weltkrieg hingegen die Erb- und Sozialhygiene. Eine gesetzliche Verpflichtung für Großstädte zur Einrichtung von Jugendämtern und damit zu (Erziehungs-)Beratungsstellen entstand mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 (Rechtien & Irsch, 2006, S. 60). Zwischen 1922 und 1932 entstanden über 400 Sexualberatungsstellen.

Im Nationalsozialismus wurde die Beratung hinsichtlich des »Erbwertes« ausgebaut und wurde zu einem Instrument der Bevölkerungspolitik. 1935 wurde die Berufsberatung eingeführt. Parallel dazu entstanden auch Erziehungsberatungsstellen, die als Jugendsichtungsstellen ordnungspolitisch ausgerichtet waren. Erziehungsberatung war Teil der Kriminologie, später auch der Psy-

chiarie. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden pädagogische Beratungsformen wie die Erziehungsberatung, Sexualberatung und Berufsberatung im Sinne der Weimarer Republik fortgesetzt.

Ab 1938 entwickelte in den USA Carl Rogers die Personenzentrierte Psychotherapie. Mit diesem personenzentrierten Ansatz, der zudem der Beginn der Psychotherapie war, sah er die Basis für eine optimale persönliche Entwicklung (vgl. 3.3). Ein Neuanfang in Deutschland gelang für die pädagogischen Beratungen dagegen erst in den 1960er Jahren. In den folgenden zwei Dekaden entstanden Standards und Beratungsstrukturen sowie eine Ausdifferenzierung von spezifischen Angeboten. Die Bereiche der Beratung wurden aufgefächert in Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Schwangerschaftskonfliktberatung, Drogenberatung, Telefonseelsorge und Schuldnerberatung. Mollenhauer, Thiersch und Nestmann haben vor allem sozialpädagogische Beratung beschrieben, Hornstein und Aurin Beratung im Schulbereich.

Klaus Mollenhauer und Walter Hornstein entwickelten den Beratungsbegriff als kommunikatives Verstehen mit den Elementen Mündigkeit, Aufklärung und Bildung. Methoden und Vorstellungen der pädagogischen Beratung unterschieden sich dabei von denen der pädagogischen Psychologie. Mollenhauer (1965, S. 28) sah Beratung innerhalb des vorherrschenden Erziehungsbegriffs als nicht realisierbar und damit als *unpädagogisch*. Mollenhauer baut seine Argumentation aus der Perspektive der Ratsuchenden auf. Seine Ideen haben bis heute die Grundeinstellungen zur pädagogischen Beratung geprägt.

Auch Carl Wolfgang Müller (1928) wird neben Mollenhauer als *Vater* der pädagogischen Beratung mit der Erforschung, Entwicklung und Evaluation der Methoden der Sozialen Arbeit in Deutschland gesehen. Sein Ziel war es, durch Beratung Prozesse der Demokratisierung und Machtstrukturen zu unterstützen.

Seit den 1980er Jahren ist Beratung ein fester Bestandteil der psychosozialen Betreuung. Intention der Beratung – als einer Art »kleine Therapie« gegenüber der Psychotherapie – ist eine Hilfe zur Selbsthilfe. Die Professionalisierung und Ausbildung der Beratern wurde immer wichtiger und Voraussetzung für die Durchführung von Beratungsprozessen. Verschiedene Beratungsformen

und Formate entstanden. Neben der Beratung im unmittelbaren Gegenüber (Face to Face) entwickelten sich auch verstärkt seit der Jahrtausendwende Onlineformate (Telefon, Chat, Foren, Mail).

7.1.2 Beratung als Grundform pädagogischen Handelns

Beratung gehört zu den Grundformen pädagogischen Handelns. Rechten (2018) weist darauf hin, dass es keine hinreichend weit verbreitete und akzeptierte Definition von Beratung gibt. Zudem sind Beratungssettings heterogen. Neben Einzelberatungen finden auch Gruppenberatungen sowie Beratungen von Einrichtungen und Institutionen (Seminare, Schulen etc.) statt. Die Intention der Beratung ist für die Pädagogik Lehren, Bilden, Erziehen und Aufklären (Bauer & Gröning, 2012, S. 51). Die Beratungen sind fachlich fokussiert und für verschiedene Altersgruppen in den Bereichen Schulberatung, Bildungsberatung, Erziehungsberatung und sozialpädagogische Beratung. Häufig sind die Zielgruppen innerhalb der pädagogischen Beratung Kinder und Jugendliche, mithin eine besonders schutzbedürftigen Klientengruppe. Innerhalb der pädagogischen Beratungen werden einige Settings als Grundlage für Diagnosen und Maßnahmen im medizinischen Bereich genommen. Dazu gehören die heilpädagogische Beratung, aber auch die Schulpsychologie (Aurin, 1980).

Im Sinne der Pädagogik betonen Bauer und Gröning u.a. (2012), dass Beratung das Ziel der Mündigkeit hat und damit Prozesse der Bildung und des Lernens beinhalten. Die Differenzen der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie hinsichtlich Forschung, Methoden und Beratungsprozessen sind erheblich. Weiterhin zu entwickeln sind die Klientenbeziehung sowie verschiedene Fragen der Professionalisierung der Beratung innerhalb der Pädagogik. Ein »guter Rat« sollte laut Bauer und Gröning trotz Unspezifik nicht verwässert werden. Beratungsziele sind zunehmend komplexer und vielschichtiger und fordern eine Methodenvielfalt der Beratenden. Beratung als Systemfunktion – beispielsweise geschlechts-sensible Beratung – ist im Kontext zunehmend komplexer Systeme entstanden und zeigt Handlungsempfehlungen und Optionen auf.

Nach Kraft (1984) wird eine Beratung dann zu einer *pädagogischen Beratung*, wenn sie Lebensprobleme in Lernprobleme umwandelt. Die Inhalte müssen demnach didaktisierbar sein. Die Differenz zwischen pädagogischen Beraterinnen und Beratern und therapeutischen Kolleginnen und Kollegen in der Psychotherapie oder auch in einer sozialpädagogischen Beratung ist an der Leitfrage zu erkennen. Pädagogische Beratung fragt: »Was wollen Sie lernen?«, während die therapeutische Vorgehensweise fragt: »Wie fühlen Sie sich?« (Kraft, 1984, S. 355).

Die Vielfältigkeit der Beratungsformen in der Praxis der Erwachsenenbildung wird von Sauer-Schiffer (2004, S. 32) systematisiert. Sie postuliert: »Für die EB/EJB [Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung] [Herv. i.O.] gehe ich jedoch davon aus, dass die Bezeichnung ›pädagogische Beratung‹ [Herv. i.O.] eine unnötige Engführung bedeutet und nicht den gesamten Aufgabenbereich[...] abbildet.« Weiterhin führt sie aus: »Die Praxis der Beratung zeigt, dass die feldspezifische Bezeichnung Beratung in der EB/AJB einen breiteren Spielraum für eine subjekt-, teilnehmer- und lernorientierte passende Beratungsform zulässt« (Sauer-Schiffer, 2004, S. 12).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich im Sinne der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung von Unterricht in den Standards zur Lehrerbildung 2004, 2014 und 2019 auch mit dem Thema Beratung auseinandergesetzt. Einer der fünf Kompetenzbereiche ist die Beratung (KMK, 2019, S. 3):

»Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.«

Beratung wird hier vor allem im Kontext von Diagnostik und Beurteilung beschrieben. In der theoretischen Ausbildung der Standards sind vor allem Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern vorgesehen. In der praktischen Lehrkräfteausbildung sollen unterschiedliche Formen dann

situationsadäquat eingesetzt und angewandt werden. Die KMK verweist auf die verschiedenen Funktionen von Beurteilung und Beratung. Im Kompetenzbereich »Innovieren« hingegen wird bezogen auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte Beratung insbesondere für die praktische Ausbildung als Standard festgeschrieben. Dabei ist der Einsatz kollegialer Beratung als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung zu implementieren (KMK, 2019, S. 13). Die Beratungskompetenz ist dann Teil der Kompetenzerweiterung: »Die kontinuierliche Förderung und Unterstützung des pädagogischen Personals ist eine weitere Voraussetzung für ein leistungsfähiges Bildungssystem. In nahezu allen Bildungsbereichen zeichnet sich großer altersbedingter Ersatzbedarf ab« (Bildung in Deutschland, 2020, S. 23).

John Hattie (2012) untersuchte in seiner Metastudie *Visible Learning* sechs Bereiche (Lernen, Lehrkraft, Schule, Curriculum, Unterricht und Elternhaus) hinsichtlich der Wirkung auf den Lernerfolg. Als eines der wesentlichen Ergebnisse wurde die Haltung der Lehrperson als besonders bedeutend für die Qualität des Unterrichts herausgearbeitet. Rückmeldungen und Klarheit der Lehrpersonen sind zentral. Planung und Reflexion von Unterricht in kollegialer Kooperation können laut Hattie die Qualitätsentwicklung auch der Institution Schule beeinflussen. Auf die Relevanz von kollegialer Kooperation und gemeinsamer Planung sowie Reflexion von Unterricht nimmt Hattie in »Visible Learning for Teachers« Bezug (Hattie, 2012, S. 168).

Der Ausgangspunkt von Lebenswelten im Kontext pädagogischer Interaktion geht zurück auf Edmund Husserl (1859-1938). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen sich als Teil einer Lebenswelt verstehen. Bezogen auf Beratungen müssten dementsprechend generationspezifische, kulturspezifische und geschlechtsspezifische Dimensionen von Lebenswelten unabdingbar einbezogen werden. Hans Thiersch (Thiersch, 1993) bezieht hierbei auch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse ein, die insbesondere in der Sozialpädagogik eine für ihn bedeutende Rolle einnehmen. Die Kommunikation in den verschiedenen Beratungsformen ist dementsprechend die Lebenswelten einbeziehend zu gestalten. Selbstreflexion ist hinsichtlich der Wahrnehmung kul-

tureller Einflussfaktoren bei sich und anderen grundlegend. Dabei ist Selbstreflexion nicht selbstverständlich. Engel (2007, S. 112) hält als entscheidendes Kriterium für professionelles Handeln, dass Beratende ihr eigenes Wissen stetig für Neues öffnen können.

Engel (2007, S. 104) betont, dass Beratung innerhalb der Pädagogik eher randständig ist und vor allem bei außerschulischen Arbeitsfeldern Konzepte entwickelt werden. Nach Engel (2007) wird Beratung in der Pädagogik als Informationsweitergabe angesehen. Die andere Beratungskomponente wird seitens der Pädagogik häufig als therapeutische Interaktion Psychologinnen und Psychologen übertragen: Engel (Engel, 2007, S. 109) erkennt durchaus das pädagogische Reflexionspotential für die Beratung, kommt aber zu dem Schluss: »Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern bleibt somit weiterhin wenig in pädagogisch-theoretische Diskurse eingebunden.« Weiterhin führt Engel aus (2007, S. 105):

»Beratung wird trotz der strukturellen Parallelität zur pädagogischen Professionalität eher als ein »Fremdkörper« [Herv. i.O.] behandelt und – sieht man einmal von dem Feld der Sozialpädagogik ab – entweder anderen Professionen, zumeist PsychologInnen überlassen oder auf Methoden der Gesprächsführung reduziert.«

Beratung in der Pädagogik sollte eine Professionalisierung erfahren mit eigenständiger Ausbildung. Hierbei sollte auch klar werden, welches Fach- und Sachwissen Beratende brauchen.

7.1.3 Beratung für Beratende

Seit 2013 fordert das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG § 5, 6), explizit die Berücksichtigung der psychischen Belastung in der Gefährdungsbeurteilung. Schulleitungen sind im Sinne der Ersten Hilfe, der Fürsorgepflicht und des Gesundheitsschutzes seither auch für die Beurteilung und Prävention der psychischen Belastungen der pädagogischen Fachkräfte sowohl an Schulen als auch in der Weiterbildung verantwortlich. Im Rahmen der vorgeschriebenen Gefährdungsbeurteilungen müssen Leitungskräfte zur Ermittlung der erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes eine Beurteilung

der Gefährdungen an Schulen – auch die psychische Belastung – vornehmen. In der Folge müssen geeignete Maßnahmen entwickelt, umgesetzt und auf Effizienz und Wirksamkeit überprüft werden. Die Unfallkassen, Berufsgenossenschaften und Arbeitsschutzbehörden beraten und betreuen Leitungen bei der Entwicklung der Ressourcen und dem Ausbau der Resilienz der Mitarbeitenden.

»Beratung ist eine personen- und organisationsbezogene, kommunikationsbasierte Dienstleistung, die von Supervisorinnen und Supervisoren, Mediatorinnen und Mediatoren, Konflikt- und Organisationsberaterinnen und -berater oder Coaches angeboten wird« (Effinger, 2018, S. 10). In der Beratung im beruflichen Kontext der Weiterbildung wird vor allem Coaching, Supervision und auch kollegiale Fallberatung beziehungsweise Intervision angeboten. Die Ziele sind nahezu identisch: Eine individuelle Unterstützung zur Bewältigung eigener Anliegen soll zu Lösungsmöglichkeiten und persönlicher Weiterentwicklung führen. Zudem sollen Einzelpersonen und Teams Unterstützung zur Erreichung angestrebter Ziele und Verhaltensänderungen erhalten. Die Vorgehensweisen hingegen unterscheiden sich. Supervision und Coaching werden durch meist externe, eigens ausgebildete Expertinnen und Experten angeleitet und durchgeführt.

Supervision besteht in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren als berufsbegleitende Hilfe für beratende Berufe. Konflikte am Arbeitsplatz und bei der Arbeit werden professionell durchgearbeitet. Supervision ist eine »Beratungsform beruflichen Handelns« (Weigand, 1990, S. 43). »Bei der Supervision handelt es sich[...] um einen Ansatz in der kollegialen Selbstkontrolle im wohlfahrtsstaatlichen und medizinischen Bereich (zum Beispiel Sozialarbeit)« (Traue, 2011, S. 244). Möller und Hegener definieren Supervision als »berufsbezogene Beratungs- und Weiterbildungsfunktion« (Möller & Hegener, 2001, S. 20). Für Rappe-Giesecke ist Supervision »personenbezogene berufliche Beratung für Professionals«, mit der Aufgabe, »einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns« (Rappe-Giesecke, 2003, S. 3).

Beratungen in der Erwachsenenbildung sind vor allem auch in Form von Coaching verbreitet. Coaching als ressourcenorientierter, systematischer Beratungsprozess basiert auf einer Zweierbeziehung zwischen dem Coach als Fachkraft und der zu beratenden Person. Ursprünglich wurde der Ansatz für Führungs- und Leitungskräfte in der Industrie und Wirtschaft entwickelt, erprobt und eingesetzt. Mittlerweile ist der Ansatz auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unabhängig vom beruflichen Status und zunehmend auch für soziale Arbeitsfelder akzeptiert. Coaching wird verstanden als ein »[...]professionelles Begleitangebot für lernende Organisationen, für Veränderungsprozesse und für Menschen, die mit Menschen arbeiten, besonders, wenn sie dies leitend oder beratend tun« (Fallner & Pohl, 2005). Coaching kann intern oder extern zur individuellen Entwicklung mit der Wahrnehmung und Einordnung eigener Handlungsmuster und Ressourcen, aber auch zur Konfliktbearbeitung eingesetzt werden (Cantzler, 2011). Loer (2018, S. 7) beschreibt die Aufgabe des Coachings folgendermaßen:

»[...] was der Coach vermittelt, eine Fähigkeit ist, deren Aneignungen äußeren Kriterien messbar ist: Bestehen des Examens, Gewinnen des nächsten Spiels. Eine Instanz, eine Handlungspraxis, die einen Coach engagiert, ist in ihrer Autonomie nicht eingeschränkt, steckt nicht in einer Krise, die sie aus eigener Kraft nicht bewältigen kann, sondern nimmt eine Dienstleistung in Anspruch, die sie, um das Bild nochmals aufzunehmen, ein Stück des Weges befördert und ihr so das Erreichen eines gesteckten Ziels erleichtert.«

Informelle und unterstützende Gespräche auch zwischen Tür-und-Angel sind Ausgangspunkt für die kollegiale Beratung und der Intervention. Die Ausprägung der kollegialen Fallberatung ist jedoch heterogen. Der Begriff kann eher als Oberbegriff mit unterschiedlichen Arbeitsformen angesehen werden (Westphal, 2018, S. 18). Dabei verbindend ist der konkrete »Bedarf von Berufstätigen nach regelmäßiger Praxisberatung (Tietze, 2010, S. 18) im Vordergrund. Bei der kollegialen Fallberatung sind alle Teilnehmenden Coaches und beraten aus ihrer eigenen Erfahrung und dem Wissen heraus. Eine Macht-hierarchie in ratsuchend und ratgebend wird nivelliert. Das Anerken-

nen aller Beteiligten als Expertinnen und Experten führt zur persönlichen Stärkung aller Beteiligten. Handlungsleitende Prinzipien sind »Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Verantwortlichkeit, Lernen durch Erfahrung, Förderung von Bewusstheit, Synergie, Prozessorientierung, Transparenz und Lösungsorientierung« (Tietze, 2020, S. 201).

Peer-to-peer-Beratung ist kostengünstig und steht häufig nicht im Kontext einer Erwerbstätigkeit oder Dienstleistung mittels Coaching oder Supervision. In der kollegialen Beratung entfällt die häufig teure Beratungsleistung. Germing (2016, S. 42) betont: »Kollegiale Beratung kann bei allen Vorbehalten dieser Methode gegenüber ein wertvolles Mittel der Qualitätssicherung in der Weiterbildung sein.«

7.1.4 SuRe in der Erwachsenenbildung

In der Weiterbildung und in verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung bestehen momentan wenig flächendeckende Angebote der Beratung. Punktuell werden Coaching und Supervision angeboten, jedoch sind finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen knapp. Lernbegleitungen sind sporadisch, Beratungen zu Lehr- und Lernprozessen sind wenig verbreitet.

Im Kontext der beruflichen Weiterbildung beim Träger GIZ (<https://giz.berlin/>) wird SuRe eingesetzt, um Praktika auszuwerten. Der Träger bietet verschiedene Fort- und Weiterbildungen für Pädagogische Assistenz und Erzieherinnen und Erzieher an. Teilnehmende absolvieren während der Weiterbildung verschiedene begleitende Praktika in pädagogischen Einrichtungen der Elementar- und Primarbildung, erleben dort unterschiedliche Herausforderungen. In einigen Angeboten der Weiterbildung haben die Teilnehmenden einen wöchentlichen Praxistag. Hier wird am Folgetag regelmäßig eine kollegiale Fallberatung nach SuRe angeboten.² Nachdem die Weiterbildungsteilnehmenden in den Unterricht zurückkehren, möchten sie sich austauschen über ihre

2 Die Autorin hat die Kollegiale Fallberatung in den Jahren 2015–2018 in verschiedenen Weiterbildungsangeboten regelmäßig angeboten. Die Ausführungen beziehen sich auf die diesbezüglich erworbenen Beobachtungen und Erfahrungen.

Erfahrungen am Praxisplatz und in der pädagogischen Arbeit. In der Nachbesprechung gelingt es nicht immer, die Erfahrungen auf die Besprechung persönlich relevanter Situationen zu fokussieren. Einzelne Berichte stehen nebeneinander und bleiben häufig an der Oberfläche. Gewünschte Rückmeldungen und Handlungsoptionen für die persönlichen Fragen bleiben meist unzufriedenstellend und oberflächlich. Mit dem Einsatz von SuRe gelingt es, allen Teilnehmenden strukturiert eine Reflexionsmöglichkeit anzubieten. Hier werden dann regelmäßig subjektiv relevante, erlebte Situationen vorgestellt. Häufig kommt es zur Solidarisierung von einzelnen Gruppenmitgliedern im Sinne »Das habe ich auch schon erlebt.« In den Handlungsmöglichkeiten finden sich immer eine Vielzahl von unterschiedlichen Perspektiven. Die Teilnehmenden entwickeln nach einiger Übung viele kreative Ideen und berichten von ihren eigenen erfolgreichen und erfolglosen Herangehensweisen.

In Blockpraktika ermöglicht das Eintragen in das Onlinetool ein zeitnahes Bearbeiten von Situationen. Während des Praktikums gehen unmittelbar Handlungsempfehlungen ein und können unmittelbar praktisch erprobt werden. In den Praxisbesuchen und bei Hospitationen berichten die Teilnehmenden darüber, dass sie einzelne belastende Erlebnisse eingetragen haben. Auch einzelne Handlungsmöglichkeiten werden erinnert und wiedergegeben. Insgesamt fällt es den Teilnehmenden auch leichter im Praktikumsbericht pädagogische Situationen zu schildern und zu reflektieren. Teilweise konnten die Teilnehmenden auch die Situationsbeschreibungen aus SuRe online als Ersatz für einen Teil des Praktikumsberichtes eingeben.

Die Teilnehmenden nehmen das Angebot von SuRe gut an und spiegeln Zufriedenheit mit dieser Möglichkeit. Sowohl die klare Struktur als auch die Einfachheit der Durchführung wird positiv hervorgehoben. In einem zeitlich überschaubaren Rahmen der Reflexion einzelner Situationen werden auch die Praxisanleitenden entlastet. Die Teilnehmenden sind Expertinnen und Experten ihres Handelns und können SuRe nach einer Zeit selber anleiten und durchführen. Immer wieder war nach der kollegialen Fallberatung eine gelöste und entspannte Situation in der Gruppe sichtbar.



Code 8

7.2 Beratungen im interkulturellen Kontext

7.2.1 Gesellschaft in Vielfalt

81,8 Millionen Menschen leben in Deutschland. Ein Viertel (26 %) der Bevölkerung hatte 2019 einen Migrationshintergrund³, damit liegt der Anteil um sieben Prozentpunkte höher als noch vor zehn Jahren. Von den 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund waren 11,1 Millionen Deutsche und 10,1 Millionen Ausländer (52,4 bzw. 47,6 Prozent). Rund ein Drittel (30 %) der Menschen mit Migrationshintergrund gehört der Zweiten Generation an, ist also in Deutschland geboren. Höher noch als in der Bevölkerung insgesamt liegen die entsprechenden Anteile im Kindes- und Jugendalter: 2018 betrug der Anteil des Migrationshintergrundes bei den unter 6-jährigen 41 %, bei den 6- bis unter 10-Jährigen 40 %, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 38 % und bei den 15- bis unter 20-Jährigen 34 %. (Bildung in Deutschland, 2020, S. 26f). Die Altersstruktur der Neuzugewanderten liegt mit 61 % zwischen 18 und 39 Jahren (Bertelsmann-Stiftung, 2019, S. 28f) deutlich über der Aufnahmegesellschaft.

35,2 Prozent der 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten 2019 aus einem der 27 anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, weitere 29,7 Prozent aus einem anderen europäischen Staat. Die meisten der 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten im Jahr 2019 aus der Türkei (13,3 Prozent), gefolgt von Polen (10,5 Prozent), Russland (6,5 Prozent), Rumänien und Italien (4,8 bzw. 4,1 Prozent).⁴ Die innereuropäische

3 Die offizielle Definition der Bundesregierung zum Migrationshintergrund lautet: »Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.« <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html>, letzter Abruf am 22.05.2021.

4 Die Zahlen und Prozentangaben basieren auf den Daten des Statistischen Bundesamtes über die Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb>.

Migration insbesondere mit der EU-Osterweiterung verläuft vor allem aufgrund ökonomischer Gründe. Auch in Folge der Finanzkrise nahm die Migration nach Deutschland aus südeuropäischen und osteuropäischen Ländern zu. Das positive Zuwanderungssaldo nach Deutschland wird für die nächsten Jahre nicht im gleichen Maße weiterhin so hoch erwartet (Vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2019, S. 27).

Während in den 2000er Jahren die Zuwanderung aus Drittstaaten eher aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion geprägt war, sind die Zugewanderten momentan häufig aus dem arabischen Sprachraum. Die überwiegende Mehrheit der Zugewanderten außerhalb der Europäischen Union stammt aus den von Bürgerkrieg und Instabilität geprägten Staaten Syrien, dem Irak und Afghanistan und migriert aus humanitären Gründen. Die Zahl der in Deutschland lebenden Geflüchteten 2021 ist erstmals seit 2011 gesunken. Auch die Zuwanderung aus Syrien und Afghanistan ist inzwischen stark rückläufig. Kasachstan und Syrien sind mit Anteilen von 5,9 bzw. 4,0 Prozent die wichtigsten nicht-europäischen Herkunftsländer (immer bezogen auf das eigene Geburtsland bzw. das Geburtsland der Eltern).

Mitte 2020 lebten 1,77 Millionen Geflüchtete mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus in Deutschland. Das sind rund 62.000 Personen weniger als Ende 2019. 2011 besaßen knapp 400.000 Geflüchtete einen Aufenthaltsstatus in Deutschland. Seitdem wurden es jährlich mehr. Den Angaben des Bundesinnenministeriums zufolge haben aktuell 1,31 Millionen Flüchtlinge in Deutschland einen gesicherten Aufenthaltsstatus mit abnehmender Tendenz. 450.000 Menschen haben einen ungesicherten Status als Asylsuchende oder Geduldete, ein Rückgang um 15.000 Menschen im Vergleich zum Vorjahr aufgrund der Rücknahme oder des Erlöschens des Schutzstatus von Geflüchteten.

7.2.2 Interkulturelles Lernen

Zweifelsohne ist die Interkulturalität eine relevante, notwendige Voraussetzung für innovative, gesellschaftliche Prozesse, insbesondere hinsichtlich der zunehmenden internationalen Migration und Globalisierung, sowie der europäischen Einigung. Die globalisierte Welt macht eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen notwendig. Seit den 1990er Jahren ist Interkulturelle Erziehung zu einem Querschnittsthema in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung geworden. Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Erziehung treten begrifflich nebeneinander auf.

Eine Beschäftigung mit Interkulturalität soll allen Bereichen immanent sein, ohne eine feste Verantwortung einer Profession oder eines Ministeriums für das Thema. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2013 bestätigt, dass Interkulturelles Lernen eine Querschnittsaufgabe ist, für alle und über alle Klassenstufen und Schultypen hinweg. Interkulturelles Lernen richtet sich dabei nicht nur an Minderheiten, sondern auch an die Mehrheit. Interkulturelle Öffnung der Schulen betrifft Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Zielsetzung ist hierbei, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen persönlichen kulturellen Sozialisation sowie Lebenszusammenhängen bewusst werden, Kenntnisse über andere Kulturen erwerben und sich darüber konstruktiv auszutauschen lernen. Neugierde, Offenheit und Akzeptanz gegenüber Anderen bzw. Fremden soll so entstehen. Obwohl die quartäre Bildung nicht explizit genannt wird, ist eine Übertragung der Ziele durchaus obligatorisch.

Den Ausgangspunkt für Interkulturelles Lernen bildet die interkulturelle Begegnung und Bildung. Quelle für die pädagogische Interaktion ist die »interkulturelle Situation« (Akpinar), auch als Schlüsselsituation bezeichnet. Das Ziel des Prozesses ist die Interkulturelle Kompetenz als »dauerhafte Fähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können« (Grosch & Leenen, 1998, S. 29). Interkulturelle Erziehung ist soziales und gesellschaftliches Lernen, das jeden Einzelnen nachdenklich machen soll. Der immanente Begriff der Kultur ist im Sinne der interkulturellen Pädagogik weit – also alle Lebens-

äußerungen betreffend – und dynamisch (Marschke, 2002, S. 82). Das Interkulturelle Lernen enthält Fragen zur Selbstverortung im gesellschaftlichen Ganzen. Dabei ist ein kritisches, reflektiertes Verhältnis zum eigenen Selbst und zur Gesellschaft implementiert (Auernheimer, 2018).

Weidemann (2007) stellt beim Interkulturellen Lernen social skills in den Mittelpunkt mit der Reduktion von Angst und der Entwicklung von Bewusstsein für kulturelle Dimensionen in sozialen Interaktionen. In seiner Definition (Weidemann, 2007, S. 495) fasst er zusammen:

- »1. Interkulturelles Lernen bezeichnet psychische Veränderung aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz.
- 2. Interkulturelles Lernen bezeichnet psychische Veränderungen, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung von und einem veränderten Umgang mit kultureller Differenz beziehen.«

Seit Anfang der 1990er Jahre findet sich verstärkt der Begriff *Diversity* im Zusammenhang mit Bildungskonzepten auch in Deutschland.⁵ *Diversity* wird häufig mit Vielfalt übersetzt und erkennt diese wertschätzend als Ressource für die Gesamtgesellschaft.

2021 legte die Unesco ein Konzept zu Diversität vor.

»**Human rights as guarantees of cultural diversity:** The defence of cultural diversity is an ethical imperative, inseparable from respect for human dignity. It implies a commitment to human rights and fundamental freedoms, in particular the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples. No one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope.«⁶

5 Die KMK hat zu diesem Thema keine Publikationen oder Empfehlungen herausgegeben.

6 http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, letzter Abruf 20.04.21.

Der Defizitansatz der vorangegangenen Konzepte (sogar teilweise der Interkulturellen Erziehung) soll bei dem Ansatz von Diversity durch eine ressourcen- und potentialspezifizierte Ausrichtung ersetzt werden. Diversity erkennt die Heterogenität einer Gesellschaft an, macht sie zum Leitbild. Dabei werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft nicht mehr nur toleriert, sondern explizit wertgeschätzt, als Ressource anerkannt und gefördert. Bewusste Anerkennung, Respekt und Akzeptanz sollen im täglichen Miteinander gelebt werden. In der Berücksichtigung von Vielfalt wird der Schlüssel zu Erfolg und Gerechtigkeit gesehen. Zudem soll nicht nur die Tatsache einer Vielfalt in der Gesellschaft hingenommen werden, sondern Vielfalt soll produktiv genutzt werden. Deshalb wird Vielfalt über eine personenbezogene Bezugnahme auch in Organisationen und Strukturen einbezogen, sie wird aktiv gefördert und ausgebaut. Das Diversity-Konzept setzt – anstelle der vergleichenden und unterscheidenden Dimension Kultur – Vielfalt als Leitkategorie.⁷

Unterschieden werden Primär-, Sekundär- und Tertiärdimensionen in sechs Bereichen. Die sechs Vielfaltsdimensionen nach Gardenswartz und Rowe (1998) sind auf vier Ebenen aufgeteilt. Einzelne Diversitätsmerkmale sind weder in sich homogen, noch treten sie ausschließlich singulär auf. Ausgehend von der Persönlichkeit sind die inneren Dimensionen ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, Religion und Weltanschauung. In den äußeren Dimensionen sind soziale Herkunft, Erfahrungen, Gewohnheiten, aber auch das Aussehen oder Ausbildung aufgenommen. In den organisationalen Dimensionen sind dann Netzwerke oder auch das Arbeitsumfeld abgebildet. Die äußeren und auch die strukturellen Dimensionen beziehen sich alle zudem auf die inneren Dimensionen. Die Dimensionen unterscheiden sich außerdem in sichtbare und unsichtbare Kennzeichen.

7 Jedoch findet auch in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik eine Beschäftigung mit Mehrheit und Minderheiten im Sinne eines weiten Kulturbegriffs statt, so dass dieser Aspekt nicht innovativ ist.

Lehrkräfte sind im Sinne der Diversitätsdimensionen gefordert, selbst die verschiedenen Dimensionen zu reflektieren und miteinander in Verbindung zu bringen mit dem Ziel einer Realisierung von Chancengleichheit und im Sinne einer aktiven Verantwortung für Vielfalt und Diskriminierungsschutz. Dabei sind die unterschiedlichen persönlichen Rollen (als Frau, als Lehrerin, als Deutsche etc.) zu unterscheiden, aber auch die eigene Sichtweise auf Menschen mit diversen Merkmalen. Eigene Privilegien, Erwartungen und Vorstellungen von den Anderen sowie Kategorisierungen sollten stetig hinterfragt werden.

Der Prozess der Reflexion und des Hinterfragens hingegen ist nicht vorgeschrieben oder festgelegt. In der Regel obliegt es der Verantwortung jeder einzelnen Lehrkraft eine Möglichkeit des Interkulturellen Lernens und Lehrens zu suchen. Supervision oder Intervision ist an deutschen Schulen und Weiterbildungsinstitutionen nicht vorgeschrieben und häufig wird es auch nicht angeboten.

7.2.3 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist eine alltägliche Vokabel und ein Schlagwort für die Beschreibung gesellschaftlicher Anforderungen an Individuen des 21. Jahrhunderts geworden. Ziel ist seit den 1990er Jahren ein kompetenter Umgang mit Fremden und mit Verschiedenheit. Der Begriff Interkulturelle Kompetenz ist mehrdeutig und wird unterschiedlich definiert. Im Anforderungsprofil von Arbeitsplatzbeschreibungen in Wirtschaft, Politik und Verwaltung erscheint häufig Interkulturelle Kompetenz als erforderliche Schlüsselqualifikation, quasi als Ziel Interkulturellen Lernens und Voraussetzung Interkultureller Arbeit. Interkulturelle Kompetenz wird nicht nur von Pädagoginnen und Pädagogen und anderen sozialen Berufen erwartet, sondern scheint eine Anforderung an alle Mitglieder in einer globalisierten Gesellschaft zu sein. Interkulturelle Kompetenz gehört heute zum Verhaltensrepertoire von Mitgliedern moderner Gesellschaften – zumindest normativ. Darüber hinaus betrifft Interkulturelle Kompetenz auch Institutionen.

Die Interkulturelle Kompetenz geht von der Auseinandersetzung mit individuellen Stereotypen und Vorurteilen aus. Aus-

einandersetzungen sollen auf Augenhöhe auch unter Berücksichtigung von Machtasymmetrien stattfinden. Thomas (2003, S. 143) führt aus:

»Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen[...]«

Grosch, Groß und Leenen (2000, S. 8) definieren sie hingegen folgendermaßen:

»Unter interkultureller Kompetenz wird ein »set« von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.«

Die Kultusministerkonferenz hat Empfehlungen für Interkulturelles Lernen mit dem Ziel der Interkulturellen Kompetenz herausgegeben (2013, S. 2):

»Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.«

Aber wie wird Interkulturelle Kompetenz erworben? Die Ausbildung eigener, persönlicher Kompetenzen steht im Zentrum. Interkulturelle Kompetenz kann in die beiden Bereiche Persönliche Kompetenzen und Sachkompetenz aufgeteilt werden (Marschke, 2002, S. 80ff). Die Sachkompetenz basiert auf Kenntnissen u.a. in den Themen Kulturen, Religionen, Sozialisation, Migration, Rassismus und Diskriminierung, Rechte und gesetzt. Mit diesem

Hintergrundwissen wird eine Objektivierung des Themenfeldes Vielfalt versucht. Mit den persönlichen Kompetenzen sind teilweise auch methodische Kompetenzen verbunden.

Bolten (2006, S. 64) definiert den Begriff anhand von Kompetenzbeschreibungen in den drei Bereichen affektiv, kognitiv und verhaltensbezogen. Kognitive Flexibilität, Toleranz gegenüber Unsicherheit sowie Mehrdeutigkeit, Fähigkeit zum Management der eigenen Identität und zur Übernahme von Rollen sowie Perspektiven des Gegenübers: das sind Eigenschaften, mit denen Interkulturelle Kompetenz beschrieben wird.

Mecheril (2007, S. 295f) definiert:

»Interkulturell meint: Lebensformen und -äußerungen haben sich diversifiziert...Wenn im Rahmen psychosozialen Handelns, psychosozialer Arbeitsfelder und Institutionen von »interkulturell« die Rede ist, denn ist zumeist doppelt klar, wovon die Rede ist: Erstens handelt es sich um eine Situation kultureller Differenz, die aufgrund dieser Differenz mit spezifischen Anforderungen an professionelles Tun einhergeht; zweitens werden Orte psychosozialen Handelns dann zu »interkulturellen« Orten, wenn sogenannte »Andere« oder »Fremde« [Herv. i.O.] [...] diese Orte aufsuchen.«

Wulf (1999, S. 61) setzt sich mit interkulturellen Prozessen auseinander und kommt zu dem Schluss, dass »Nicht der Anspruch den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.«

Das Individuum ist der Ausgangspunkt für die Arbeit und die Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz. Werkzeuge dafür sind u.a. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Offenheit, Kooperationsvermögen, das Verständnis für unterschiedliche auch non-verbale Kommunikationsformen verschiedener Kulturen, Toleranz und Kooperationsvermögen. Voraussetzung zum Erwerb der Interkulturellen Kompetenz und zugleich auch Ziel ist eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person und Anderer. Dieser Perspektivwechsel ist notwendig für eine differenzierte Wahrnehmung. Diese soll dann zu einer realistischen Selbsteinschätzung führen.

7.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften

Heterogenität an Schulen und Weiterbildungseinrichtungen ist Realität – Homogenität in Klassenzimmern ist längst eine Utopie. In mehrsprachigen Klassen- und Lehrerzimmern bestehen viele Fragen und Herausforderungen. Die Kompetenz der Lehrkräfte wird entscheidend eingeschätzt für den kompetenten Umgang mit verschiedenen Kulturen und Sprachen im Klassenzimmer. Hierbei ist die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft und damit einhergehend auch der Schülerschaft ein wesentlicher Motor in der Implementierung Interkultureller Pädagogik. Interkulturelle Kompetenz für Lehrkräfte erfordert die Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen: Individuell, interpersonell und sozial sowie strukturell.

Verschiedene internationale Forschungsarbeiten untersuchen Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung der heutigen Lehrpersonen. Teaching and Learning International Survey (TALIS⁸) ist die erste internationale Untersuchung, die die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern und die Lernumgebung in den Schulen im Blickpunkt hat. Von über 90.000 beteiligten Lehrkräften sehen ungefähr ein Drittel einen hohen Bedarf an interkultureller Fortbildung (Ding, 2011, S. 112). Dietrich fordert eine Ausbildung von Lehrkräften für ein multikulturelles, global ausgerichtetes Deutschland, indem mehr verpflichtende Ausbildungsanteile an Interkultureller Erziehung sowie interkulturelle Selbsterfahrung und Selbstreflexion der angehenden Lehrer und Lehrerinnen, einzusetzen seien (Dietrich, 2002, S. 218 und Dietrich & Selke, 2007, S. 154).

In der Praxis gibt es keine festen und übergreifenden Standards für Lehrkräfte. Innerhalb des Lehramtsstudiums ist die interkulturelle Dimension ein integraler aber kleiner Bestandteil des Studiums geworden. Mit einem einzigen Seminar kann der Bereich für das gesamte Studium abgedeckt werden. Die KMK stellt für die Lehrkräfte an Schulen in den drei Bereichen Wissen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten sowie Handeln und Gestalten fest. In der Auswertung der Bemühungen der Interkulturellen Öffnung von Schulen nennt nur der Stadtstaat Hamburg Coaching und Supervision zu interkulturellen Öffnungsprozessen (KMK, 2017, S. 24). Erwartungen

8 Vgl. <https://www.oecd.org/education/talis/> (Letzter Abruf am 09.02.2022)

an Befähigungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sind in der Erwachsenenbildung selten formuliert. Hinzu kommt, dass bundesweit 13 % aller 2018 neu eingestellten Lehrkräfte kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, in einigen Ländern war es mehr als ein Viertel der Neueinstellungen (Bildung in Deutschland, 2020, S. 9). Der Bedarf an Kompetenzentwicklung im Bereich der Interkulturalität und der Vielfalt ist hoch und wächst stetig weiter.

7.2.4 Interkulturalität und Beratung

International wird die Diversität in Beratungskontexten seit Mitte der 1980er Jahre durch die Begriffe *intercultural counseling* oder *multicultural counseling* sowie *cross-cultural-counseling* wiedergeben. Abgelöst wurde der Begriff Ende der 90er Jahre durch *counseling the culturally diverse*.

Nach Nestmann (1999, S. 179-186) sind in Deutschland vier Phasen bei den Themen Interkulturalität und Beratung sichtbar:

1. Spezialdienst und »Ausländer haben keine psychologischen Probleme«
2. Modellversuche – Regeldienste stehen auch für Zugewanderte zur Verfügung
3. Ausländische Beratende für ausländische Ratsuchende
4. Interkulturelle Beratung

Nur wenige Supervisorinnen und Supervisoren in Deutschland haben einen Migrationshintergrund, davon sind die meisten innerhalb von Europa migriert. Nur sehr wenige muslimische, männliche Migranten werden Supervisoren oder Coaches (Grönnin, Heitmann & Humme, 2019).

Für den Bereich der interkulturellen Beratung scheint die affektive Dimension von großer Relevanz zu sein. Hier nennt Bolten Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion, Selbstvertrauen, Flexibilität, Empathie, Rollendistanz, Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz, geringer Ethnozentrismus, Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Kulturen sowie Interkulturelle Lernbereitschaft. Sickendick

stellt die Frage, ob Diversität überhaupt explizit in Beratungen aufgegriffen werden sollte. Sickendick (2013, S. 1433) fasst als wesentliche Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

- offene Haltungen und Faktenwissen über Diversität
- Selbstreflexivität auch gegenüber anderen Kulturen
- methodisch-konzeptionelle Fähigkeiten

Diese Kompetenzen sind jedoch für jegliche Beratungsangebote seitens der Beratenden notwendig.

Zudem stellt sich die Sinnhaftigkeit, Gruppen zu generieren oder eher Individuen zu beraten. Durch eine defizitorientierte Betrachtung von Migrantinnen und Migranten ist ein ressourcenorientierter Blick auf Selbsthilferessourcen häufig ausgeblendet. Diese Sichtweise wirkt auch auf die Einschätzung von Personen mit Zuwanderungsgeschichte auf die eigene Kompetenz. Gaitanides (2007, S. 319) zeichnet folgendes Bild: »Das Kollektivbild von der rückständig patriarchalen Migrantenfamilie hält sich hartnäckig in den Köpfen auch der MitarbeiterInnen des sozialen Berufsfelds[...]. Die Fixierung auf defizitäre Bilder der Migrantenfamilien wird auch durch die Betriebsblindheit der Sozialen Dienste begünstigt.«

Beratende bringen ebenfalls ihre eigene »Kultur« mit Werten und Normen, Überzeugungen und Weltbildern ein. Die Beratungen sind folglich immer kulturell und auch lebensweltlich geprägt. Sickendick führt aus (2013, S. 1441): »So entstehen bewusste und unbewusste Vorannahmen, Sensibilität und erhöhte Aufmerksamkeit oder auch Voreingenommenheit und blinde Flecken in der Wahrnehmung von Beraterinnen und Beratern, die sich immer darin niederschlagen, wie sie den Beratungsprozess lenken.«

Sie empfiehlt eine lebensorientierte, ressourcenorientierte und an sozialer Gerechtigkeit orientierte Beratung, die auf Transparenz basiert. Beratung sollte aber nicht diskriminieren oder ausgrenzen, indem besondere Beratungsangebote neue Gruppen bilden oder sogar ausgrenzen und zur Ethnisierung, Kulturalisierung und Relativierung beitragen. Bestimmte Eigenheiten werden damit festgeschrieben, die häufig auch als Defizite gesehen werden. Probleme werden verkürzt auf kulturelle Dimensionen bezogen.

Nach Mecheril und Castro Varela (2000) sollte zwischen Interkultureller Beratung zu Fragen kultureller Unterschiede und Interkultureller Dimension von Beratung – Angehörige verschiedener Kulturen tauschen sich aus – unterschieden werden. Kultur ist kein einheitliches Merkmal einer Gruppe und andere Merkmale wie Geschlecht, Alter, Herkunft werden nicht berücksichtigt. Diversität sollte immer mehrdimensional betrachtet werden. Eine Zuschreibung oder gar Zementierung von Attributen des Fremden muss unbedingt verhindert werden. Minderheiten sollten bei der Konzeptentwicklung einbezogen und Teil des Teams sein, nicht nur Objekte, sondern Subjekte. Beratende sollten eine Wertschätzung von Verschiedenheit mitbringen. In der Konsequenz wird statt Interkultureller Beratung von der Interkulturellen Dimension der Beratung gesprochen. Diese Dimensionen sind interpersonelle Konstellationen sowie interkulturelle Gegenstände und Themen einerseits und bestimmte Themen (z.B. Diskriminierung) und interkulturelle Kommunikationssituationen andererseits.

Gemeinsame Besprechungen und der Austausch über Fälle durch heterogene Gruppen kann bei gegenseitiger Bereitschaft und Offenheit auch interkulturelle Überschneidungssituationen multiperspektivisch reflektieren.

7.2.5 SuRe – interkulturell

Ziele Interkulturellen Lernens sind u.a. die Ausbildung einer differenzierenden Selbstwahrnehmung, von Empathie und Offenheit sowie des Ausbaus eines kommunikativen Kompetenzerwerbs. Interkulturelle Kompetenz muss stetig weiterentwickelt und ausgebaut werden. Die Reflexion als Ausgangspunkt Interkulturellen Lernens und Interkultureller Kompetenz aber auch von Beratungsprozessen ist zudem Ziel und entspricht dem Konzept der kollegialen Falberatung SuRe.

Bei der gemeinnützigen Migrantenorganisation GIZ sind über 100 Mitarbeitende mit über 40 verschiedenen Muttersprachen tätig. In der Bildungs- und Integrationsarbeit finden verschiedene Beratungssettings statt. Neben der allgemeinen Migrationsberatung und der Sprachmittlung zu verschiedenen Themenfeldern,

werden Frauenberatung und auch Beratungen hinsichtlich einer beruflichen Integration angeboten. In einigen der Angebote kann Supervision von Zeit zu Zeit projektbezogen finanziert werden, andere Projekte haben diese Möglichkeit nicht. Dem täglichen Beratungsangebot und den damit einhergehenden Anforderungen und Herausforderungen kann damit nicht Rechnung getragen werden. Täglich treten Situationen auf, die teilweise zeitnah bearbeitet werden müssen, um eine Psychohygiene einerseits und den individuellen Kompetenzausbau der Beratenden andererseits stetig zu ermöglichen. In der Erwachsenenbildung sind nicht alle mit professionellen Beratungsprozessen vertraut und haben teilweise nur wenig Erfahrungen im Studium oder der bisherigen beruflichen Tätigkeit sammeln können.

In der Anwendung von SuRe in Form von Arbeitskreisen werden die Ziele des Interkulturellen Lernens miteinander entwickelt. Selbstwahrnehmung kann durch diverse Perspektiven erweitert werden. Empathie und Offenheit gegenüber Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Herkunft, Religion, Alters, Geschlechts und Profession wird im Alltag gelebt und setzt sich bei SuRe fort. Gemeinsam wird an einer diskriminierungsfreien Kommunikation gearbeitet.

Interkulturelle Dimensionen der Beratung treten mannigfach in der praktischen Arbeit auf. Hierbei sind sowohl verbindende als auch unterschiedliche Sichtweisen hilfreich und erweitern die Perspektiven der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Situationen werden personenbezogen und nicht kulturbezogen eingebracht und überschneiden sich über kulturelle Differenzen hinweg. Handlungsempfehlungen sind multiperspektivisch und ergeben vielfältige Optionen. Auch hier sind Gemeinsamkeiten über Unterschiede hinweg sichtbar und erlebbar. SuRe eignet sich für interkulturelle Teams wie auch für interkulturelle Fragestellungen und trägt durch die Bezugnahme auf individuelle Situationen gegen Stereotypisierungen und Klischees bei.

7.3 SuRe in der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung

7.3.1 Die Projekte ABCami (Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen) und KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz)

Seit 2012 werden im Rahmen des BMBF geförderten Projekts »ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen« Alphabetisierungskurse für türkische Migranten und Migrantinnen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten (<https://abcami.de>). 2012 als Pilotprojekt mit drei Berliner Moscheen gestartet, wurde der Ansatz auf verschiedene Bundesländer transferiert. Von 2015 bis 2017 wurden ca. 1.400 Lernende in 67 Kursen erreicht. 85 % der Lernenden waren weiblich. In den Kursen erhielten türkisch- und arabischsprachige gering Literalisierte unter Berücksichtigung ihrer Muttersprache die Chance, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, bzw. ihre bereits vorhandenen Fertigkeiten zu vertiefen.

Das Projekt »Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz« (KASA) ist das Nachfolgeprojekt zu ABCami (<https://kasa.giz.berlin>). Es richtet sich erneut an gering Literalisierte mit den Erstsprachen Türkisch, Arabisch und zudem Persisch. Das Kursangebot wurde hinsichtlich der Zielgruppe vor allem für zugewanderte orientalische Christinnen und Christen erweitert. Moscheen, orientalische Kirchengemeinden und Migrantenorganisationen sind Kooperationspartner. Diese Partnerorganisationen stellen die Räume zur Verfügung und werben für das Angebot innerhalb der bestehenden Besucherschaft. Die Organisationen werden bei der Umsetzung durch Beratung, Begleitung, Hospitationen und Workshops durch das Projektteam unterstützt. KASA bietet von 2018 bis 2021 über 40 kostenfreie Alphabetisierungskurse in acht Bundesländern an. Im Projekt wurden in den Jahren 2019 und 2020 bisher 1050 Lernende erreicht. Die Teilnehmenden sind Neuzugewanderte und bereits seit längerem in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten unterschiedlichen Alters.

Die Kurse finden in deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen, persischen oder arabischen Sprache ergänzt. Im Rahmen des Projektes werden aufsuchend kostenfreie und freiwillige Kurse im Umfang von insgesamt sechs Unterrichtsstunden an zwei Tagen in der Woche angeboten mit einer maximalen Kurslaufzeit von zwei Jahren. Nicht nur lernen Kursteilnehmende das Lesen, Schreiben und das Rechnen in den Alphabetisierungskursen, sondern auch den praktischen Einsatz dieser Fertigkeiten in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit. Hierzu zählen u.a. das Schreiben von Einkaufszetteln, das Ausfüllen von Überweisungsformularen sowie die Orientierung in der Stadt. Dazu hat das Projektteam umfangreiche Materialien erstellt (<https://abc.giz.berlin/>).

7.3.2 Methodisch-didaktischer Ansatz in den Projekten

7.3.2.1 Der Situationsansatz

Das Projekt KASA basiert auf dem pädagogischen Situationsansatz. Die Entstehung des Situationsansatzes in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts geht auf die historische Entwicklung der Kleinkindpädagogik und der Reformpädagogik zurück. Der Situationsansatz als pädagogisches Methodenrepertoire, vor 40 Jahren im Bereich der Kleinkindpädagogik maßgeblich geprägt durch Jürgen Zimmer, wurde als Konzept stetig weiterentwickelt und bildet mittlerweile die Grundlage der frühkindlichen Bildung in vielen deutschen Kindertagesstätten sowie in der Jugend- und Erwachsenenbildung (Zimmer, 2000; Haberkorn, 2009; Marschke, 2021). Der Situationsansatz als ein Prinzip, das als eine Grundlage des Lernens unabhängig vom Alter und der Institution eingesetzt werden kann, gibt Anregungen für die Unterstützung von Bildungsprozessen in einer Interkulturellen Gesellschaft.

Der Situationsansatz beschreibt in 16 Leitsätzen die fünf Bereiche Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form. Der Situationsansatz ist mehr als situierte und handlungsorientierte Pädagogik. Die Basis des Situationsansatzes sind Schlüsselsituationen. Lebensweltbezogene Schlüsselsituationen sind auch Gegenstand des Unterrichts. Curricula, Module oder Lerneinheiten in ver-

schiedenen Lernsettings lassen sich aus Schlüsselsituationen und -problemen, den »generativen Themen« im Sinne Freires heraus entwickeln. Darin unterscheidet sich der Situationsansatz vom situierten Lernen.

Der Situationsansatz, der den pädagogischen Rahmen für das Projekt ABCami und nachfolgend auch für das Projekt KASA bildet, zielt auf die Veränderung des Alltags durch niederschwellige systemische Interventionen in konkreten Lebenswelten wie Schule, Betrieb oder Stadtteil. Ausgangspunkt sind reale Lebenssituationen der Menschen, von denen Lernsituationen erschlossen werden. Reale Lebenssituationen, bzw. Alltagsrealitäten der Lernenden sind es auch, die maßgeblich das Curriculum prägen. Grundlegende Philosophie ist es, dass Zielgruppen als aktiv Handelnde Kompetenzen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen erwerben und nicht nur Empfängerinnen und Empfänger von Botschaften und Angeboten sind. Das Lernen wird von den Lernenden aktiv mitgestaltet. Die Teilhabe bezieht sich auf den Grad der Mitwirkungsmöglichkeit von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B. Moscheen, Kirchen und Migrantenorganisationen) und Strukturen (Schule und Weiterbildung) (Hurrelmann, 2013).

Der Situationsansatz ist inhaltlich verbunden mit dem Setting-Ansatz. Die Idee des Setting-Ansatzes stammt aus der Gesundheitsförderung und gilt als bedeutender Schritt in der weltweiten Gesundheitserziehung. Setting wird als Sozialzusammenhang bezeichnet, der durch formale Organisation (z.B. Betrieb, Schule), regionale Situation (z.B. Kommune, Stadtteil), gemeinsame Werte (z.B. Religion, Sexualität), gleiche Lebenslage (z.B. Eltern, Rentner) oder eine Kombination zwischen den genannten ausgedrückt wird (Rosenbrock & Hartung, 2012).

Die Prämissen von SuRe und dem Situationsansatz sind teilweise überschneidend und ergänzen sich. Ziel von SuRe ist es, eine persönliche Bezugnahme zum eigenen Lernprozess auf einem möglichst differenziertem Niveau zu unterstützen und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen für die Arbeit beizutragen. Dieser Ansatz spiegelt sich im Situationsansatz wieder. Förderlich für SuRe ist die Bereitschaft einen persönlichen Bezug herzustellen.

Der lebensweltliche Schwerpunkt im Situationsansatz spiegelt sich insbesondere in dem Leitsatz, dass Pädagoginnen und Pädagogen im kontinuierlichen Diskurs mit Lernenden stehen und somit Schlüsselsituationen der Lernenden erurieren, einen persönlichen Reflexions- und Anpassungsprozess wieder. Aus Perspektive des konstruktivistischen Ansatzes (Reich, 2006) stellt diese persönliche Bezugnahme zu Inhalten ein bedeutsames Kriterium auch im Theorierahmen von SuRe dar.

SuRe basiert auch auf dem Wunsch eigenes Wissen aktualisieren zu wollen. Im Schwerpunkt »Inhalt und Form« repräsentieren zwei Leitsätze des Situationsansatzes ebenfalls dieses Ziel. So sind Lehrende zugleich Lernende. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Den Pädagoginnen und Pädagogen wird die Möglichkeit eröffnet, den Prozess der Kompetenzsteigerung zu gestalten und somit Selbstwirksamkeit erlebbar zu machen. Die persönliche und fachliche Weiterentwicklung wird sichtbar. Hierbei ist auch das in SuRe einbezogene Salutogenetische Modell von Antonovsky (1997) (vgl. Kapitel 4.5) mit einem Gefühl des Vertrauens auf einen positiven, bewältigbaren und sinnhaften Umgang mit Anforderungen stimmig.

Aufsuchend lernen an Orten im Sozialraum

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Projekte ist die aufsuchende Arbeit. ABCami und KASA nutzen Orte, die im sozialen Leben der Lernenden eine Relevanz haben und bieten dort Alphabetisierungskurse an. Aufsuchende, niedrigschwellige Bildungsarbeit erreicht so Personen, die bisher für bestehende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse schwer zu motivieren oder zu erreichen sind. Die soziale Eingebundenheit ist elementarer Bestandteil für das Erlernen des Lesens und Schreibens als Kulturtechnik in modernen Gesellschaften. Das Erlernen dieser Kulturtechniken erfolgt dabei nicht als Einzelperson, vielmehr ist sie als Gruppenleistung zu verstehen, die soziale Interaktion voraussetzt.

Lernorte im Sozialraum, insbesondere Migrantenorganisationen, orientalisch-islamische Kirchen und Moscheen, werden hinsichtlich des pädagogischen Situationsansatzes unterstützt und qualifiziert, Alphabetisierung ein- und umzusetzen. Moscheen, Migranten-

organisationen und orientalische Kirchengemeinden sind Partner im Projekt und werden auf Augenhöhe eingebunden (z.B. bei Fortbildungen und Veranstaltungen). Grundlegende Annahme dieser aufsuchenden Alphabetisierungsarbeit ist es, dass ein vertrautes Umfeld Lernprozesse fördern und auch Lernende mit negativen Lernerfahrungen motivieren kann. Im Mittelpunkt sowohl des ABCami-Projektes, als auch des KASA-Projektes stehen die Partnerorganisationen mit dem Ziel, diese Organisationen als Bildungsorte zu stärken und die Zielgruppe der gering Literalisierten in ihrem sozialen Umfeld zu erreichen. Diese Lernorte sind wichtig, weil Gewohnheiten ausgelebt werden können, die Orte Treffpunkt sind, dort Vertrauen, Geborgenheit, geschützte Räume und Wohlfühlen gegeben sind und die Muttersprache gesprochen werden kann. Dies soll zur Förderung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe dieser Zielgruppe beitragen.

7.3.2.2 Kontrastive Alphabetisierung

Die besondere Methode des Projekts ist der kontrastive Ansatz.⁹ Hier werden die muttersprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Sinne eines positiven Transfers genutzt, um den Sprach- und Schriftspracherwerb im Deutschen zu vereinfachen. Ausgegangen wird von den Gemeinsamkeiten beider Sprachen, Unterschiede werden spezifisch thematisiert. Zunächst sucht der Unterricht mit der Lehrsprache Deutsch nach Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen. Davon ausgehend arbeitet er im zweiten Schritt Unterschiede heraus und vergleicht die Systematiken der Sprachen.

Die Kontrastivität ist als ein geeigneter Ansatz zu sehen, um den Alphabetisierungsprozess besser und einfacher zu gestalten. Im Kontext der Alphabetisierung thematisiert Ohm (2009) die für das Lernen zentrale Dynamik, »dass jedes Lernen – und das gilt ganz besonders für Migrationskontexte – mit einer nicht selten tiefgreifenden Umgestaltung der Welt- und Selbstwahrnehmung

9 Seit 2020 wird der Ansatz und die Wirksamkeit der kontrastiven Alphabetisierung am Projekt KASA durch die Universität Jena im Rahmen der Evaluationsstudie ELIKASA unter Leitung von Frau Prof. Christine Czinglar erforscht. <https://www.dafdz.uni-jena.de/elikasa>

der Betroffenen verbunden ist« (Ohm, 2009, S. 134). Davon ausgehend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Wenn Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern als individueller Prozess von Personen interpretiert wird, dann ist in dieser Dynamik immer auch die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Motivationslage nicht nur mitzudenken, sondern als zentrales Element des Lernprozesses zu verankern. Unter diesen Vorzeichen fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Die kontrastive Methode holt mit der Einbeziehung der Erstsprache Lernende als Individuen ab, und bietet die Chance ihre kulturellen und individuellen psychosozialen Erfahrungshintergründe stärker im Lernprozess zu verankern. Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten erstmals und umfassend dargestellt. Dabei unterstreicht er neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einer der größten Motivationsfaktoren (Feldmeier, 2015, S. 111).

Im von Feldmeier verfassten und vom BAMF herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift »Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch« wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabetinnen und Analphabeten empfohlen (Feldmeier, 2015, S. 110).

Neben den Ausführungen von Feldmeier ist die Muttersprache vor allem hinsichtlich des Situationsansatzes für das Projekt relevant. Dieser bildet im Projekt den pädagogischen Rahmen für Bildungsprozesse in einer von Migration geprägten Gesellschaft (Marschke, 2019).

Die kontrastive Alphabetisierung ist auch hinsichtlich der Selbstbestimmungstheorien von Deci & Ryan (2004), der konstruktivistischen Pädagogik (Reich, 2004) und Antonovsky (1997) kompatibel. Im

Zentrum einer Befragung durch Seyfried (2017) stand die Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Kursen (99 Personen) bezüglich der Einschätzung des im Projekt gewählten Konzeptes. Als Bezugsrahmen für die Befragung wurde der oben erwähnte Ansatz von Deci & Ryan (2004) gewählt, der drei Kriterien für förderliche Lernprozesse umfasst: Autonomie, Soziale Eingebundenheit und Kompetenzbedürfnis. Erhoben wurde ebenso die Einschätzung der Kontrastiven Methode durch die Lernerinnen und Lerner. Seyfried (2017, S. 2) kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass

»Von allen befragten Personen werden die zentralen Dimensionen zur kontrastiven Methode und Selbstbestimmungstheorie positiv eingeschätzt... Hohe Mittelwerte ... zeigen auch die Dimensionen der Basisbedürfnisse für Kompetenzentwicklung... konkret bedeutet dies, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Kursen den Eindruck gewinnen, sich nicht verstellen zu müssen und dabei Aufgabenstellungen machen, die ihnen entsprechen und damit positive Zugänge ermöglicht sind...Damit geben 85 % der befragten Lernerinnen und Lerner zu diesem Konzept eine positive Rückmeldung.«

7.3.3 Die Lehrkräfte im Projekt

Den Unterricht führen Personen aus den Partnerorganisationen durch, die einen entsprechenden Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik nachweisen können. Unterrichtserfahrung ist nur bei einigen vorhanden. Die Lehrkräfte sind zu 60 % Mitglied der Organisationen an denen der Unterricht stattfindet und sind bilinigual. Viele der Lehrkräfte haben noch keine fachliche Qualifizierung für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Zum Einstieg ist nach Aussage der beteiligten Lehrkräfte eine Begleitung und ein Austausch über pädagogische Fragen besonders wichtig.

Die Lehrkräfte beginnen mit der Akquise und Ansprache potentieller Lernender vor Ort. Einige der Lernenden oder deren Familienmitglieder kennen sie bereits und haben das Vertrauen der Lernenden. Zudem entfallen Zugangshindernisse und -hemmnisse, durch die Anbindung der Lehrkräfte an die Organisationen. Sie können damit das Thema Alphabetisierung und Grundbildung

stärker und nachhaltiger in die Organisationen tragen. So werden die Kooperationspartnerorganisationen vor Ort auf Augenhöhe einbezogen, es kommt niemand von außen, um das Lehrangebot zu implementieren, sondern die Personen aus der Organisation werden fachlich geschult und in das Team von Bildungsanbietenden aufgenommen, für die sie tätig sein können.

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehören Informationen über das Projekt in die Organisationen zu tragen, die Kurse einzurichten, die Durchführung der Kurse und die Dokumentation. Zudem organisieren sie die Vor-Ort-Besuche und berichten regelmäßig telefonisch und schriftlich über den Fortgang vor Ort. In SuRe online stellen sie regelmäßig Situationen ein, die bearbeitet werden sollen. Dieser Austausch ist deshalb besonders von Relevanz, da die Lehrkräfte keine Kolleginnen und Kollegen vor Ort haben, sondern deutschlandweit verteilt sind.

Die Lehrkräfte werden projektbegleitend fortgebildet. Sie erproben die Lernmaterialien, die vom Projektteam nach der kontrastiven Methode und dem Situationsansatz erstellt werden und geben Rückmeldung zur Weiterentwicklung. Lehrmaterialien, die verschiedene Muttersprachen einbeziehen, gibt es bisher nicht. So hat das Projektteam diese entwickelt. In der Erprobung können dementsprechend Fragen und Probleme bei der Umsetzung auftreten, die ebenfalls im Kollegium reflektiert werden sollten. Zudem absolvieren sie während der Projektlaufzeit eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft. Mit dem Zertifikat können die Lehrkräfte nach Projektende für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) eigenständig Integrationskurse anbieten. Innerhalb der Kompetenzbildung ist die Reflexion von hoher Relevanz. Weder gibt es Erfahrungen mit der Methode der Einbeziehung der Muttersprachen, noch das Unterrichten in den verschiedenen Lernorten. Hier könnten auch Probleme in der Kommunikation mit den Organisationen auftreten.

Das Modell der »Subjektive Relevanz« dient im Projekt der professionsbegleitenden Kompetenzsicherung und Kompetenzentwicklung in Lern- und Enzwicklungsprozessen. SuRe online kann individuell von den Lehrenden an verschiedenen Standorten genutzt werden und nimmt das Potenzial und die Perspektiven der verschiedenen Einrichtungen auf. Dadurch entspricht SuRe den Bedingungen,

wie sie in den überregionalen ABCami und KASA Projekten gegeben sind. Dazu gehören sowohl die im gesamten Bundesgebiet verteilten Standorte, als auch die Vielfalt unterschiedlicher Ausgangssituationen der Zielgruppe.



Code 9

7.3.4 SuRe online in der Projektarbeit

Die Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse bedürfen in relevanten Situationen entsprechend abgestimmte Handlungsmöglichkeiten. Wird die Verschränkung von sprachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen einbezogen, ist dies von weiterer Bedeutung. Damit sind die Einstiegschürden für eine professionelle Reflexion gering und die Chancen für eine Bearbeitung von subjektiv belastenden Situationen aus der pädagogischen Praxis erhöht.

7.3.4.1 Einführung in SuRe online

Im ersten Schritt haben die Lehrkräfte im Projekt eine Einführung in Form einer Inputveranstaltung erhalten. Neben den Zielen und dem Theorierahmen von SuRe wurden Themen für eine kollegiale Beratung gesammelt. Fast alle Anwesenden nannten ein oder mehrere Situationen, die sie besprechen wollten. Nachdem die Gruppe eine gemeinsame Priorisierung durchgeführt und eine Situation gefunden war, wurde der Ablauf der kollegialen Beratung besprochen und anschließend gemeinsam durchgeführt. Wichtige Elemente von Situationen und die Formulierung von Handlungsempfehlungen konnten ebenso besprochen und erprobt werden, wie auch die Bewertung der eingegangenen Möglichkeiten durch die Situationsgebenden. In der nachfolgenden Auswertungsrunde wurde ausnahmslos der positive Effekt betont, dass auch andere Kolleginnen und Kollegen ähnliche Probleme hätten und durch den kollegialen Beratungsaustausch ein Gefühl des Miteinanders entstehe. Zudem wurde immer wieder auch eine Verwunderung über die Menge der unterschiedlichen Optionen genannt. In einer für die Person teilweise alternativlos erscheinenden Situation, ergeben sich viele andere konkrete Möglichkeiten. Nachdem die Erprobung

in Präsenz abgeschlossen wurde, erhalten die Teilnehmenden im Anschluss die Zugangsdaten und können im Portal online Situationen und Handlungsempfehlungen einstellen¹⁰.

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit Situationen, die für sie von Bedeutung sind und unklar beziehungsweise belastend sind, in eine Onlinemaske einzugeben. Hier können sich alle Partnerinnen und Partner aus dem Bundesgebiet anonym in einer geschlossenen Gruppe einloggen und Situationen – in Zusammenhang mit den Lernenden, aber auch mit den Partnerinnen und Partnern – beschreiben. Andere lesen diese Situationen und können Empfehlungen geben. Die Situation wird abschließend durch die Person, die die Situation eingestellt hat, bewertet. Danach wird die Situation in ein Archiv eingestellt und steht dort zur Lektüre zur Verfügung. Der hohe Komplexitätsgrad pädagogischer Situationen in der Alphabetisierungsarbeit erfordert von den Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an Reflexionskompetenz. Die Reflexion eigenen Handelns in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit vermindert die Gefahr von Verallgemeinerungen oder Stereotypisierungen. Eigene Vorgehensweisen werden relativiert und pädagogische Handlungsmuster erweitert.

Die Vernetzung der im Projekt Lehrenden durch die gemeinsame Reflexionsgruppe ermöglicht einen direkten Austausch über bedeutsame Situationen, die sich aus der Zusammensetzung der Lerngruppen, den individuellen Voraussetzungen, den ortsgebundenen, spezifischen Gegebenheiten und dem individuellen Kompetenzreservoir der Lehrenden definieren. Dabei sind die spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit gering Literalisierten mit teilweise auch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen andere, als in Weiterbildungsangeboten. Der Einsatz des Modells wird mit folgenden Zielsetzungen verbunden:

10 Die Zugriffszahlen und Aktivitäten im Portal stiegen regelmäßig nach einer Präsenzveranstaltung an. Auch bei Gruppen, die bereits einen Zugang zum Onlineangebot hatten, führte die Face to Face Durchführung zur Belebung des anonymen Angebotes.

- Integration professioneller Reflexion als relevante Methode zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität in den kontrastiven Alphabetisierungskursen
- Nutzung der Erfahrungs- und Wissensaggregate der Gruppe der Lehrkräfte in der kontrastiven Alphabetisierung für die individuelle Kompetenzsicherung
- Bereitstellung zahlreicher Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Anforderungssituationen auch mit Sprache und Alphabetisierung
- Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Lehrenden durch SuRe online im Sinne gegenseitiger Kompetenzpartizipation
- Sicherung der Unterrichtsarbeit nach professionellen Kriterien der kontrastiven Alphabetisierung und des Situationsansatzes

7.3.4.2 Situationen – Kategorien – Themenfelder

Nachdem eine relevante Situation ausgewählt wurde, soll diese beschrieben werden anhand der verschiedenen W-Fragen: Wo war das, wer war daran beteiligt, wann war das, was war mein Plan, was oder wer hat mich gehindert, wie habe ich reagiert und warum bin ich mit meiner Lösung, mit meinem Vorgehen nicht zufrieden?

Für die Umsetzung sind zwei unterschiedliche Verantwortungsbereiche zu übernehmen. Die Hauptperson ist jene, die eine eigene, subjektiv relevante Situation einbringt. Die Teammitglieder, die sich aktiv beteiligen und schriftlich Handlungsempfehlungen einbringen. Eine Moderation ist nicht notwendig.

Im Onlinetool sind einzelne Teammitglieder auch Moderatorinnen und Moderatoren. Diese werden jedoch nur zur Einhaltung der Regeln in der Applikation benötigt. Das Einstellen von Situationen erfordert das Einhalten bestimmter Richtlinien. Anonymität der Situationen und Personen sind verbindlich geregelt. Auch sollten keinerlei Bewertungen vorgenommen werden. Bei Situationen oder Handlungsempfehlungen bei denen diese Regelungen nicht eingehalten werden, können Meldungen abgegeben werden, die durch die Moderatorinnen und Moderatoren des Portals zur Korrektur oder dem Entfernen führen können. Bisher liegen im gesamten Nutzungszeitraum keine Berichte diesbezüglich vor.

Die Lehrkraft, die die Situation einstellt, wählt vor der Veröffentlichung zur differenzierten Reflexion eine oder mehrere Kategorien, die subjektiv am besten zum Inhalt der Situation passen. Zugleich fungieren die Kategorien auch über die Suchfunktion und die Filter (offene-geschlossene Situationen; eigene-fremde Situationen; beobachtete und alle Fälle) als »Nachschlagewerk« für alle Nutzerinnen und Nutzer.

Abbildung 11: Kategorien bei SuRe online Projekt KASA

Kommunikation

- ☐ Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe (Kursteilnehmer/-innen, Studierende, Schüler/-innen)
- ☐ Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Teilnehmer/-innen und Lehrperson

Deutsch lernen und Alphabetisierung

- ☐ Lesen und Schreiben
- ☐ Sprechen und Hören
- ☐ Teilbereiche (Phonetik, Grammatik, Lexik etc.)
- ☐ Konstrastives Lernen

Lernstand

- ☐ geringe mündliche Deutschkenntnisse
- ☐ geringe schriftliche Deutschkenntnisse
- ☐ Alphabetisierungsgrad L 1 gering
- ☐ Alphabetisierungsgrad L 1 gut

Zusätzlich zu den Kategorien können übergeordnet ein oder mehrere Themenfelder ausgewählt werden. Die Themenfelder wurden sorgfältig für den inhaltlichen Kontext der kontrastiven Alphabetisierung gewählt. Diese unterscheiden sich von den Kategorien und Kontexten der Applikation für pädagogische Fachkräfte an Schulen. Identisch ist die farbliche Hinterlegung der jeweiligen Kontexte, um eine optische Differenzierung zu unterstützen. Die Themenfelder für KASA sind:

- Sozialverhalten
- Lernen
- Kommunikation mit Lernenden
- Einbeziehung der Muttersprache
- Digitales Lernen
- Anderes Themenfeld

Die Zuordnung der Themenfelder zu der Situation sind auch nachträglich durch die Autorin oder den Autor zu bearbeiten und regen immer wieder zum Nachdenken und eigenem Strukturieren der Situation an.

Abbildung 12: Situation in SuRe Online mit Handlungsempfehlungen und Bewertungen

Eine Teilnehmerin hat Angst vor Fehlern

vor einigen Monaten erstellt

Sozialverhalten Kommunikation mit Teilnehmenden

Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe (Kursteilnehmer/-innen, Studierende, Schüler/-innen) | Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen Teilnehmer/-innen und Lehrperson

SITUATIONSCHREIBUNG

In meinem Kurs mit 8 Frauen habe ich in der letzten Unterrichtsstunde eine schwierige Situation erlebt. Ich wollte in einer Partnerarbeit ein grammatikalisches Thema vertiefen. Bei der Einteilung der Tandems wollte niemand mit Frau F. zusammen arbeiten. Frau F. selber wollte auch lieber allein die Aufgabe erledigen. Sie sagte, dass sie niemanden aufhalten will, weil sie es nicht gut kann. Die anderen Frauen argumentierten, dass Frau F. immer Angst habe, dass sie etwas falsch machen könnte und damit die Arbeit nicht vorangehen würde. Ich habe das auch schon mehrfach beobachtet, dass Frau F. bei den Antworten immer sehr leise spricht und teilweise sogar zittert. Ich wollte keinen Druck ausüben und ließ Frau F. alleine die Aufgabe erarbeiten. Ich bin damit unzufrieden, weil ich somit die Angst nicht abbauen kann. Welche Vorschläge gibt es?

EINGEGANGENE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN



Alle Handlungsmöglichkeiten

1. Sprechen Sie in der Gruppe zu dem Thema Fehler. "Was ist ein Fehler? Wann machen Sie Fehler? Erzählen Sie von einem Fehler, den Sie gemacht haben."
 3 ★ 4 ★ 4 ★ 5 ★ Total: 16
2. Sprechen Sie in der Gruppe über Fehler in den verschiedenen Kulturen und eventuell Religionen.
 3 ★ 4 ★ 3 ★ 5 ★ Total: 15
3. Frau F. übernimmt das Fragen im Unterricht. Die anderen Frauen antworten ihr. Sie können Frau F. unterstützen, indem sie nicken oder den Kopf schütteln, wenn es einen Fehler gibt.
 2 ★ 3 ★ 2 ★ 2 ★ Total: 9
4. Stellen Sie Gruppenregeln auf. "Niemand soll Angst haben. Alle arbeiten mit allen zusammen."
 3 ★ 2 ★ 2 ★ 1 ★ Total: 8

Akute Situationen können mit einer Priorität eingestellt werden. Hierbei handelt es sich um eine dringliche Situation, für die rasch Handlungsempfehlungen gewünscht sind. Durch Aktivierung des Buttons Priorität ist die Situation präsent sichtbar und durch ein Ausrufezeichen in der Übersicht der Situationen gekennzeichnet. Die Priorisierung ist in der Regel für zwei Wochen aktiviert, kann aber auch kürzer oder länger durch die Autorinnen und Autoren eingestellt werden. Zudem können auch Situationen von besonderem persönlichen Interesse beobachtet werden. Die Handlungsempfehlungen geben Kolleginnen und Kollegen. Dabei variiert die Anzahl

der Möglichkeiten. Situationen sind jederzeit von der Autorin oder dem Autor abschließbar und erscheinen dann unter geschlossenen Situationen, für die keine weiteren Handlungsempfehlungen eingegeben werden können. Die Autorinnen und Autoren hingegen können auch geschlossene Situationen (Icon Schloss) weiterhin editieren. Die Situation wird geschlossen durch die Bewertung der eingegangenen Möglichkeiten. Hierbei liegt eine Rating-Legende von einem bis fünf Sternen vor, die von sehr negativ, negativ, neutral, positiv und sehr positiv geht. Anhand der vier Kategorien Kurzfristige Folgen, Langfristige Folgen, Aufwand-Nutzen und Stimmigkeit können jeweils zwischen einem und fünf Sternen abgegeben werden. Mit dem Abschließen der Bewertung entsteht eine Liste beginnend mit der höchsten bis zur geringsten Punktzahl.

Alle für die Situation relevanten Informationen finden sich auf der Übersichtsseite. Hier ist neben der Überschrift, der Kategorisierung und der Beschreibung ebenfalls der Zeitpunkt des Einstellens, die Anzahl der bisher eingegangenen Möglichkeiten bzw. Handlungsempfehlungen, die Anzahl der Lesevorgänge so-



Code 10

wie der Status »offen« oder »geschlossen« ersichtlich. Zudem sind die Symbole für die Möglichkeit des Editierens (Stift), Priorität (Ausrufezeichen), Beobachtung der Situation (Auge) und ein Hinweis bei eigener Autorenschaft (Icon Person).

7.3.4.3 Akzeptanz und Auswertungen

Im Rahmen einer jährlichen Befragung der Lehrkräfte des Projektes KASA durch Seyfried (2017) wurden die Herausforderungen und die Anliegen fortlaufend von 2016-2021 erfasst. Hierbei geht es vor allem um Fragen der Didaktik des Unterrichts und der relevanten Faktoren für Motivation und Kompetenzentwicklung. Die Items der Befragungen beziehen sich auf die theoretischen Konzepte (Deci & Ryan, 2004; Reich, 2004; Antonovsky, 2004), auf die auch SuRe sich stützt, ergänzt durch Aussagen zur kontrastiven Methodik. Durch die Fortschreibung mit nur leicht veränderten Items konnte auch eine Entwicklung über die verschiedenen Jahre hinaus vergleichend erfolgen.

Zudem wertete Seyfried auch die eingetragenen Situationen in dem Portal SuRe online aus. Insgesamt wurden seit Ende 2015 bis

April 2021 1074 Situationen und 3291 Handlungsempfehlungen eingereicht. Die Summe zeigt, dass SuRe online von den Lehrenden häufig und regelmäßig in Anspruch genommen wird.

Im Verlauf des Einsatzes ist die durchschnittliche Textlänge stetig gesunken und liegt momentan bei 400 Zeichen je Situation. Ebenso können Handlungsempfehlungen gegeben werden. Pro Situation sind im Schnitt drei bis vier Handlungsempfehlungen vorhanden mit einer durchschnittlichen Zeichenanzahl von 240. Nach dem Relaunch der Website im Januar 2021 haben die Situationslesevorgänge fast um 50 % zugenommen.¹¹ Der Anteil der ausgewählten Situationen aus dem Bereich Kommunikation liegt dabei über 70 %.

Bis 2018 war die Kategorisierung in den vier Themenfeldern Lernen, Sozialverhalten, Kommunikation mit Moscheevertretern und sonstige Themen angelegt. Zudem gab es die Möglichkeit der Kontextauswahl zwischen Unterricht in der Moschee, andere Veranstaltungen in der Moschee, Kontakte außerhalb der Moschee und ein anderer Kontext. Das dominierende Thema Lernen (fast 60 % aller Themenfelder der Situationen) und der Kontext Unterricht in der Moschee (90 % der beschriebenen Situationen) erforderte eine Schärfung und Überarbeitung der Kategorien.

Aus 333 Situationen der Jahren 2015-2018 leitete Seyfried (2018) 495 Codierungen in acht Kategorien induktiv ab. Unter qualitativer, inhaltsanalytischer Perspektive stehen jene Situationen, die sich unmittelbar auf didaktische Fragen beziehen mit 41 % im Vordergrund. Dies korrespondiert mit der primären Aufgabenstellung: Wie kann ich bestens Sprachkompetenzen vermitteln. Explizit werden auch beobachtete, positive Lern- und Entwicklungsprozesse (Häufigkeit 16 %) thematisiert, die als Anregungen mit der Gruppe der Lehrenden geteilt werden. Ebenso oft sind Fragen zur Organisation zu finden. Als Kategorie bilden sich auch Situationsbeschreibungen bezüglich einer unmittelbaren Interaktion mit Teilnehmerinnen und Teilnehmer heraus (9 %), mit einer Häufigkeit von 7 % wird der Bereich der »Motivation« angesprochen. Explizite Hinweise zu den Anliegen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

11 Die Statistik zu Sure online wird durch den Träger mittels Grafana grafisch ausgewertet.

finden sich in 6 % der eingebrachten Situationen und 5 % beschäftigen sich mit der Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Seyfried (2018, S. 53) kommt zu dem Schluss:

»Die Reflexionsarbeit wurde mithilfe von SuRe online in die Arbeit integriert, die Wissens- und Erfahrungsaggregate der ABCami Gruppe konnten genutzt werden, Handlungsmöglichkeiten wurden zur Verfügung gestellt und so gegenseitige Kompetenzpartizipation ermöglicht. In der Überarbeitung der Kategorien im Projekt KASA (vgl. Abb 12) wurde eine Trennung der Gruppen in didaktisch-methodische Fragestellungen im Bereich Deutsch lernen und Alphabetisierung sowie Lernstand auf der einen Seite und Kommunikation auf der anderen Seite vorgenommen.«

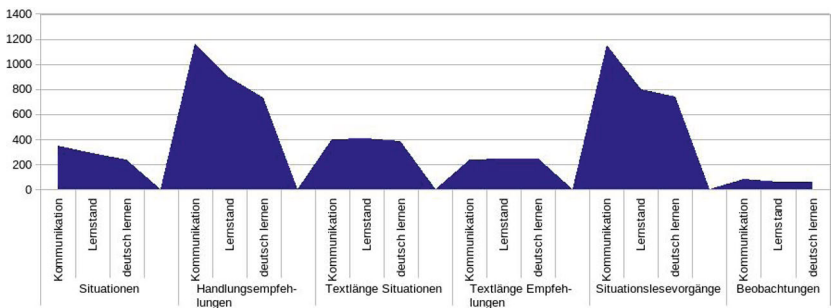
Die Weiterentwicklung resultierte aus der konzentrierten Ballung der Bereiche Lernen und Unterricht. Zur Ausdifferenzierung wurden die Kategorien inhaltlich präzisiert. Die soziale Kompetenz wird durch die Kategorie Kommunikation mit den Unterkategorien Soziale Kompetenz in der Kommunikation innerhalb der Lerngruppe und zwischen Lehrkraft und Lernenden repräsentiert.

Es zeigt sich, dass die Kategorie Kommunikation die höchste Quantität aufweist hinsichtlich der Anzahl der Situationen und Handlungsempfehlungen, der Textlänge der Situationen, der Situationslesevorgänge und auch bei den beobachteten Fällen. Lediglich bei der Textlänge der Empfehlungen ist die Kategorie Deutsch lernen umfangreicher. Bei dem Themenfeld Kommunikation mit Teilnehmenden ist die durchschnittliche Textlänge um 15 % höher als in anderen Themenfeldern. Hingegen ist sie bei der Textlänge der Empfehlungen um ca. 10 % geringer. Beim Sozialverhalten ist hingegen eine überdurchschnittliche Textlänge bei Empfehlungen zu beobachten.

In der Auswertung 2018 bis Sommer 2020 hat Seyfried (2020, S. 9ff) erneut eine Rangreihenfolge zu den Häufigkeiten der durch KASA-Lehrkräfte genannten Subkategorien erstellt. Es zeigt sich eine hohe Gewichtung auf das Themenfeld »Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und der einzelnen Lehrkraft«. Ebenfalls sind »Geringe mündliche

und schriftliche Deutschkenntnisse« häufig eingestellte Situationen, gefolgt von »Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe«. In einer weiteren induktiven Analyse der Situationsbeschreibungen in der Kategorie Kommunikation entwickelte Seyfried 341 Codierungen mit den Schwerpunkten Interaktionsverhalten (30 %), Leistungsheterogenität (20 %), Gruppendynamik (16 %), Kommunikation zu Lernprozessen (12 %), eigene Position (7,6 %), E-Learning (6,4 %), soziale Situation der Teilnehmenden (4,4 %) und emotionale Dynamik (3,6 %). Die Kategorien zeigen einen hohen Bedarf an Fragestellungen in der Kommunikation.

Abbildung 13: Auswertung der Online-Aktivitäten bei KASA



Seyfried (2020, S. 16) fasst die Merkmale folgendermaßen zusammen:

»Die Lösungen für diese Fragestellungen werden in über eintausend unterschiedlichen Handlungsempfehlungen anvisiert. Die individuellen Praxiserfahrungen, die Komplexität der Situationen und die Individualität der Lernenden sind Variable, die individuelle Handlungsmöglichkeiten für einen adäquaten Unterricht – im Rahmen der sensiblen Kompetenz Sprache – erfordern. SuRe online bietet eine Plattform, um diesen Prozess zu unterstützen.«

Für die Projektarbeit hat sich SuRe nicht nur als kompatibel mit dem pädagogischen Handlungsrahmen des Situationsansatzes und der kontrastiven Alphabetisierung, sondern als sinnvolle Er-

gänzung erwiesen. Lehrkräfte können ihre Kompetenzen ausbauen und kollegiale Beratung ist ein verbindliches Qualitätsmerkmal in der Arbeit.