

Curriculum interculturALE

Interkulturell-didaktische Lehr- und Lernmaterialien

Zur Fortbildung von Kursleitenden und ehrenamtlich
Tätigen in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

I. Einführung und Hintergrundinformationen

- Was ist das Curriculum interculturALE? Kurzporträt, Entstehungsprozess und Projektaufbau
 - Was steht hinter den Lehr- und Lernmaterialien? Bildungsansätze und Lernziele
-

II. Lehr- und Lernmaterialien

- Hinweis zu den Zielgruppen
 - Hintergrundinformationen zu den Bildungsansätzen
-



Modul 1: Wer bin ich? – Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

- Einleitung
- Übersicht Lehr- und Lernmaterialien
 1. Methodenbeschreibungen
 2. Filmdidaktisierungen
 3. Themendossiers



Modul 2: Wer sind die Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

- Einleitung
- Übersicht Lehr- und Lernmaterialien
 1. Methodenbeschreibungen
 2. Filmdidaktisierungen
 3. Themendossiers



Modul 3: Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen

- Einleitung
 - Übersicht Lehr- und Lernmaterialien
 1. Methodenbeschreibungen
 2. Themendossiers
-

III. Kurzporträts

- DVV International
 - Expertinnen und Experten
 - Autorinnen und Autoren
-



Einführung und Hintergrundinformationen

- Was ist das Curriculum interculturALE?
Kurzporträt, Entstehungsprozess und Projektaufbau
- Was steht hinter den Lehr- und Lernmaterialien?
Bildungsansätze und Lernziele

Was ist das Curriculum interculturALE?

Kurzporträt des Curriculum interculturALE

Die vorliegenden Lehr- und Lernmaterialien sind im Zuge des Projekts „Curriculum interculturALE – Interkulturell-didaktische Fortbildung für die Integrationsarbeit mit Geflüchteten“ entstanden. Curriculum interculturALE¹ ist ein passgenauer interkultureller Trainingskurs für Kursleitende und ehrenamtliche Lernbegleiterinnen und -begleiter, die mit Geflüchteten in niedrighschwelligem Deutschkursen arbeiten. Er wurde entwickelt von DVV International, dem Internationalen Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), in Kooperation mit einem internationalen Team von Expertinnen und Experten. Der Kurs umfasst drei Module mit folgenden Themenstellungen:



1. Wer bin ich? – Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt



2. Wer sind die Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen



3. Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen

Die Qualifizierung fördert unterschiedliche Sichtweisen auf Bildung nach Flucht und Vertreibung und auf interkulturelles Lernen, um die Herausforderungen in der Integrationsarbeit in Deutschland zu meistern. Außerdem werden Impulse für eine Haltung der wertschätzenden Neugier vermittelt. Anstatt vorgefertigte Lösungen für die Arbeit mit Lerngruppen aus bestimmten Herkunftsländern vorzugeben, unterstützt das Curriculum interculturALE die Fähigkeit, Lern- und Lehrstrategien auszuwählen, die auf die individuelle Situation der Lernenden eingehen. Somit wird die Gestaltung einer wertschätzenden Lernatmosphäre gefördert.

Entstehungsprozess des Curriculum interculturALE

Angesichts einer relativ großen Anzahl von Asyl- und Zufluchtsuchenden in Deutschland berichten Einrichtungen für Erwachsenenbildung von einem Mangel an speziell für diesen Bedarf qualifiziertem Personal. Idealerweise sollte es sprachliche, didaktische und auch interkulturelle Kompetenzen sowie Empathie für die spezifische Lerngruppe der Geflüchte-

¹ ALE steht für „Adult Learning and Education“ (Erwachsenenbildung), ein international üblicher Begriff, der hervorhebt, dass Erwachsenenbildung ein wesentlicher Bestandteil von Bildungssystemen sein muss (vgl. UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen: <http://www.uil.unesco.org/adult-education>).

ten aufweisen. Um diese Herausforderungen aus der Arbeit mit kulturell diversen Gruppen zu bewältigen, ist das Fortbildungsangebot Curriculum interculturALE in einem Prozess des internationalen Erfahrungsaustauschs im Bereich der Erwachsenenbildung entstanden. Von 2017–2019 wurde der Trainingskurs von DVV International in Zusammenarbeit mit Partnern seiner Büros im Nahen Osten konzipiert und als Pilotprojekt getestet. Dabei wurde auf Best-Practice-Beispiele aus Bildungsprogrammen mit Vertriebenen in unterschiedlichen Ländern zurückgegriffen. Im Rahmen des Projekts „Einstieg Deutsch“, das vom DVV umgesetzt wurde, förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Konzipierung und auch die Implementierung als Pilotprojekt an deutschen Volkshochschulen (vhs).

Projektaufbau

Das Curriculum interculturALE richtet sich an verschiedene Zielgruppen. Innerhalb der ersten Stufe schulen internationale Meta-Trainerinnen und -Trainer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Rahmen von drei Train-the-Trainer-Workshops von je zwei Tagen in Gruppen von etwa zwölf Teilnehmenden. In der zweiten Stufe bieten die auf diesem Wege qualifizierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zweitägige Wochenend-Workshops für Gruppen von ungefähr zwölf Kursleitenden und ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und -begleitern an. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren führen, wie auch die internationalen Meta-Trainerinnen und -Trainer, ihre Schulungen in Tandem-Teams durch.

Die in dieser Handreichung vorgestellten Lehr- und Lernmaterialien können in beiden Implementierungsstufen eingesetzt werden und zum Teil auch von der Endzielgruppe (Kursleitende aus der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten) genutzt werden.

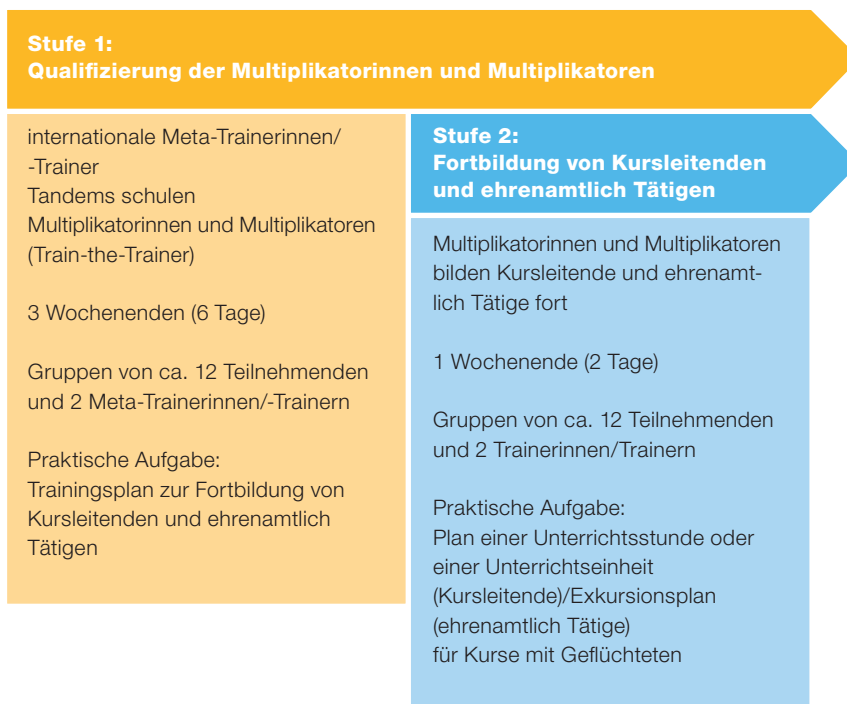


Abbildung 1
Die zwei Implementierungsstufen
des Curriculum interculturALE

Curriculum interculturALE – Bildungsansatz und Lernziele

Welche Bildungsansätze stehen hinter den Lehr- und Lernmaterialien?

Wenn es darum geht, Geflüchteten dabei zu helfen, sich schneller im Aufnahmeland einzuleben, sind zunehmende Diversität, Sprachbarrieren, Unterschiede in der Herkunft der Lernenden und hohe Erwartungen nur einige der bestehenden Herausforderungen, mit denen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bei ihrer Arbeit täglich konfrontiert sind. Mit dem Ziel, diese Herausforderungen anzugehen und zu bewältigen, greift das Curriculum interculturALE auf neue pädagogische und interkulturelle Ansätze zurück.

Die drei angewandten pädagogischen Ansätze spiegeln den Geist der Vielfalt wider, den das Curriculum zu vermitteln versucht:

1. der Ansatz der partizipativen Bildung;

2. der Ansatz der Diversität und Multikollektivität;

3. der Ansatz der Bildung für gesellschaftliches Engagement und Teilhabe².

Diese Ansätze stammen aus verschiedenen Teilen der Welt. Sie wurden jeweils entwickelt, um unterschiedlichen menschlichen Lebensrealitäten gerecht werden zu können. Sie stärken das Individuum, fördern Aufgeschlossenheit und Verständnis, das Respektieren der Menschenwürde und sind auf das menschliche Wohlergehen ausgerichtet. Außerdem zielen alle drei Ansätze auf eine gerechte, vielfältige und demokratische Gesellschaft und fördern das gemeinsame Mitverantwortungsgefühl für den Lernprozess, indem sich die Lernenden stärker engagieren und beteiligen. Diese Ansätze spiegeln sich in einer aktiven und lebendigen Unterrichtsatmosphäre mit relevanten Themenbezügen wider, von der Lernende sowie Kursleitende und ehrenamtliche Lernbegleiterinnen wie -begleiter profitieren.



Darüber hinaus basiert die Umsetzung des Curriculum interculturALE auf einer Idee des **Learning by Doing** (Lernen durch unmittelbares Anwenden) und auf dem Prinzip **Walk the Talk** (Gesagtes in der Praxis umsetzen).

Lernziele des Curriculum interculturALE

Die Teilnahme an einer Curriculum-interculturALE-Fortbildung soll zu einem Perspektivwechsel bei den Kursleitenden und ehrenamtlich Tätigen insbesondere in Bezug auf ihr Lernangebot und ihre berufliche Rolle in diesem Kontext führen. Die folgenden Lernziele wurden direkt aus dem Konzept und den pädagogischen Ansätzen abgeleitet und spiegeln sich in der dreigliedrigen modularen Struktur des Curriculums wider.

Der Trainingskurs Curriculum interculturALE zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden nach erfolgreicher Teilnahme in der Lage sind:

- **in kulturell diversen Lerngruppen eine sichere und wertschätzende Atmosphäre zu schaffen;**
- **die Grundprinzipien von Bildung im Kontext von Flucht zu erklären;**
- **lernendenzentrierte Methoden anzuwenden;**
- **ihre Selbstreflexion zu stärken und Perspektiven für pluralistische Wertvorstellungen zu erschließen.**

Weiterführende Informationen zum Curriculum interculturALE

Mehr zum Konzept und Inhalt des Curriculum interculturALE unter <https://www.dvv-international.de/materialien/curriculum-interculturale/>



Weitere Informationen rund um das Thema „Begleitung von Geflüchteten“

Das Onlineportal für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit (www.vhs-ehrenamtsportal.de) bietet hilfreiche Tipps und Materialien für die Arbeit mit Geflüchteten. Mit dabei sind die Themen „Asylrecht“, „Deutsch lernen“, „Interkulturelle Kommunikation“, „Meine Rollenfindung im Ehrenamt“ sowie Informationen zu den Herkunftsländern. Als Extra oben drauf: kostenlose Deutsch-Lernmaterialien zum Download und Videos mit Expertinnen und Experten und Ehrenamtlichen!





Lehr- und Lernmaterialien

- Hinweis zu den Zielgruppen
- Hintergrundinformationen zu den Bildungsansätzen

II.
Materialien

Modul 1

Methodenbe-
schreibungen

Filmdidaktisie-
rungen

Themen-
dossiers

Modul 2

Methodenbe-
schreibungen

Filmdidaktisie-
rungen

Themen-
dossiers

Modul 3

Methodenbe-
schreibungen

Themen-
dossiers

III.
Kurz-
porträts

Hinweise zur Zielgruppe der Lehr- und Lernmaterialien

Die Lehr- und Lernmaterialien dieser Handreichung – bestehend aus Methodenbeschreibungen, Filmdidaktisierungen und Themendossiers – wurden für die im Projekt Curriculum interculturALE ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Kursleitende oder ehrenamtlich Tätige für niedrighschwellige Deutschlernangebote wie „Einstieg Deutsch“³ fortbilden, entwickelt. Die Materialien lassen sich auch von allen Trainerinnen und Trainern, die Fortbildungen für Kursleitende oder ehrenamtlich Tätige aus der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten durchführen, nutzen.

Auch die Teilnehmenden der Curriculum-interculturALE-Fortbildung, also die Kursleitenden selbst, können die Materialien dieser Handreichung einsetzen. Insbesondere die Themendossiers sowie auch einige Methodenbeschreibungen, die sich direkt mit der Zielgruppe Geflüchteter anwenden lassen, sind dabei von Interesse.

Hinweis: In der Übersicht der Lehr- und Lernmaterialien jeden Moduls ist gekennzeichnet, an welche Zielgruppen sich die Materialien richten.

Weitere Lehr- und Lernmedien für Kursleitende von Deutschkursen:

VHS-Lernportal unter

<https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/unterrichtsmaterial-deutschkurse.php>.



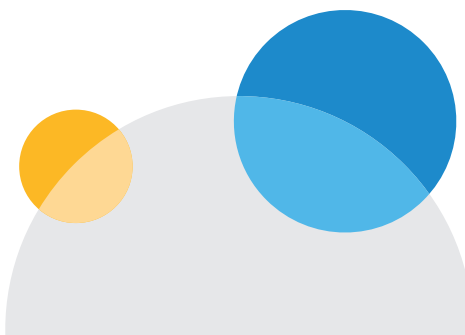
3 Des Weiteren können dies auch Kursleitende und ehrenamtlich Tätige für Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache (DaF/DaZ) oder auch für Integrations- und Erstorientierungskurse sein. Der Hintergrund dieser Personen – von professionellen Kursleiterinnen und Kursleitern über Quereinsteigende bis hin zu Berufsanfängerinnen und -anfängern – kann sich stark voneinander unterscheiden.

Kurzporträts der Bildungsansätze der Lern- und Lehrmaterialien

Partizipativer Bildungsansatz und REFLECT

Der partizipative Bildungsansatz ist lernendenzentriert und zielt darauf ab, dass die Lernenden im Lernprozess aus einem passiven in ein aktives Wahrnehmen und Mitwirken übergehen. Die Lernerfahrungen und -aktivitäten sind darauf ausgerichtet, die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu berücksichtigen und einen wechselseitigen Dialog zu fördern. Das Unterrichtsformat, in dem die Lehrkraft erklärt und die Lernenden passiv Informationen aufnehmen, wird durch den „Kulturkreis“ ersetzt. Hier begegnen sich Lehrende und Lernende und setzen sich mit aktuellen Themen ihres Alltagslebens auseinander (Freire 1970). Paulo Freire, der brasilianische Pädagoge und Aktivist, legte den Grundstein für die Entwicklung des beschriebenen partizipativen Bildungskonzepts. Er vertrat die Auffassung, dass traditionelle Bildungssysteme von bestimmten didaktischen Lehrmethoden beherrscht werden. Diese betrachten Lernende als leere Gefäße, die mit Informationen gefüllt werden. Die Lehrkraft wird dabei als Wissensübermittlerin oder -übermittler gesehen, die oder der diese Informationen in den Köpfen der Lernenden deponiert bzw. „einahlt“, die wiederum als Gegenleistung zur Prüfungszeit dafür „zurückzahlen“. Freire nannte diesen Prozess das Bankierskonzept der Bildung. Der partizipative Bildungsansatz ist auf Fähigkeiten und Potenziale ausgerichtet. Der Wert des Lernens kann somit die Fähigkeiten des Lernenden verbessern, mit den Herausforderungen und Anforderungen des Lebens besser fertigzuwerden und die eigene Umwelt besser zu verstehen. Im Folgenden wird die einflussreiche Unterrichtsmethodik REFLECT als Beispiel für diesen praktischen Ansatz beschrieben.

Die Empowerment-Methode REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) ist eine innovative Alphabetisierungsmethodik, die die Theorien von Freire mit den partizipativen Forschungsinstrumenten (Participatory Rural Appraisal) von Robert Chambers (1983, 1993) verbindet. Grafische Darstellungen (z. B. Kalender, Karten, Matrizen, Flüsse und Bäume) ermöglichen es den Teilnehmenden, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Gefühle zu kommunizieren und damit Einschränkungen durch mangelnde Alphabetisierung oder Sprachbarrieren zu überwinden. Die Lernenden werden in die Lage versetzt, basierend auf ihren Erfahrungen und Bedürfnissen einen eigenen Text zu entwickeln. Der erarbeitete Text dient der Erreichung der ausgewählten Lernziele und vermeidet gleichzeitig Ängste der Lernenden.



Diversität & Multikollektivität

Die Pluralität moderner Gesellschaften wird durch Globalisierung, Migration und demografischen Wandel beeinflusst. Der Begriff der Diversität betont die Tatsache, dass die Pluralität der modernen Gesellschaften ein Fakt ist und als Vorteil bewertet wird. Dieser Leitgedanke bestimmt die Arbeit der deutschen Volkshochschulen nicht nur bei der Integration und beim Spracherwerb von Geflüchteten, sondern auch als Querschnittsprinzip in der Organisationsstruktur und auch in allen Bildungsfragen (DVV 2015, 2017). Diversität umfasst viele Schichten der menschlichen Identität, wie zum Beispiel Geschlecht, Alter, körperliche und geistige Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit, Religion oder andere Glaubensrichtungen und Weltanschauungen sowie sexuelle Orientierung und den sozioökonomischen Hintergrund. Entsprechend hinterfragt das Konzept der Multikollektivität (vgl. z. B. Rathje 2009) Paradigmen kultureller Besonderheiten und reformiert unser Verständnis von menschlicher Identität.

Diese Identität wird geprägt von:

- relativer Stabilität der kollektiven Zugehörigkeiten;
- Flexibilität bezüglich Einbindung und Beendigung von Gruppenzugehörigkeiten;
- einer sich ändernden Relevanz dieser Gruppenzugehörigkeiten in Abhängigkeit vom Kontext;
- radikaler Individualität, das heißt jeder Mensch verfügt über eine einzigartige Kombination von Gruppenzugehörigkeiten und kulturellen Einflüssen.

Bildung für gesellschaftliches Engagement und Teilhabe⁴

Im Kern des Ansatzes zur Förderung von (zivil-)gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe liegt das grundlegende Bedürfnis des Menschen, einer Gruppe, Gemeinschaft und Gesellschaft anzugehören und ein Teil dieser zu sein. Der Ansatz unterstreicht auch die Bedeutung der Verflechtung zwischen dem einzelnen Menschen mit der Gesellschaft und dem Staat, in dem er lebt. Im Kontext der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten hat dieser Bildungsansatz den Anspruch, das Bewusstsein der Lernenden für die individuellen Rechte und Verantwortlichkeiten innerhalb des Aufnahmelandes zu stärken. Darüber hinaus erweitert er das Wissen der Lernenden über bestehende Strukturen und Institutionen, die ihr tägliches Leben beeinflussen. Dieser Ansatz möchte die Lernenden dazu ermutigen, ihre eigenen Rollen zu stärken und aktiv in bestehenden Strukturen mitzuwirken oder diese zu beeinflussen. Ziel dabei ist, ihre Lebensbedingungen zu verbessern und die Gemeinschaft, in der sie leben, mitzugestalten. Der Ansatz unterstreicht die Bedeutung der Initiative Einzelner, die, um Teil einer Gemeinschaft zu sein, für das gemeinsame Interesse mit anderen zusammenarbeiten – mit dem Gefühl der Zugehörigkeit als Handlungsmotivation.

4 Aus dem Englischen: Active Citizenship Education (ACE).

Es ist anzumerken, dass der Ansatz im Kontext dieses Curriculums für beide Gruppen gilt, sowohl für die Kursleitenden und die ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und -begleiter wie auch für die Geflüchteten. Er bietet beiden Gruppen die Möglichkeit, ihre Rollen aktiv und konstruktiv zu übernehmen und an der Gestaltung der Realität, in der sie leben möchten, mitzuwirken.

Im Bildungsbereich empfiehlt die Europäische Kommission (2006) allen EU-Mitgliedstaaten, den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zu legen, wie z. B. die Fähigkeit, in der Muttersprache und in Fremdsprachen zu kommunizieren. Dazu zählt als eine der Querschnittskompetenzen jedoch auch die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Kompetenz (Bürgerkompetenz). Diese soll auf Kenntnissen über soziale und politische Konzepte und dem Engagement für eine aktive und demokratische Teilhabe basieren. Die Erwartung, dass Geflüchtete, die gerade die Sprache eines Aufnahmelandes erlernen, sich bereits im zivilgesellschaftlichen oder politischen Bereich engagieren, erscheint möglicherweise unrealistisch. Aktives gesellschaftliches Engagement und Teilhabe beginnen jedoch schon damit, sich zunächst einer Gemeinschaft in unmittelbarer Nachbarschaft anzuschließen oder herauszufinden, auf welche Basisdienstleistungen man Anspruch hat. Diese ersten Schritte können dann zur Unterstützung einer Gruppe oder Initiative werden, in die die oder der Einzelne die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringt.

Literaturangaben

Chambers, Robert 1983: Rural Development: Putting the Last First, Harlow.

Chambers Robert 1993: Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development, London.

DVV 2015: Positionierung der Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft,
https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Integration/Dokumente/Positionierung_der_Volkshochschulen_in_der_Einwanderungsgesellschaft_23072015.pdf (13.9.2018).

DVV 2017: Vielfalt. Begegnung. Bildung. – Diversity-Management in den Volkshochschulen und ihren Verbänden: Leitvorstellungen zu „Diversität“, herausgegeben und vorbereitet zur Veröffentlichung durch den DVV-Gender- und Diversityausschuss mit Genehmigung des DVV-Vorstands 2017.

DVV International 2018: Curriculum interculturALE: Ein interkulturell-didaktisches Curriculum für Kursleitende in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten,
https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_interculturALE/DVVint_Curriculum_DE_180625_Erste_deutsche_Ausgabe.pdf (13.9.2018).

Europäische Kommission 2006: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG),
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962> (13.9.2018).

Freire, Paulo 1970: Pedagogy of the Oppressed, New York.

Rathje, Stefanie 2009: The Definition of Culture: An Application-Oriented Overhaul, in: Interculture Journal, S. 35,
<https://ssrn.com/abstract=1533439> (13.9.2018).

MODUL 1

Wer bin ich?

Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin
oder Erwachsenenbildner in
einer Umgebung kultureller Vielfalt

- Einleitung
- Übersicht Lehr- und Lernmaterialien





Modul 1: Wer bin ich?

Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Kurzdarstellung

Modul 1 unterstützt die Selbstreflexion und -positionierung, um die eigene Rolle als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleitende zu erkunden. Es zeigt Wirkungen und Einflüsse des Wahrnehmungsbildes von sich selbst und anderen und enthält eine kritische Analyse von Wertvorstellungen und Vorurteilen. Es führt in die Bedeutung von Emotionen und Kommunikation für den zwischenmenschlichen Dialog, insbesondere in multikulturellen Umgebungen, ein.

Lernziele

Die Teilnehmenden sind in der Lage:

- M 1.1** ihre eigenen Rollen als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleiterinnen oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären;
- M 1.2** ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind;
- M 1.3** unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren.

Themenoptionen

1. Selbstwahrnehmung der eigenen Rolle:

- als Vertreterin oder Vertreter der Institution (Volkshochschule);
- als Teil der ersten, sehr frühen formellen Beziehungen, die von neu angekommenen Geflüchteten mit Vertreterinnen und Vertretern des Aufnahmelandes eingegangen werden;
- als Unterstützer oder Unterstützerin des Prozesses, sich mit einer neuen Gesellschaft vertraut zu machen.

2. Selbstpositionierung:

- Bewusstsein für die eigene Identität und Kultur und damit verbundene Gewohnheiten schaffen;
- Reflexion der eigenen Rolle als Repräsentantin oder Repräsentant des Aufnahmelandes und die Wahrnehmung dieser durch Geflüchtete ...
- ... und wie sich dies durch den Lernprozess verändern kann;
- Diskussion über Integration – Assimilation – Akkulturation;
- Reflexion der Verantwortung, die Kursleitende oder ehrenamtlich Tätige tragen.

3. Verhaltensweisen und Wertvorstellungen durch unterschiedliche Deutungsmuster verstehen:

- die Kunst des Perspektivwechsels kennenlernen;
- Lernen über Kultur/den Kulturbegriff „entpacken“.

4. Sinnhaftigkeit und Einstellung:

- Eigenmotivation stärken über den persönlichen Weg der Selbsterkundung;
- Hinterfragen von vertrauten Gewohnheiten und Wiederbeleben von Neugierde und Motivation, mit anderen zu arbeiten.

5. Kommunikation:

- Sensibilisierung für die eigenen Kommunikationsstile.

6. Stereotype und kritische Distanz:

- erkennen, wie uns Überempfindlichkeit verschließen und uns davon abhalten kann, uns zu öffnen und einen direkten und offenen Dialog zu führen.

7. Emotionen:

- mögliche Gründe für Frustration im Unterricht erkennen;
- Strategien (zu den oben genannten Themen) zur Bewältigung von Frustration identifizieren.

Verbindungen zu anderen Modulen

In dieser Unterrichtseinheit zur Selbstreflexion und -positionierung soll auch immer wieder ein erster Zoom-out-Blick (aus kritischer Distanz) auf die Unterrichtseinheiten aus Modul 2 zu Themen wie z. B. „Gründe für Migration und für internationale oder interreligiöse Konflikte“ oder „Was ist Kultur?“ geworfen werden.

Hinweise zur möglichen Umsetzung in der Praxis

- Simulationen und Rollenspiele, um die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden aus verschiedenen Blickwinkeln zu erkunden;
- Gruppen- und Einzelarbeit zur Definition der Rolle der Erwachsenenbildnerin oder des Erwachsenenbildners und zu diesbezüglichen Assoziationen;
- Vorstellung eines strukturierten Theoriemodells zum Verständnis des Rollenkonzepts;
- Gruppendiskussionen über Einstellungen und Wertvorstellungen, die die eigene Rolle prägen;
- einzelne Aufgaben, durch die die Teilnehmenden die Wahrnehmung und Gestaltung ihrer Rollen auf unterschiedliche Art und Weise reflektieren.

Empfohlener Umfang

drei Zeitstunden/vier Unterrichtseinheiten



Übersicht Lehr- und Lernmaterialien

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Methodenbeschreibungen

Übungsanleitungen zum Einsatz im Unterricht/Seminar.

| Nr. | Titel | Themenfeld | Einsatz durch Trainerinnen/Trainer | Einsatz durch Kursleitende |
|-----|--|---|------------------------------------|----------------------------|
| 1 | Karussell – Lerne Seminarkolleginnen und -kollegen und ihre Erwartungen kennen | Kennenlernen und Erwartungsabfrage | x | x |
| 2 | Seminareinstieg mal anders – Ein Bewegungsspiel mit Aha-Effekt | Umgang mit Fremdheitserfahrungen | x | |
| 3 | Selbstreflexion über die Rolle als Erwachsenenbildnerin/-bildner – Ein Vorher-nachher-Vergleich | Selbstreflexion zur Rolle als Lehrkraft | x | |
| 4 | Sonne der Assoziationen – Die eigene Rolle definieren und reflektieren | Selbstreflexion zur Rolle als Lehrkraft | x | x |
| 5 | Ja zu .../Nein zu ... – Aktiv neue Rollen übernehmen oder selbst gestalten | Selbstreflexion zur Rolle als Lehrkraft | x | x |
| 6 | Neue Wege erschließen – Motivation in die Praxis umsetzen | Selbstreflexion und Eigenmotivation | x | |
| 7 | Eigene Antriebsfedern entdecken – (Wieder-)Entdecken der inneren Motivation | Selbstreflexion und Eigenmotivation | x | |
| 8 | Präzise Wahrnehmung – Unterscheidung von Beschreibung, Interpretation und Bewertung | Wahrnehmung | x | |
| 9 | Geschichten mit moralischer Ambivalenz – Wie beeinflussen Moral- und Wertvorstellungen die Wahrnehmung? | Wahrnehmung und Wertvorstellungen | x | |
| 10 | Casino – Verhalten in interkulturellen Situationen verstehen | Regeln und Gruppendynamik in interkulturellen Situationen | x | |
| 11 | Kulturwechsler – Bewegungsspiel zu Regeln und Gruppendynamik | Regeln und Gruppendynamik in interkulturellen Situationen | x | |
| 12 | Brücken bauen – Simulationsspiel zum Thema Zusammenarbeit in interkulturellen Umgebungen | Interkulturelle Kommunikation | x | |
| 13 | Kartenspiel der Emotionen – Icebreaker zum Thema Emotionen im Lernkontext | Emotionen im Lernkontext | x | x |
| 14 | Vertrauensgang – Vertrauen aufbauen und Führungskompetenzen erschließen | Kooperation und Kommunikation | x | |

Filmdidaktisierungen

Anleitungen für Trainerinnen und Trainer zum Einsatz von Filmen im Seminar.

| Titel | Themenfeld |
|---|---|
| All that we share | Vorurteile und Stereotype |
| A Story by Bayo Akomolafe | Wahrnehmung und Deutungshoheit |
| Speechless – Wenn man auf einmal sprachlos ist | Umgang mit Emotionen rund um das Thema Flucht |

Themendossiers

Hintergrundinformationen für Trainerinnen und Trainer sowie für Kursleitende und ehrenamtlich Tätige.

| Titel |
|--|
| Emotionen verstehen – Umgang mit Emotionen in Lernsituationen |
| Kommunikation – Eine Einführung |
| Rollen finden, machen und annehmen – Das Transforming Experience Framework |
| Verschiedene Blicke auf Integration – Modelle und Perspektiven |



MODUL 1

Methodenbeschreibungen





Karussell

Lerne Seminarkolleginnen und -kollegen und ihre Erwartungen kennen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleiterin oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Erwartungen an die Fortbildung zu verstehen und mitzuteilen.

Anleitung

Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe bildet einen inneren Kreis und die zweite Gruppe einen äußeren Kreis. Dabei steht jede oder jeder Teilnehmende aus dem inneren Kreis einer oder einem Teilnehmenden aus dem äußeren Kreis gegenüber. Nun beginnt die Seminarleitung Fragen zu stellen, die paarweise besprochen werden sollen (siehe Handout für die Seminarleitung). Je nach Fragestellung haben die Teilnehmenden zwei bis drei Minuten Zeit, um sich auszutauschen. Nach Ablauf dieser Zeit gibt die Seminarleitung ein Zeichen, die Gespräche zu beenden. Die Seminarleitung fordert nach jeder Frage eine der Gruppen auf, sich im Kreis um jeweils eine Position weiterzubewegen. Beispielsweise bewegt sich der äußere Kreis nach rechts, bis alle Teilnehmenden einmal miteinander gesprochen haben.

Dauer

20–30 Minuten

Material

Handout für die Seminarleitung

Anmerkung

- Die Seminarleitung sollte die Teilnehmenden, die sich noch nicht kennen, dazu anhalten, sich vor dem Austausch kurz namentlich vorzustellen.
- In Deutschkursen mit Geflüchteten kann diese Übung als auflockernde Form der Partnerübung eingesetzt werden, bspw. zum Kennenlernen am Anfang des Kurses oder auch zur Wiederholung von Vokabular aus vorherigen Stunden. Dabei sollte mehr Zeit pro Runde einkalkuliert werden und bei der Suche nach Vokabular unterstützt werden.

Urheberschaft

Basierend auf der Methode „Kugellager“, zu finden in: Bundeszentrale für politische Bildung o. J.: Kugellager (allgemein) in Paaren, Zwiebel (allgemein) in Paaren, <http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/62269/methodenkoffer-detailansicht?mid=68> (10.9.2018).





Karussell – Handout

Lerne Seminarkolleginnen und -kollegen und ihre Erwartungen kennen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

Nachfolgend sind Leitfragen für die Seminarleitung der „Interkulturell-didaktischen Fortbildung für die Integrationsarbeit mit Geflüchteten“ zusammengestellt. Die Fragen 1–6 können zum Aufwärmen gestellt werden und dienen lediglich zum ersten Kennenlernen. Die Fragen 7–14 sind jedoch obligatorisch. Weitere Fragen können bei Bedarf hinzugefügt werden.

1. Was ist eure Lieblingseiscreme?
2. Was ist euer Lieblingsreiseziel?
3. Welche Art von Musik mögt ihr?
4. Habt ihr versteckte Talente oder ungewöhnliche Hobbys?
5. Wenn ihr irgendjemanden auf dieser Welt zum Essen einladen könntet, wer wäre das?
6. Habt ihr kürzlich gute Bücher gelesen? Wenn ja, welches könntet ihr empfehlen?
7. Seit wann arbeitet ihr in der Erwachsenenbildung?
8. Was hat euch bei eurer jetzigen Arbeit mit Geflüchteten am meisten überrascht?
9. Warum seid ihr hier?
10. Was war eure positivste Erfahrung bei der Arbeit mit Geflüchteten?
11. Könnt ihr von einem Fall erzählen, der euch bei eurer Lehrtätigkeit sehr unangenehm war?
12. Was könnt ihr zu dieser Fortbildung beitragen?
13. Was fehlt euch in der Lehrpraxis?
14. Was möchtet ihr gern noch lernen?

Wird diese Übung mit Geflüchteten angewendet, können neben den Fragen 1-6 weitere Fragen gestellt werden, die an die jeweiligen Inhalte des Kurses und die Lebenswelt der Geflüchteten angepasst sind.

Beispiele für Themen (orientiert am Curriculum „Einstieg Deutsch“):

- Sich und andere vorstellen: Name, Herkunft, Beruf, Sprache(n), Familie
- Gefallen und Missfallen ausdrücken: Was magst du, was magst du nicht (Essen, Hobbys etc.)?
- Sich informieren und vorstellen: Welchen Werdegang/Beruf hast du?



Seminareinstieg mal anders

Eine etwas andere, verwirrende Übung zum Seminarbeginn, die das Gefühl vermittelt, in einem unbekanntem Umfeld neu zu sein

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Gefühle und Verhaltensweisen zu verstehen, wenn sie in ein fremdes Umfeld kommen.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über ihren Umgang mit unsicheren und unklaren Situationen zu reflektieren.

Anleitung

Vorbereitung:

Die Seminarleitung verteilt die Stühle im ganzen Raum und hängt ein Schild an die Tür des Seminarraumes: „Bitte nicht eintreten, ihr werdet aufgerufen!“ Das Ziel ist es, einen anderen Einstieg in das Seminar zu schaffen und den Teilnehmenden das Gefühl zu vermitteln, dass sie irritiert/verwirrt/frustriert und verloren sind. Idealerweise sollte diese Übung gleich zu Beginn eines Seminars eingesetzt werden, wenn die Gruppe die Seminarleitung noch nicht kennt.

1. Die Seminarleitung wartet vor dem Seminarraum und begrüßt die Teilnehmenden. Sie dürfen noch nicht eintreten und müssen warten.
2. Die andere Seminarleitung öffnet dann die Tür und ruft die Teilnehmenden einzeln hinein. Wenn eine Teilnehmende oder ein Teilnehmender eintritt, begrüßt die Seminarleitung sie/ihn mit einer merkwürdigen Geste und in einer Fremdsprache (z. B. Sawadeel).
3. Beim Betreten des Raumes gibt die Seminarleitung Anweisungen: „Bitte ziehe dir die Schuhe aus, lege deine Sachen ab, wähle einen Stuhl, stelle dich darauf und sage dann nichts mehr.“ Anschließend wird die oder der nächste Teilnehmende aufgerufen, bis alle einen Stuhl besetzt haben.

4. Die Seminarleitung begrüßt die Teilnehmenden und gibt folgende Anweisungen: „Ihr habt als Gruppe die Aufgabe, mit euren Stühlen einen Kreis zu bilden. Ihr dürft dabei aber nicht reden, den Boden berühren oder mit dem Stuhl springen.“
5. Wenn es die Gruppe geschafft hat, einen Kreis zu bilden, besteht ihre nächste Aufgabe darin, sich alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens zu ordnen. Dabei sollen sie weiter auf den Stühlen stehen bleiben, und es gelten die gleichen Regeln wie vorher.
6. Nachdem die Gruppe diese Aufgabe erfüllt hat, beglückwünscht sie die Seminarleitung und fordert sie auf, sich für die Auswertung zu setzen.

Fragen zur Auswertung

- Was haltet ihr von dieser Methode, ein Seminar zu eröffnen?
- Was war anders?
- Wie habt ihr euch gefühlt (draußen wartend, auf den Stühlen stehend, während der Übung)?
- Könntet ihr bitte beschreiben, wie es der Gruppe gelungen ist, die Aufgabe zu lösen?
- Habt ihr euch während der Übung wohlfühlt?
- Was ist der Zusammenhang zwischen dieser Übung und dem Thema unseres Seminars?

Diese Übung zeigt, wie verschieden Menschen mit dem Gefühl umgehen, verloren zu sein oder nicht zu wissen, was passiert und wie die Regeln sind, und dabei keine Sprache zur Verständigung einsetzen zu können. Bei der Auswertung stellt die Seminarleitung eine Verbindung dieser Gefühle mit den Themen „Kultur“ und „Identität“ her.

Nach der Auswertung sollte die Seminarleitung deutlich machen, dass die Übung und damit auch das Rollenspiel beendet sind. Am Ende erfolgt eine richtige Begrüßung und ein „normaler“ Beginn des Seminars (mit Vorstellung der Seminarleitung, des Programms usw.).

Dauer

30–40 Minuten, abhängig von der Schnelligkeit der Gruppe bei der Lösung der Aufgabenstellungen

| Phase 1 | Phasen 2 und 3 | Phasen 4 und 5 | Phase 6 | Auswertung |
|-----------|----------------|----------------|-----------|------------|
| 5 Minuten | 5 Minuten | 10 Minuten | 5 Minuten | 10 Minuten |

Material

- Moderationskarten, Stifte und Klebeband
- Flipcharts und Marker zur Auswertung

Weitere Informationen

Es wird empfohlen, das Dossier [Kultur und Identität](#) vorab zu lesen.

Anmerkung

- Die Seminarleitung sollte auf Personen mit Behinderungen Rücksicht nehmen, die sich z. B. beim längeren Stehen auf einem Stuhl unsicher fühlen. Möglicherweise gibt es auch Teilnehmende, die sich verloren fühlen oder sich weigern, mitzumachen. In solchen Fällen können sie von der Seminarleitung als Beobachtende eingesetzt werden.
- In interkulturellen Situationen kann es vorkommen, dass Menschen unterschiedliche Toleranzgrenzen in Bezug auf engen Körperkontakt haben und sich unwohl fühlen, z. B. einen Stuhl zu teilen und sich während der Übung zu berühren. Diese Gefühle sollten bei der Auswertung angesprochen und behandelt werden.

Urheberschaft

Angepasst aus: Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.) o. J.: Sport interkulturell: Fortbildungskonzept zur kulturellen Vielfalt im sportlichen Alltag,

https://cdn.dosb.de/user_upload/www.integration-durch-sport.de/Service/Fortbildungskonzeption_Sport_interkulturell.pdf (18.9.2018).



Selbstreflexion über die Rolle als Erwachsenenbildner*in

Ein Vorher-nachher-Vergleich, wie die Teilnehmenden ihre Rolle als Erwachsenenbildner*innen betrachten

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigene Rolle als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleitende in kulturell vielfältigen Lernumgebungen zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, in multikulturellen und vielfältigen Lerngruppen eine sichere und wertschätzende Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihren Blick auf die Zielgruppe zu hinterfragen und anzupassen.

Anleitung

Die Teilnehmenden füllen zu Beginn des Seminars die Vorlage [Eine Seite zur Selbstreflexion](#) aus. Am Ende des Seminars lesen sich die Teilnehmenden ihre Seite über ihre Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner durch (Einzelarbeit). Dann kommen alle im Plenum zusammen und äußern ihre Gedanken zu folgenden Fragen:

- Wie wirkt sich diese Fortbildung auf eure Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner aus?
- Wie seht ihr nun eure Zielgruppe?
- Was nehmt ihr für euren Unterrichtsalltag mit?

Dauer

Seminarbeginn: 10 Minuten; Seminarende: 30 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 |
|------------|------------|------------|
| 10 Minuten | 10 Minuten | 20 Minuten |

Material

- Vorlage [Eine Seite zur Selbstreflexion](#)
- Flipcharts





Selbstreflexion über die Rolle als Erwachsenenbildner*in – Handout

Ein Vorher-nachher-Vergleich zur Rolle als Lehrkraft

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in
einer Umgebung kultureller Vielfalt

Bitte beantworte die folgenden Fragen.

1. Wie siehst du dich als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner?
Was ist deine Rolle?

2. Wie siehst du deine Teilnehmenden? Was macht sie aus?



Sonne der Assoziationen

Die eigene Rolle definieren und reflektieren

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleiterin oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Wahrnehmung verschiedener Rollen zu hinterfragen.

Anleitung

Jede und jeder Teilnehmende erhält Papier und Stift. Die Seminarleitung bittet alle darum, eine Mind-Map zu entwerfen. Der innere Kreis soll die oder den Einzelnen selbst repräsentieren, und die hinzugefügten Linien bzw. „Sonnenstrahlen“ stellen die verschiedenen Rollen dar, die die- oder derjenige in Bezug auf ihre oder seine Tätigkeit einnimmt. Jede und jeder Teilnehmende fügt ihren oder seinen Namen in den Kreis ein und am Ende jeder Linie die Rollen, mit denen sie oder er sich identifiziert. Um die eigene Sonne der Assoziationen zu erstellen, haben die Teilnehmenden zehn Minuten Zeit. Anschließend tauschen die Beteiligten ihre Ergebnisse in Kleingruppen von vier Personen aus.

Dauer

20–30 Minuten

Material

Schreibstifte, Papier

Weitere Informationen

- Im Meta-Training geht dieser Übung eine Präsentation des Rahmensystems zur Transformation der Rollenbilder voraus, auf die die Methode [Ja zu .../Nein zu ...](#) folgt. Es ist empfehlenswert, das Dossier zu [Rollen machen, annehmen und verstehen](#) vor dem Einsatz dieser Methode zu lesen.
- In Deutschkursen mit Geflüchteten kann diese Übung gut beim Thema „Sich und andere vorstellen“ eingesetzt werden. Die Kursteilnehmenden können Rollen und Bezugsgruppen eintragen (Familie, Beruf, Gemeinschaft der Geflüchteten, Freizeit & Hobbys etc.), die für sie wichtig sind und sich in Gruppen dazu austauschen. Dabei kann auch deutlich werden, dass es gemeinsame Rollen und Zugehörigkeiten über die jeweilige Nationalität hinaus gibt. Das Konzept von Rollen ist zum Teil kulturabhängig, bedenken Sie dies bei der Einführung zu dieser Übung und bei möglichen Rückfragen der Teilnehmenden.

Variation:

Rollenbilder können auch in Kreisen am Ende jeder Linie hinzugefügt werden. Diese Kreise können in ihrer Größe variieren, je nachdem, inwieweit sich eine Person mit einer bestimmten Rolle identifiziert.

Anmerkung

Um sich auf die Methode [Ja zu.../Nein zu ...](#) vorzubereiten, sollte die Seminarleitung den Kleingruppen zuhören und sich Notizen zu den verschiedenen Rollen der Teilnehmenden machen.





Ja zu .../Nein zu ...

Aktiv neue Rollen übernehmen oder selbst gestalten

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleiterin oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Rolle(n) zu verstehen und zu reflektieren, um die Wahrnehmung verschiedener Rollen zu untersuchen.

Anleitung

Bei dieser Methode positionieren sich die Teilnehmenden zu den Rollen, die im Verlauf der Übung vorgestellt werden. Dazu zieht die Seminarleitung eine Linie aus Kreppband auf dem Boden. Die Enden der Linie stellen dabei das Maß an Übereinstimmung dar, das von „Ja, ich identifiziere mich stark“ bis „Nein, ich identifiziere mich gar nicht“ reichen kann. Es ist auch möglich, dem Gesagten nur bedingt zuzustimmen, indem man sich in die Mitte stellt. Anhand der Rollen, die sich die Seminarleitung in der vorangegangenen Übung [Sonne der Assoziationen](#) notiert hat, können die Teilnehmenden bestimmte Rollen aktiv übernehmen oder ablehnen. Wenn eine Rolle von der Seminarleitung laut vorgelesen wird, sollen sich die Teilnehmenden entsprechend ihrer Wahrnehmung auf der Linie positionieren. Die Seminarleitung hat dann die Gelegenheit, einige Teilnehmende zu befragen, warum sie sich an einem bestimmten Punkt positioniert haben. Nachdem alle Rollen laut verlesen wurden, findet sich die Gruppe wieder zu einer kurzen Diskussionsrunde zusammen. Folgende Fragen können als Anstoß für diese Diskussion dienen:

- Wie war das Gefühl, eine Rolle aktiv zu übernehmen oder abzulehnen?
- Gibt es Rollen, die ihr lieber nicht übernehmen würdet?
- Wenn ja, welche? Und warum?
- War irgendetwas überraschend für euch?

Dauer

20–30 Minuten

Material

Liste der von der Seminarleitung während der Methode [Sonne der Assoziationen](#) notierten Rollen

Weitere Informationen

Im Meta-Training geht dieser Übung eine Präsentation voraus, wie man Rollen identifiziert, gestaltet und übernimmt, sowie die Methode [Sonne der Assoziationen](#). Es ist empfehlenswert, das Dossier zu [Rollen finden, machen und annehmen](#) vor dem Einsatz dieser Methode zu lesen.

Variation:

Falls die Methode [Sonne der Assoziationen](#) vorher nicht eingeführt wurde, könnte die Seminarleitung den Teilnehmenden Papier und Stift aushändigen und sie bitten, drei verschiedene Rollen aus ihrem beruflichen Kontext aufzuschreiben. Diese Notizen würden dann die Liste der bei der anderen Methode gesammelten Rollen ersetzen. Geflüchtete können ihre verschiedenen Rollen in der Familie, ihrer Community und ihrem beruflichen Umfeld etc. aufschreiben.





Neue Wege erschließen

Motivation in die Praxis umsetzen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Kursleitende oder ehrenamtliche Lernbegleiterin oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Motivation zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung zu verstärken.

Anleitung

Die Seminarleitung gibt den Teilnehmenden zehn Minuten Zeit, um darüber nachzudenken, wie sich ihre inneren Passionen und Wertvorstellungen in ihrer Arbeit widerspiegeln. Sie sollen drei Dinge aufschreiben, die sie in den kommenden drei Monaten ändern möchten. Anschließend finden sich die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammen, um ihre Ergebnisse 15–20 Minuten lang auszutauschen. Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht und die Teilnehmenden einverstanden sind, können die wichtigsten Ergebnisse in der gesamten Gruppe ausgetauscht werden.

Dauer

20–30 Minuten

Material

Schreibstifte, Papier

Anmerkung

Diese Methode baut insbesondere auf dem [Bild der inneren Passionen](#) sowie der [Geschichte mit moralischer Ambivalenz](#) auf, die im Meta-Training eingesetzt wurden. Sie kann aber auch als eigenständige Reflexionsmethode verwendet werden.



Eigene Antriebsfedern entdecken

(Wieder-)Entdecken der inneren Motivation

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Kursleitende, als ehrenamtliche Lernbegleiterin oder -begleiter in einer kulturell vielfältigen Lernumgebung zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über ihre Motivation in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit nachzudenken.

Anleitung

Die Seminarleitung bittet die Teilnehmenden, ein Bild von ihren Passionen und Beweggründen zu zeichnen, die sie derzeit in ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner motivieren. Dies können beispielsweise Erfolgsgeschichten ihrer Lehrtätigkeit sein, positive Gefühle nach dem Unterricht oder die Möglichkeit, das Leben eines anderen Menschen positiv zu beeinflussen. Nach 20 Minuten werden die Bilder auf dem Boden des Raumes ausgebreitet, um eine galerieartige Atmosphäre zu schaffen. Nun haben die Teilnehmenden eine halbe Stunde Zeit, um durch den Raum zu gehen und sich alle Bilder für die nachfolgende vergleichende Gesprächsrunde anzuschauen. Bevor der Spaziergang beginnt, sollte die Seminarleitung die Teilnehmenden dazu ermutigen, die Kunstwerke auf sich wirken zu lassen und dabei zugleich die Gefühle der anderen wahrzunehmen. Die Seminarleitung sollte auch selbst durch die Galerie gehen und die Teilnehmenden zu ihren Arbeiten befragen.

Mögliche Fragen der Gesprächsrunde wären:

- Was waren deine ersten Beweggründe oder Passionen für deine Berufswahl als Lehrkraft?
- Wie haben sie sich im Laufe der Zeit verändert?
- Welche Gefühle hast du jetzt beim Betrachten deines Bildes?

Dauer

30–60 Minuten

Material

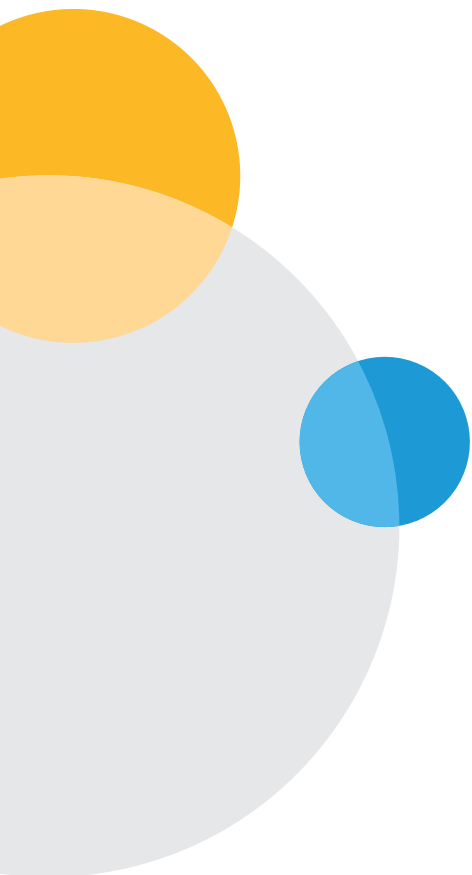
Buntstifte, Papier

Weitere Informationen

Variationen: Anstatt ein Bild zu zeichnen, können die Teilnehmenden (1) eine Skulptur aus Knete formen oder (2) eine Collage aus Zeitschriften und Zeitungsausschnitten erstellen.

Anmerkung

Die Seminarleitung sollte beim Gang durch die Galerie auf die Gefühle der Teilnehmenden achten. Sie sollten nicht gedrängt werden, Informationen weiterzugeben, die sie nicht teilen möchten.





Präzise Wahrnehmung

Unterscheidung von Beschreibung, Interpretation und Bewertung

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, zwischen Beschreibung, Interpretation und Bewertung zu unterscheiden.
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Wahrnehmung zu beurteilen, zu reflektieren und zu bewerten, um in interkulturellen Kontexten angemessen zu handeln.

Anleitung

Jeder Teilnehmende erhält einen Stift und ein leeres Blatt Papier. Die Seminarleitung zeigt der Gruppe dann ein Bild (ausgewählt aus dem Handout für die Seminarleitung) und stellt die einfache Frage: „Was seht ihr auf dem Bild? Bitte schreibt es auf.“ Die Teilnehmenden haben jetzt fünf bis zehn Minuten Zeit, um ihre Eindrücke aufzulisten.

Oft sind unsere Eindrücke nicht sehr präzise und bestehen aus vielen Interpretationen und Bewertungen. Deshalb fordert die Seminarleitung die Teilnehmenden dazu auf, ihre Liste kritisch durchzugehen, um im zweiten Schritt zu sehen, was eine Beschreibung, was eine Interpretation und was eine Bewertung ist. Es ist wichtig, der Gruppe an dieser Stelle die Unterschiede zu erklären. Folgende Fragen können bei der Unterscheidung der drei Möglichkeiten behilflich sein:

- Beschreibung: „Was habe ich tatsächlich beobachtet?“, „Was genau machen die Personen?“, „Was sehe ich?“
- Interpretation: „Wie erkläre ich das beobachtete Verhalten?“, „Welche Hintergründe vermute ich von den Personen?“, „Was hat mich zu meiner Darstellung geführt?“
- Bewertung: „Wie bewerte ich das beobachtete Verhalten?“, „Sehe ich es positiv oder negativ?“, „Was empfinde ich dabei?“

Nach Ablauf von weiteren fünf bis zehn Minuten können die Teilnehmenden unter Anleitung der Seminarleitung in einer Gruppendiskussion über ihre Wahrnehmung reflektieren.

Dauer

20–30 Minuten

Material

Bild (siehe Handout für die Seminarleitung), Schreibstifte und Papier

Weitere Informationen

Es wird empfohlen, das Dossier zum Thema [Kommunikation](#) zu lesen, bevor diese Methode angewendet wird.

Urheberschaft

Xpert CCS Training





Präzise Wahrnehmung – Handout

Unterscheidung von Beschreibung, Interpretation und Bewertung

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt



Bild: Tirachard Kumtanom/pexels.com/CC0.



Bild: rawpixel.com/pexels.com/CC0.



Bild: rawpixel.com/pexels.com/CC0.



Bild: Abel Tan Jun Yang/pexels.com/CC0.



Bild: tomas_workman0/pixabay.com/CC0.



Geschichten mit moralischer Ambivalenz

Wie beeinflussen Moral- und Wertvorstellungen die Wahrnehmung?

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eigene Stereotype wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen.

Anleitung

Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen von jeweils vier bis fünf Personen eingeteilt. Jede Gruppe erhält einen Ausdruck aller vier Geschichten (siehe Handout für Teilnehmende). Die Aufgabe besteht darin, die Geschichten zu lesen und sie dann in eine Reihenfolge von eins bis vier einzuordnen. Die erste Geschichte soll dabei diejenige sein, in der das Verhalten als am moralisch korrektesten bewertet wird und die vierte diejenige mit dem Verhalten, welches eher als moralisch falsch eingestuft wird. Die Gruppen dürfen nicht darüber abstimmen. Sie müssen solange diskutieren, bis jedes Mitglied mit der Reihenfolge der Einordnung der Geschichten einverstanden ist.

Nach 30 Minuten präsentiert jede Gruppe den anderen ihre Ergebnisse und erklärt, wie sie ihre Rangfolge jeweils ausgewählt hat. Die Seminarleitung führt die Teilnehmenden durch diese Diskussion (20–30 Minuten). Weiterführende Fragen der Seminarleitung könnten sein:

- Wie habt ihr euch für diese Reihenfolge entschieden?
- Welche Geschichten waren einfach einzuordnen? Bei welchen Geschichten war es schwieriger?
- Was hat die Entscheidungsfindung erschwert?
- Seid ihr mit der jetzigen Rangfolge zufrieden?

Dauer

30–60 Minuten

Material

Ausdrucke der Geschichten (Handout für die Teilnehmenden)

Weitere Informationen

Es wird empfohlen, das Dossier zum Thema [Kommunikation](#) zu lesen, bevor diese Methode angewendet wird.

Anmerkung

Es gibt keine richtige oder falsche Rangfolge der Geschichten.





Geschichte mit moralischer Ambivalenz – Handout

Wie beeinflussen Moral- und Wertvorstellungen die Wahrnehmung?

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Geschichte 1

Kurt Meier, 47, „Einstieg Deutsch“-Lehrer an einer Volkshochschule

Vor drei Wochen hat Kurt seinen ersten „Einstieg Deutsch“-Kurs an der Volkshochschule (VHS) übernommen. Er arbeitet als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache, da es ihm wichtig ist, in Deutschland neu angekommene Geflüchtete gut aufzunehmen und zu unterstützen. Er möchte ihnen helfen, ihren Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden, und glaubt, dass Sprachtraining einen guten Start in einem neuen Land ermöglicht. Für jede Unterrichtsstunde bereitet er spezielle Übungen und Aufgaben vor. Um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, ist es sein Anliegen, dass der Unterricht pünktlich beginnt, die Schüler ihre Aufgaben erledigen und keine Mobiltelefone im Unterricht benutzt werden. Kurt ist bei der Umsetzung dieser Regeln sehr streng. Wenn die Kursteilnehmenden diese nicht einhalten, verärgert ihn das zuweilen. Dann müssen die Betroffenen ihre Handys für die Zeit des Unterrichts abgeben. Da die Lernbedingungen der Teilnehmenden mitunter sehr schwierig sind, möchte er sicherstellen, dass jede bzw. jeder eine faire Chance bekommt, zumindest während des Unterrichts.

Geschichte 2

Kidana Selassie, 32, „Einstieg Deutsch“-Teilnehmer aus Eritrea

Kidana ist ohne seine Familie nach Deutschland gekommen. Seine Frau und seine Kinder leben noch immer in Eritrea. Er ist sehr daran interessiert, Deutsch zu lernen und einen besseren Job zu bekommen. Mit der Perspektive, seine Familie nach Deutschland zu holen, nutzt Kidana jede Gelegenheit, um Geld zu verdienen und es nach Eritrea zu überweisen. Er lebt zusammen mit anderen Geflüchteten in einer Unterkunft. Er findet dort weder Zeit noch eine ruhige Ecke, um sich auf seine Hausaufgaben und andere Verpflichtungen zu konzentrieren. Außerdem muss er sich um all die bürokratischen Dinge kümmern, die erledigt werden müssen. Sein Deutschlehrer Kurt sagte ihm heute im Unterricht, dass er nur dann etwas Neues lernen werde, wenn er auch zu Hause übe. Das hat Kidana sehr verärgert. Da er promoviert hat, kennt er sich mit dem Studieren ganz gut aus. Seiner Meinung nach fällt es Kurt schwer, mit der Klasse umzugehen. Außerdem denkt er, dass er kein guter Lehrer sei. Folglich sollte nicht Kurt derjenige sein, der ihm vorwirft, nicht genug zu lernen.

Geschichte 3

Elke Müsig, 44, Sprachkursleiterin

Elke arbeitet in einer Volkshochschule und ist für das Projektmanagement und die Qualitätskontrolle der Deutschkurse für Geflüchtete verantwortlich. Sie weiß, wie wichtig Sprachkurse für die Integration von Geflüchteten sind. Darüber hinaus sind Integrationskurse eine wesentliche Einnahmequelle für ihre Institution. Das Bundesministerium erwartet, dass die Kursteilnehmenden klar definierte Lernergebnisse erzielen. Elke hat umfangreiche Erfahrungen im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache. Daher schulte sie ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin, die Lehrpläne einzuhalten und die Teilnehmenden zum Erreichen der Lernziele zu führen. Ohne zertifizierte Deutschkenntnisse werden die Lernenden massive Schwierigkeiten haben, einen Arbeitsplatz zu finden, sich weiterzubilden und sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Manchmal fällt es ihr schwer, den Lehrkräften zu sagen, dass sie strenger und wirksamer vermitteln müssen. Sie möchte auch eine verständnisvolle Unterstützung für die Geflüchteten sein, aber ohne gute Lernergebnisse werden sie nur wenige Chancen haben, und die Einrichtung wird keinen Sprachunterricht mehr anbieten können.

Geschichte 4

Nasrin Durani, 28, „Einstieg Deutsch“-Teilnehmerin aus Afghanistan

Nasrin kam mit ihren beiden Kindern nach Deutschland. Für sie ist es wichtig, Deutsch zu lernen, um ihre Kinder in der Schule unterstützen zu können. Als alleinerziehende Mutter ist es für Nasrin sehr schwierig, jemanden zu finden, der sich während des Unterrichts um ihre Kinder kümmert. Heute fingen die Kinder an zu weinen, als sie gerade losgehen wollte. Neulich musste sie auf ihren Freund warten, der sich verspätet hatte. Sie eilte in die Volkshochschule, kam aber trotzdem zehn Minuten zu spät. Als ihr Deutschlehrer Kurt zu ihr sagte, dass sie ohne Pünktlichkeit nicht mehr in der Klasse bleiben dürfe, wusste Nasrin nichts zu erwidern. Also setzte sie sich schweigend hin und machte sich Gedanken darüber, wie sie in der nächsten Woche früher kommen könnte.

Geschichte 5

Farid al-Maghud, 25, „Einstieg Deutsch“-Teilnehmer aus Syrien

Farid kam mit seinem Bruder nach Deutschland. Seine restliche Familie ist noch immer in Syrien. Als sich Farid am Morgen die Nachrichten anschaute, sah er, dass sich ein weiterer Bombenanschlag in der Nähe des Wohnortes seiner Familie ereignet hatte. Er versuchte, seine Verwandten zu erreichen, aber bislang ohne Erfolg. Während des heutigen Deutschunterrichts konnte sich Farid einfach nicht konzentrieren. Er schaute immer wieder auf sein Telefon, um zu sehen, ob er eine Antwort erhalten hatte. Das fiel seinem Deutschlehrer Kurt auf, und er nahm ihm das Telefon weg. Er fügte hinzu, dass er sich an die in der ersten Stunde aufgestellten Regeln erinnern solle.

Geschichte 6

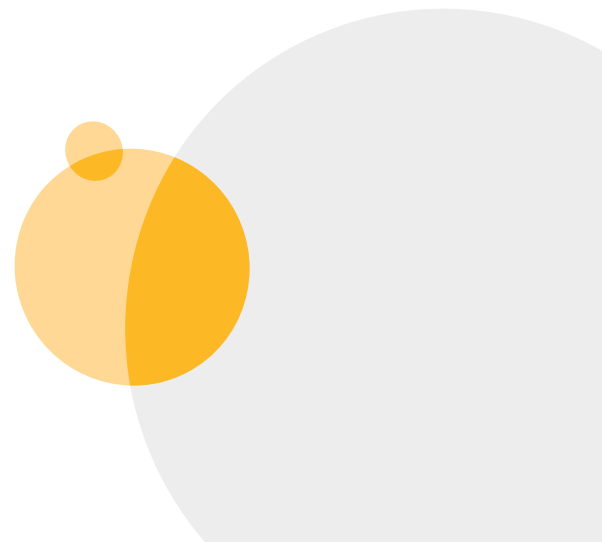
Katrine Zimmerman, 40, „Einstieg Deutsch“-Lehrerin an einer Volkshochschule

Auch wenn Katrine die Lernenden ermutigt, am Unterricht teilzunehmen und sich aktiv in jeder Unterrichtsstunde zu beteiligen, scheinen die meisten von ihnen eine aktive Teilnahme zu vermeiden. Für sie nicken sie scheinbar nur mit dem Kopf und stimmen dem zu, was sie sagt. Katrine frustriert diese Situation, und sie beschloss, ihren Unterricht nur mit den beiden Teilnehmenden fortzusetzen, die sich wirklich aktiv und engagiert einbrachten. Einige Wochen später erfuhr sie aus einem Gespräch hinter ihrem Rücken, dass einige ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihrem Unterricht nicht zufrieden wären.

Geschichte 7

Patrick Lorkowski, 30, „Einstieg Deutsch“-Lehrer an einer Volkshochschule

Patrick, der seine Arbeit als „Einstieg Deutsch“-Lehrer an der Volkshochschule mit Begeisterung ausübt, erhält in letzter Zeit vermehrt Anfragen von seinen Kursteilnehmenden, die nicht direkt mit den Kursinhalten zu tun haben. Letzte Woche fragte ihn eine Teilnehmerin, ob er ihr helfen könne, einen Antrag für die Ausländerbehörde auszufüllen. Ein anderer fragte ihn, ob er einen Brief übersetzen könne, den er von der Stadtverwaltung erhalten habe. Manchmal erhält er diese Anfragen über WhatsApp oder Facebook. Als er sich dazu entschied, seine Vorgesetzte Dana um Rat zu fragen, empfahl sie ihm, dem definitiv ein Ende setzen, weil es nicht zu seinen Aufgaben gehöre.





Casino

Verhalten in interkulturellen Situationen verstehen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr eigenes Kommunikationsverhalten in interkulturellen Situationen zu verstehen und zu reflektieren.

Anleitung

Vor Einsatz dieser Methode bereitet die Seminarleitung den Raum mit einem Tisch und einem Kartenspiel für jeweils zwei Personen vor. Anschließend begrüßt sie die Teilnehmenden im „Casino“, bittet sie, an einem der Tische Platz zu nehmen, und erklärt den Ablauf. Danach verteilt die Seminarleitung pro Tisch andere Spielregeln und teilt der Gruppe insgesamt mit, dass keine verbale Kommunikation mehr erlaubt ist. Zu diesem Zeitpunkt wissen die Teilnehmenden nicht, dass jeder Tisch unterschiedliche Spielregeln erhalten hat. Die Teilnehmenden haben zwei Minuten Zeit, um sich die Spielregeln durchzulesen, bevor die Seminarleitung sie wieder einsammelt. Jeder Tisch spielt sein Spiel eine Runde lang. Die Gewinnerin oder der Gewinner setzt sich dann an den nächsten Tisch und das Spiel geht weiter.

Nach 20–30 Minuten kündigt die Seminarleitung an, dass das „Casino“ leider schließen muss, und bittet alle, sich zu einem Gruppengespräch zusammenzufinden. Dabei haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, miteinander über ihr Verhalten und ihre Kommunikation zu reflektieren. Folgende Leitfragen könnten gestellt werden:

- Wie habt ihr euch während der Spiele gefühlt?
- Wie habt ihr in den verschiedenen Situationen reagiert?
- Welche Strategien hattet ihr, um eine Einigung zu erzielen?
- Ist diese Methode auf interkulturelle Begegnungen übertragbar? Wenn ja, wie?

Dauer

45 Minuten

Material

Ein Satz Spielregeln (Handout für die Seminarleitung) für jeden Tisch, ein Kartenspiel für jeden Tisch.

Weitere Informationen

Es wird empfohlen, das Dossier zum Thema [Kommunikation](#) zu lesen, bevor diese Methode angewendet wird.

Anmerkung

Die Seminarleitung sollte darauf achten, keinerlei Hinweise auf potenzielle Schwierigkeiten während der Spiele zu geben. Dies würde die Teilnehmenden zu stark über mögliche Fehler nachdenken lassen und sie davon abhalten, sich einfach auf das Spiel einzulassen. Die Spielerinnen und Spieler sollten sich auf den Spaß beim Kartenspielen konzentrieren.

Urheberschaft

Basierend auf der Methode „Spielsalon der Begegnung“, zu finden in: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) o. J.: Toolbox Interkulturelles Lernen, http://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1&tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=94&cHash=c5ea176f573f70bfa6d044f-f8e1496f5 (10.9.2018).





Casino – Handout

Verhalten in interkulturellen Situationen verstehen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Spielregeln Team 1

1. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält fünf Karten.
2. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
3. Wie bei Mau-Mau können Farbe auf Farbe, Bild auf Bild und Zahl auf Zahl gespielt werden.
4. Die kleinste Person beginnt das Spiel.
5. Wenn ein König gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
6. Wenn ein Bube gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Karte ziehen.
7. Wer eine Zehn ausspielt, darf eine seiner Karten an eine Mitspielerin oder einen Mitspieler abgeben.
8. Wer keine Karte ausspielen kann, muss eine Karte ziehen.
9. Es gewinnt die Person, die zuerst nur noch eine Karte auf der Hand hat.

Spielregeln Team 2

1. Die jüngste Person teilt die Karten aus.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält fünf Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Wie bei Mau-Mau können Farbe auf Farbe, Bild auf Bild und Zahl auf Zahl gespielt werden.
5. Die größte Person beginnt das Spiel.
6. Wenn ein König gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
7. Wenn eine Dame gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Karte ziehen.
8. Wer keine Karte spielen kann, muss eine Karte ziehen.
9. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln Team 3

1. Die älteste Person teilt die Karten aus.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält sieben Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Nur Farbe auf Farbe darf gespielt werden (z. B. Herz-Eins auf Karo-Drei, Kreuz-Bube auf Pik-Dame).
5. Zahl auf Zahl und Bild auf Bild dürfen nicht gespielt werden.
6. Die kleinste Person beginnt das Spiel.
7. Wenn eine Dame gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
8. Wenn ein Bube gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Karte ziehen.
9. Wer keine Karte spielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln Team 4

1. Die Person mit den meisten Geschwistern teilt die Karten aus.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält sieben Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Nur Farbe auf Farbe darf gespielt werden (z. B. Herz-Eins auf Karo-Drei, Kreuz-Bube auf Pik-Dame).
5. Zahl auf Zahl und Bild auf Bild dürfen nicht gespielt werden.
6. Die größte Person beginnt das Spiel.
7. Wenn eine Zehn gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
8. Wer einen König ausspielt, muss eine Karte ziehen.
9. Wer keine Karte spielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die Person, die zuerst nur noch eine Karte auf der Hand hat.

Spielregeln Team 5

1. Die Person mit den kürzesten Haaren teilt die Karten aus.
2. Alle Karten werden gleichmäßig an die Mitspielerinnen und Mitspieler verteilt.
3. In diesem Spiel muss immer eine höhere Karte als die auf dem Tisch ausgespielt werden, wobei die Fünf die niedrigste und das Ass die höchste Karte ist. Die Reihenfolge ist 5-6-7-8-9-10-Bube-Dame-König-Ass.
4. Die Person mit den längsten Haaren beginnt das Spiel.
5. Wenn niemand eine höhere Karte spielen kann, wird der Stapel zur Seite gelegt. Die Person, die die letzte Karte abgelegt hat, beginnt einen neuen Stapel.
6. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln Team 6

1. Die Person mit den längsten Haaren teilt die Karten aus.
2. Alle Karten werden gleichmäßig an die Mitspielerinnen und Mitspieler verteilt.
3. In diesem Spiel muss immer eine höhere Karte als die auf dem Tisch ausgespielt werden, wobei das Ass die niedrigste und die Fünf die höchste Karte ist. Die Reihenfolge ist Ass-König-Dame-Bube-10-9-8-7-6-5.
4. Die Person mit den kürzesten Haaren beginnt das Spiel.
5. Wenn niemand eine höhere Karte spielen kann, wird der Stapel zur Seite gelegt. Die Person, die die letzte Karte abgelegt hat, beginnt einen neuen Stapel.
6. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.



Spielregeln Team 7

1. Spielt eine Runde Schere, Stein, Papier. Die Verliererin oder der Verlierer muss die Karten austeilen.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält sechs Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Wie bei Mau-Mau können Farbe auf Farbe, Bild auf Bild und Zahl auf Zahl gespielt werden.
5. Die kleinste Person beginnt das Spiel.
6. Wenn eine Fünf gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
7. Wenn eine Zehn ausgespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Karte ziehen.
8. Wer ein Ass ausspielt, darf eine seiner Karten an eine Mitspielerin oder einen Mitspieler abgeben.
9. Wer keine Karte spielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die Person, die zuerst nur noch eine Karte auf der Hand hat.

Spielregeln Team 8

1. Die jüngste Person teilt die Karten aus.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält sechs Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Wie bei Mau-Mau können Farbe auf Farbe, Bild auf Bild und Wert auf Wert gespielt werden.
5. Die kleinste Person beginnt das Spiel.
6. Wenn eine Sieben gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
7. Wenn ein Bube gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Karte ziehen.
8. Wer eine Dame ausspielt, darf eine seiner Karten an eine Mitspielerin oder einen Mitspieler abgeben.
9. Wer keine Karte ausspielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln Team 9

1. Spielt eine Runde Schere, Stein, Papier. Die Gewinnerin oder der Gewinner muss die Karten austeilen.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält sieben Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Nur Farbe auf Farbe darf gespielt werden (z. B. Herz-Eins auf Karo-Drei, Kreuz-Bube auf Pik-Dame).
5. Zahl auf Zahl und Bild auf Bild dürfen nicht gespielt werden.
6. Die älteste Person beginnt das Spiel.
7. Wenn eine Zehn gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
8. Wer einen König spielt, muss eine Karte ziehen.
9. Wer keine Karte ausspielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die Person, die zuerst keine Karte mehr auf der Hand hat.

Spielregeln Team 10

1. Spielt eine Runde Schere, Stein, Papier. Die Gewinnerin oder der Gewinner muss die Karten austeilen.
2. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler erhält fünf Karten.
3. Eine Karte wird aufgedeckt auf den Tisch gelegt und der restliche Stapel verdeckt daneben.
4. Farbe auf Farbe (z. B. Herz-Eins auf Karo-Drei, Kreuz-Bube auf Pik-Dame) und Zahl auf Zahl dürfen gespielt werden.
5. Bild auf Bild darf nicht gespielt werden.
6. Die größte Person beginnt das Spiel.
7. Wenn eine Dame gespielt wird, muss die nachfolgende Person eine Runde aussetzen.
8. Wer einen König ausspielt, muss eine Karte ziehen.
9. Wer keine Karte ausspielen kann, muss eine Karte ziehen.
10. Es gewinnt die erste Person, die keine Karte mehr auf der Hand hat.





Kulturwechsler

Eine unterhaltsame Bewegungsübung, deren Ziel es ist, über Regeln und Gruppendynamik zu reflektieren

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Gefühle und ihr Verhalten zu verstehen, wenn sie in ein unbekanntes Umfeld mit unklaren Regeln kommen.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Integration als einen Prozess zu erklären, in dem Regeln (un)bewusst aufgestellt und wieder neu verhandelt werden.

Anleitung

1. Die Teilnehmenden bilden drei bis vier Gruppen. Jede Gruppe erhält verschiedene Materialien wie Bürsten, Bälle, Flaschen und dergleichen. Die Seminarleitung muss darauf achten, dass jede Gruppe unterschiedliche Materialien erhält. Die Aufgabe besteht darin, innerhalb von zehn Minuten ein Spiel zu erfinden und dafür die Regeln zu vereinbaren. Jede Gruppe wird in einen anderen Raum oder Bereich geschickt.
2. Die Seminarleitung verfolgt den Verlauf. Wenn sich eine Gruppe auf ihr Spiel geeinigt hat, dann beginnen sie zu spielen. Etwas später macht die Seminarleitung die Runde und erklärt allen, dass sie nun weiterspielen sollen, aber nicht mehr sprechen dürfen.
3. Anschließend wählt die Seminarleitung aus jeder Gruppe eine Person aus und schickt sie in eine andere Gruppe, bis jede Gruppe ein neues Mitglied hat. Die Teilnehmenden erhalten keine Anleitung, wie sie sich in ihrer neuen Gruppe verhalten sollen. Nach einigen Minuten wird ein weiteres Gruppenmitglied gewechselt (je nach Gruppengröße können ca. drei bis vier Spielerinnen oder Spieler gewechselt werden). Die Seminarleitung beobachtet, wie sich der Wechsel der Spielerinnen und Spieler in den verschiedenen Gruppen auswirkt.
4. Alle Gruppen werden gebeten, zur Auswertung in den Seminarraum zurückzukehren.

Reflexionsfragen

- Wie war euer Gefühl, in der ersten Gruppe zu spielen?
- Wie war es, in den anderen Gruppen zu spielen?
- Habt ihr euch willkommen gefühlt? Warum? Oder warum nicht?
- Wie habt ihr euch in der anderen Gruppe verhalten?
- Wie war es, als ein neues Mitglied in die Gruppe kam?
- Wie waren die Regeln der anderen Gruppen?
- Wie war es, dabei nicht zu reden?
- Was bedeutet es, wenn Geflüchtete neu in eine Gruppe kommen (Kurs, Sportverein etc.)? Wie kann man Geflüchtete dabei unterstützen?

Dauer

50 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|------------|------------|------------|------------|
| 15 Minuten | 10 Minuten | 10 Minuten | 15 Minuten |

Material

Flipchart und Marker zur Auswertung

Spielmaterialien wie z. B.:

- Tennisbälle
- Fußballbälle
- leere Plastikflaschen (kleine und große)
- Bürsten
- Eimer
- Schaumstoffwürfel
- Tupper-Dosen etc.

Urheberschaft

Prof. Dr. Elke Grimminger-Seidensticker, Technische Universität Dortmund, Institut für Sport und Sportwissenschaft





Brücken bauen

Zusammenarbeit in interkulturellen Umgebungen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr eigenes Kommunikationsverhalten in interkulturellen Situationen zu verstehen.

Anleitung

Die Seminarleitung stellt das Spiel kurz vor: Ein Erdbeben fand statt, und die Regierung muss die Brücke zwischen den beiden Dörfern Kirgasi und Dsokisa wieder aufbauen. Ein Fachkräfteteam (Ingenieurinnen und Ingenieure) aus dem Ausland wurde beauftragt, die Bevölkerung beim Wiederaufbau der Brücke zu unterstützen.

Die Teilnehmenden werden in drei Gruppen eingeteilt (40 Prozent Kirgasi, 40 Prozent Dsokisa, 20 Prozent Fachkräfte), und jede Gruppe erhält Karten mit Rollenbeschreibungen, die sie in unterschiedlichen Räumen einüben sollen.

1. Alle Gruppen haben zehn Minuten Zeit, um ihre Anweisungen zu lesen. Die Seminarleitung ermutigt die Teilnehmenden, die Rollenvorgaben so auszuführen, als hätten sie sich nie anders verhalten.
2. Nun soll ein Mitglied des Fachkräfteteams das Dorf Kirgasi besuchen und ein anderes Teammitglied das Dorf Dsokisa. Dieser Besuch ist auf zwei Minuten begrenzt.
3. Das Fachkräfteteam hat anschließend acht Minuten Zeit, um die Beobachtungen zu besprechen. Die Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohner können ihre Rollen in dieser Zeit weiter einüben.

4. Nun kommen alle Gruppen für die 20-minütige Bauphase zusammen. Kurz vor Spielende gibt die Seminarleitung Bescheid, wie viel Zeit noch bleibt, trägt aber ansonsten nichts zum Spiel bei.
5. Anschließend wird das Spiel in einer teilstrukturierten Gruppendiskussion ausgewertet.

Mögliche Fragen für die teilstrukturierte Diskussion:

- Wie habt ihr euch während des Spiels gefühlt?
- Was war schwierig? Was war einfach?
- Wie war eure Reaktion auf die unterschiedlichen Verhaltensmuster?
- Welche Strategien habt ihr gewählt, um zu einem gemeinsamen Konsens zu kommen?
- Gab es Situationen, in denen ihr gern anders gehandelt hättet? Wenn ja, warum?

Dauer

60 Minuten

Material

Rollenbeschreibungen (Handout für die Teilnehmenden), Papier, Bleistift, Schere, Kleber oder Klebeband, Lineal

Weitere Informationen

Es wird empfohlen, das Dossier zum Thema [Kommunikation](#) zu lesen, bevor diese Methode angewendet wird.

Anmerkung

Dieses Simulationsspiel soll nicht zeigen, dass alle Kulturen sehr unterschiedlich sind und Missverständnisse in jeder Situation entstehen können. Es soll den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, über ihr Verhalten in Situationen, in denen Missverständnisse auftreten, nachzudenken.

Urheberschaft

Basierend auf der Methode „Bei den Dardianen“, zu finden in: Losche, Helga; Püttker, Stepanie 2009: Interkulturelle Kommunikation: Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen, Augsburg.



Brücken bauen – Handout

Zusammenarbeit in interkulturellen Umgebungen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Das Volk der Kirgasi

Ihr lebt im Dorf Kirgasi. Bald wird eine Gruppe ausländischer Fachkräfte eintreffen. Ihr sollt ihnen helfen, die Brücke wieder aufzubauen, die jüngst durch ein Erdbeben zerstört wurde. Die Brücke ist sehr wichtig für euren Handel mit den Dsokisa, die auf der anderen Seite des Flusses leben. Allerdings wisst ihr nicht, wie man eine Brücke baut. Kirgasi sind jedoch begabte Handwerkerinnen und Handwerker, und ihr seid bereit, so weit wie möglich zu helfen. Ihr wisst, dass ihr ohne die Hilfe der Dsokisa und der Fachkräfte nicht in der Lage sein werdet, die Brücke zu bauen. Deshalb heißt ihr sie in eurem Dorf willkommen. Aber ihr habt eure Kultur so sehr verinnerlicht, dass ihr erwartet, dass sich die anderen genauso wie ihr verhalten werden.

Über das Leben in Kirgasi:

- Die Kirgasi sind sehr gläubig. Nichts in ihrem Dorf hat eine quadratische Form, da sie glauben, dass der Teufel in den Ecken lebt.
- Alle Kirgasi sind handwerklich begabt. Bei der Nutzung von Werkzeugen gibt es jedoch eine klare Unterscheidung zwischen Männern und Frauen. Männer arbeiten traditionell mit Scheren und Frauen mit Bleistiften. Deshalb würden Frauen nie eine Schere und Männer nie einen Bleistift benutzen. Beide arbeiten mit Leim und Linealen.
- Männer dürfen nicht mit einem anderen Mann sprechen, dem sie nicht von einer Frau vorgestellt wurden. Frauen dürfen mit jeder beliebigen Person reden.
- Zur Begrüßung klatschen die Kirgasi zweimal in die Hände und drehen sich um die eigene Achse.
- In der Kirgasi-Sprache existiert das Wort „nein“ nicht. Sie nicken immer mit dem Kopf, als Zeichen für „ja“ und für „nein“. Dabei liegt der einzige Unterschied im Gesichtsausdruck, der dann entweder glücklich lächelnd oder ernst ist.

Ablauf

1. Ihr habt zehn Minuten Zeit, um die Anleitung zu lesen.
2. Dann habt ihr noch weitere zehn Minuten Zeit, um eure Rollen zu üben. Während dieser Zeit wird euch ein Mitglied des Fachkräfteteams für zwei Minuten besuchen.
3. Anschließend trifft sich das ganze Team mit den Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern und eine 20-minütige Bauphase beginnt.

Das Volk der Dsokisa

Ihr lebt im Dorf Dsokisa. Bald wird eine Gruppe ausländischer Fachkräfte eintreffen. Ihr sollt ihnen helfen, die Brücke wieder aufzubauen, die jüngst durch ein Erdbeben zerstört wurde. Die Brücke ist sehr wichtig für euren Handel mit den Kirgasi, die auf der anderen Seite des Flusses leben. Allerdings wisst ihr nicht, wie man eine Brücke baut. Dsokisa sind jedoch begabte Künstlerinnen und Künstler, und ihr seid bereit, so weit wie möglich zu helfen. Ihr wisst, dass ihr ohne die Hilfe der Kirgasi und der Fachkräfte nicht in der Lage sein werdet, die Brücke zu bauen. Deshalb heißt ihr sie in eurem Dorf willkommen. Aber ihr habt eure Kultur so sehr verinnerlicht, dass ihr erwartet, dass sich die anderen genauso wie ihr verhalten werden.

Über das Leben in Dsokisa:

- Die Dsokisa sind sehr abergläubisch. Die Bewohnerinnen und Bewohner haben das ganze Dorf mit Punkten bemalt. Deshalb soll die neue Brücke genauso aussehen.
- Dsokisa sind zwar alle begabte Künstlerinnen und Künstler, aber sie wissen nicht, wie man Werkzeuge wie Scheren oder Lineale benutzt. Da sie sehr stolz sind, würden sie dies nie zugeben. Dadurch gehen manche Dinge schief.
- Wenn man mit den Frauen spricht, darf es keinen direkten Blickkontakt geben. Bei einem Blickkontakt schreien die Frauen laut und wenden den Kopf ab.
- Zur Begrüßung klatschen die Dsokisa zweimal in die Hände und drehen sich um die eigene Achse.
- In der Dsokisa-Sprache existiert das Wort „Ja“ nicht. Sie schütteln immer ihre Köpfe, als Zeichen für „ja“ und für „nein“. Dabei liegt der einzige Unterschied im Gesichtsausdruck, der dann entweder glücklich lächelnd oder ernst ist.

Ablauf

1. Ihr habt zehn Minuten Zeit, um die Anleitung zu lesen.
2. Dann habt ihr noch weitere zehn Minuten Zeit, um eure Rollen zu üben. Während dieser Zeit wird euch ein Mitglied des Fachkräfteteams für zwei Minuten besuchen.
3. Anschließend trifft sich das ganze Team mit den Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern und eine 20-minütige Bauphase beginnt.

Die ausländischen Fachkräfte

Ihr gehört zu einem internationalen Fachkräfteteam, das von einer Regierung beauftragt wurde, eine Brücke zwischen den beiden Dörfern Dsokisa und Kirgasi wieder aufzubauen. Diese wurde erst kürzlich durch ein Erdbeben zerstört. Die Brücke ist für die Dörfer sehr wichtig, um ihre Handelsbeziehungen aufrechterhalten zu können. Eure Vorgesetzte bzw. euer Vorgesetzter stellt euch stark unter Druck, dieses Projekt pünktlich abzuschließen. Um die Nachhaltigkeit des Projekts zu gewährleisten, soll die Brücke nicht für die Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohner gebaut werden, sondern ihnen gezeigt werden, wie sie diese selbst bauen können. Damit soll sichergestellt werden, dass sie dies in Zukunft eigenständig tun können.

Bauanleitung:

Ihr dürft nur die zur Verfügung gestellten Materialien verwenden. Das sind Papier, Bleistift, Kleber, Lineale und Scheren. Die Länge der Brücke sollte ca. 60 cm betragen, und im Ergebnis sollte sie möglichst viel Gewicht tragen können (mindestens ein Lineal). Sie ist komplett aus 4 cm breiten Papierstreifen aufgebaut, die beliebig zusammengesetzt werden können.

Ihr müsst innerhalb von 20 Minuten fertig sein.

Ablauf

1. Ihr habt zehn Minuten Zeit, um die Anweisungen zu lesen und einen Plan zu entwickeln.
2. Zwei Teammitglieder können dann die Dörfer zwei Minuten lang besuchen. Ein Mitglied besucht Dsokisa und ein anderes Kirgasi.
3. Nach ihren Besuchen habt ihr acht Minuten Zeit, um eure Beobachtungen auszutauschen.
4. Anschließend trifft sich das ganze Team mit den Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern und die 20-minütige Bauphase beginnt.





Kartenspiel der Emotionen

Icebreaker zum Thema Emotionen im Lernkontext

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, mit emotionalen Situationen im Kontext ihrer Lehr-tätigkeit umzugehen und Strategien zu deren Bewältigung zu entwickeln.

Anleitung

Vor Einsatz dieser Methode müssen alle Emotionskarten (siehe Handout für die Seminarleitung) ausgedruckt und ausgeschnitten werden. Die Seminarleitung verteilt die Bildkarten und die Karten mit den Gefühlsbezeichnungen auf dem Boden, sodass sie alle Teilnehmenden sehen können. Die Aufgabe der Teilnehmenden besteht nun darin, jeder Karte mit Gefühlsbezeichnungen die entsprechende Bildkarte zuzuordnen. Sie haben 10–15 Minuten Zeit, um dies gemeinsam als Gruppe umzusetzen. Nach Ablauf der Zeit führt die Seminarleitung die Teilnehmenden durch eine kurze Gesprächsrunde. Folgende Fragen können als Anstoß dienen:

- War es einfach, die Karten mit den Gefühlsbezeichnungen den Bildkarten zuzuordnen? Warum war es so einfach?
- Welche Karten waren schwer zuzuordnen? Mit welchen Karten war es einfach? Und warum?
- Wie habt ihr als Gruppe zusammengearbeitet? Hattet ihr eine Strategie?

Dauer

25 Minuten

Material

Emotionskarten und -fotos (siehe Handout)

Weitere Informationen

Im Meta-Training ist diese Methode Teil einer Lernsequenz zum Verständnis und Umgang mit Emotionen im Lernraum. Es folgt der Kurzfilm [Speechless](#) und eine kurze Präsentation zum Thema. Das weiterführende Dossier zum Thema [Emotionen verstehen](#) kann zur Vorbereitung einer Präsentation genutzt werden.

Variante: Die Gruppe kann je nach Anzahl der Teilnehmenden in zwei kleinere Gruppen aufgeteilt werden.

In der Anwendung mit Geflüchteten können vor der Zuordnung der Gefühlsbezeichnungen zu den Bildern die einzelnen Begriffe, falls nicht bekannt, erklärt werden. Die Seminarleitung muss bedenken, dass Ausdruck und Wahrnehmung von Emotionen kulturell beeinflusst sind. In heterogenen Gruppen kann es interessant sein, im Anschluss an die Übung eine Diskussion darüber zu führen, wie kulturell bedingte Unterschiede in Ausdruck und Wahrnehmung von Emotionen das Miteinander und die Kommunikation in multikulturellen Umgebungen beeinflussen können.

Anmerkung

Es ist nicht immer nur eine Antwort richtig. Einem Foto können manchmal zwei Emotionen zugeordnet werden. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, welche Karte sie mit welcher Emotion verbinden möchten.





Kartenspiel der Emotionen – Handout

Icebreaker zum Thema Emotionen im Lernkontext

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

ÄNGSTLICH

WÜTEND

ERSTAUNT

VERÄRGERT

GELANGWEILT

VERWIRRT

GLÜCKLICH

TRAURIG

ÜBERRASCHT

BESORGT

ANGEWIDERT

FRUSTRIERT

EIFERSÜCHTIG

BESCHÄMT



Bild: Aatik Tasneem/Unsplash/CC0.



Bild: Ayo Ogunseinde/Unsplash/CC0.

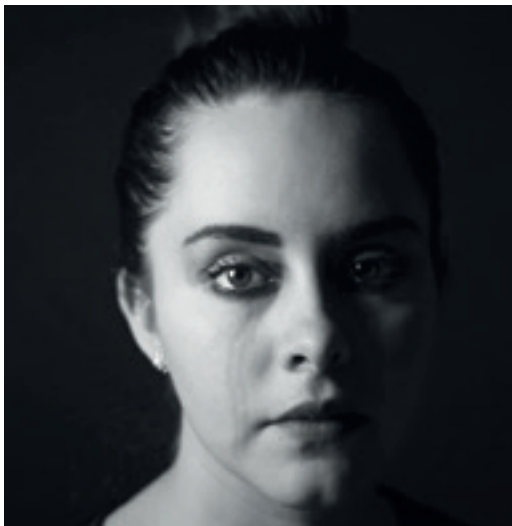


Bild: Cristian Newman/Unsplash/CC0.

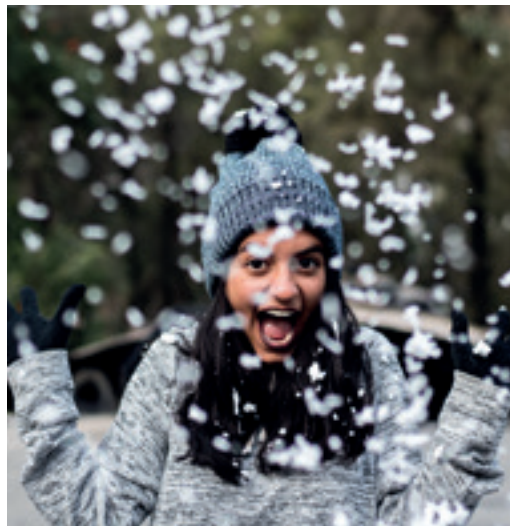


Bild: Daniel Silva Gaxiola/Unsplash/CC0.



Bild: Danny Postma/Unsplash/CC0.



Bild: Derek Torsani/Unsplash/CC0.



Bild: Shwa Hall/Unsplash/CC0.



Bild: Joseph Gonzalez/Unsplash/CC0.



Bild: Nik Shuliahin/Unsplash/CC0.



Bild: William Randles/Unsplash/CC0.



Bild: Michael Weir/Unsplash/CC0.



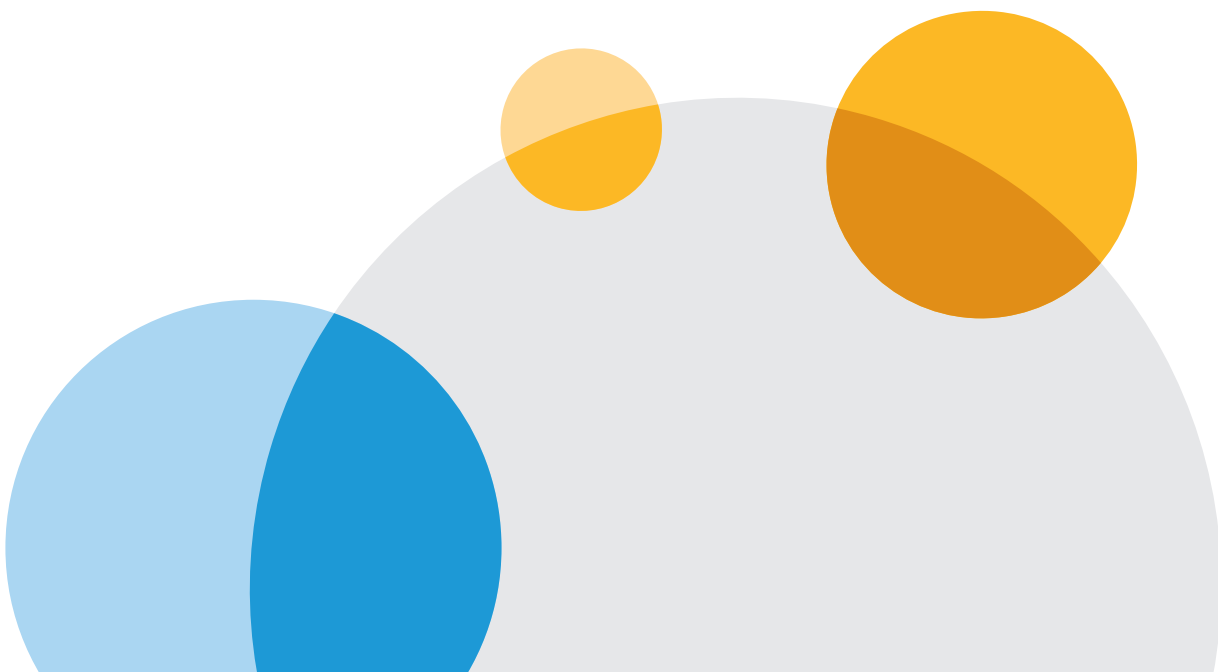
Bild: Pablo Padilla/Unsplash/CC0.



Bild: Zachary Staines/Unsplash/CC0.



Bild: Gabriel Matula/Unsplash/CC0.





Vertrauensgang

Vertrauen aufbauen und Führungskompetenzen erschließen

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, verschiedene Führungsstile zu verstehen und zu erklären.

Anleitung

Die Seminarleitung lässt die Teilnehmenden Paare bilden. Jedes Paar benötigt eine Augenbinde. Das könnte zum Beispiel ein Tuch sein. Bevor jeweils einer Person die Augen verbunden werden, erklärt die Seminarleitung die Regeln. Jedem/jeder Teilnehmenden werden einmal für zehn Minuten die Augen verbunden. Der oder die jeweils andere Teilnehmende führt den „Blinden“ oder die „Blinde“ durch einen zuvor vereinbarten Bereich innerhalb oder außerhalb des Gebäudes. Nach Ablauf der Zeit wechseln die Partnerinnen und Partner ihre Rollen. Es ist den Paaren selbst überlassen, wie sie sich gegenseitig führen. In der Übungsphase beobachtet die Seminarleitung ihr Verhalten, um die anstehende Diskussion vorzubereiten. Im Anschluss daran trifft sich die Gruppe zu einer geführten Diskussionsrunde. Folgende Fragen können als Anstoß dienen:

- Welche Erfahrungen habt ihr bei der Übung gemacht? War es schwierig?
- Wie habt ihr eure Partnerin oder euren Partner ausgewählt? Habt ihr eure Partnerin oder euren Partner gewählt, oder wurdet ihr ausgewählt?
- Wie habt ihr euch gegenseitig festgehalten? Wie habt ihr dieses Vorgehen ausgewählt?
- Wie habt ihr eure Route gestaltet? Wie habt ihr euch entschieden, wohin ihr gehen wollt?
- Habt ihr euch sicher gefühlt? Gab es eine andere Möglichkeit, die euch angenehmer gewesen wäre?

- Würdet ihr es beim nächsten Mal anders machen?
- Wie habt ihr eure Partnerin oder euren Partner geführt?
- Wie bezieht ihr andere in die Entscheidungsfindung mit ein?
- Wie verhaltet ihr euch, wenn andere eine Behinderung haben?
- Wie sensibel seid ihr für die Bedürfnisse anderer?
- In welchem Maße äußert ihr eure Bedürfnisse, auch wenn ihr euch in einer untergeordneten Position befindet?

Dauer

30–45 Minuten

Material

Augenbinden für jedes Paar (Teilnehmende können ihre Tücher o. Ä. benutzen)

Anmerkung

Einer fast unbekanntem Person blind zu folgen braucht viel Vertrauen und kann beträchtliche Überwindungen erfordern. Niemand sollte gezwungen werden, sich an dieser Methode zu beteiligen. Die Seminarleitung sollte allen klarmachen, dass die Person, die führt, eine große Verantwortung trägt und entsprechend handeln sollte.

Urheberschaft

Basierend auf der Methode „Blindenführung“ der Bundeszentrale für politische Bildung; verfügbar unter

<http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/62269/methodenkoffer-detailansicht?mid=23>.

MODUL 1

Filmdidaktisierungen





„All that we share“

Ein didaktischer Videoclip, der zeigt, wie leicht wir Menschen in Schubladen stecken

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in verschiedenartigen Lerngruppen zu reflektieren.
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu verstehen, dass sie mit ihren Peers (Kolleginnen und Kollegen) mehr gemeinsam haben, als sie zunächst denken.

Medienart

Videoclip

Gesamtlänge

3:10 Minuten

Kurzinhalt

Dieses Video basiert auf der Prämisse, dass wir alle viel mehr gemeinsam haben, als wir zuerst denken. Am Anfang des Videos begeben sich die Menschen lautlos auf eine Bühne und stellen sich in markierten Bereichen auf – Bereiche, die sie definieren sollen. „Die Besserverdienerinnen und -verdiener“ gegenüber „denjenigen, die gerade zurechtkommen“, „diejenigen, denen wir vertrauen“ gegenüber „denjenigen, die wir meiden“, „diejenigen, die schon immer hier lebten“ gegenüber „denjenigen, die neu sind“. Man findet diese Unterteilungen in jedem Land der Erde.

Doch dann beginnt ein Mann, Fragen zu stellen:

„Wer im Raum war der Klassenclown?“

„Wer von euch ist Stiefmutter oder Stiefvater?“

„Wie viele von euch lieben es zu tanzen?“

Schnell löst sich die Darstellung „Wir gegen sie“ auf.

Die Menschen verlassen ihre sogenannten Schubladen.

Urheberschaft

TV-2 Dänemark

Link

<https://www.youtube.com/watch?v=i1AjvFjVXUg&t=29s>

Lizenz

Standard Youtube-Lizenz

Sprache

Englisch mit deutschen Untertiteln

Didaktische Einbindung

Beispiel zum möglichen Einsatz des Videos:

1. Gemeinsames Anschauen des Videos.
2. Diskussion zu folgenden Fragen:
 - Was ist eurer Meinung nach die Quintessenz des Videos?
 - Wie kann Integration aussehen?
 - Bei der Zusammenarbeit mit Geflüchteten: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede habt ihr entdeckt?
 - Wie können wir unser Seminar/unsere Unterrichtsstunde strukturieren, sodass wir eine gemeinsame Basis und ein Gruppengefühl erreichen, anstatt uns auf Unterschiede zu konzentrieren?





A Story by Bayo Akomolafe

Rede bei dem „Voices of Hope in a Time of Crisis“-Symposium

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigenen Rollen als Lehrkräfte oder ehrenamtliche Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in verschiedenen Situationen zu definieren und zu erklären (M 1.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernsituationen aus verschiedenen Sichtweisen zu analysieren (M 1.3).

Medienart

Video, Aufzeichnung einer Rede

Gesamtlänge

17:51 Minuten

Kurzinhalt

Das Video ist eine Aufnahme der Rede des Forschers, Dozenten und Autoren Bayo Akomolafe im Rahmen des „Voices of Hope“-Symposiums 2014. Akomolafe erzählt über die Entstehung der Welt, so wie sie seine Vorfahren in Nigeria erzählt haben, und davon, wie seine Lehrerinnen und Lehrer ihm ein Gefühl von Minderwertigkeit gaben, indem sie diese und andere Geschichten abwerteten und als nicht korrekt anerkannten.

Urheberschaft

Local Futures – Economics of Happiness (www.localfutures.org)

Link/Verfügbarkeit:

<https://www.youtube.com/watch?v=7m8dWi5lnm4>

Lizenz

CC BY-NC-SA 3.0

Sprache

Englisch mit englischen Untertiteln

Didaktische Einbindung

Lehrkräfte tragen Verantwortung für eine Vielzahl von Tätigkeiten. Neben der reinen Wissensvermittlung ist es ihre Aufgabe, Tests und Fragen zu bewerten, und damit zu prüfen, ob die Antworten der Lernenden korrekt oder falsch sind. Lokales und indigenes Wissen von Geflüchteten wird im Lehr- und Lernkontext häufig vernachlässigt oder sogar diskreditiert. Die Rede von Bayo Akomolafe zeigt, welchen Einfluss dies auf das Denken und Leben von Lernenden hat. Das Video gibt Betrachterinnen und Betrachtern die Möglichkeit, ihre Wahrnehmungen, welche durch Werte und Traditionen beeinflusst sind, zu reflektieren und ggf. bestimmte Wertungen infrage zu stellen.

Zuerst wird das Video von 00:00-02:28 Min. abgespielt. In diesem Teil des Videos erzählt Akomolafe die Entstehungsgeschichte der Welt nach den Yoruba. Dann wird das Video gestoppt und eine kurze Diskussion angeleitet:

- Was denkt ihr über die Geschichte der Yoruba?
- Gefällt euch die Geschichte? Warum?

Nach etwa 5–7 Minuten Diskussion wird das Video von 02:28-05:13 Min. abgespielt. Leitfragen für eine anschließende Diskussion können sein:

- Was habt ihr gerade gehört?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Was sagt Bayo Akomolafe über seine Lehrerinnen und Lehrer?
- Kann man Bayo Akomolafes Geschichte auf die Situation von geflüchteten Lernenden in Deutschland übertragen? Wenn ja, wie?
- Was bedeutet das für die Arbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und -begleitern in der Arbeit mit Geflüchteten?

Wichtige Sequenzen

Minute 00:00-02:29: Entstehungsgeschichte der Yoruba

Minute 02:29-05:13: Erfahrungen



Speechless

Wenn man auf einmal sprachlos ist

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2)
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, unterschiedliche Deutungsmuster zu verwenden, um Situationen in der Lernumgebung zu analysieren (M 1.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, mit emotionalen Situationen im Kontext ihrer Lehrtätigkeit umzugehen und Strategien zu deren Bewältigung zu entwickeln.

Medienart

Video

Gesamtlänge

60 Minuten (40 Minuten Video und Diskussion, 20 Minuten Präsentation und Diskussion)

Kurzinhalt

Der Kurzfilm ist eine Zusammenstellung kurzer Sequenzen, in denen die Gesichter von Geflüchteten gefilmt wurden. Er wurde nach dem Kaukasuskrieg 2008 gedreht, als Tausende von Menschen aus Südossetien flüchteten. Die Dokumentarfilmerin Salomé Jashi versucht zu zeigen, wie sich die tragischen Erlebnisse und Erfahrungen der Menschen, die zur Flucht gezwungen worden sind, in ihren Gesichtern widerspiegeln. Auch in Lernsituationen kann es dazu kommen, dass Lehrkräfte und Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter mit diesen Emotionen und Situationen in Berührung kommen. Dieses Video eignet sich als thematische Einleitung.

Urheberschaft

Salomé Jashi, Sakdoc Film and Artefact Production

Link/Verfügbarkeit:

<https://vimeo.com/124162218>

Lizenz

CC BY-NC-SA 3.0

Sprache

Keine gesprochene Sprache, georgischer Text mit englischen Untertiteln

Didaktische Einbindung

Die Seminarleitung zeigt den Teilnehmenden den Film „Speechless“, im Anschluss daran sollen eine Diskussion sowie ein Erfahrungsaustausch stattfinden. Folgende Fragen können als Anstoß dienen:

- Was hast du gerade gesehen?
- Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Welche Person hat dich am meisten berührt?
- Wann hast du im Lehrkontext bewusst Emotionen (bei dir oder den Kursteilnehmenden) wahrnehmen können? Wie bist du mit diesen umgegangen?
- Wie beeinflussen deiner Meinung nach Emotionen im Klassenraum den Lehr- und Lernkontext?

Nach 30 Minuten kann die Seminarleitung mithilfe einer Präsentation fachlichen Input über den Umgang mit Emotionen geben und offene Fragen der Teilnehmenden klären.

Weiterführende Informationen

Im Meta-Training können rund 60 Minuten für diese Methode eingeplant werden. Es ist jedoch auch möglich, lediglich einige Sequenzen des Filmes anzuschauen und im Anschluss daran eine Diskussion von 20–30 Minuten anzuleiten. Zur Vorbereitung einer Präsentation kann das Dossier zum Thema [Emotionen verstehen](#) genutzt werden.

MODUL 1

Themendossiers





Dossier: Emotionen verstehen

Umgang mit Emotionen in Lernsituationen

Autorin: Isabelle Mischke

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Lehrkräfte werden im Unterricht tagtäglich mit Emotionen der Lernenden konfrontiert. Ein sensibler Umgang mit diesen ist Voraussetzung für ein gutes Miteinander im Klassenraum. Dafür ist es wichtig, mögliche Abwehrmechanismen, wie die der Projektion beispielsweise, kennenzulernen. In diesem Dossier sollen darüber hinaus erste konkrete Handlungsvorschläge für das Verständnis und den Umgang mit Emotionen gegeben werden.

Abwehrmechanismen im Umgang mit Emotionen

Abwehr ist als eine zentrale Reaktion auf Emotionen und Gefühle zu verstehen.

Abwehrmechanismen sind im psychoanalytischen Sinne unterbewusst ablaufende Operationen, in denen Informationen verarbeitet und vom Bewusstsein ferngehalten werden, um das psychische Gleichgewicht zu erhalten (vgl. Spektrum 2018). Hierzu zählen Verschiebung, Sublimierung, Reaktionsbildung oder Verkehrung ins Gegenteil, Projektion, Regression, Rationalisierung, Verleugnung und Verdrängung.



Foto: Rendiansyah Nugroho/unplash.com/CC0.

Beispiele verschiedener Abwehrmechanismen unter

https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/DifferentiellePsychologie/3.4_Beispiele%20Abwehrmechanismen.pdf.

Projektion ist ein fundamentaler Abwehrmechanismus, bei dem unbewusst Affekte und Impulse auf ein Gegenüber übertragen werden. Persönliche Mechanismen werden diesem Gegenüber im Affekt unterstellt – in der festen Überzeugung, die oder der andere sei so, wie man sie bzw. ihn wahrnehme (vgl. Spektrum 2018). Projektion spielt insbesondere auch im Kontext von Lernsituationen eine große Rolle. Hier treffen verschiedene Menschen aufeinander, die unterschiedlich sozialisiert wurden. Eigene Werte und Normen werden schnell als Maßstab für das Verhalten anderer herangezogen. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Pünktlichkeit. Legt man als Lehrkraft viel Wert auf diese, ärgert man sich, wenn die Lernenden zu spät zum Unterricht kommen. Jedoch wird in diesem Moment vollkommen außer Acht gelassen, dass Pünktlichkeit in der Heimat der Lernenden auch anders ausgelegt werden kann.

Beziehung ist nicht alles. Aber ohne Beziehung ist alles nichts.

Im Mai 2013 gab die Lehrerin Rita Pierson einen Ted Talk mit dem Titel „Jedes Kind braucht einen Helden“ (Pierson 2013). Als erfahrene Lehrerin erzählte sie davon, dass Kinder in der Schule lediglich etwas lernen, wenn sie ihre Lehrerinnen und Lehrer auch mögen. Das gilt natürlich nicht nur für Kinder, sondern im gleichen Maße auch für Erwachsene. Auch Erwachsene brauchen jemanden, die/der an sie glaubt und sie dabei unterstützt, ihre Ziele zu erreichen. Emotionale Kompetenzen – und ein feinfühligere Umgang mit diesen – sind dafür dringende Voraussetzungen.



Was macht eine emotional kompetente Person aus?

Emotionale Kompetenzen haben in der Arbeit als Lehrkraft einen großen Stellenwert. Womit haben wir es also zu tun? Die Diplompsychologin Gerdamarie Schmitz und Maria von Salisch, Professorin für Entwicklungspsychologie, haben fünf Fähigkeiten formuliert, welche emotionale Kompetenz ausmachen:

Erstens benennen sie die Fähigkeit, die eigenen Gefühle voneinander abgrenzen zu können und so beispielsweise nicht Ängste mit Ärger oder Stress mit Hunger zu verwechseln. Zweitens wird eine emotional kompetente Person nicht häufig von ihren Gefühlen überwältigt. Sie ist somit in der Lage, unterschiedliche Emotionen zu erkennen, zu verstehen und zu erklären. Eine Lehrkraft sollte zum Beispiel in der Lage sein, eigene Enttäuschung zu erkennen, wenn die Lernenden die gestellten Aufgaben wiederholt falsch bearbeiten. Des Weiteren sollte sie an dieser Stelle verstehen und erklären können, dass die eigene Anleitung der Aufgaben vielleicht verändert und/oder vereinfacht werden sollte. Diese Folgehandlung steht in Bezug zur dritten Fähigkeit im Rahmen emotionaler Kompetenz:

Eine emotional kompetente Person sollte Emotionen anderer erkennen, verstehen und zum Teil auch mitfühlen können, aber trotzdem in der Lage sein, diese Gefühle von den eigenen abzugrenzen. Hierdurch kann ein respektvoller Umgang mit den Emotionen der Lernenden im Lehrkontext gewährleistet werden. Viertens ist emotional kompetent, wer eigene und fremde Gefühle thematisieren und respektieren kann. Besonders im Umgang mit Erfolg und Niederlagen ist dies eine zentrale Fähigkeit. Zuletzt ist es wichtig zu verstehen, dass Emotionen nicht nur Informationsquelle über eigene Vorlieben oder Ablehnungen sind, sondern vielmehr den gemeinsamen Nutzen von Handlungen maximieren können. Im Zweitsprachenunterricht sollten Lehrkräfte also ihre emotionale Kompetenz nutzen, um ein besseres Lernergebnis zu erzielen sowie eine angenehmere Umgebung für die Lernenden zu schaffen (vgl. Sieland 2006).



Foto: Charles Deluvio/unplash.com/CC0.

Lernen, professioneller mit Gefühlen umzugehen

Um als Lehrkraft zielführend mit einer Gruppe von Menschen arbeiten zu können, ist es wichtig, an der Darstellung der eigenen Gefühle zu arbeiten. Es ist weder von Vorteil, die eigenen Gefühle durchgehend zu verleugnen noch sie immer offen zu zeigen. Dieses Vorgehen wird als Emotionsarbeit beschrieben und wurde von Bernhard Sieland (2006) in sieben Phasen unterteilt, die den professionelleren Umgang mit Gefühlen erleichtern.

Phasen der Emotionsarbeit einer Lehrkraft nach Sieland (2006):

1. Aktuelle Gefühlslage erkennen
2. Informationsaufnahme
3. Veränderung der Gefühlslage
4. Gefühlsregeln
5. Interne Kontrolle
6. Professionelle Senderregeln
7. Emotionen mitteilen/sendern

Dabei können die vierte und fünfte Phase für viele eine große Herausforderung darstellen. Die Psychologin Marsha Linehan (2015) entwickelte deshalb ein Tool zur emotionalen Selbstregulation, das ABC PLEASE, das in diesen Situationen hilfreich sein kann:

- **A**ccumulating positive experiences
- **B**uild mastery
- **C**ope ahead of time with emotional situations
- Treat **P**hysical illness
- Balanced **E**ating
- **A**voiding mood-altering substances
- Balanced **S**leep
- Get **E**xercise

Trotz allem können die häufig unterbewusst ablaufenden Prozesse, wie Projektion und andere Abwehrmechanismen, einen professionellen Umgang mit Emotionen erschweren. Besonders Lehrkräfte stehen oftmals vor der Herausforderung variierender Lernsituationen und der Beeinflussung durch unterschiedliche Rollenbilder (siehe Dossier [Rollen finden, machen und annehmen: Das Transforming Experience Framework](#)). Helfen können hier eine regelmäßige Selbstreflexion sowie der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, um die Entwicklung emotionaler Kompetenzen zu unterstützen.

Literatur- und Quellenangaben

Linehan, Marsha 2015: DBT Skills Training Manual, New York.

Pierson, Rita 2013: Jedes Kind braucht einen Helden, in: Ted Talks Education,
https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion/transcript?language=de
(23.8.2018).

Sieland, Bernhard 2006: Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler,
in: Sticker, Elisabeth et al.: Leistung – Lust und Last: Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und
Widerstand, Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln, Bonn,
S. 492–497,
http://www.gesundheitsregion-pinzgau.at/projekte/datenbank/files_gesundheitsreferentin/Sieland_Emotionsarbeit.pdf (27.1.2018).

Spektrum 2018: Lexikon der Psychologie: Abwehrmechanismen,
<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/abwehrmechanismen/112> (23.8.2018).

Weiterführende Materialien

Krause, Andreas; Philipp, Anja; Bader, Felicia; Schüpbach, Heinz 2008: Emotionsregulation von Lehrkräften:
Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit,
https://www.researchgate.net/publication/226453902_Emotionsregulation_von_Lehrkräften_Umgang_mit_Gefühlen_als_Teil_der_Arbeit (27.1.2018).

Krapp, Andreas; Hascher, Tina 2011: Forschung zu Lehreremotionen,
https://www.researchgate.net/publication/278023866_Forschung_zu_Lehreremotionen (27.1.2018).

Ludwig-Maximilians-Universität München 2018: Emotionale Kompetenz,
http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/forsch_projekte/gefuehlswelt/emotionale_komp/index.html
(27.1.2018).

Schmitt, Manfred; Altstötter-Gleich, Christine 2010: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie
kompakt, Weinheim.

Schmitz, Gerdmarie S. 2002: Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes
Verhalten, in: Maria von Salisch (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln, Berlin.

Wikipedia 2018: Selbstregulation,
[https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Selbstregulation_(Psychologie)) (27.1.2018).

The Grubb Institute 2018: An Introduction to Organisational Behaviour,
http://www.grubbinstitute.org.uk/wp-content/uploads/2014/12/034_An-Introduction-to-Organisational-Behaviour.pdf (27.1.2018).



Dossier: Kommunikation

Eine Einführung

Autorin: Isabelle Mischke

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Früher Zweitsprachenerwerb erleichtert Geflüchteten das Ankommen in Deutschland und bildet die Grundlage für ein gutes Zurechtfinden in einem neuen Land. Erfolgreiche Kommunikation hängt jedoch von mehr Faktoren als dem bloßen Verständnis von Worten und Grammatik ab. Dieses Dossier dient der Zusammenfassung von theoretischen Ansätzen aus der Kommunikationswissenschaft mit einem speziellen Fokus auf solche, die versuchen, das Entstehen von Missverständnissen in interkulturellen Situationen zu erklären.

Was ist Kommunikation?

Der Duden definiert Kommunikation als „Verständigung untereinander“ sowie als „zwischenmenschlicher Verkehr, besonders mithilfe von Sprache, Zeichen“ (Duden 2018). Das Wort selbst stammt vom lateinischen Wort „communicare“, was so viel wie „teilen, mitteilen, gemeinsam machen“ bedeutet. Laut dem Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick ist es unmöglich, nicht zu kommunizieren sowie den genauen Beginn einer Unterhaltung oder eines Streits zu benennen.

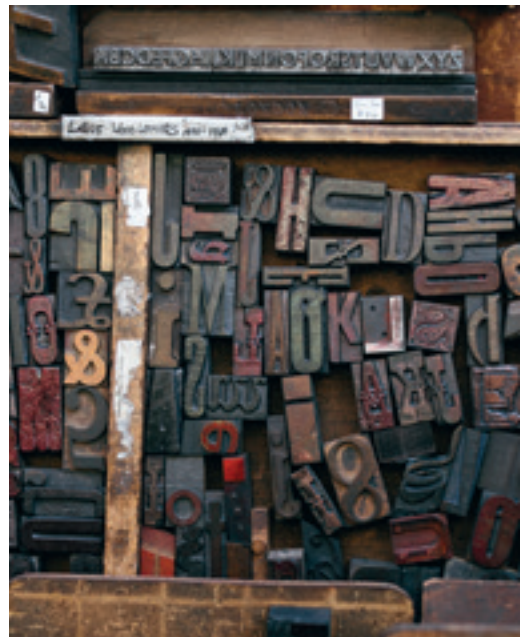


Foto: Bruno Martins/unplash.com/CC0.

Auf dem Youtube Channel Alpha Lernen werden Lernfilme des Bayerischen Rundfunks gesammelt und veröffentlicht. Das folgende Video beschäftigt sich mit der Frage, was Kommunikation ist: <https://www.youtube.com/watch?v=z4EFDWgVzyw>.

Welche Arten von Kommunikation gibt es?

Wenn es also unmöglich ist, nicht zu kommunizieren, stellt sich die Frage nach den unterschiedlichen Ausgestaltungsformen der Kommunikation. In der Kommunikationswissenschaft unterscheidet man hier grob zwischen drei Kategorien: der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikation. Unter verbaler Kommunikation versteht man den Ausdruck durch Worte und Sätze, wie etwa wenn Lernenden die Bedeutung eines bestimmten Wortes erklärt wird. Paraverbale Kommunikation beschreibt beispielsweise, wie hoch oder tief eine Person spricht, wie die Sprachmelodie klingt oder auch wie groß der Sprechanteil einer Person in einer Unterhaltung ist. Im Lehrkontext ist der paraverbale Kommunikationsanteil von Lehrkräften meist höher als der von Lernenden. Der größte Teil unserer Kommunikation geschieht jedoch nonverbal durch Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung, Berührung oder die Wahrnehmung von Gerüchen. So lässt sich an der Gestik der Lernenden oft bereits am Anfang des Unterrichts erkennen, wie motiviert oder demotiviert diese sind.

Über die Jahre wurden [viele verschiedene Modelle](#) entwickelt, um die menschliche Kommunikation zu beschreiben und zu erklären. Dazu gehört auch das Sender-Empfänger-Modell (Alpha Lernen 2017) von Claude E. Shannon und Warren Weaver aus den 1940er Jahren. Besonders einflussreich war auch das Kommunikationsquadrat, das Friedemann Schulz von Thun entwickelte. Ihm zufolge hat eine Nachricht vier verschiedene Seiten: die Beziehungsseite, die Appellseite, die Selbstkundgabe und die Sachebene.

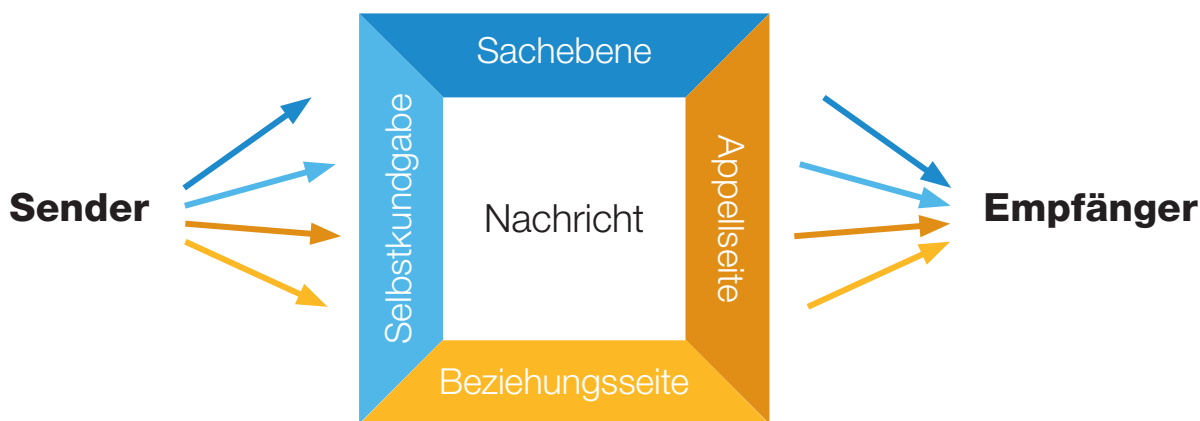


Abbildung: Schulz von Thun 2018.

Wenn die Lehrkraft laut schreit: „Seid endlich ruhig!“, dann kann dies auf den vier verschiedenen Ebenen unterschiedlich gedeutet werden. Auf der Sachebene bedeutet es, dass sich die Lernenden zu laut verhalten. Auf der Ebene der Selbstkundgabe zeigt es, dass die Lehrkraft verärgert ist. Auf der Beziehungsseite könnte es bedeuten, dass die Autorität der Lehrkraft nicht anerkannt wird und diese somit keinen anderen Ausweg mehr sieht, als laut zu werden. Die Appellseite zeigt sich in diesem Beispiel sehr deutlich als Aufforderung, sich ruhig zu verhalten.

Weitere Informationen zum Kommunikationsquadrat gibt es in diesem Video von Alpha Lernen: <https://www.youtube.com/watch?v=9VJn1cPbf1A>.

Wie kommt es zu Missverständnissen?

An Schulz von Thuns Kommunikationsquadrat zeigt sich, auf welcher Ebene Missverständnisse in der Kommunikation entstehen können. Während man selbst vielleicht sehr viel Wert auf die Beziehungsebene in der Kommunikation legt, kann es sein, dass sich die andere Person gerade auf die Sachebene bezieht. Die Feststellung: „Hier darf man 100 km/h fahren“, kann von der Autofahrerin, die gerade nur 90 km/h fährt, beispielsweise schnell als Beleidigung ihres Fahrstils aufgenommen werden. Missverständnisse können jedoch nicht nur durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen auf den verschiedenen Kommunikationsebenen entstehen, sondern auch durch Unterschiede von sogenannten impliziten und expliziten Nachrichten sowie von High-Context- bzw. Low-Context-Kommunikation.

Weitere Arten von Kommunikationsstörungen, und wie es dazu kommt, werden in diesem Video von Alpha Lernen erklärt:
<https://www.youtube.com/watch?v=r3Tfb9StUOc>.



Wie beeinflussen implizite und explizite Nachrichten unsere Kommunikation?

Implizite Nachrichten sind zum Großteil nonverbal. Man drückt etwas aus, ohne es direkt zu sagen. Das Gegenteil ist bei expliziten Nachrichten der Fall. Hier äußert man genau das, was man denkt. Während man in Deutschland oft sehr direkt ist, werden in anderen Kulturkreisen implizite Nachrichten bevorzugt (vgl. Friedensbüro Graz 2018). Wenn ein Lernender oder eine Lernende auf die Ankündigung der zu erledigenden Aufgaben mit der Aussage: „Das sind aber sehr viele Aufgaben“, reagiert, könnte es bedeuten, dass er/sie implizit kommunizieren möchte, dass er/sie es nicht schaffen kann, die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu erledigen. Besonders bei Kritik oder Verbesserungsvorschlägen kann es wichtig sein, nicht immer allzu direkt zu sein. Wenn Lernende es nicht gewohnt sind, direkte Kritik zu erfahren, kann dies dazu führen, dass sie sich persönlich angegriffen fühlen.



Foto: Clem Onojeghuo/unplash.com/CC0.

Wie kann der Unterschied zwischen Low und High Context Cultures zu Missverständnissen führen?

Deutschland zählt zu den sogenannten Low Context Cultures. Das bedeutet, dass die meisten Menschen versuchen, sich so deutlich wie möglich auszudrücken, damit die Gesprächspartnerinnen und -partner keine Interpretationen vornehmen müssen. Low Context Cultures machen jedoch nur circa vier Prozent weltweit aus. Deutsche kommen somit sehr häufig in Kontakt mit sogenannten High Context Cultures (vgl. Friedensbüro Graz 2018). In High Context Cultures wird sehr viel über nonverbale und indirekte Botschaften kommuniziert, was für Deutsche dann beispielsweise schnell frustrierend werden und fälschlicherweise als unehrlich gedeutet werden kann (vgl. Friedensbüro Graz 2018; Southeastern University 2018).

Deborah Rinner, Vizepräsidentin von Tero International, erklärt Low und High Context Cultures und benennt Möglichkeiten, mit diesen Unterschiedenen umzugehen:
<https://www.youtube.com/watch?v=qKViQSnW-UA>.

Was bedeutet das für den Zweitsprachen-Unterricht?

Zusammenfassend ist Kommunikation ein Austausch von Botschaften, bei dem Missverständnisse unvermeidbar sind. Kurse, in denen die Lernenden und Lehrkräfte oftmals keine gemeinsame Sprache sprechen, bieten hierbei besonders hohes Potenzial, Fehlschlüsse zu ziehen. Dementsprechend ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte sich bemühen, Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen. Denn je besser man eine Person kennt, desto schneller versteht man sie.

Chinesisches Sprichwort:
„Es gibt drei Wahrheiten:
Meine Wahrheit, deine
Wahrheit und die Wahrheit“
(Friedensbüro Graz 2018).

Literatur- und Quellenangaben

Alpha Lernen 2017: Sender-Empfänger-Modell – Kommunikation,
<https://www.youtube.com/watch?v=VkJtMz8ZA0U> (23.8.2018).

Duden 2018: Kommunikation,
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation> (23.8.2018).

Friedensbüro Graz 2018: Kulturen Fairstehen,
<http://www.friedensbuero-graz.at/materialien-und-downloads/kulturen-fair-stehen> (23.8.2018).

Schulz von Thun, Friedemann 2018: Grafische Darstellung des Vier-Seiten-Modells, in: Wikipedia,
https://de.wikipedia.org/wiki/Vier-Seiten-Modell#/media/File:Vier-Seiten-Modell_de.svg (23.8.2018).

Southeastern University 2018: Intercultural Communication: High- and Low-Context Cultures,
<http://online.seu.edu/high-and-low-context-cultures/> (23.8.2018).

Weiterführende Materialien

Heringer, Hans Jürgen 2010: Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte, Basel.

Hinnenkamp, Volker 2004: Die Anderen als Fremde – Wir als Fremde: Missverständnisse und Brücken in der Interkulturellen Kommunikation, in: Rometsch, W.; Sarrazin, D. (Hrsg.): Best Practices – in der Arbeit mit suchtmittelabhängigen Russlanddeutschen in der ambulanten Suchthilfe, Forum Sucht Bd. 34. Münster, S. 7–19, https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/Leseproben/Hinnenkamp_die_anderen_als_fremde.pdf (23.8.2018).

Kumbier, Dagmar; Schulz von Thun, Friedemann 2006: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele, Reinbek.

Straub, Jürgen et al. (Hrsg.) 2007: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz, Stuttgart.

Yousefi, Hamid Reza 2013: Interkulturelle Kommunikation: Eine praxisorientierte Einführung, Darmstadt.



Dossier: Rollen finden, machen und annehmen

Das Transforming Experience Framework

Autorin: Isabelle Mischke

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Das [Transforming Experience Framework](#) wurde in den 1990er Jahren vom britischen Grubb Institute¹ entwickelt, das seit seiner Gründung im Jahr 1957 zu Themen wie Gruppendynamik oder menschlichem Verhalten forscht. Das [Transforming Experience Framework](#) dient der theoretischen Einordnung der Rollenbildung. In diesem Dossier werden die wichtigsten Erkenntnisse des Konzeptes zusammengefasst und anschließend auf die Rolle von Lehrkräften bezogen.

Was ist eine Rolle?

Laut Duden beschreibt eine Rolle u. a. eine Stellung bzw. ein (erwartetes) Verhalten innerhalb der Gesellschaft (Duden 2018).

Das Grubb Institute definiert eine Rolle als ein mental regulierendes Prinzip, das auf erlebten Erfahrungen, der komplexen Interaktion von Gefühlen, Ideen und Motivationen basiert, die durch das Arbeiten für das Ziel eines Systems hervorgerufen werden. Rollen entwickeln sich demnach erst und sind nicht von Anfang als gegeben zu betrachten (Reed/Bazalgette 2006). Das [Transforming Experience Framework](#) ist als ein dynamisches Konstrukt zu verstehen.



Foto: Bruno Martins/unplash.com/CC0.

¹ Weitere Informationen unter <https://www.grubbinstitute.org.uk/>.

Das Transforming Experience Framework

Das Transforming Experience Framework ist im Wesentlichen durch drei, sich überlappende Bereiche – die Person, der Kontext und das System – gekennzeichnet, deren Ergebnis die Rolle im Zentrum ist. Der Einfluss dieser Bereiche ist nicht immer gleichwertig, sondern variiert dynamisch und zu jeder Zeit (Bazalgette 2009).

Experience of Oneness with the other

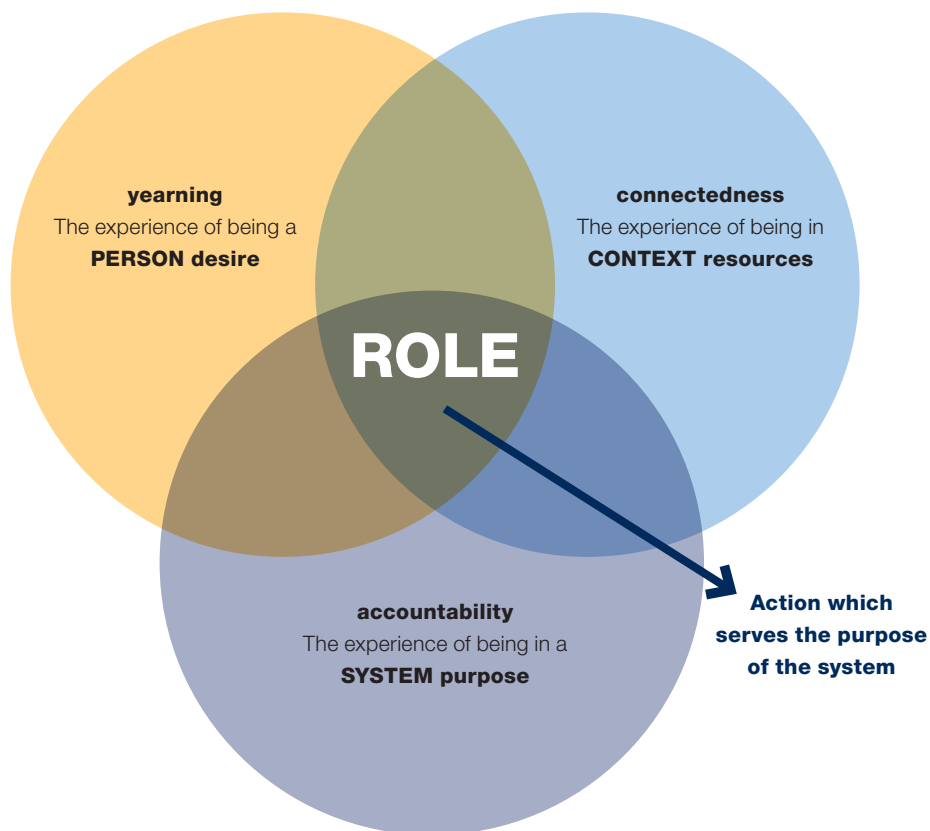


Abbildung: Leadership – The Impact of the Full Human Being in Role (Bazalgette 2009).

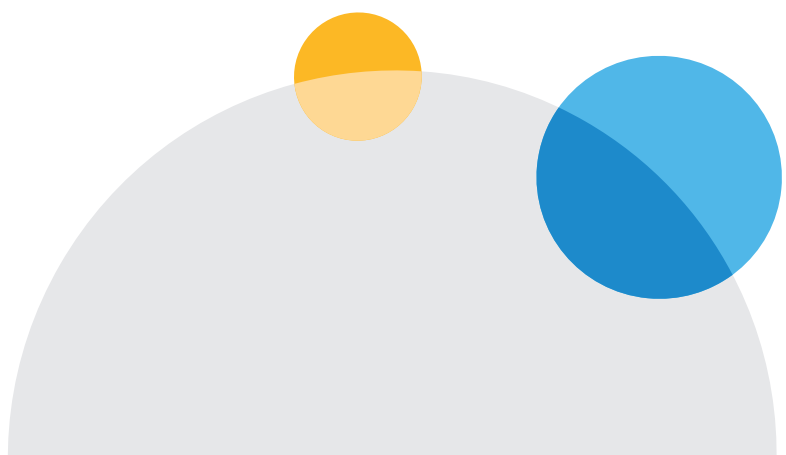
Wie nimmt man eine Rolle an?

Das Grubb Institute unterscheidet zwischen drei Phasen der theoretischen Konstruktion von Rollen: dem Finden von Rollen, dem Rollenbildungsprozess und dem Annehmen von Rollen. Die verschiedenen Phasen gehen ineinander über und sollten stets in Relation zueinander betrachtet werden. Jede dieser Phasen kann zudem durch Normen, Werte und Gefühle beeinflusst werden. Neue Erlebnisse oder Wahrnehmungen können zu einer Änderung des Verhaltens innerhalb einer angenommenen Rolle führen (Reed/Bazalgette 2006).

Neben dem Grubb Institute haben sich zudem weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit der Rollentheorie auseinandergesetzt. Eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und Theorien, die in der Pädagogik weitverbreitet sind, findet sich unter

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLQvJtFoLOFXNWJ54idzgChRjT30uX3vTh>.

Die erste Phase ist gekennzeichnet durch das Finden bzw. Identifizieren von Rollen. Dies geschieht durch das Kennenlernen des Systems, in dem agiert wird. Zunächst soll ein Bewusstsein für die bestehenden Rollen geschaffen werden. In einer zweiten Phase, dem Rollenbildungsprozess, soll sich der Idee einer bestimmten Rolle genähert werden. Dafür ist es notwendig, die Funktion der Rolle und die damit verbundenen Erwartungen zu betrachten. Hilfreich können hierbei Erfahrungen aus der Vergangenheit sein, die aufzeigen, welches Verhalten bestimmte Rollen voraussetzen. Die letzte Phase stellt das Annehmen einer bestimmten Rolle dar. Dies geschieht in der Regel durch eine aktive Handlung mit dem Ziel, das System, in dem man sich bewegt, voranzubringen. Eigene Wünsche werden an diesem Ziel gemessen und ausgerichtet (Reed/Bazalgette 2006).



Die Rolle von Lehrkräften

Lehrkräften werden in ihrer Funktion verschiedene Rollen zugeschrieben, denn im Unterricht geht es um weitaus mehr als nur reine Wissensvermittlung. Mann fasste sechs Typen des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern zusammen und identifizierte Hauptziele ihrer Rollen sowie wichtige Fähigkeiten, die grundlegend für den beruflichen Alltag benötigt werden (Mann 1969).

| Lehrerinnen-/Lehrer-Rolle | Hauptziele | Wichtige Fähigkeiten |
|-------------------------------|--|--|
| Expertin/Experte | übermittelt Informationen, Begriffe und Perspektiven des Faches bzw. Bereichs | Zuhören, fachliche Vorbereitung, Unterrichtsorganisation und Darbietung von Lehrmaterialien, Beantwortung von Fragen |
| formelle Autorität | Ziele setzen und Verfahren bestimmen, um Ziele zu erreichen | Festlegung der Struktur und der Qualitätsmaßstäbe, Evaluation des Resultats |
| Sozialisations-agentin/-agent | Ziele und Karriereperspektiven über den Kurs sichtbar machen, Schüler darauf vorbereiten | Belohnungen und Erwartungen hervorkehren, die von der Mehrheit der Fachwissenschaftlerinnen/-wissenschaftler akzeptiert werden |
| Unterstützerin/Unterstützer | Kreativität und Entfaltung nach dem Selbstverständnis des Schülers zu fördern, Lernschwierigkeiten überwinden zu helfen | Schüler/Schülerinnen entwickeln, das Bewusstsein ihrer Interessen und Fähigkeiten schärfen, Schülern/Schülerinnen helfen, Ziele zu erreichen und Blockierungen abzubauen |
| Egoideal | Begeisterung und Wertschätzung intellektueller Forschung in einem speziellen Bereich vermitteln | verdeutlichen, dass letztlich die eigenen materiellen oder geistigen Ziele die Mühe wert sind, und das persönliche Engagement |
| individuelle Person | das ganze Spektrum menschlicher Bedürfnisse und Fähigkeiten übermitteln, die für Fremd- und Selbstachtung notwendig sind | sich so darstellen, dass deutlich wird, dass man über die aktuelle Aufgabe hinaus existiert, vertrauenswürdig, offen und warmherzig sein |

Abbildung: Sechs Typen des LehrerInnen-Handels (Mann 1969: 51).

Auch im Kontext von Kursen „Deutsch als Fremdsprache“ nehmen Lehrkräfte die aufgeführten Rollen ein. Darüber hinaus können sie sich ebenfalls als Vertreterinnen und Vertreter der Volkshochschulen oder Integrationshelferinnen und Integrationshelfer sehen. Zusammenfassend bleibt es jedoch eine persönliche Entscheidung, welchen Rollen man sich gewachsen fühlt und inwieweit man demnach bereit ist, bestimmte Rollen zu repräsentieren.

Literatur- und Quellenangaben

Bazalgette, John 2009: Leadership: The Impact of The Full Human Being in Role,
<https://www.crossfieldsinstitute.com/wp-content/uploads/2014/10/John-Bazalgette-J-L-Leadership-the-impact-of-the-full-human-being-in-role.pdf> (30.1.2018).

Duden 2018: Rolle,
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Rolle> (20.1.2018).

Mann, W. R. 1969: Teacher as Typology, in: McKeachie, Wilbert (Hrsg.): Teaching Tips (12. Auflage), Lexington.

Reed, Bruce; Bazalgette, John 2006: Organisational Role Analysis at the Grubb Institute of Behavioural Studies: Origins and Development,
https://www.grubbinsitute.org.uk/wp-content/uploads/2014/12/034_Organisational-Role-Analysis-at-The-Grubb.pdf (30.1.2018).

Weiterführende Materialien

Bertrand, Tuomi 2016: Material zur Veränderung der Lehrerrolle im Unterricht,
https://educationalnetwork.files.wordpress.com/2015/05/handout-fc3bcr-lehrperson_material-zur-verc3a4nderung-der-lehrerrolle-im-unterricht-1.pdf (30.1.2018).





Dossier: Verschiedene Blicke auf Integration

Modelle und Perspektiven

Autorin: Meike Woller

Modul 1:

Wer bin ich? Meine Rolle als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner in einer Umgebung kultureller Vielfalt

Integration – ein komplexer Begriff

Deutschland ist schon längst eine Migrationsgesellschaft und das nicht erst mit dem vermehrten Zuzug Geflüchteter seit 2015. Auch der gesellschaftliche Diskurs zum Thema Integration hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Integration ist ein inflationär gebrauchter Begriff, hinter dem sich vielerlei Einstellungen und Bedeutungen verstecken.

Es gibt keine eindeutige und allgemein akzeptierte Definition von Integration. Einigkeit besteht schon eher darin, dass Integration ein fortlaufender Prozess ist, für den es keine Patentrezepte gibt. Er fordert Anstrengung sowohl von den Menschen, die kommen, als auch von denen, die bereits da sind. Wenn wir von Integration sprechen, stellt sich immer die Frage, in was eigentlich integriert werden soll. Daraus leiten sich Fragen ab wie, wer „wir“ eigentlich sind und wie „wir“ leben möchten. Deutschland ist ein Land voller unterschiedlicher (Sub)kulturen – an welchen sollen sich Geflüchtete bei der Integration orientieren? Bei Integration handelt es sich nicht um eine Bringschuld von Migrantinnen und Migranten und Geflüchteten, sondern vielmehr um das neuerliche Aushandeln von Rechten und Regeln, von Zugehörigkeit und Teilhabe.



„Die eine Integration in die eine Gesellschaft kann es nicht geben.“

(Klaus Jürgen Bade, Migrationsforscher)*

Denn „nicht ein gemeinsam geteilter Kultur- und Wertehimmel, sondern die immer wieder neu auszuhandelnde Verständigung darüber, wie alle Beteiligten zusammenleben wollen, ist tragend für eine demokratische Migrationsgesellschaft“ (Hasenjürgen 2013). Ist ein Mensch mit Migrationshintergrund erfolgreich integriert, wenn er die deutsche Sprache beherrscht, einen Bildungsabschluss besitzt und erwerbstätig ist? Oder geht es um mehr? Es besteht keine Einigkeit darüber, was es bedeutet, integriert zu sein, oder wann von erfolgreicher Integration gesprochen werden kann und von wem welche Leistung und Bereitschaft notwendig wird, um Integration zu erreichen. Integration bedeutet, kulturelle Unterschiede zu akzeptieren, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und das soziale Zusammenleben gemeinsam zu gestalten.

Mehr zu Integration und der Rolle von Sprache, Familie, Arbeit etc. im Essay „Integration“ der Bundeszentrale für politische Bildung unter <http://www.bpb.de/apuz/30444/integration>.

Unterschiedliche Integrationsmodelle: Was versteht man unter Integration?

Es gibt keine allseits geteilte Definition von Integration. Dies zeigt sich an den folgenden Aussagen, die auf unterschiedlichen Vorstellungen von Integration innerhalb unserer Gesellschaft basieren.

Integration heißt,

- dass Angehörige verschiedener Kulturen friedlich nebeneinander leben?
- dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen eine gemeinsame „Leitkultur“ befolgen?
- dass man identitätsstiftende Freiräume der einzelnen Kulturen wahrt und respektiert und trotzdem ein kooperatives Miteinander praktiziert?
- dass man sich an die Kultur(en) der Aufnahmegesellschaft anpasst und deren Verhaltensweisen und Werte annimmt?

Mehr zum politischen Diskurs rund um den kritischen Begriff der Leitkultur unter <http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/igd/de15251870.htm>.

Integrationsmodelle

Konformität/Anpassung

Migrantinnen/Migranten leben nach den Praktiken und Normen des Einwanderungslandes und geben ihre eigene Kultur auf.

Melting Pot

Aufnehmende und einwandernde Gruppen verschmelzen zu einer homogenen Gesellschaft mit neuen kulturellen Mustern und Codes.

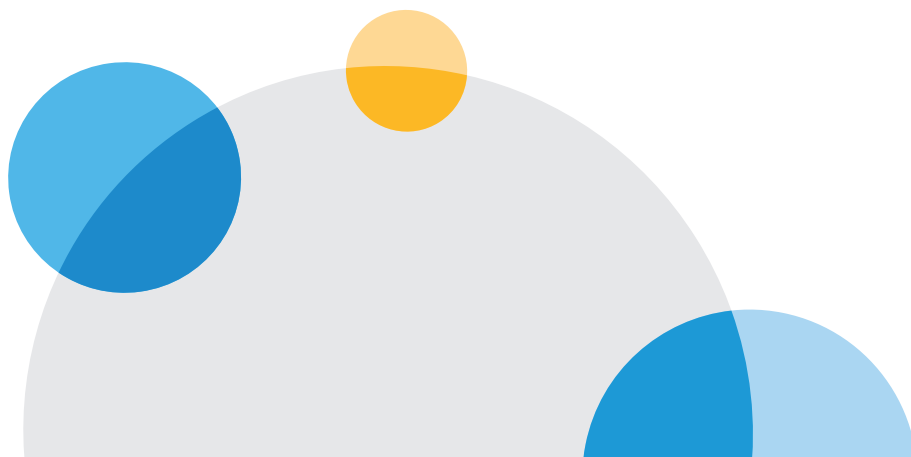
Kultureller Pluralismus

Migrantinnen/Migranten erhalten und pflegen einige kulturelle Codes, übernehmen aber den Großteil der Kultur des Aufnahmelandes.

Struktureller Pluralismus

Kulturelle Codes der Migrantinnen/Migranten werden aufgegeben. Es bleibt aber ein starker sozialer Zusammenhalt innerhalb Gruppe der Migrantinnen/Migranten.

Abbildung: Verschiedene Integrationsmodelle (West 2013).



Vielen Integrationsmodellen (vgl. West 2013), wie Melting Pot, struktureller und kultureller Pluralismus oder auch Konformität, liegt der Gedanke zugrunde, dass es bei Integration um das Verhältnis „Wir und die Anderen“ geht. Theoretikerinnen und Theoretiker der Postcolonial Studies wie Edward Said kritisieren allerdings genau diesen Vorgang des „Otherings“ (Said 1978). Othering beschreibt den Prozess, sich selbst und sein soziales Image positiv hervorzuheben, indem man Menschen mit anderen Merkmalen als andersartig, „fremd“ klassifiziert. Es findet also eine Distanzierung und Abwertung von den und der „Anderen“ statt. Indem immer wieder von den „Anderen“ gesprochen wird, werden Vorurteile und Zuschreibungen reproduziert und verfestigt. Auch kommt es durch die Abgrenzung der „Mehrheit“ („Wir“) von der „Minderheit“ („Nicht-Wir“) zu einem Machtgefälle innerhalb der Gesellschaft (Turecek 2015).

Weitere Kritik:

- Die Modelle der [Anpassung](#) und des [Melting Pots](#) stehen in der Kritik, da sie in der Realität nur schwer umzusetzen sind: Ein „Verschmelzen“ zu einer homogenen Masse ist utopisch, und der hohe Anpassungsdruck kann zu Rückzug und Absonderung führen.
- Hinter dem [kulturellen Pluralismus](#) steht das Konzept der Multikulturalität (Kulturshaker o. J.). Kulturelle Vielfalt wird dabei prinzipiell als positiv bewertet. Dem liegt aber das traditionelle Konzept von Kultur als in sich geschlossener, statischer Containerräume zugrunde. Dieser Integrationsansatz setzt auf ein gesellschaftliches Nebeneinander von als einheitlich gedachten, separaten kulturellen Gruppen.
- Im Integrationsmodell des [strukturellen Pluralismus](#) wird die moderne, demokratische Mehrheitsgesellschaft anerkannt, in der alle Bürgerinnen und Bürger die gleiche Chance auf Teilhabe haben. Es werden an den Einzelnen keine ethnisch begründeten Anpassungsanforderungen mehr gestellt – weder von einer Minderheit noch von der Mehrheit. Es stellt sich aber die Frage, ob diese Chancengleichheit de facto besteht oder durch Diskriminierung untergraben wird (vgl. West 2013).



Multiple Zugehörigkeiten – das Konzept der Transkulturalität

„Mit welchem Recht bestimmt dauernd jemand, dass ich türkisch oder deutsch bin? Wieso soll ich mich entscheiden? Ich bin sowohl als auch“, Aishe, 22 Jahre (West 2013: 219).

- Der Begriff der Transkulturalität (Welsch 2010) geht davon aus, dass es keine homogenen, klar voneinander abgrenzbaren Einzelkulturen mehr gibt, sondern dass Kulturen durch Globalisierung zunehmend vernetzt und vermischt sind.
- Kulturen sind dynamische Gebilde, die sich durch geschichtliche oder interkulturelle Wandlungen in einem stetigen Fluss befinden.
- Kultur formiert sich nicht nur innerhalb einzelner Staaten, sondern in verschiedenen kulturellen Kollektiven, wie zum Beispiel religiösen, politischen oder sozialen Gruppierungen. Die individuelle Identität setzt sich damit zwangsläufig aus verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten zusammen (siehe den Begriff der Multikollektivität bei Kulturshaker o. J.).



Bild: Clint Adair/unsplash.com/CC0.

Transkulturalität und Integration

In dem Integrationsbegriff, der auf Transkulturalität und Multikollektivität basiert, wird Abstand genommen von der Forderung kultureller Einheitlichkeit. Es gibt nicht die eine Gesellschaft, in die integriert werden kann. Stattdessen soll gesellschaftlicher Zusammenhalt durch die Teilhabe an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kollektiven entstehen, ohne dass es einen Druck zur Anpassung an die kulturelle „Mehrheit“ gibt. Migrantinnen und Migranten werden nicht auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduziert und festgelegt. An die Stelle von Entweder-oder-Forderungen treten Selbstbeschreibungen, die ein Sowohl-als-auch zulassen.

Welches Integrationsverständnis herrscht in Deutschland vor?

Wenn wir von Integration sprechen, stellt sich also die Frage, wann jemand als integriert gilt und wie offen die Aufnahmegesellschaft überhaupt ist. Herrscht in Deutschland eigentlich eine Kultur des Integrierens, und ist es kulturell vorgesehen, dass ethnisch Fremde zu Deutschen werden können? Welche Narrative und historischen Ereignisse sind für die deutsche Identität relevant? Laut der Studie „Deutschland postmigrantisch“ ist für einen Großteil der Deutschen das Deutschsein mit der Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, und der deutschen Staatsangehörigkeit verbunden. Das heißt, dass das „Deutschsein“ heute erlernt beziehungsweise erworben werden kann und nicht angeboren sein muss.



Bild: Kurious/pixabay.com/CC0.

Es gibt aber auch einen Anteil (37 Prozent) der Deutschen, für die das Vorhandensein deutscher Vorfahren wichtig ist, um Deutsch sein zu können. Bei der Verbundenheit zu Deutschland gibt es keine Unterschiede zwischen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund (Foroutan 2014: 6).

Des Weiteren sind unsere Alltagskommunikation, Debatten und Konzepte zum Thema Einwanderung und Integration geprägt durch nationale Identitätskonstruktionen, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen.

Mehr zum heutigen Integrationsverständnis der Deutschen findet sich in der Studie „Deutschland postmigrantisch“ unter <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/>.

Die Publikation „Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache“ (Altmayer 2004) empfiehlt sich, um mehr zum historischen Integrationsverständnis zu erfahren.

Historische Ereignisse und Strömungen, wie Aufklärung und Romantik, und deren Sichtweisen von nationaler Identität wirken immer noch nach. So erlaubte die Aufklärung eine rational-logische, abgeklärte Art und Weise der Integration. Es galt die Annahme, dass jede/jeder, die/der das Grundgesetz befolgt und sich an die lokalen Sitten und Gebräuche anpasst, integriert werden kann (Altmayer 2004: 374 ff.). Das Konzept der Romantik hingegen verfolgte einen metaphysischen Ansatz vom Deutschein. Im Gegensatz zum politisch verstandenen Nationenbegriff in Frankreich verfolgten die Romantikerinnen und Romantiker die Idee der Kulturnation als ethnisch definierter Gemeinschaft und als natürliches Phänomen. Die deutsche Sprache sowie Sitten und Gebräuche waren zentrale Bestandteile für inneren Zusammenhalt und Abgrenzung nach außen (Altmayer 2004: 399 f.). Dieses Verständnis wurde im Nationalsozialismus instrumentalisiert und war Grundlage für die Idee, dass man nur durch „Blut und Boden“ wirklich deutsch sein kann. Die unterschiedlichen Auffassungen des Deutscheins in Romantik und Aufklärung sind der Grundstein für die Spannungen, die bei dem Thema Integration in Deutschland entstehen.

Der eigene Blick auf Integration

Über die öffentliche Debatte und wissenschaftliche Diskussionen hinaus hat jeder Mensch einen persönlichen Zugang zum Thema Integration. Verschiedene Blicke auf Integration finden sich hier:

- Youtube-Clip „vhs-Ehrenamtsportal – Wir gestalten Integration!“:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=eBbxHfAjaU
(Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 2017).
- Youtube-Clip von Migration Matters „Was bedeutet Integration für dich?“:
<https://www.youtube.com/watch?v=gdMM8pDR7Eo> (Migration Matters 2017).

Literatur- und Quellenangaben

- Altmayer, Claus 2004: Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, München.
- Bade, Klaus-Jürgen o. J., zitiert nach Robertson-von Trotha, Caroline 2016: Integration als gesamtgesellschaftliche Herausforderung,
https://soziokultur-sachsen.de/phocadownload/Fachtage/Prsentation_Vortrag_Trotha_Integraton_als_Herausforderung.pdf (23.2.2018).
- Beucker, Pascal 2016: Debatte um Integration – die Konjunktur der Leitkultur,
<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/igd/de15251870.htm> (23.2.2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung 2007: Integration, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 22–23, Frankfurt am Main.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 2017: vhs-Ehrenamtsportal – Wir gestalten Integration!, in: Youtube, 3.10.2017,
<https://vhs-ehrenamtsportal.de/themenwelten/interkulturelle-kommunikation/wir-gestalten-integration>
(23.2.2018).
- Foroutan, Naika; Canan, Coşkun; Arnold, Sina; Schwarze, Benjamin; Beigang, Steffen; Kalkum, Dorina 2014: Deutschland postmigrantisch I: Gesellschaft, Religion, Identität, S. 6,
<https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/> (23.2.2018).
- Hasenjürgen, Brigitte 2013: Demokratische Migrationsgesellschaft: Zusammenleben neu aushandeln,
<http://www.bpb.de/apuz/156770/demokratische-migrationsgesellschaft-zusammenleben-neu-aushandeln?p=all> (15.1.2018).
- Kulturshaker o. J.: Multikollektivität,
<http://kulturshaker.de/kulturkonzepte/multikulturalitaet/> (23.2.2018).
- Migration Matters 2017: Was bedeutet Integration für dich?, in: Youtube, 6.10.2017,
<https://www.youtube.com/watch?v=gdMM8pDR7Eo> (23.2.2018).
- Said, Edward 1978: Orientalism, London.

Turecek, Martina 2015: Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung, <http://research.ucc.ie/scenario/2015/01/Turecek/03/de> (23.2.2018).

Welsch, Wolfgang 2010: Was ist eigentlich Transkulturalität?, http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf (3.2.2018).

West, Christina 2013: Integration zwischen Konformität, Interkulturalität, Transkulturalität?, in: Schnur, O.; Zakrzewski, P.; Drilling, M. (Hrsg.): Migrationsort Quartier: Zwischen Segregation, Integration und Interkultur, Wiesbaden, S. 195–224.

Weiterführende Materialien

Hans, Silke 2016: Theorien der Integration von Migranten: Stand und Entwicklung, Wiesbaden.

Nabi, Widad 2017: Integration bedeutet Suche nach Gemeinsamkeiten, <https://de.qantara.de/inhalt/die-syrische-schriftstellerin-widad-nabi-integration-bedeutet-suche-nach-gemeinsamkeiten> (21.1.2018).

Rathje, Stefanie 2014: Multikollektivität: Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften, in: Wolting, Stephan (Hrsg.): Kultur und Kollektiv: Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin, S. 39–59.

Rau, Carsten; Wendler, Hauke 2015: Willkommen auf Deutsch, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/willkommen-auf-deutsch/> (15.1.2018).

Treibel, Annette 2016: „Integriert Euch!“, Bonn.

Widmann, Arno 2014: Das ist das neue Deutschland, <http://www.fr.de/kultur/migration-das-ist-das-neue-deutschland-a-526030> (21.1.2018).



MODUL 2

Wer sind die Kursteilnehmenden?

Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

- Einleitung
- Übersicht Lehr- und Lernmaterialien





Modul 2: Wer sind meine Kursteilnehmenden? Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Kurzdarstellung

Modul 2 fördert das Verständnis für Bildung nach Flucht und Vertreibung. Darüber hinaus fördert es die Anerkennung vielfältiger Bildungshintergründe und Biografien. Es wirft wichtige politische, bildungsbezogene und sozioökonomische Fragen im Kontext von Migration auf.

Lernziele

Die Teilnehmenden sind in der Lage:

M 2.1 den größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen;

M 2.2 zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen;

M 2.3 Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumabedingten Einflüssen zu verbinden;

M 2.4 ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken.

Themenoptionen

1. Gründe für Migration:

- Was sind die verschiedenen Gründe für Migration?
- Welche Entscheidungen wurden getroffen?
- Worin besteht der größere Zusammenhang?

2. Vertreibung und Flucht – Trauma:

- Was bedeutet Flucht und Vertreibung (als Prozess; als Ergebnis)?
- Was sind die psychologischen Folgen für Geflüchtete?
- In welchem Gemütszustand befinden sich viele Geflüchtete?
- Was machen sie nach dem Ankommen durch? Unsicherheit? Informationsmangel?
- Trauma eines „armen Bürgers zweiter Klasse“?

3. Identität über den Flüchtlingsstatus hinaus: Haltung der wertschätzenden Neugier (Appreciative Inquiry):

- Wer ist der Mensch hinter dem „Flüchtlingsstatus“?
- Wie können wir ihre oder seine Erfahrungen berücksichtigen und in Unterricht und Methoden einbeziehen? (Bezug nehmen auf Lebenserfahrungen sowie Gestaltung einer Umgebung, die Initiativen und Beiträge der Lernenden begrüßt)

4. Was ist Kultur? Kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

- Arm/reich, städtisch/ländlich, Bildungsniveau etc.: Blick auf heterogene Gruppenkonstellationen!
- Brücken schlagen zwischen den Lernenden selbst und anderen Lernenden/ Kursleitenden/Ehrenamtlichen (Individuen statt Kulturen im Fokus);
- Wie schaffe ich eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung?
- Was bedeutet Multikollektivität?

5. Warum reden wir (nicht) über Religion?

- Was ist Religion?
- Wie kann dieser Themenbereich helfen, die vor uns liegende Herausforderung zu verstehen? Und wie könnte er uns sogar von der eigentlichen Herausforderung ablenken?

6. Erziehungs- und Bildungsansätze in den Herkunftsländern:

- Was sind die verschiedenen Methoden und Arten des Lehrens und Lernens?
- Welche davon gibt es im Aufnahmeland?

Verbindungen zu anderen Modulen

Dieses Modul baut auf dem Selbstpositionierungsprozess auf, der in Modul 1 begonnen wurde. Es soll den Teilnehmenden dabei helfen, aus ihrer Sicht über die Informationen aus dem interkulturellen Training und auch aus dem Unterricht zu reflektieren. Insbesondere Thema 1 dieses Moduls (Migrationsgründe) bezieht sich auf das in Modul 1 (Verhaltensweisen und Wertvorstellungen durch unterschiedliche Deutungsmuster verstehen) definierte Kulturverständnis und auf eine optional in Modul 1 eingeführte Zoom-out-Perspektive (kritische Distanz). Speziell bei diesen Themen muss berücksichtigt werden, dass Teilnehmende eine „Hidden Agenda“ (eine verborgene Tagesordnung) mitbringen, die den Trainingsverlauf beeinflussen kann und daher mitbedacht werden sollte.

Hinweise zur möglichen Umsetzung in der Praxis

- theoretische Einführung gefolgt von Gruppen- und Einzelarbeit zu Migration und Geflüchteten;
- Gruppen- und Einzelarbeit zur Komplexität von Identität mit dem Schwerpunkt auf Geflüchtete;
- Video, Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Diskussion über die Rolle von Stereotypen;
- Diskussion und kritische Reflexion des Kulturbegriffs;
- Gruppenarbeit zur praktischen Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse.

Empfohlener Umfang

4,5 Zeitstunden/sechs Unterrichtseinheiten





Übersicht Lehr- und Lernmaterialien

Modul 2:

Wer sind die Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Methodenbeschreibungen

Übungsanleitungen zum Einsatz im Unterricht/Seminar.

| Nr. | Titel | Themenfeld | Einsatz durch Trainerinnen/ Trainer | Einsatz durch Kursleitende |
|-----|---|--|---|-------------------------------|
| 1 | Wer sind wir? – Partnerinnen-/ Partner-Interview | Kennenlernen | x | x |
| 2 | „Ich“ im Kreis – Was macht mich zu dem, was ich bin? | Identität und Zugehörigkeit | x | |
| 3 | Identitätspuzzle – Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen | Identität und Zugehörigkeit | x | |
| 4 | Ich bin – Verschiedene Rollen und Identitäten | Verlust von Identität | x | |
| 5 | Mehr als nur Geflüchtete – Eigene Personas erstellen | Reflexion zur eigenen Rolle und zur Zielgruppe | x | |
| 6 | Rückt zusammen! – Alle in einem Boot | Kooperation und Kommunikation | x | |
| 7 | Der Zuckerturm – Ein interkulturelles Kooperationsspiel | Kooperation und Kommunikation | x | |
| 8 | Visuelle Orientierung ohne Sprache – Simulation von Fremdheitserfahrungen | Umgang mit Orientierungsverlust | x | |
| 9 | Der Raum ist eine Weltkarte – Aktivierende Aufstellungsübung | Kennenlernen und Einstieg ins Thema Migration | x | |
| 10 | Menschen kommen und gehen – Push- und Pull-Faktoren von Migration | Flucht und Migration | x | |
| 11 | Reiht euch ein! – Migration verstehen | Flucht und Migration | x | |
| 12 | Will leben – Willkommen – Eine interaktive Ausstellung zu Flucht und Migration | Flucht und Migration | x | |
| 13 | Ein weißes Blatt Papier – Zum Zustand einer traumatisierten Person | Umgang mit Trauma und Emotionen | x | |
| 14 | Der Baum der Erkenntnis – Eine kreative Art des Feedbacks | Feedback | x | |

Filmidaktisierungen

Anleitungen für Trainerinnen und Trainer zum Einsatz von Filmen im Seminar.

| Titel | Themenfeld |
|--|--------------------------------|
| Orientalismus – Wie wir den „Orient“ wahrnehmen | Kultur, Religion und Identität |
| Die Gefahr der einen einzigen Geschichte – Ein beeindruckender Vortrag über Stereotype | Stereotype und Vorurteile |
| Wegerfahrungen von Geflüchteten – Was Geflüchtete auf ihrem Weg nach Europa bewältigen müssen | Fluchterfahrungen |

Themendossiers

Hintergrundinformationen für Trainerinnen und Trainer sowie für Kursleitende und ehrenamtlich Tätige.

| Titel |
|---|
| Kultur und Identität – Identitätsbildung durch multiple Kollektivzugehörigkeiten |
| Migration – Ein Überblick über Geschichte, Zahlen und Perspektiven |
| Orientalismus – Über unsere Beziehung zum „Orient“ und zu uns selbst |
| Trauma – Gründe, Symptome und Unterstützung |



MODUL 2

Methodenbeschreibungen





Wer sind wir?

Eine Einführung in die Gruppe

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, von ihren Erfahrungen aus der Arbeit mit Geflüchteten zu berichten und ihre Expertise in die Gruppe einzubringen.
2. Die Teilnehmenden lernen sich kennen und schaffen eine wertschätzende Atmosphäre.

Anleitung

Die Seminarleitung verteilt Moderationskarten an alle Teilnehmenden. Die Teilnehmenden werden um Angaben zu ausgewählten Punkten gebeten, die auf einem Flipchart aufgelistet sind (z. B. Name, Geburtsort, Tätigkeit, interkulturelle Erfahrungen, Sprachkenntnisse und Verbindung zur Arbeit mit Geflüchteten). Dafür sollen sie Paare bilden. Dann haben die Teilnehmenden 15 Minuten Zeit, sich gegenseitig vorzustellen und auf der Moderationskarte die Informationen über ihre Partnerin oder ihren Partner entsprechend den aufgeführten Punkten zu notieren.

Anschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre jeweilige Partnerin oder ihren jeweiligen Partner der Gruppe vorzustellen. Die ausgefüllten Moderationskarten werden an einem Flipchart mit der Überschrift „Wer wir sind“ angebracht. So wird die Expertise aller Teilnehmenden sichtbar, und man kann bei Bedarf darauf zurückgreifen.

Dauer

30–40 Minuten

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Austausch in Paaren | 15 Minuten |
| Präsentation im Plenum | 15–20 Minuten |

Material

- Flipchart
- Moderationskarten
- Stifte
- Pins
- Kleber

Weitere Informationen

Die Punkte auf den Moderationskarten werden im Voraus festgelegt, um die für den Schulungsinhalt relevanten Informationen zu erhalten.

Anmerkung

Die Punktekategorien können von der Seminarleitung festgelegt und modifiziert werden, je nachdem welche Informationen für die Fortbildung benötigt werden.

Bei der Anwendung mit Geflüchteten können jeweils Punkte auf dem Flipchart vorgegeben werden, die zu den Kursinhalten passen. Zum Start eines Kurses können zum Beispiel zum Thema „Sich und andere vorstellen“ folgende Punkte notiert werden: Name, Herkunft, Beruf, Sprache(n), Hobbys, Familie etc. Durch die anschließende Sammlung aller Punkte unter der Überschrift „Wer wir sind“ wird die Vielfalt der Gruppe dargestellt. Es werden aber auch Gemeinsamkeiten zwischen Kursteilnehmenden sichtbar, an die angeknüpft werden kann.

Urheberschaft

Bolten, Jürgen o.J.: Erfahrungsschätze, unter <http://ikkompetenz.thueringen.de/wp-content/uploads/2017/09/erfahrungsschc3a4tze1.pdf>; geändert von: Huber, Judith; Kastrati, Dorina; Schüll, Katja 2016, Friedrich Schiller Universität Jena, Kontakt: <https://www.expertisenwechsel.de/>.



„Ich“ im Kreis

Was macht mich zu dem, was ich bin?

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Komplexität und Vielfalt von Identität zu verstehen.

Anleitung

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, ihre Namen in die Mitte eines leeren Blatt Papiers zu schreiben und um ihren Namen herum zu notieren, was sie als Individuum definiert. Je mehr das Wort sie definiert, desto näher sollte es an ihrem Namen stehen.

Nach fünf Minuten werden die Teilnehmenden gebeten, die Wörter (Rollen) einzukreisen, die sie selbst für sich ausgewählt haben (im Gegensatz zu denen, die sie nicht ausgewählt haben bzw. nicht beeinflussen konnten wie Eltern, Schule, Nationalität usw.).

Anschließend wird von der Seminarleitung eine Diskussionsrunde im Plenum durchgeführt. Folgende Fragen können dabei als Anstoß dienen:

- Was habt ihr aufgeschrieben?
- War es einfach?
- Nach welchen Kriterien habt ihr die Wörter gewichtet?
- Gibt es mehr Rollen bzw. Aspekte, die ihr für euch selbst ausgewählt habt, oder gibt es mehr Aspekte, die ihr nicht beeinflussen konntet?

Dauer

20 Minuten

Material

- Papier
- Stifte

Weitere Informationen

Diese Methode kann durch fachlichen Input zum Thema „Multikollektivität“ ergänzt werden. Es wird daher empfohlen, die Dossiers zum Thema [Kultur und Identität](#) und Integration zu lesen.

Anmerkung

Da manche Teilnehmende ihre Ergebnisse möglicherweise nicht mit anderen teilen wollen, sollte die Präsentation dieser auf freiwilliger Basis erfolgen, anstatt die Teilnehmenden nacheinander aufzufordern.





Identitätspuzzle

Gemeinschafts- und identitätsstiftende Wirkung der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen erfahren

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmungen und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M.2.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Kommunikation situationssensibel zu deuten, ohne auf kulturelle Zuschreibungen zurückzugreifen.

Beschreibung

Die Seminarleitung bittet die Teilnehmenden, auf Karteikarten fünf verschiedene Rollen/ Identitäten/Eigenschaften zu schreiben. Nachdem die Seminarleitung die Karten eingesammelt hat, liest sie die Karten laut vor und bittet die Teilnehmenden, die sich mit dem Inhalt der vorgelesenen Karte identifizieren, sich in einer Gruppe zusammenzustellen. Die anderen Teilnehmenden bleiben sitzen. Es werden lediglich ca. fünf verschiedene Rollen/Identitäten/ Eigenschaften vorgelesen. Dann erfolgt eine erste Diskussionsrunde mit Leitfragen der Seminarleitung. Die Seminarleitung muss einen Überblick behalten (gegebenenfalls macht die andere Seminarleitung Notizen), zwischen welchen Teilnehmenden es (keine) Gemeinsamkeiten gab.

Leitfragen der ersten Diskussionsrunde:

- Wie hat es sich angefühlt, Teil der Gruppe mit Gemeinsamkeiten zu sein?
- Wie hat es sich angefühlt, sitzen zu bleiben?
- Wie fühlt ihr euch mit Blick auf eure Rolle in der Gruppe?
- Gibt es jemanden, dem ihr euch jetzt näher oder fremder fühlt?
- Wenn ja, woher kommt dieser Eindruck?

Im zweiten Teil der Methode liest die Seminarleitung bereits vorbereitete Karteikarten mit weiteren Rollen/Identitäten/Eigenschaften vor. Dabei sind immer drei Karten einem Themenkomplex zugeordnet. Die Karten sind von sehr spezifisch bis zu sehr allgemein geordnet und werden in der entsprechenden Reihenfolge vorgelesen, zum Beispiel: Ich mag Borussia Dortmund/Ich bin Dortmund-Fan – Ich mag Fußball/Ich bin Fußball-Fan – Ich mag Sport/Ich bin Sport-Fan.

Es werden ca. fünf Karten-Trios, also insgesamt 15 Karten vorgelesen. Die Teilnehmenden sollen sich bei Zustimmung wieder entsprechend in einer Gruppe zusammenstellen oder sitzen bzw. stehen bleiben. Es folgt die zweite Diskussionsrunde mit folgenden Leitfragen:

- Wie fühlt ihr euch mit Blick auf eure Rolle in der Gruppe?
- Gibt es jemanden, dem ihr euch jetzt näher oder fremder fühlt?
- Wenn ja, woher kommt dieser Eindruck?
- Was ist euch aufgefallen?

Danach folgt die Überleitung zum theoretischen Konzept der Multikollektivität. Es folgt ein kurzer Video-Input (siehe Quellen), der die von den Teilnehmenden gemachten Erfahrungen und bereits genannten Aspekte aus den Diskussionsrunden mit einer wissenschaftlichen Rahmung versieht. Es schließt sich eine letzte Diskussion zur Relevanz des Konzeptes für die Gestaltung eigener Lernangebote und die eigene Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in kulturell diversen Settings an.

Zeitrahmen

ca. 50–60 Minuten

| | |
|---|------------|
| Arbeitsauftrag und Beschriftung der Karten | 5 Minuten |
| Zuordnung zu fünf Karten | 5 Minuten |
| erste Diskussion | 10 Minuten |
| Zuordnung zu fünf Karten-Trios | 10 Minuten |
| zweite Diskussion | 10 Minuten |
| Video-Input zu Multikollektivität | 10 Minuten |
| Fragen zu/Diskussion des Konzeptes | 10 Minuten |

Benötigte Materialien

Moderationskarten, Stifte, Laptop, Beamer, Lautsprecher

Anmerkungen

Ziel der Methode ist es, das Konzept der Multikollektivität für die Teilnehmenden versteh- und erlebbar zu machen und mögliche Implikationen für das eigene pädagogische Handeln in kulturell diversen Settings abzuleiten.

Urheberschaft

Tobias Missbrenner, Multiplikator im Projekt „Interkulturell-didaktische Zusatzqualifizierung für die Integrationsarbeit mit Geflüchteten“

Quellen

Rathje, Stefanie 2014: Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften, in: Wolting, Stephan (Hrsg.): Kultur und Kollektiv, Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin, S. 39–59.

Rathje, Stefanie o. J.: Vortrag zu „Multikollektivität“, www.youtube.com/watch?v=_uZX3nFeZiw&feature=youtu.be (7.8.2018).

Anhang

Beispiele für Karten-Trios zur zweiten Diskussionsrunde:

- BVB-Fan – Fußball-Fan – Sport-Fan;
- Ich mag Pizza – Ich mag italienische Küche – Ich mag gutes Essen/Ich esse gerne;
- Ich mag Stephen King – Ich mag Horror – Ich mag Literatur;
- Ich war schon mal in Jordanien – Ich war schon mal außerhalb Europas – Ich war schon mal außerhalb Deutschlands;
- Ich mag Harald Schmidt – Ich mag Comedy-Sendungen – Ich lache gerne;
- Ich trinke gerne Kaffee – Ich trinke gerne Kaffee in einem Café – Ich trinke gerne etwas mit Freunden;



„Ich bin“

Verschiedene Rollen und Identitäten

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Komplexität und Vielfalt von Identität zu verstehen.

Anleitung

Die Seminarleitung verteilt acht Moderationskarten an jede/jeden Teilnehmenden. Sie werden aufgefordert, acht Identitäten und/oder Rollen als Antwort auf die Frage „Wer seid ihr“ („Was ist eure Rolle/Identität?“) darauf zu notieren. Nachdem alle fertig sind, werden die Teilnehmenden gebeten, die Karten verdeckt zu halten, sich nach links zu wenden und ihre Nachbarin oder ihren Nachbarn zwei Karten beliebig ziehen zu lassen. Dann sollen sie sich nach rechts drehen und ihre andere Nachbarin oder ihren anderen Nachbarn zwei weitere Karten nach Belieben ziehen lassen. (Information für die Seminarleitung: Das willkürliche Wegnehmen von zwei Karten ist ein metaphorischer Akt, der mit der Erfahrung der Geflüchteten verglichen werden kann, einige Aspekte ihrer Identität bzw. einige Rollen durch ihre Flucht verloren zu haben). Die entnommenen Karten sollten von den Nachbarinnen oder Nachbarn aus Gründen der Privatsphäre verdeckt gehalten werden (oder verdeckt unter den Stuhl der Besitzerin oder des Besitzers gelegt werden). Pro Person bleiben vier Karten übrig, die von der Seminarleitung eingesammelt und sortiert werden, um ähnliche oder gleiche Wörter zu vermeiden.

Die Seminarleitung gibt anschließend den Teilnehmenden eine weitere Einweisung. Jede/jeder wird gebeten, sich auf einen Stuhl zu setzen. Die Seminarleitung liest das Geschriebene auf den gesammelten Karten laut vor. Wenn sich die Teilnehmenden mit dem Inhalt einer Karte identifizieren, sind sie aufgefordert, aufzustehen (unabhängig davon, ob sie dies selbst aufgeschrieben haben). Wenn sie sich nicht damit identifizieren, bleiben sie sitzen. Die Übung ist beendet, sobald die Seminarleitung alle Moderationskarten vorgelesen hat. Anschließend wird von der Seminarleitung eine Diskussionsrunde im Plenum zu folgenden Fragen durchgeführt:

- Wie war es für euch, nur acht Worte auszuwählen, um zu beschreiben, wer ihr seid?
- Wie habt ihr euch nach der ersten Austauschrunde mit eurer Nachbarin oder eurem Nachbarn gefühlt? Hättet ihr die gleichen Karten wie eure Nachbarin oder euer Nachbar gezogen?
- Wie war es, von acht auf vier Rollen oder Aspekte eurer Identität reduziert zu werden?
- Woran erinnert es euch, wenn ihr über eure Arbeit mit Geflüchteten nachdenkt?
- Was habt ihr bemerkt? Gab es etwas, was ihr nicht erwartet hättet?
- Habt ihr einen sozialen Druck verspürt?
- Habt ihr etwas vermisst, das ihr aufgeschrieben hättet und das eine Nachbarin oder ein Nachbar gezogen bzw. weggenommen hat?

Dauer

30 Minuten

| | |
|---|------------|
| acht Aspekte der Identität aufschreiben | 8 Minuten |
| von der Nachbarin oder vom Nachbarn zuerst zwei, dann weitere zwei Karten ziehen | 5 Minuten |
| aufstehen bei der Identifikation mit einem Aspekt | 5 Minuten |
| Diskussion | 12 Minuten |

Material

- Moderationskarten (acht für jede Teilnehmende/jeden Teilnehmenden)
- Stifte
- Pinnwand
- Pins

Weitere Informationen

Diese Methode kann durch die Methode „Ich im Kreis“ ergänzt werden. Auch als Einführung in das Thema „Diversität und Multikollektivität“ kann sie eingesetzt werden. Es wird daher empfohlen, die Dossiers zum Thema [Kultur und Identität](#) und Integration zu lesen.

Anmerkung

Die Moderationskarten können an die Pinnwand gesteckt werden, damit alle Teilnehmenden sehen können, wie viele Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge es im Raum gibt.



Mehr als nur Geflüchtete

Eigene Personas erstellen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Prinzipien zu ermitteln und anzuwenden, die zu einer wertschätzenden und verbindlichen Unterrichtsatmosphäre beitragen.

Anleitung

Die Seminarleitung gibt eine kurze methodische Einführung in das Erstellen von Personas. Die Teilnehmenden werden gebeten, Gruppen zu bilden. Die Seminarleitung beauftragt die Teilnehmenden, Personas zu erstellen (eine Persona ist ein fiktiver Charakter, der die Zielgruppe repräsentiert). Jede Gruppe wird gebeten, im Kontext der Bildungsarbeit mit Geflüchteten eine lehrende und eine lernende Persona zu entwickeln.

Anschließend haben die Gruppen Zeit zum Brainstorming und zur Diskussion ihres Vorgehens. Dann arbeiten die Gruppen bis zum Ende der vorgegebenen Zeit an der Aufgabenstellung. Abschließend kommen die Teilnehmenden zusammen, um die Ergebnisse im Plenum zu präsentieren und ihre ausgewählten Optionen und Gründe zu diskutieren.

Die Seminarleitung kann die Diskussionsrunde mit folgenden Fragen als Anstoß anleiten:

- Wie habt ihr angefangen?
- Wie hat sich die Gruppenarbeit entwickelt? Hat sich im Verlauf von Anfang bis Ende etwas verändert?
- Was waren die wichtigsten Aspekte bei der Erstellung der Personas?
- Habt ihr dabei an jemanden gedacht, den ihr kennt?
- Woher stammen eure Ideen?
- War der fachliche Input hilfreich? Inwiefern?
- Was war euer wichtigstes Ziel?
- Was waren die Hauptaspekte zur Unterscheidung der beiden Personas?

Dauer

90 Minuten

| | |
|---|------------|
| Einführung | 10 Minuten |
| Gruppenarbeit: Erstellen von Personas | 40 Minuten |
| Präsentation der Personas und Diskussion | 40 Minuten |

Material

- Flipchart
- Stifte
- Bilder einzelner Personen

Weitere Informationen

Die Seminarleitung sollte darauf vorbereitet sein, eine kurze Einführung in die Entwicklung von Personas zu geben. Die folgenden Artikel können zur Vorbereitung dienen:

Bothmann, Lena 2018: Geben Sie Ihrer Zielgruppe ein Gesicht: Persona-Entwicklung in wenigen Schritten, <https://www.trafficdesign.de/knowhow/online-marketing/geben-sie-ihrer-zielgruppe-ein-gesicht-persona-entwicklung-wenigen> (15.3.2018).

Zeidler, Stephanie 2010: In 6 Schritten zur eigenen Persona, <https://www.gruenderszene.de/operations/persona-personas-entwickeln> (15.3.2018).





Rückt zusammen!

Alle in einem Boot

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, den größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen (M 2.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumabedingten Einflüssen zu verbinden (M 2.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, einander zu vertrauen und sich in einer Gruppe mit unterschiedlichen Vorstellungen und Erfahrungen abzustimmen und eine produktive Atmosphäre zu schaffen.

Anleitung

Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, sich auf einer Plane zusammensetzen. Die Aufgabe der Gruppe ist es nun, gemeinsam die Plane umzudrehen, ohne dass eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer den Boden berührt. In diesem Fall muss die gesamte Gruppe mit dem Spiel neu beginnen. Am Ende sollte die zuvor dem Boden zugewandte Seite unter den Füßen der Gruppe sein. Beim Wenden der Plane werden Moderationskarten mit den Themen der Fortbildung, die an der Unterseite der Plane angebracht sind, aufgedeckt und sichtbar. Dann folgt eine kurze Präsentation der Themen anhand der Punkte auf den Moderationskarten (oder eine Beschreibung der Ziele durch die Seminarleitung).

Nach der Übung wird eine Diskussionsrunde im Plenum durchgeführt. Folgende Fragen können dabei als Anstoß dienen:

- Was passierte nach der Ankündigung der Aufgabe?
- Was lief gut/schlecht?
- Wer hat zur Lösung der Aufgabe beigetragen? Waren es mehrere Personen oder nur eine einzige Person?
- Welche Kommunikationsmuster konnten identifiziert werden? Konfuses Gespräch oder Dialog? Anleitung oder Austausch?
- Wie war die Stimmung in der Gruppe auf so kleinem Raum?
- Inwieweit wurde proaktiv nach Informationen gesucht?
- Haben alle Beteiligten immer gewusst, was vor sich ging?
- Hat sich irgendjemand unwohl gefühlt?
- Würde sich jemand im Nachhinein anders verhalten?

Dauer

30 Minuten

| | |
|----------------------|---------------|
| Anleitung und Übung | 5–10 Minuten |
| Diskussion im Plenum | 10–20 Minuten |

Material

- eine Plane, ca. 4 x 3 Meter groß, je nach Gruppengröße größer oder kleiner; alternativ eine Decke oder eine Abdeckung jeglicher Art
- Klebeband
- Moderationskarten

Anmerkung

Falls erforderlich, wird die Plane durch Verkleben oder Falten auf die richtige Größe reduziert. Wenn die Plane zu groß ist, wird die Aufgabe zu einfach und stellt keine Herausforderung mehr dar. Eine Plane von ca. einem Quadratmeter sollte für fünf Teilnehmende ungefähr richtig sein.

Urheberschaft

Losche, Helga 2009: Alle in einem Boot, in: Interkulturelle Kommunikation: Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen Augsburg; modifiziert und angepasst an den Fluchtkontext von: Huber, Judith; Kastrati, Dorina; Schüll, Katja 2016, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Kontakt: <https://www.expertisenwechsel.de/>.



Der Zuckerturm

Eine Methode, um eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre in einer multikulturellen Gruppe zu schaffen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Lern- und Lehransätzen und damit verbundene Hierarchien und Machtbeziehungen zu diskutieren.
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Prinzipien zu ermitteln, die zu einer wertschätzenden und verbindlichen Unterrichtsatmosphäre beitragen.

Anleitung

Die Seminarleitung teilt die Teilnehmenden in der ersten Phase in zwei Gruppen ein und stellt zu Beginn die folgende Aufgabe.

Erste Phase

Story: „Urbanisierung führt zunehmend zu einem Mangel an Bauland. Dies bedeutet, dass in Zukunft Gebäude höher gebaut werden müssen. Das Architekturbüro ARTchitect will deshalb sein zukünftiges Portfolio an Türmen erweitern. Genauer gesagt, möchte es Architektinnen und Architekten zu einem Wettbewerb einladen, um neue Ideen zu entwickeln, wie in Zukunft noch höhere Türme gebaut werden können. Euer Team nimmt an diesem Wettbewerb teil und konkurriert mit XY weiteren Teams um den Titel ‚Höchster Turm der Zukunft‘ (Huber et al. 2016).“

Eure Aufgabe ist es nun, ein möglichst hohes Modell eines Zuckerwürfelturms zu bauen.

Die Teilnehmenden werden dann in Gruppen von mindestens vier Personen eingeteilt. Ziel ist es, innerhalb einer vorgegebenen Zeit einen möglichst hohen Turm zu bauen. Die Gruppentische sind durch eine Wand getrennt, sodass die Konstruktion des Turmes von der anderen Gruppe nicht beobachtet werden kann. Die Gruppen haben zunächst eine Minute Zeit, um den Bau des Turms mit Zuckerwürfeln zu planen. Anschließend verkündet die Seminarleitung den Beginn der Bauphase. Die Gruppen haben nun fünf Minuten Zeit, um den höchstmöglichen Turm zu bauen.

Die Türme werden dann von der Seminarleitung bewertet, und ein Gewinnerteam wird bekanntgegeben, wobei die andere Gruppe den Turm nicht sieht.

Die Seminarleitung fordert zwei Teilnehmende aus jeder Gruppe auf, in der zweiten Phase die Tische zu wechseln, und stellt allen dann die folgende Aufgabe.

Zweite Phase

Story: „Im Zuge von Internationalisierung und zunehmender Flexibilität ist es dem Architekturbüro ARTchitect wichtig, dass Teams auch mit Mitgliedern anderer Teams zusammenarbeiten können. Daher wechseln die Teilnehmenden in der zweiten Runde des Wettbewerbs die Teams. Da das wechselnde Mitglied jedoch aus einem anderen Land stammt, spricht es nicht die gleiche Sprache und kann nur nonverbal mit dem Team kommunizieren. Je nach Gruppengröße werden ein bis zwei Mitglieder aus jeder Gruppe (bekannt als ‚Schwimmerin/Schwimmer‘) in der zweiten Runde von der Seminarleitung ausgewählt, um in eine andere Gruppe zu wechseln. Weitere vier Minuten sind vorgesehen, um einen Turm nach den gleichen Kriterien zu bauen, aber diesmal ohne Planungszeit (denn die Wettbewerbszeit läuft schnell ab und das Architekturbüro will die Tragfähigkeit noch testen, hat aber andererseits schon Erfahrungen mit dem Modell). Aufgrund der fehlenden Beratungsmöglichkeit wird der Druck erhöht. Nachdem die Zeit abgelaufen ist, wird erneut ein Gewinnerteam ermittelt und die Auswertung beginnt (Huber et al. 2016).“

Anschließend wird von der Seminarleitung eine Diskussionsrunde im Plenum durchgeführt. Folgende Fragen können dabei als Anstoß dienen:

- Wie war es in der ersten Gruppe?
- Wie habt ihr angefangen und wie seid ihr auf diese Idee gekommen?
- Wie habt ihr die Expertise aller Beteiligten und jedes einzelnen Mitglieds der Gruppe einbezogen?
- Wie war es in der zweiten Gruppenkonstellation? Habt ihr ein anderes Vorgehen gewählt?
- Wie habt ihr die stummen Mitglieder behandelt und einbezogen? Wie habt ihr zusammengearbeitet?
- Wie war die Stimmung in der Gruppe, als es darum ging, sich auf ein gemeinsames Ziel zu einigen? Was war euch innerhalb der Gruppe wichtig?

Dauer

30–45 Minuten

| | |
|--------------------------|---|
| 1. Phase | eine Minute Vorbereitungszeit, fünf Minuten Bauzeit |
| 2. Phase | vier Minuten Bauzeit |
| verbleibende Zeit | Vorbereitung, Diskussion und Auswertung |

Material

Für den Turmbau: 70 Zuckerwürfel pro Gruppe

Anmerkung

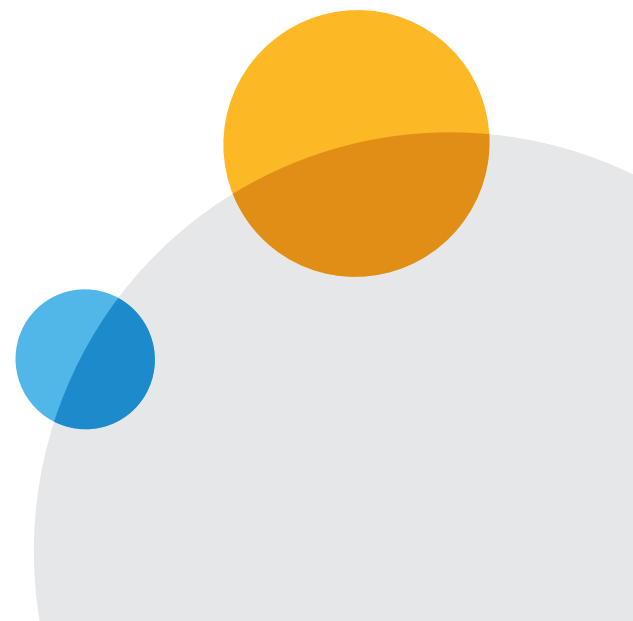
Die zweite Runde des Spiels kann für Gruppen, die ein gutes Team bilden, erschwert werden. Die „Schwimmerinnen/Schwimmer“ dürfen in diesem Fall nicht sprechen, sobald sie der neuen Gruppe beitreten. Dies ist eine weitere Herausforderung für das Team, nämlich sich über die Erfahrungen nonverbal auszutauschen und das neue Mitglied dabei einzubeziehen.

Außerdem können anstelle von Zuckerwürfeln auch Holzwürfel verwendet werden.

Urheberschaft

Pauw, David; Kuehl, Jonas; Ammerich, Hannes 2013: Das Zuckerturmspiel: Eine interkulturelle Trainingsübung zur Förderung von Teamsynergien.

Geändert und angepasst an den Fluchtkontext von: Huber, Judith; Kastrati, Dorina; Schüll, Katja 2016: Das Zuckerturmspiel, Freie Universität Jena.





Visuelle Orientierung mit/ohne Schrift und Sprache

Simulation von Fremdheitserfahrungen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumabedingten Einflüssen zu verbinden (M 2.3).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, einen Perspektivwechsel zu unternehmen: Wie finde ich mich in einem Land mit einer fremden Schrift und Sprache zurecht? Welche Chiffren bzw. Kommunikationsmittel gibt es jenseits von Sprache? Wie kann ich das für meine Arbeit nutzen?

Beschreibung

Wie fühlen sich Menschen, die Orientierung suchen in einem Land, dessen Schrift oder Sprache sie nicht beherrschen bzw. lesen können? Diese Übung hilft beim Perspektivwechsel.

Gruppenarbeit: Einteilung in bspw. drei Gruppen mit ca. vier Teilnehmenden oder vier Gruppen mit drei Teilnehmenden. Die Seminarleitung verteilt Fotos mit Motiven aus Amman/Jordanien. Jede Gruppe bekommt ca. zehn Fotos.

Aufgabe

Schritt 1: Schaut euch gemeinsam die Fotos an. Auf welchen Motiven könnt ihr (egal aus welchem Grund) erkennen bzw. womöglich sogar „lesen“, was sie kommunizieren? Also z. B. wo befinden wir uns? Wohin führt dieser Weg? Was möchte uns das Schild sagen? Was ist erlaubt oder verboten? Was ist das für ein Produkt?

Welche Motive könnt ihr a) vollständig dechiffrieren, b) welche nur teilweise und c) welche gar nicht? Clustert die Fotos in diese drei Gruppen.

Schritt 2: Diskutiert, warum ihr diese Inhalte vollständig, teilweise oder gar nicht deuten könnt (Anmerkung für die Seminarleitung: Mögliche Gründe sind u. a. vorhandene oder fehlende Übersetzungen, (un)bekannter oder (nicht) eindeutiger Kontext ggf. aus der eigenen Kultur/Sprache, (nicht) vorhandenes Weltwissen, (un)bekannte Piktogramme/Symbole/Logos/Farbcodierungen etc.). Welche Informationen könnten euch helfen, die Inhalte besser zu verstehen?

Schritt 3: Vergleicht eure Cluster mit den anderen Gruppen. Wenn es große Unterschiede gibt: Diskutiert darüber. Teilt im Plenum eure Erkenntnisse zu Schritt 2.

Schritt 4: Anschließend Diskussion im Plenum zu folgender Frage: In welchen Situationen machen Geflüchtete vermutlich ähnliche Erfahrungen wie ihr gerade? Findet ihr Beispiele in eurem direkten (Seminar-)Umfeld? Wie könnt ihr die soeben gemachten Erfahrungen für eure Arbeit mit Geflüchteten nutzen?

Zeitrahmen

ca. 30 Minuten

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Clustern der Bilder | 10 Minuten |
| Austausch in der Kleingruppe | 10 Minuten |
| Diskussion im Plenum | 10 Minuten |

Benötigte Materialien

Ausdrucke der Fotos aus Jordanien, siehe weiter unten.

Anmerkungen

Wenn sehr viel Zeit vorhanden ist, können die Teilnehmenden in kleinen Gruppen einen kleinen Spaziergang nach draußen machen. Sie fotografieren dabei Situationen, Schilder, Produkte etc., die Schrift beinhalten. Sucht gezielt nach Motiven, die sich den drei Gruppen aus Schritt 1 zuordnen lassen, also Situationen/Schilder etc., die sich ohne Kenntnis der deutschen Sprache und der lateinischen Schrift a) komplett deuten lassen, b) nur teilweise deuten lassen ggf. mithilfe des Kontextes etc., oder c) gar nicht deuten lassen. Präsentiert anschließend eure Ergebnisse im Plenum.

Urheberschaft

Thomas Waibel, Multiplikator im Projekt „Interkulturell-didaktische Zusatzqualifizierung für die Integrationsarbeit mit Geflüchteten“. Fotos entstanden in und um Amman/Jordanien im April 2018.

Beispiele zum besseren Verständnis

1. Das Schild ist komplett in arabischer Sprache. Ich kann es also nicht lesen. Aber ich erkenne, es ist ein Ladenschild. Aufgrund der Bilder, kann ich deuten, dass es das Schild einer Fleischerei ist. Weitere Infos bleiben mir allerdings verschlossen (Cluster B).



2. Was sich in dieser Packung befindet, kann ich nicht erkennen. Weder durch Schrift noch durch Bilder oder Piktogramme und Logos (Cluster C).



3. Im Kontext kann ich mir allerdings erschließen, was in der Packung sein könnte: Kaffee oder Kakao oder etwas Ähnliches vermutlich (Cluster B).



4. Ich kann das Schild nicht lesen, wenn ich die arabische Schrift nicht lesen kann. Durch meine Erfahrung kann ich allerdings vermuten, dass hier eine Wohnung vermietet oder verkauft wird. Genaueres, z. B. die Konditionen und Telefonnummer, muss ich allerdings irgendwie erfragen (Cluster B).





Visuelle Orientierung mit/ohne Schrift und Sprache – Handout

Simulation von Fremdheitserfahrungen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen



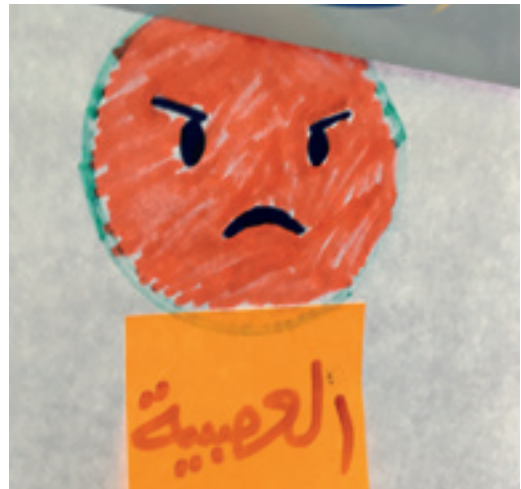




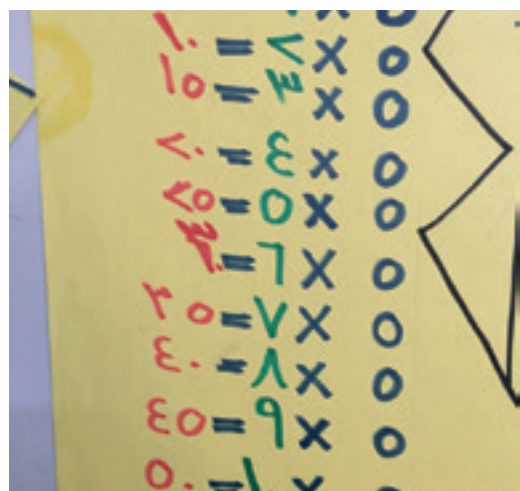
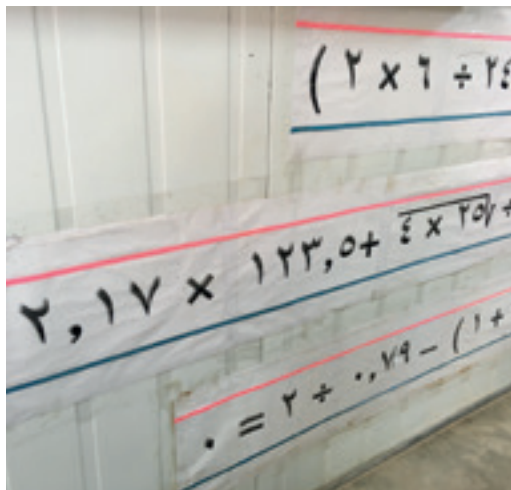






















Der Raum ist eine Weltkarte

Rund um die Welt in einem Raum

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Methode wird als Warm-up zum Thema Migration eingesetzt.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, sich selbst im Kontext von Migrationsbewegungen zu positionieren und zu erfahren.

Anleitung

Die Seminarleitung lässt alle Gegenstände im Raum auf eine Seite schaffen, um genügend Bewegungsfreiheit zu haben. Dann werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich in die Mitte des Raumes zu begeben und sich den Raum als Weltkarte vorzustellen. Die Seminarleitung legt die Himmelsrichtungen im Raum fest, in die sich die Teilnehmenden zu den Fragestellungen bewegen bzw. positionieren sollen. Nach jeder Frage (oder nach Beendigung der Methode, wenn die Zeit nicht ausreicht) und jedem Einzelschritt wird kurz diskutiert, inwieweit sich die Erfahrungen bei Migrationsbewegungen unter den Teilnehmenden unterscheiden.

Folgende Fragen können gestellt werden:

- Woher stammt ihr?
- Von wo nach wo habt ihr euch das erste Mal in eurem Leben bewegt?
- Was ist der weiteste Punkt, an dem ihr bisher von zu Hause weg wart?
- Wohin würdet ihr gerne gehen?
- Wo wird euer/eure Hemd/Bluse/Top/T-Shirt hergestellt?



Dauer

10–20 Minuten

Material

Es wird kein weiteres Material benötigt.

Anmerkung

Die Fragen können an die Teilnehmenden und an die Themen der Schulung angepasst werden. Der Zeitplan hängt auch von der Größe der Gruppe ab.





Menschen kommen und gehen

Migration verstehen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, den größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen (M 2.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumabedingten Einflüssen zu verbinden (M 2.3).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Zwangsmigration und ihre Push- und Pull-Faktoren (Schub- und Sogfaktoren) zu verstehen.
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).

Anleitung

„Menschen kommen und gehen“

1. Teil: Die Seminarleitung verteilt Moderationskarten (einfarbig, z. B. rot) an die Teilnehmenden (Kleingruppen oder Einzelarbeit) und fordert sie auf, Push-Faktoren für Migration aufzuschreiben (Gründe für Migration/Flucht: „Warum verlassen Menschen ihre Heimat?“; einen Grund pro Karte). Nach max. zehn Minuten wird ein Stuhlkreis gebildet. Eine Gruppe bzw. eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer legt ihre oder seine Karten auf den Boden und erklärt bei Bedarf kurz die Karte. Danach folgen die anderen Gruppen bzw. Teilnehmenden. Wenn möglich, sollten die Karten geordnet werden (z. B. wenn jemand eine Karte mit der Aufschrift „Krieg“ ablegt und eine ähnliche Karte bereits vorhanden ist, sollte diese direkt danebengelegt werden).

Die Seminarleitung gibt jedem Teilnehmenden die Möglichkeit, die Karten zu kommentieren, und stellt dann folgende Frage: „In welchen Ländern der Welt finden wir diese Gründe vor? Könnt ihr die Länder nennen, aus denen im vergangenen Jahr die meisten Flüchtlinge kamen?“ (NUR WENN NACH DER „Reiht euch ein“-METHODE VERFAHREN WIRD). Wenn ein wichtiger Grund fehlt, kann er von der Gruppe/der Seminarleitung während der Diskussion hinzugefügt werden.

Am Ende werden die Karten auf dem Boden belassen, da sie so für den zweiten Teil benötigt werden.

2. Teil: Die Seminarleitung verteilt Moderationskarten (in einer anderen Farbe, z. B. weiß) an die Teilnehmenden (Kleingruppen oder Einzelarbeit) in gewünschter Anzahl und fordert sie auf, Pull-Faktoren für Migration aufzuschreiben („Was braucht man für ein gutes Leben?“; einen Faktor pro Karte). Nach max. zehn Minuten wird wieder ein Stuhlkreis um die Karten mit den Migrationsgründen (rote Karten) aus dem ersten Teil gebildet. Dann legt eine Gruppe oder eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer ihre oder seine Karten auf den Boden und erklärt bei Bedarf kurz die Karte. Danach folgen die anderen Gruppen bzw. Teilnehmenden. Wenn möglich, sollten die Karten geordnet werden (z. B. sollte die weiße Karte mit „Sicherheit“ neben der roten Karte „Krieg“ liegen).

Die Seminarleitung stellt dazu folgende Fragen:

- Was denkt ihr, wenn ihr diese Karten – „Gründe für Migration“ und „Dinge, die man für ein gutes Leben braucht“ – zusammen seht?
- Welche Lebensbedingung ist die wichtigste?
- Kann man diese Karten nach ihrer Wichtigkeit ordnen?
- Kann man die Karten mit Bedingungen für ein gutes Leben unter anderen Gesichtspunkten (grundlegende Menschenrechte, Grundbedürfnisse etc.) neu sortieren?
- In welchen Regionen der Welt sind diese Bedingungen zu finden?

Abschließend hält die Seminarleitung einen kurzen Vortrag über Migration (Definition von Migration, kurzer geschichtlicher Abriss der Migration, Karten zur weltweiten Migration).

Dauer

30–40 Minuten

Material

Moderationskarten (in Weiß und einer weiteren Farbe), Stifte, Informationsmaterial bzw. kurze Präsentation zu weltweiter Migration

Weitere Informationen

United Nations 2017: International Migration Report,
http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf (17.5.2018).

Urheberschaft

Grundkonzept aus: Informationsbüro Nicaragua e. V. 2015: Menschen kommen und gehen, in: Fokuscafé Lateinamerika: Warum migrieren Menschen?, Bildungsmaterialien, Werkheft mit dem Titel „Migration“; geändert von Jannik Veenhuis, 2017.



Reiht euch ein!

Migration verstehen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, den größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen (M 2.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Push- und Pull-Faktoren (Schub- und Sogfaktoren) von Zwangsmigration zu verstehen.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, sich mit den gesellschaftspolitischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnissen in den Herkunftsländern der Geflüchteten vertraut zu machen.

Anleitung

Mögliche Einführung/erster Schritt: Präsentation der Herkunftsländer

Die Seminarleitung präsentiert die nachfolgende Tabelle, jedoch nur mit den Überschriften und dem Pro-Kopf-BIP (hier fett gedruckt). Die Gruppe soll die Tabelle nun entsprechend ihrer Kenntnisse mit Daten ergänzen, ohne sie online oder anderswo zu überprüfen – die Seminarleitung notiert die Angaben der Gruppe. Zum Vergleich sollte die Seminarleitung eine ausgefüllte Tabelle zur Hand haben. Die unten aufgeführten Länder sind Beispiele. Mögliche Kriterien für die Länderauswahl können entweder die in Bezug auf das laufende Jahr wichtigsten Herkunftsländer von Geflüchteten in Deutschland sein oder die Herkunftsländer, die sich durch ihre Zuwanderungsgründe unterscheiden. Deutschland sollte am Ende der Tabelle ebenfalls zum Vergleich aufgeführt werden. Teil der Reflexion in der Methode ist abschließend der Vergleich aller Länder.

| Land | Region | Einwohnerzahl | Gründe für Einwanderung | wichtige Info | Pro-Kopf-BIP in US-Dollar |
|-------------|-------------|---------------|---|--|---------------------------|
| Afghanistan | Mittelasien | 34 Mio. | Krieg, Bürgerkrieg, Taliban ... | Teil eines globalen Konflikts seit 1979 | 1.900 \$ (2017) |
| Syrien | Westasien | 18 Mio. | Bürgerkrieg, Stellvertreterkrieg ... | gegenwärtig größter Stellvertreterkrieg | 2.900 \$ (2015) |
| Albanien | Osteuropa | 3 Mio. | Wirtschaftslage, Armut, teils ethnische Konflikte ... | in der Regel nicht als Geflüchtete anerkannt | 12.500 \$ (2017) |
| Eritrea | Ostafrika | 5,9 Mio. | repressiver Staat, Armut ... | ... | 1.400 \$ (2017) |
| Deutschland | Westeuropa | 80,5 Mio. | – | ... | 50.000 \$ (2017) |

Die in der Tabelle enthaltenen Informationen sind im CIA „The World Factbook“ nachzulesen, unter <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (17.5.2018).

Reflexionsfragen:

- Was fällt euch auf?
- Wie viel wusstet ihr, ohne nachzuschlagen oder die Seminarleitung zu fragen?
- Woher bekommen wir die Informationen?
- Was können wir aus diesem Vergleich ableiten?

Zweiter Schritt: Reiht euch ein! (erster Teil)

Die Seminarleitung verteilt vorbereitete Arbeitsblätter mit den Namen der wichtigsten zehn Herkunftsländer von Geflüchteten in Deutschland (z. B. 2017 oder der vergangenen fünf Jahre). Nachdem die Teilnehmenden der Gruppe „ihr“ Land (des Arbeitsblattes) laut vorgelesen haben, müssen sie erraten, woher die meisten Geflüchteten kamen, und sich entsprechend einordnen: größte Anzahl, zweitgrößte Anzahl, drittgrößte Anzahl und so weiter (optional: Teilnehmende dürfen nicht sprechen). Wenn es mehr Teilnehmende als Länder gibt, sollten diejenigen, die kein Arbeitsblatt haben, dennoch mit der Gruppe diskutieren und helfen, die richtige Einordnung vorzunehmen. Nachdem sich die Teilnehmenden auf eine Reihenfolge geeinigt haben, präsentiert die Seminarleitung die richtige Reihenfolge (z. B. über Powerpoint). Die Teilnehmenden diskutieren ihre Fehler und werden gefragt, was sie am meisten überrascht hat und was ihnen von Anfang an klar war.

Zum Schluss werden die Arbeitsblätter in der richtigen Reihenfolge in einem Bereich des Raumes auf den Boden gelegt. Dabei ist zu beachten, dass sie im zweiten Teil der Methode noch einmal gebraucht werden.

Dritter Schritt: Reiht euch ein! (zweiter Teil)

Das gleiche Verfahren wird mit den Aufnahmeländern von Geflüchteten weltweit wiederholt. Danach werden die Arbeitsblätter in der richtigen Reihenfolge unter die Reihe mit den Herkunftsländern gelegt.

Reflexionsfragen:

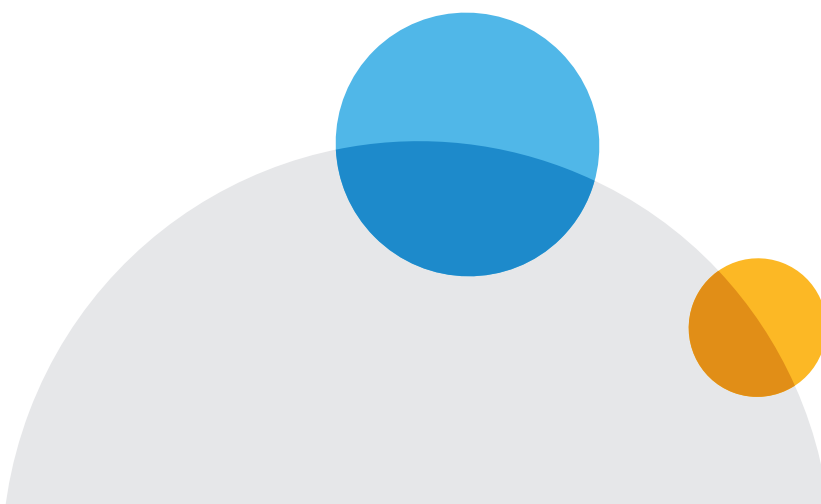
- Was fällt euch auf?
- Wohin gehen die meisten Geflüchteten?
- Warum erscheinen einige Länder in der Liste der Herkunftsländer, aber auch in der Liste der Aufnahmeländer? Erscheinen dieselben Menschen in zwei Statistiken oder sind es verschiedene Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen fliehen?

Dauer

40 Minuten

Material

- zehn Arbeitsblätter mit den Namen der wichtigsten zehn Herkunftsländer von Geflüchteten in Deutschland (ein Land pro Blatt)
- eine Powerpoint-Folie oder eine Tabelle mit den Namen der wichtigsten zehn Herkunftsländer in der richtigen Reihenfolge (um am Ende die „Lösung“ zu präsentieren)
- zehn Arbeitsblätter mit den Namen der wichtigsten zehn Zielländer von Geflüchteten weltweit (ein Land pro Blatt)
- eine Powerpoint-Folie oder eine Tabelle mit den Namen der wichtigsten zehn Zielländer in der richtigen Reihenfolge (um am Ende die „Lösung“ zu präsentieren)



Weitere Informationen

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2017: Asylzahlen,
<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/asylzahlen-node.html> (5.9.2018).

Vereinte Nationen 2018: Ranking der zehn Länder mit den meisten aufgenommenen anerkannten Flüchtlingen* (Stand: Ende 2017),
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/12786/umfrage/aufnahmeländer-von-flüchtlingen/> (5.9.2018).

CIA 2018: The World Factbook,
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (5.9.2018).

Urheberschaft

Jannik Veenhuis, 2017





„Will leben – Willkommen“

Eine interaktive Ausstellung zu Flucht und Migration

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, den größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen (M 2.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).

Anleitung

Die interaktive Ausstellung „Will leben – Willkommen“ von Brot für die Welt zeigt vielfältige Gründe und Ursachen, warum Menschen ihre Heimat verlassen, sei es freiwillig oder unfreiwillig. Sie umfasst acht Stationen, in denen die Teilnehmenden auf interaktive und spielerische Weise verschiedene Aspekte von Flucht und Migration kennenlernen. Die Ausstellung zeigt auf, wie komplex die Fluchtursachen sind und wie unser eigenes Handeln mit ihnen verbunden ist. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, über ihre Begegnungen mit Geflüchteten, Möglichkeiten des Freiwilligendienstes, Fair Trade und nachhaltigen Lebensstil nachzudenken.

Dauer

60–120 Minuten, je nach Gruppengröße (bis zu 32 Personen). Wenn nur ein begrenzter Zeitrahmen zur Verfügung steht, können die Teilnehmenden verschiedene Stationen auswählen und müssen nicht alle absolvieren.

Material

- acht Tische, einen für jede Station
- Stifte

Weitere Informationen

Weitere Informationen zur Ausstellung unter

https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/50_Fuer-Gemeinden/Jugend-Konfirmanden/WLWK_EINFUEHRUNG_WEB_17.10.pdf.

Angaben zu Verleihstellen der Ausstellung unter

https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/user_upload/Regionale_Verleihstellen_Stationen_Flucht_Migration.pdf.

Die Ausstellung ist kostenlos.

Anmerkung

Verschiedene Übungen zum Thema „Migration“ können vor und nach der Ausstellung eingesetzt werden, z. B.:

Die Teilnehmenden werden gefragt: „Überlegt euch, warum ihr euer Heimatland verlassen würdet.“ Sie haben dann fünf Minuten Zeit, um ein individuelles Brainstorming auf Karten zu erstellen. Danach präsentiert jede und jeder Teilnehmende diese Karten und legt sie auf den Boden. Anschließend bittet die Seminarleitung die Teilnehmenden, die Karten nach verschiedenen Aspekten oder Gründen der Flucht zu sortieren. Die Gründe können positiv oder negativ, freiwillig oder unfreiwillig sein. Die Seminarleitung kann am Ende eine Diskussion zu Unterschieden zwischen Migration und Flucht führen.

Urheberschaft

Brot für die Welt



Ein weißes Blatt Papier

Zum Zustand einer traumatisierten Person

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumabedingten Einflüssen zu verbinden (M 2.3).

Anleitung

Die Teilnehmenden erhalten ein weißes Blatt Papier und werden aufgefordert, es sich anzusehen und zu fühlen, wie rein und glatt es ist. Dann wechselt die Seminarleitung die Stimme (kräftiger) und fordert die Teilnehmenden auf, das Blatt mit aller Kraft, aus Wut und ohne Rücksicht zu zerknüllen. Dabei soll es nicht in Stücke gerissen werden. Kurz darauf werden die Teilnehmenden aufgefordert, damit aufzuhören und das Blatt wieder glatt zu streichen. Dann fragt die Seminarleitung (mit einem unschuldigen Gesicht):

- Warum habt ihr das getan?

Die Seminarleitung beobachtet die Reaktionen der Teilnehmenden, um diese in die anschließende Diskussion einzubeziehen. Die nächste Frage könnte sein:

- Wie sieht das Papier jetzt aus?
- Was hat sich verändert?

Die Seminarleitung fordert nun die Teilnehmenden auf, aus dem zerknüllten Papier etwas Schönes oder Nützliches herzustellen. Nachdem alle etwas aus dem Papier angefertigt haben, soll jede/jeder einzelne Teilnehmende folgende Fragen im Plenum beantworten:

- Was hast du daraus gemacht?
- Was hast du während dieser Zeit gedacht?
- Wie hast du dich gefühlt?

Nachdem alle Papierarbeiten präsentiert wurden, wird von der Seminarleitung eine Diskussionsrunde im Plenum durchgeführt. Folgende Fragen können dabei als Anstoß dienen:

- Was waren eure Gedanken, als ich euch die erste Anweisung zum Zerknüllen des Papiers gab, nachdem ihr es bewusst so rein und glatt wahrgenommen hattet?
- Wie habt ihr euch beim Zerknüllen gefühlt?
- Wie habt ihr euch gefühlt und was habt ihr gedacht, als ich euch gefragt habe, warum ihr das getan habt?
- Arbeiten mit Geflüchteten: Woran erinnert euch dieses zerknüllte Blatt Papier?
- Was kann Vertreibung einem Menschen antun?
- Was sollen wir mit solchen Informationen über Vertriebene anfangen? Wie sollten wir uns verhalten oder was sollten wir bei der Arbeit mit ihnen beachten?

Dauer

30–40 Minuten

Material

Ein weißes Blatt Papier für jede Teilnehmende/jeden Teilnehmenden

Weitere Informationen

Diese Übung kann der Einstieg zu einer tiefgehenden Diskussion sein, bei der die Teilnehmenden mehr über das Thema „Vertreibung und Trauma“ erfahren. Zentral ist dabei die Frage nach dem Umgang mit vertriebenen und traumatisierten Menschen im Lernkontext. Mehr dazu im Dossier [Trauma](#).





Der Baum der Erkenntnis

Eine kreative Art des Feedbacks

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über alle Themen der Fortbildung zu reflektieren.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Inhalte des Seminars zu bewerten.

Anleitung

Die Seminarleitung bereitet einen großen Flipchart mit einem aufgezeichneten Baum vor. An jedem Zweig wird ein Aspekt der Fortbildung festgehalten. Dann verteilt die Seminarleitung Moderationskarten unter den Teilnehmenden. Sie werden aufgefordert, Feedback zu verschiedenen Aspekten der Fortbildung abzugeben, wie z. B. zur Seminarleitung, zur Anleitung, zum Inhalt, zur Atmosphäre. Die verteilten Karten haben verschiedene Farben mit folgender Bedeutung:

- **Rot** (die reifen Früchte) steht dafür, was die Teilnehmenden als neues Wissen bzw. Erfolg und als positive Aspekte betrachten.
- **Grün** (zarte Knospen) steht dafür, was den Teilnehmenden gefiel, von dem sie sich jedoch mehr wünschten.
- **Gelb** (Fallobst) steht dafür, was nicht so gut gelang, oder für die negativen Aspekte, die sie bemerkten.

Die Teilnehmenden nehmen die Karten und heften sie an den Baum. Falls gewünscht, können sie auch darüber diskutieren.

Dauer

30 Minuten

Material

- Flipchart
- Pins
- Moderationskarten
- Stifte

Anmerkung

Den Teilnehmenden sollte es freigestellt sein, inwieweit sie Feedback geben.

Urheberschaft

Die Methode wurde im Rahmen einer Zusatzqualifikation von IJAB (<http://www.ijab.de>) und transfer e.V. (<http://www.transfer-ev.de>) angewendet. Online verfügbar unter https://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1&tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=25&cHash=6bbdefe8d7cd10f7be2498a2d032bedc.

MODUL 2

Filmdidaktisierungen



Filmdidaktisierungen

Themen-
dossiers

Modul 3

Methodenbe-
schreibungen

Themen-
dossiers

**III.
Kurz-
porträts**



Orientalismus

Wie wir den „Orient“ wahrnehmen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, den Gesamtzusammenhang von Ursachen und Wirkungen im Kontext von Migration zu analysieren und zu hinterfragen (M 2.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).

Medienart

Video

Gesamtlänge

Video 1: 03:28 Minuten

Video 2: 02:29 Minuten

Kurzinhalt

Video 1: „Edward Said – An Introduction to Orientalism“ („Edward Said – Eine Einführung in den Orientalismus“)

Video 2: „Edward Said – Framed: The Politics of Stereotypes in News“ („Edward Said – Eingegrenzt: Die Politik der Stereotypen in den Nachrichten“)

Hinweis

[Orientalismus](#) ist nach Darstellung von Edward Said die Auffassung westlicher Gesellschaften vom sogenannten Orient: eine stereotype Sichtweise, deren Stärke aus der Verschmelzung wirtschaftlicher und militärischer Macht mit kulturpolitischer Legitimation ebendieser Macht resultiert (siehe Dossier zum Thema [Orientalismus](#)).

Video 1

Das Konzept des Orientalismus von Edward Said wird in dem animierten Video anhand eines Beispiels vorgestellt und erklärt. Ein Professor hat Schwierigkeiten, die Partyszene zu verstehen, weil er das Verhalten und die zugrunde liegenden Werte nicht herausfinden kann. Seine „Forschung“ ist offenbar von vielen (negativen) Stereotypen geprägt und erlaubt keine authentische Beschreibung der Partyszene. Das erste Video ist etwas detaillierter als das zweite, weil es den Prozess der Erkenntnisgewinnung anhand eines Beispiels aufzeigt.

Video 2

Auch in diesem animierten Video wird das Konzept des Orientalismus von Edward Said vorgestellt und erklärt. Der Fokus liegt dabei im Unterschied zum ersten Video aber auf der Darstellung stereotyper Ansichten, nicht nur von arabischen Gesellschaften, sondern auch von anderen Regionen der Welt. Dazu wird die oder der Betrachtende auf einladende und direkte Weise angesprochen und dazu aufgefordert, Stereotypen abzubauen.

Urheberschaft

Video 1: [MACAT Analysis, www.macat.com](http://www.macat.com)

Video 2: [Al Jazeera English](http://www.aljazeera.com)

Links

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=bZiyXEF1Aas>

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=4QYrAqrpshw&t=22s>

Lizenz

Standard Youtube-Lizenz (beide Videos)

Sprache

Englisch mit englischen Untertiteln

Didaktische Einbindung

Teil 1: Den Teilnehmenden wird Folgendes gezeigt:

1. Peters-Projektion der Weltkarte (https://en.wikipedia.org/wiki/Gall%E2%80%93Peters_projection#/media/File:Gall%E2%80%93Peters_projection_SW.jpg);
2. pazifikzentrierte Weltkarte (<https://www.planetobserver.com/2016/04/world-satellite-map-pacific-centered-earth-day/>);
3. PPT-Folie/Flip-Chart mit verschiedenen Bezeichnungen der Zielregion: Naher Osten (Nahost) – Orient – arabische Welt – Westasien und Nordafrika – islamische Welt.

Die Seminarleitung fragt die Teilnehmenden, was ihnen an der ersten Karte auffällt (Peters-Projektion), und gibt eine kurze Erläuterung dazu (<https://de.wikipedia.org/wiki/Peters-Projektion>). Dann befragt sie die Teilnehmenden zur zweiten Karte (pazifikzentrierte), erklärt diese kurz und weist darauf hin, dass die allgemein gebräuchliche Karte eurozentrisch ist.

Zum Schluss zeigt die Seminarleitung die verschiedenen Bezeichnungen, die für die Zielregion verwendet werden. Sie befragt die Teilnehmenden, welche sie normalerweise verwenden und warum.

Die Erläuterungen sollten sich auf Folgendes stützen:

- a. Naher Osten: Dieser Osten liegt nur im Osten Europas und wäre daher aus keiner anderen Perspektive (z. B. aus China oder Russland) sinnvoll.
- b. Orient: Dieser Begriff enthält die gleiche Wurzel: Osten (lateinisch: oriens, Osten). Auch dieser Begriff weist darauf hin, wie wir den Orient sehen, nämlich als anderen Teil der Welt, der uns dabei unterstützt, unsere eigenen Werte zu bestimmen, indem er uns Orientierung gibt.
- c. Arabische Welt: Nicht alle Menschen in der Region sprechen Arabisch und/oder sind Araberinnen und Araber. Außerdem suggeriert der Begriff „Welt“, dass wir von einer anderen Welt sprechen, die sich von unserer unterscheidet. Er schließt die Abhängigkeiten der einen Welt ein, in der wir leben.
- d. Westasien und Nordafrika: Dieser Begriff ist die objektivste Beschreibung, da er Europa nicht in den Mittelpunkt der Perspektive setzt und nur den geografischen Aspekt beschreibt, ohne auf einen kulturellen Einfluss oder Ähnliches hinzuweisen.
- e. Islamische Welt: Nicht alle Menschen in der Region sind Musliminnen oder Muslime. Der Begriff suggeriert auch, dass der Islam der dominierende und wichtigste Faktor ist, um die Zielgesellschaften und ihre Menschen zu verstehen.

Teil 2: Den Teilnehmenden wird jetzt eines der Videos gezeigt (oder beide). Danach folgt eine Diskussionsrunde.

Teil 3: Nach dem Anschauen der Videos diskutieren alle im Plenum einige der folgenden Fragen:

- Was hat euch beeindruckt?
- Könnt ihr den Orientalismus beschreiben?
- Wie funktioniert er?
- Woher kommt der Begriff?
- Könntet ihr einen Zusammenhang zwischen dem Video und dem Alltagsleben und/oder der Medienberichterstattung über die Region/den Islam aufzeigen?

Anschließend sollte die Seminarleitung auf das Dossier zum Thema [Orientalismus](#) sowie das Buch „Orientalismus“ von Edward Said hinweisen.



Die Gefahr der einen einzigen Geschichte

Ein beeindruckender Vortrag über Stereotype und Vorurteile

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein tieferes Bewusstsein darüber zu erlangen, wie unsere Wahrnehmung und unsere Wertvorstellungen mit unserem Verhalten verknüpft sind (M 1.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beschreiben, wie und warum Kultur, Religion und Identität in Lernumgebungen eine Rolle spielen (M 2.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über die Entstehung und Wirkung von Stereotypen zu reflektieren.
4. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigene Rolle bei der Bildung von Stereotypen zu verstehen und sich ihrer Rolle in Machtverhältnissen bewusst zu sein („Wer spricht?“).

Medienart

Video

Gesamtlänge

18:40 Minuten (60 Minuten mit Gruppenarbeit und Diskussion)

Kurzinhalt

In diesem Ted Talk spricht die Autorin Chimamanda Ngozi Adichie über ihre eigene Kindheit in Nigeria, ihre Zeit in den USA und ihre Erfahrungen mit dem, was sie die „Gefahr einer einzigen Geschichte“ nennt. Anhand eindrucksvoller Beispiele aus ihrer Biografie zeigt sie auf sehr niedrigschwellige Weise, wie eine unvollständige Sicht auf Menschen (Nationen, Kulturen, politischen Diskurs etc.) wichtige Aspekte der Identität überschattet, und wie diesen Menschen daraus erhebliche Folgeschäden entstehen. Sie reflektiert auch darüber, wie globale Macht- und Wohlstandsverhältnisse mit dem Erzählen dieser Geschichten zusammenhängen. Und sie macht es leicht, die Rolle der und des Einzelnen in diesem Zusammenhang zu verstehen.

Autorin

Chimamanda Ngozi Adichie (2009)

Link

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de

Lizenz

BY-NC-ND

Sprache

Englisch mit deutschen Untertiteln (Untertitel in 47 Sprachen sind online verfügbar)

Didaktische Einbindung

Beispiel zum möglichen Einsatz des Videos:

1. Gemeinsames Anschauen des Videos.
2. Moderationskarten und das Transkript (in 47 Sprachen online verfügbar unter https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en) werden an die Gruppen (je drei bis sechs Personen) verteilt. Die Teilnehmenden werden beauftragt, die für sie wichtigsten Sätze/Aussagen aufzuschreiben. Zum Schluss präsentieren die Gruppen vor allen Teilnehmenden ihre Karten (Auslegen der Karten in der Mitte des Raumes, Teilnehmende sitzen im Kreis um sie herum) und eine Diskussionsrunde über den Vortrag wird eröffnet.
3. Beispiele für Reflexionsfragen:
 - Gibt es Aussagen, die sich jede Gruppe notiert hat? Was sind vermutlich die wichtigsten Aussagen? Warum wurden diese eurer Meinung nach am häufigsten ausgewählt?
 - Gibt es eine Aussage, die als wichtiger angesehen wird als die anderen? Und eine Aussage, die den Vortrag gut zusammenfasst?
 - Welche der Aussagen ist euch neu?
 - Könnt ihr den Vortrag auf eine konkrete Situation anwenden, die ihr erlebt habt?
 - Wart ihr schon einmal in einer Situation, in der es nur eine einzige Geschichte über euch gab?
 - Könnt ihr euch an eine Situation erinnern, in der ihr eine einzige Geschichte von einer anderen Person hattet?
 - Von welchen Regionen der Erde habt ihr eine einzige Geschichte?
 - Was sagt Adichie über Macht? Worum geht es dabei?
 - Wer erzählt den Großteil der Geschichten, die die Welt/unsere Gesellschaft dominieren?
 - Fällt euch etwas ein, was ihr gegen die „Gefahr einer einzigen Geschichte“ tun könnt?

Tags

Beispiele für wichtige Aussagen mit Zeitcode (fettgedruckt sind die wichtigsten aus Sicht der Autorin):

5:21 „Ich muss hinzufügen, dass ich mich, bevor ich in die USA kam, nie bewusst als Afrikanerin identifiziert hatte. Aber in den USA, wann immer es um Afrika ging, wandten sich die Leute an mich. Es war ganz egal, dass ich nichts über Länder wie Namibia wusste. Ich habe es jedoch geschafft, diese neue Identität anzunehmen, und in vielerlei Hinsicht sehe ich mich jetzt als Afrikanerin.“

6:35 „Diese einzige Geschichte Afrikas stammt in meinen Augen letztlich aus der westlichen Literatur.“

7:32 „Tatsächlich wusste ich nicht, was afrikanische Authentizität ist. Der Professor erklärte mir, dass meine Romanfiguren ihm zu sehr ähnelten, einem gebildeten Mann aus der Mittelschicht. Meine Charaktere fuhren Autos. Sie verhungerten nicht. Deshalb waren sie nicht authentisch afrikanisch.“

9:26 „Auf diese Weise kann man also eine einzige Geschichte entstehen lassen, man zeigt eine Seite eines Volkes, nur eine Seite, immer und immer wieder, und diese wird dann zu ihrer Identität.“

9:37 „Es ist unmöglich, über die eine einzige Geschichte zu sprechen, ohne über Macht zu reden.“

10:12 „Macht ist die Fähigkeit, nicht nur die Geschichte einer anderen Person zu erzählen, sondern sie zur maßgeblichen Geschichte dieser Person zu machen.“

12:57 „Die eine einzige Geschichte schafft Stereotypen, und das Problem mit Stereotypen ist nicht, dass sie nicht zutreffend sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie machen eine Geschichte zur einzigen Geschichte.“

13:45 „Die Konsequenz der einen einzigen Geschichte ist diese: Sie nimmt den Menschen die Würde. Sie erschwert es uns, uns als gleichberechtigte Menschen anzuerkennen. Sie betont, wie unterschiedlich wir sind, und nicht, wie ähnlich wir sind.“

17:36 „Geschichten können die Würde eines Volkes brechen, aber sie können diese gebrochene Würde auch wiederherstellen.“





Wegerfahrungen von Geflüchteten

Was Geflüchtete auf ihrer Flucht nach Europa bewältigen müssen

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Lernfähigkeiten mit verschiedenen Ursachen wie sozioökonomischen Hintergründen oder traumatischen Einflüssen zu verbinden (M 2.3).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr Einfühlungsvermögen gegenüber Lernenden mit Erfahrungen von Flucht und Vertreibung zu stärken (M 2.4).

Medienart

Video

Gesamtlänge

Video 1: 22:09 Minuten

Video 2: 09:02 Minuten

Video 3: 06:58 Minuten

Kurzinhalt

Video 1

„Escape from Syria: Rania’s Odyssey“ („Flucht aus Syrien: Rantias Odyssee“)

Video 2

„Desperate Journey: Europe’s Refugee Crisis“ („Verzweifelte Reise: Europas Flüchtlingskrise“)

Video 3

„The Journey from Syria: No Choice“ („Die Reise aus Syrien: Keine Wahl“)

Video 1

Rania Mustafa Ali, 20, filmte ihren Weg beginnend in Syrien bei den Ruinen von Kobane bis nach Österreich. Ihre Aufnahmen zeigen, was viele Geflüchtete auf ihrer gefährlichen Reise nach Europa zu bewältigen haben. Rania wird an der mazedonischen Grenze von Schmugglern betrogen, mit Tränengas besprüht und geschlagen. Sie riskiert, im Mittelmeer zu ertrinken, während sie in einem Boot mit Platz für 15 reist, das aber mit 52 Personen vollgestopft wurde. Menschen mit Behinderungen werden in ihren Rollstühlen über reißende Flüsse und schlammige Felder getragen. Regie und Produktion: Anders Hammer (The Guardian 2017).

Video 2

Zahlreiche Geflüchtete, die in der Europäischen Gemeinschaft Asyl suchen, sind im Verborgenen unterwegs. Ein Filmemacher hat jedoch jeden Schritt der über 2.700 Kilometer langen Odyssee eines syrischen Vaters festgehalten, die von Gefahren und Momenten außergewöhnlicher menschlicher Güte geprägt war.

Video 3

Der Dokumentarfilm „Die Reise aus Syrien: Keine Wahl“ zeigt, welche Herausforderungen Geflüchtete überwinden müssen, um ihr Ziel zu erreichen. Die Protagonistinnen und Protagonisten sind Geflüchtete, vor allem Kinder. Tagsüber oder nachts werden sie aus dem Mittelmeer gerettet, kommen erschöpft an der italienischen Küste an, um dann auf unterschiedlichsten Wegen die Grenzen zu passieren. Der Film verdeutlicht, wie gefährlich eine Situation wirklich ist, die jemanden veranlasst, unter derart schwierigen Umständen mit Familien, kleinen Kindern oder sogar Menschen mit Behinderungen zu reisen.

Urheberschaft

Video 1: The Guardian 2017

Video 2: The New Yorker 2016

Video 3: Human Rights Watch 2015

Links

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=EDHwt-ooAi4>

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=NR0ulPXY37g>

Video 3: <https://www.youtube.com/watch?v=uX-8emlxqqc>

Lizenz

Standardlizenz YouTube (alle drei Videos)

Sprache

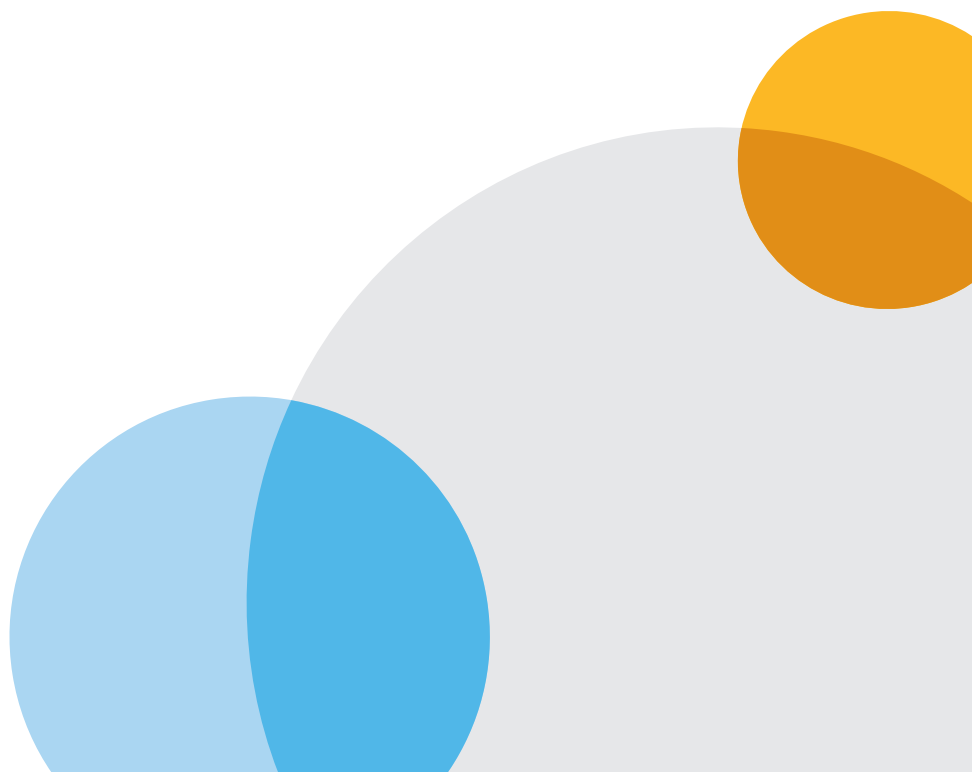
Englisch mit englischen Untertiteln

Didaktische Einbindung

1. Einige Fragen werden vor dem Anschauen der Videos im Plenum besprochen:
 - Stellt euch vor, ihr müsstet euer Land bis morgen verlassen. Was würdet ihr tun?
Wie würdet ihr reagieren?
 - Was wären eure Erwartungen an die Reise? Wovor hättet ihr Angst?
 - Wie würde euch diese Erfahrung eurer Meinung nach beeinflussen – weit weg von allem, was ihr bisher hattet und euch vertraut war?
2. Die Seminarleitung zeigt den Teilnehmenden die Videos. Je nach Zeitrahmen können alle drei Videos angeschaut oder nur zwei verglichen werden.
3. Die Seminarleitung bespricht im Plenum den Inhalt der Videos anhand der folgenden Fragen:
 - Was hat euch beeindruckt?
 - Was hat euch am meisten geschockt oder berührt?
 - Was sind die Hauptprobleme, die die Protagonistinnen und Protagonisten auf ihrem Weg zu bewältigen haben?
 - Wie könnte die Flucht sie verändert haben?
 - Mit welchen psychischen Problemen könnten sie im Alltag konfrontiert sein?
 - Welche traumatisierenden Fluchterfahrungen haben alle gezeigten Videos gemeinsam?

Literatur

The Guardian 2017: Escape from Syria: Rania's Odyssey,
<https://www.youtube.com/watch?v=EDHwt-ooAi4> (24.3.2018).





„Unterstützungsarbeit – auf Augenhöhe mit Geflüchteten?!“

Ein Reflexionsvideo für eine Zusammenarbeit mit Geflüchteten auf Augenhöhe

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Empathie gegenüber Lernenden mit Fluchterfahrung zu empfinden (M 2.4).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die ungleiche Beziehung zwischen Helferinnen und Helfern und Geflüchteten zu erkennen und zu reflektieren.
3. Die Teilnehmenden sind fähig, eigene Stereotype zu erkennen und ein Bewusstsein für ihre privilegierte Position in der Arbeit mit Geflüchteten zu entwickeln.

Medienart

Video

Gesamtlänge

5:01 Minuten

Kurzinhalt

Das Video zeigt, dass es ein Ungleichgewicht zwischen Helferinnen und Helfern und Geflüchteten gibt, was nicht auf kulturelle Ursachen, sondern vor allem auf Unterschiede im Machtverhältnis zurückzuführen ist. Die Arbeit von und mit Geflüchteten birgt für beide Seiten große Chancen, stößt aber immer wieder auch an Grenzen. In der Arbeit mit Geflüchteten begegnen sich Menschen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten und -situationen. Was oft gerade den Reiz an dieser Arbeit ausmacht, kann immer wieder auch belastend sein – für beide Seiten. Ist eine Begegnung auf Augenhöhe möglich, wenn die Lebenssituation kaum unterschiedlicher sein kann? Wie geht man damit um, wenn die eine Seite Hilfe anbieten kann und die andere Seite darauf angewiesen ist? Das Video gibt Hintergrundinfos zu globalen Ungleichheiten und Fluchtursachen und regt dazu an, die eigene Position sowie die eigenen Bilder über „die Anderen“ zu reflektieren.

Urheberschaft

Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg

Link

<http://www.rassismuskritik-bw.de/erklaervideo/>

Lizenz

Standard Youtube-Lizenz

Sprache

Deutsch

Didaktische Einbindung

Nach dem Video bieten sich Reflexionsfragen an, die die eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden mit Geflüchteten aktivieren.

Beispiel:

1. Gemeinsames Anschauen des Videos.
2. Anschließende Gruppenarbeit zu den vier Teilen im Video, jeweils mit dem Auftrag: „Fasst die Kernaussagen des Teils zusammen und diskutiert sie in eurer Gruppe“, Trainerinnen und Trainer teilen ausgedruckte Skript-Teile zum Video aus (siehe Link zu den Zusatzmaterialien zum Reflexionsvideo weiter unten).
 - a. Ausgangslage;
 - b. Frage der Augenhöhe;
 - c. das Recht, Nein sagen zu können;
 - d. Perspektiven der Arbeit mit Geflüchteten.
3. Präsentation der Gruppenarbeit im Plenum und Diskussion der Frage: „Was nehmt ihr aus dem Erklärvideo für die zukünftige Zusammenarbeit mit Geflüchteten mit?“

Weitere Anregungen zum Einsatz in Seminaren, weiterführende Materialien sowie das Skript zum Video unter <https://www.rassismuskritik-bw.de/erklaervideo/>.

MODUL 2

Themendossiers



Themen-
dossiers

Modul 3

Methodenbe-
schreibungen

Themen-
dossiers

III.
Kurz-
porträts



Dossier: Kultur und Identität

Identitätsbildung durch multiple Kollektivzugehörigkeit

Autorin: Dorina Kastrati

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Ein Individuum auf seine kulturellen Einflüsse hin zu beschreiben scheint nahezu unmöglich. Wir scheitern bereits bei dem Versuch, die eigenen Einflüsse unserer Identität nachzuvollziehen. Eine stereotype- oder vorurteilsfreie Aussage über andere Menschen im Hinblick auf ihre Kultur und Identität treffen zu können gelingt genauso wenig. Jedes Individuum ist zugleich Teil verschiedenster Kollektiv- und Kulturzusammenhänge, die durch persönliche Erfahrungen und Erlebtes entstehen (vgl. Rathje 2014). Vor allem in der heutigen Zeit, in der wir immer häufiger mit dem uns Fremden konfrontiert werden, ist es wichtig, Themen wie Kultur und Interkulturalität aus alternativen Perspektiven zu betrachten und dadurch Offenheit und Flexibilität für die Arbeit und das Zusammenleben mit Menschen mit Migrationshintergrund anzustoßen. Dies soll helfen, Vorurteile abzubauen und Menschen in ihrer Vielfalt zu begegnen. Ein gutes und bereicherndes zukünftiges Zusammenleben und/oder -arbeiten bedarf einer Veränderung der Sichtweisen und der Vermeidung von Unsicherheiten, indem wir uns mit unserem Gegenüber auseinandersetzen, Gemeinsamkeiten entdecken sowie neu schaffen. Das kann nur geschehen, wenn wir sowohl die eigene Herkunft, Identität und die eigenen Erfahrungen als auch die anderer Menschen hinterfragen und auf diesem Weg lernen Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Das Multikollektivitätsprinzip nach Hansen (2011; 2009) – der Schwerpunkt dieses Dossiers – vermittelt einen ersten Eindruck, wie vielfältig identitätsbildende Zugehörigkeitsgruppen sind und welche Gemeinsamkeiten sich daraus ableiten lassen. Zum Verständnis des Prinzips sollte zunächst erläutert werden, wie Kultur und Interkulturalität heute definiert werden.

Vorab ist dabei wichtig zu erwähnen, dass die Begriffe „Kultur“, „Interkulturalität“ und „Multikollektivität“ voneinander abzugrenzen sind und sich somit in ihrer Bedeutung unterscheiden. Im Rahmen dieses Dossiers werden die einschlägigen Begriffe und Konzepte jeweils erläutert und ihre Bedeutung im Lehr- und Lernkontext hervorgehoben.

Wie ist „Kultur“ im Sinne des erweiterten und offenen Kulturbegriffes zu verstehen?

Die Definition von Kultur hat sich von einem geschlossenen und sehr spezifischen hin zu einem offenen und erweiterten Kulturbegriff gewandelt. Kultur wird nicht mehr als homogen und abgegrenzt, sondern vielmehr als heterogen und durchlässig verstanden. Je näher man in einen Prozess hineinzoomt, desto verschwommener scheinen die zuvor noch klar gezogenen Grenzen zu sein. Wir sind somit Akteurinnen und Akteure einer Lebenswelt¹, die offen auf tägliche Einflüsse und Veränderungen reagiert. Es ist ein fortwährender Prozess von wechselseitiger Beziehungspflege mit allem, was uns umgibt: die Beziehung zu unserem sozialen Umfeld ebenso wie die Beziehung zu uns selbst. „Kultur“ konstituiert sich in der Vernetzung dieser vielfältigen wechselseitigen Beziehungsdynamiken von Akteurinnen und Akteuren eines Handlungsfeldes. Als Kultur wird all jenes gesehen, das normal, routiniert und vertraut ist (vgl. Bolten 2011, 2013, 2014).

Was bedeutet Interkulturalität?

„Jede Kultur stellt ein Produkt interkultureller Prozesse dar“ (Bolton 2013: 25). Als Interkulturalität wird das Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Personen und deren Lebenswelten bezeichnet. Die Akteurinnen und Akteure, also jene Personen, die aufeinandertreffen, vertreten unterschiedliche Werte, Regeln und Normen und haben verschiedenste Erfahrungen gemacht. Bei einer ersten Begegnung fallen bereits Unterschiede auf, die bei den Akteurinnen und Akteuren Unsicherheit hervorrufen können, da sie ihnen nicht vertraut sind. Nun ist es wichtig, eigene Regeln auszuhandeln, damit die Hürde der Kommunikation und die Unsicherheit darin überwunden werden und eine gemeinsame Zwischenkultur der Akteurinnen und Akteure entsteht, in der Routine, Normalität und Plausibilität herrscht. Dies geschieht nur durch bewusstes Wahrnehmen von Unsicherheiten und Unterschieden, durch das Ansprechen und Aushandeln verschiedener Verhaltensweisen und die Wiederholung der Situation bis hin zur Routine, die als „normal“ und vertraut empfunden wird.

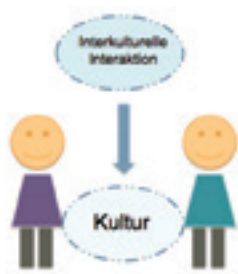


Abbildung: Dorina Kastrati/Angelehnt an Bolten 2012.



Abbildung: Dorina Kastrati/Angelehnt an Hansen 2009.

¹ Mit Lebenswelt ist hier die Welt einer Person gemeint, in der diese sozialisiert wurde bzw. welche sie durch ihre Erfahrungen aus Familie, Schule, Freunden, Orten und Weiterem beeinflusst hat und somit ihre Identität und Kultur ausmacht.

Der Begriff der Interkulturalität wird vielfach kritisiert. Je nachdem, ob Interkulturalität einen Vergleich „zwischen“ Akteurinnen und Akteuren als Objekten beschreibt oder diese selbst als Subjekte in ihren wechselseitigen Beziehungen sieht, ergeben sich unterschiedliche Varianten von „interkulturell“ (Bolten 2017: 9). In der strukturorientierten Variante liegt Interkulturalität ein eingeschlossenes Kulturverständnis zugrunde. Diesem zufolge sind „ethische Kollektive – Stämme, Völker und Nationen – abgrenzbare, homogene, kohärente und stabile Einheiten, die das Denken und Handeln ihrer Mitglieder nachhaltig prägen“ (Haas 2009: 12). In dieser Sichtweise von Interkulturalität wird oft mit Kulturdimensionen oder -standards und Ländertrainings mit nationalkulturellen Vergleichen gearbeitet. Dabei besteht die Gefahr, Menschen auf ihre (Herkunfts-)Kultur zu reduzieren, eine nicht existente Homogenität zu konstruieren und Stereotype und Vorurteile zu befördern (vgl. Bolten 2017: 3 ff.). Vorschläge für ein „Rethinking Interculturality“ hin zu einer prozessorientierten Sichtweise sind in den vergangenen Jahren vermehrt formuliert worden (vgl. u. a. Bolten 2014, 2017; Rathje 2009). Diesem „neuen“ Interkulturalitätsbegriff 2.0 liegt ein offenes, differenz- und netzwerkorientiertes Kulturverständnis zugrunde (Haas 2009: 175 f.). Es wird davon ausgegangen, dass infolge der Globalisierung Kulturen zunehmend vernetzt und vermischt sind, Grenzlinien immer unschärfer werden und jeder/jede Einzelne vielen unterschiedlichen kulturellen Gruppen angehört. Dieser offene Kulturbegriff ist Grundlage von Ansätzen wie Multikollektivität (siehe nächster Abschnitt) und Transkulturalität (siehe Dossier [Integration](#)).

Mehr zum neuen Denken über Interkulturalität und strukturprozessuale Perspektiven unter http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/1610_Interkulturalitaet_Strukturprozessual.pdf.

Wie beeinflusst Multikollektivität unsere Identität?

Der Begriff der Multikollektivität bezeichnet die Zugehörigkeit eines Individuums zu mehreren Gruppen oder Kollektiven. Hansen (2009) bezeichnet Kollektivität als das „Formale und Strukturelle“ in gesellschaftlichen Gruppen. „Kultur liegt [...] also dort vor, wo Menschen im Rahmen eines Kollektivzusammenhangs miteinander zu tun haben, bestimmte kollektive Gewohnheiten bekannt oder vertraut sind“ (Rathje 2014: 41).

Wir gehen bei der Beschreibung eines Individuums meist von einer Zugehörigkeit, einer sogenannten Primärkollektivität durch Merkmale wie Land, Nation oder Ethnie aus, in der eine gewisse Ähnlichkeit im Denken und Handeln zu herrschen scheint. Somit werden einzelne Personen einer Gruppe zugeordnet und ihnen Merkmale aufgrund dieser Gruppenzugehörigkeit mit ähnlichen Handlungs- und Denkmustern zugeschrieben. Zoomt man jedoch näher heran, erkennt man erst die gesellschaftliche Realität. Wird die multiple Zugehörigkeit eines jeden Menschen erstmals bewusst wahrgenommen, wird es ab diesem Moment immer schwieriger, auf nationale oder religiöse Hauptkriterien zurückzugreifen, weil man oft in Widersprüche gerät.

Je näher wir einen Menschen und damit auch seine kulturelle Prägung betrachten, ihn in seinen zahlreichen Zugehörigkeiten hinterfragen und analysieren, desto deutlicher wird, dass wir alle durch vielfältige Bezugsgruppen wie Herkunft, Region, Stadt/Dorf, Viertel, Straße, Familie, Aktivitäten (Vereine, Schule, Sport, Kurse, verschiedene Freundesgruppen, persönliche Interessensgruppen durch Musik, Kunst und Weiteres) beeinflusst sind. Innerhalb all dieser Kollektive werden Identitäten gebildet. Die Gruppenzugehörigkeit kann in einem sehr weiten Spektrum aller möglichen Lebensbereiche erfasst werden: Ich kann Raucherin/Raucher, Hundehalterin/-halter, Leseratte, Frühaufsteherin/-aufsteher, Kunstliebhaberin/-liebhaber, Frau/Mann, Mutter/Vater, Handwerkerin/Handwerker, Fischerin/Fischer, Naturliebhaberin/-liebhaber und ganz viel anderes gleichzeitig sein und viele Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen durch meine vielfältige Identität bewusst erkennen.



Abbildung: Meike Woller/eigene Darstellung.

Gemachte Erfahrungen aus den verschiedenen Kollektivzugehörigkeiten tragen wir in einem Rucksack mit uns durch das Leben und wenden sie passend und oft automatisch in verschiedenen Situationen an. Somit wurden wir also in unserer Entwicklung ein Leben lang durch solche verschiedenen Gruppenmerkmale beeinflusst: Wir sind „Teil eines Ganzen, dessen Einfluss [wir] unterliegen“ (Rathje 2014: 1). Diese Gruppen darf man sich nicht als geschlossen vorstellen, sondern sollte sie als fortlaufenden Prozess der Veränderung mit Einflüssen durch die einzelnen Mitglieder begreifen. Multikollektivität ist unbegrenzt und über ein Leben lang präsent und wechselnd. Je nachdem, in welcher Situation wir uns befinden und es passend erscheint, legen wir ein Verhalten zutage, das wir aus einem der Kollektive erlernt haben. Durch Multikollektivität ist es demnach möglich, sich einer Gesellschaft immer wieder anzupassen. Darin ist auch die Basis unseres Zusammenlebens zu sehen (vgl. Rathje 2014).

Wir können nicht verleugnen, dass es Kollektiveigenschaften gibt. Jede Gruppe, der wir angehören, hat einen Kern und eigene Regeln. Diese entstehen durch verschiedene innere und äußere Einflüsse, grenzen sich damit aber nicht unmittelbar von anderen Gruppen ab und werden immer wieder durch die Mitglieder selbst verändert und beeinflusst. Diese Veränderung entsteht, indem die Gruppenmitglieder Erfahrungen durch interkulturellen Austausch mit Menschen aus anderen Gruppen/Kollektiven in jede Gruppe, der sie angehören, mit hineinbringen. Die Veränderung einer jeden Gruppe ist somit ein fortlaufender Prozess.



Bild: Tirachard Kumtanom/pexels.com/CC0.

Was bedeutet das Konzept der Multikollektivität für mich als Lehrkraft?

Wenn wir als Beispiel an ein Klassenzimmer denken, so befinden sich dort Gruppen/Kollektive, die sehr gemischt sind, mit der Zeit aber eine eigene (Klassen-)Kultur entwickeln. Diese zeigt sich vor allem anfangs zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern, aber auch unter den Schülerinnen und Schülern. In diesem Kontext können Unsicherheiten auftreten. Als Lehrkraft gilt es, diese Unsicherheiten in Sicherheit umzuwandeln, indem die Vielfalt im Raum bewusst wahrgenommen und thematisiert wird. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft sich selbst, aber auch der Gruppe bewusst macht, dass jede oder jeder Einzelne in ihrer oder seiner Identität von mehreren Gruppenzugehörigkeiten geprägt ist und nicht einem Primärkollektiv zugehört.

Mithilfe von Übungen sollte die multiple Zugehörigkeit einer oder eines Einzelnen herausgefunden und Gemeinsamkeiten entdeckt werden. Dies bietet eine gute Basis, um einen besseren Umgang miteinander zu erreichen und erfolgreich zu arbeiten. Multikollektivität sollte als Chance gesehen und bewusst thematisiert und die oder der Einzelne in ihrer oder seiner Vielfalt geschätzt werden. Dies führt zu einer Bereicherung und einem guten Voneinanderlernen im Klassenraum.

Abschließend können wir also sagen, dass es bei jeder Begegnung mit einem Menschen sehr wichtig und hilfreich sein kann, sich über Multikollektivität bewusst zu sein. Es hilft und beseitigt viele Unsicherheiten dem Gegenüber auf Grundlage mehrerer Zugehörigkeiten zu begegnen, Gemeinsamkeiten festzustellen und diese als Chance zu sehen und zu nutzen. So können gemeinsame Ziele verfolgt und ein Miteinander ermöglicht werden.

Literatur- und Quellenangaben

- Bolten, Jürgen 2011: Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Hössler, Ulrich; Dreyer, Wilfried (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen.
- Bolten, Jürgen 2013: Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, in: Mondial: Sietar Journal für interkulturelle Perspektiven, S.4–10.
- Bolten, Jürgen 2014: 'Kultur' kommt von colere: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff, in: Jammal, Elias (Hrsg.): Kultur und Interkulturalität, Wiesbaden, S.85–108, http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/publicationen/Bolten_2014_Kulturbegriff_Etymologie_interkulturell.pdf (31.8.2018).
- Bolten, Jürgen 2017: Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven, in: Rink, Christian (Hrsg.): Interkulturalität – Transkulturalität, Stuttgart, http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/1610_Interkulturalitaet_Strukturprozessual.pdf (31.8.2018).
- Haas, Helene 2009: Das interkulturelle Paradigma, Passau.
- Hansen, Klaus P. 2009: Kultur, Kollektiv, Nation, Passau.
- Hansen, Klaus P. 2011: Kultur und Kulturwissenschaft, Tübingen.
- Rathje, Stefanie 2009: Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung, in: Moosmüller, Alois (Hrsg.): „Konzepte interkultureller Differenz“ – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, München.
- Rathje, Stefanie 2014: Multikollektivität: Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften, in: Wolting, Stephan (Hrsg.): Kultur und Kollektiv: Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin, S.39–59, http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Multikollektivit%C3%A4t_Rathje_Web.pdf.





Dossier: Migration

Ein Überblick über Geschichte, Zahlen und Perspektiven

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Wenn Menschen ihren Lebensmittelpunkt – in der Regel ihren Wohnort – langfristig und dauerhaft wechseln, ist das Migration. Je nach Perspektive lässt sich dabei Immigration (Einwanderung) von Emigration (Auswanderung) unterscheiden. Migration ist keinesfalls nur ein Phänomen der vergangenen Jahre, sondern findet statt, seit es Menschen gibt – freiwillig und auch unfreiwillig. Die Globalisierung trägt dazu bei, dass zum Teil wesentlich schneller, einfacher und kostengünstiger gereist werden kann – zum Beispiel mit dem Flugzeug. Das beschleunigt und vereinfacht auch Migration. Andererseits sind diese Reisewege keinesfalls für alle Menschen gleichermaßen zugänglich, und auch Grenzen und Einreisebeschränkungen erschweren die Auswanderung für einen Großteil der Weltbevölkerung erheblich.

Transatlantischer Dreieckshandel 17. - 19. Jahrhundert

Koloniale Herrschaftsgebiete um 1750

■ Französisch
 ■ Britisch
 ■ Spanisch
 ■ Dänisch
 ■ Niederländisch
 ■ Portugiesisch



Der sogenannte „Dreieckshandel“: Sklavinnen und Sklaven werden ab dem 16. Jahrhundert aus Afrika in die Amerikas verschleppt, wo sie Rohstoffe erwirtschaften (müssen), die in Europa weiterverarbeitet und zu dem Wohlstand werden, der bis heute die Ungleichheit global prägt. Viele Millionen Menschen „wurden“ auf diese Weise migriert.

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung/CC0.

Wer migriert – und warum?

Weltweit gibt es mehr als 250 Millionen Migrantinnen und Migranten (vgl. Gransow 2012). Die Gründe für das Verlassen des Herkunftslandes sind vielfältig, unterteilt wird hierbei oft in sogenannte **Push-Faktoren** (Gründe für Auswanderung) und **Pull-Faktoren** (Gründe für Einwanderung). Als **Push-Faktoren** gelten insbesondere Krieg, repressive und autoritäre Regime, politische Unfreiheit und infolgedessen Diskriminierung. Weit mehr Menschen migrieren jedoch aus sozioökonomischen Gründen.

Hierzu zählen vor allem Problemlagen, die aufgrund der wirtschaftlichen Situation entstehen: Arbeitslosigkeit, hohe soziale Ungleichheit, daraus folgend Armut und die Schwierigkeit, sich und seine Familie zu ernähren.

Hinzu kommen ökologische Gründe wie akute Naturkatastrophen oder durch den Klimawandel verursachte Veränderungen, wie der Anstieg des Meeresspiegels oder die Ausbreitung der Wüstenregionen. Aber auch Überfischung, etwa durch europäische Fischereigesellschaften vor den Küsten Ostafrikas, kann den Menschen vor Ort ihre Lebensgrundlage dauerhaft zerstören und sie in die Migration zwingen.

Die meisten **Pull-Faktoren** ergeben sich gewissermaßen aus dem Umkehrschluss: Neben den Faktoren Sicherheit, Stabilität und Freiheit migrieren Menschen in der Regel in Länder (oder Regionen), in denen sie von einer guten wirtschaftlichen Lage ausgehen. Sie erhoffen sich also eine bessere Chance auf Arbeit, ein (gesichertes) Einkommen und damit die Möglichkeit, sich und ihrer Familie eine reale Zukunftsperspektive zu eröffnen. In welches Land konkret migriert werden soll, hängt dann auch davon ab, ob gegebenenfalls schon Freunde oder Familienangehörige den Schritt der Auswanderung zuvor (erfolgreich) unternommen haben.

Das Zusammenwirken von politischer Stabilität und wirtschaftlichem Wohlstand macht dabei die Staaten des „Westens“ – insbesondere Europa, die USA, Kanada oder auch Australien – zu Zielländern der globalen Migration. Menschen migrieren also vor allem aus dem sogenannten globalen Süden in den sogenannten globalen Norden. Nicht außer Acht gelassen werden darf hierbei, dass die (Wirtschafts-)Politik der genannten „westlichen“ Länder zum Teil wesentlich dazu beiträgt, dass wirtschaftliche Strukturen im globalen Süden sich nicht entwickeln können oder sogar zerstört werden, wie das Fischerei-Beispiel zeigt. Die durch den Kolonialismus über 500 Jahre zementierte Ungleichheit setzt sich so auch im 21. Jahrhundert fort und ist die zentrale Ursache für internationale Migration.



Herkunfts- und Zielregionen internationaler Migration 2013. Deutlich wird das große Ausmaß der Binnenmigration einerseits und ein Ungleichgewicht andererseits: Wesentlich mehr Menschen migrieren vom sogenannten globalen Süden in den sogenannten globalen Norden (zu dem auch beispielsweise Australien gehört). Quelle: www.demokratiezentrum.org (17.5.2018).

Flucht als Form der Migration

Eine Form der Migration ist Flucht. Ob jemand als „Flüchtling“ zählt, richtet sich danach, aus welchen Gründen die Heimat verlassen wird. Oft wird danach unterschieden, ob diese Migration alternativlos war – ob jemand also flüchten musste, oder ob die Person gewissermaßen ungezwungen ihr Herkunftsland verlässt. Eine engere Definition liefert die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951: Hiernach ist von Flucht zu sprechen, wenn eine Person aufgrund ihrer „Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ihrer politischen Überzeugung“ (Genfer Flüchtlingskonvention 1951) verfolgt wird, diese also nicht frei ausüben kann, ohne mit ernsthaften Konsequenzen rechnen zu müssen. Auch das deutsche Asylrecht richtet sich nach diesen Kriterien. Der sogenannte subsidiäre Schutz geht darüber hinaus und gebietet auch jenen Schutz, also Einreise und Aufenthalt, die aufgrund eines Bürgerkrieges oder Krieges flüchten. Mitte 2017 trafen diese Kriterien auf über 65 Millionen Menschen weltweit zu (vgl. UNHCR 2018), womit so viele Menschen auf der Flucht waren, wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr. Etwa 40 Millionen davon verlassen allerdings nicht ihr Land, sondern gelten als „Binnenflüchtlinge“, ein weiterer erheblicher Teil flieht in angrenzende Staaten, und nur ein Bruchteil gelangt etwa nach Europa.

Wer regelt Migration nach Deutschland?

In Deutschland ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für migrationsbezogene Themen zuständig – also „Asylverfahren und Flüchtlingsschutz“ – und versteht sich entsprechend als „Motor der bundesweiten Förderung der Integration“ (auf der Internetseite des BAMF gibt es aktuelle Informationen zu Migration nach Deutschland, also auch Zahlen zu Geflüchteten). Als „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden jene bezeichnet, die selbst immigriert sind (in Deutschland 2/3) oder deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind (1/3). Hierzu gehört in Deutschland aktuell etwa ein Fünftel der Bevölkerung (Bundeszentrale für politische Bildung 2018). 2011 reisten über 60 Prozent aus EU-Ländern ein, etwa 20 Prozent aus anderen europäischen Staaten. Zwischen Polen und Deutschland bestand dabei der größte Austausch.

Eine Frage der Perspektive

In der Debatte um Migration, Flucht und Integration lassen sich verschiedene Perspektiven einnehmen. Entscheidend ist dabei auch, ob eine Verantwortung europäischer Politik außerhalb Europas reflektiert wird. So werden Menschen, die nach Deutschland kommen – je nach Herkunftsregion – zum Teil als Bedrohung gesehen und empfunden, während andere die Chancen und Potenziale betonen, die mit den Menschen kommen und die aus der Vielfalt erwachsen.

Literatur- und Quellenangaben

Bundeszentrale für politische Bildung 2018: Zahlen und Fakten: Die soziale Situation in Deutschland, http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_1.html (29.8.2018).

Genfer Flüchtlingskonvention 1951: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951, http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf (29.8.2018).

Gransow, Bettina 2012: Kurzdossiers: Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/151244/einleitung> (29.8.2018).

UNHCR 2018: Figures at a Glance, <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (29.8.2018).

Weiterführende Informationen

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge 2018: Aktuelles, <http://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite-node.html> (29.8.2018).

Bundeszentrale für politischen Bildung 2018: Dossier [Migration](http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/), <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/> (29.8.2018).

Flüchtlingshilfe-Werk der Vereinten Nationen 2018: Flüchtlinge weltweit: Zahlen & Fakten, <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/cdn/trk/lp/v01/> (29.8.2018).



Dossier: Orientalismus

Über unsere Beziehung zum „Orient“ und zu uns selbst

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Was ist „Orientalismus“?

„Orientalismus“ ist der Titel eines 1978 erschienen Buches von Edward Said (gestorben 2003). Said, der palästinensische Wurzeln hatte und in den USA Literaturwissenschaft lehrte, vertritt darin die These, dass „unser“ Bild vom „Orient“ nicht der Realität entspricht: Bereits in dieser Gegenüberstellung – „wir“ und „die anderen“ – lässt sich Saids These erläutern. „Unser“ Bild sei ein „eurozentristisches“ Bild, also eines aus einer ganz bestimmten Perspektive – nämlich der westlichen, europäischen. Schon das Wort „Orient“ (lateinisch für „Osten“) oder das oft gebrauchte „Naher Osten“ zeigt die Blickrichtung: Nur auf einer Landkarte, in der Europa im Zentrum ist, kann der „Orient“ im Osten sein. Hinzu kommt die Frage: Was ist das überhaupt, der „Orient“? Ganz einfach geografisch eingrenzen lässt er sich nämlich nicht: Gemeint ist in der Regel die Region Westasien, aber auch Nordafrika – ungefähr von Marokko bis Pakistan. Diese Länder unterscheiden sich jedoch so sehr, dass sie kaum mehr gemein haben, als dass sie eben aus „westlicher“ Sicht als „Orient“ bezeichnet werden. Und genau das ist Saids These: Die westlichen Staaten – durch ihre Politik, Wissenschaft, Medien, Literatur etc. – schaffen den „Orient“, also erfinden ihn gewissermaßen. Said versucht also zu erklären: Wie funktioniert Fremdwahrnehmung?

„Unser“ Bild vom „Orient“

Auf Saids Thesen aufbauende Studien haben gezeigt, dass ein bestimmtes Muster immer wieder auftaucht: Aus westlicher Sicht sind „orientalische“ Gesellschaften meist religiös, traditionell, kollektivistisch und emotional. Demgegenüber steht ein Selbstbild des „Westens“ als säkular bzw. aufgeklärt, modern, individualistisch und rational (bspw. Haj 2009). Dieses Spiegelbilddenken ist nicht nur mit Blick auf den „Orient“ sehr bedeutend. Auch innergesellschaftlich funktioniert Wahrnehmung oft auf diese Weise: Die „Anderen“ sind immer das, was „wir“ nicht sind – oder nicht sein wollen. Diese Feststellung ist insofern wichtig, als sie einen Hinweis darauf gibt, dass nicht allein das Bild vom „Orient“ das Problem ist. Said schreibt dazu: „[Orientalism] has less to do with the Orient than it does with ‚our‘ world.“² Er kritisiert damit vor allem die Art und Weise, wie in westlichen Gesellschaften Wissen produziert wird. Somit beziehen sich Saids Thesen auf den zweiten Blick auch auf Selbstwahrnehmung und Identität.

² „Orientalismus hat weniger mit dem Orient zu tun, als mit ‚unserer‘ Welt“ (Said 2003: 12).

Die Gefahr einer einzigen Geschichte

Beim Verständnis von „Orientalismus“ hilft der Vortrag von Chimamanda Ngozi Adichie, in dem sie von der „Gefahr einer einzelnen Geschichte“ spricht – siehe dazu die Filmdidaktisierung „The Danger of a Single Story“. Adichie sagt darin: „So kreierte man also eine einzige Geschichte, man zeigt eine Seite eines Volkes, und nur diese eine Seite, immer und immer wieder, und dann wird diese Seite zur Identität“ (Adichie 2009). „Orientalismus“ meint also eine Art immer wiederholter Erzählung über den „Orient“, die so wirkmächtig ist, dass sie nicht lediglich das „Fremde“ wahrnimmt und beschreibt, sondern es dabei auch beeinflusst: Die Erzählung schafft Wirklichkeit.

Wie kann das „westliche“ Bild so einflussreich sein?

Adichie verknüpft das Erzählen der einzigen Geschichte mit der Frage: Wer erzählt da eigentlich? Wer spricht? Sie sagt: „Es ist unmöglich über die einzige Geschichte zu sprechen, ohne über Macht zu sprechen“ (Adichie 2009: 9:02). Auch für das Verständnis von Orientalismus ist dieser Satz wichtig: Orientalismus entfalte sich etwa seit Beginn des 18. Jahrhunderts, so Said. In diese Zeit fällt auch – und das ist eben kein Zufall – der Beginn der kolonialen Herrschaft europäischer Mächte über Westasien und Nordafrika. 1798 besetzt Napoleon Ägypten und wird bald darauf von Großbritannien abgelöst. Erst lange nach dem Zweiten Weltkrieg werden viele dieser Kolonien wieder unabhängig – und das zum Teil nach blutigen Bürgerkriegen wie 1967 in Algerien. Diese Kolonialherrschaft hat sowohl in den Kolonien als auch in den sogenannten „Mutterländern“ tiefe Spuren hinterlassen, und insbesondere hat sie ein Machtgefälle geschaffen, das bis heute andauert. Wenn diese Verhältnisse heutzutage durch beispielsweise wirtschaftliche Abhängigkeiten erneuert werden, spricht man von Neokolonialismus. Diese Abhängigkeit und die damit einhergehende Macht – damals wie heute – ist wichtig zum Verständnis von Orientalismus, denn nur durch

diese Macht ist es den „westlichen“ Staaten und Gesellschaften möglich, sich den „Orient“ gewissermaßen zurechtzubiegen. Das geschieht zum einen ganz praktisch, also materiell, durch Wirtschaft, Politik und Militär. Zum anderen geht das jedoch einher mit einer immateriellen Ebene, also der Art und Weise, wie „Araberinnen und Araber“ oder „Musliminnen und Muslime“ in „unseren“ Augen sind.



1916, während des Ersten Weltkriegs, kommt es zum Abkommen zwischen zwei Diplomaten: dem Franzosen Picot und dem Briten Sykes. Sie beschließen die Aufteilung des Gebiets für die Zeit nach dem Krieg. Grenzziehungen dieser Art haben auch in (Nord)Afrika stattgefunden und sind zum Teil noch heute mitverantwortlich für regionale Konflikte.
Quelle: Ian Pitchford/en.wikiptediaderivative work/CC0.

Wie lässt sich „Orientalismus“ weiterdenken?

Hier wird vielfach angeknüpft: Said, insbesondere sein Werk „Orientalismus“, wird im Laufe der Zeit zu einer Art Grundstein der sogenannten „postkolonialen Studien“. Deren grundlegende These lautet, dass die durch den Kolonialismus entstandene Abhängigkeit nicht nur wirtschaftlich und politisch weiterbesteht, sondern dass darüber hinaus auch die sogenannte „kulturelle Hegemonie“ große Auswirkungen auf die Identität all jener hat, die in ehemaligen Kolonien leben (oder dort ihre Wurzeln haben). Diese kulturelle Macht des „Westens“ entfaltet sich zum Beispiel über die Filmindustrie, über Werbung, die in aller Welt nach westlich-europäischen Maßstäben reproduziert wird, über Medien und insgesamt über Sprache.

Warum ist das Konzept des „Orientalismus“ so wichtig für die Arbeit mit Geflüchteten?

Ein Großteil der Menschen, die in den vergangenen Jahren nach Deutschland geflüchtet sind, kommt aus Ländern, die zu dem gehören, was oft „Orient“ genannt wird: aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und anderen. Damit kommen sie aus Ländern, die in verschiedenen Formen in kolonialer Abhängigkeit von europäischen Mächten standen und/oder Schauplatz für sogenannte „Stellvertreterkriege“³ waren.

Das Verständnis dessen, was Said meint, kann uns dabei helfen, unseren Blick auf das vermeintlich Fremde zu hinterfragen. Es empfiehlt sich, vor etwaigen Schlussfolgerungen, etwa im Unterricht, innezuhalten und zu reflektieren: Auf welcher Grundlage ziehe ich welche Schlüsse? Wie positioniere ich mich selbst in diesem Fall? Welche meiner Annahmen sind eindeutig, welche sind eher Vermutungen oder Interpretationen? Außerdem mag es helfen sich klarzumachen, dass es wahrscheinlich nicht einfach die eigene (Fehl-)Einschätzung ist, die dahintersteckt – nicht jede und jeder Einzelne hat also Schuld an ihren und seinen Vorurteilen. Stattdessen gehört es zur „westlichen“ Kultur, den „Orient“ auf eine bestimmte Art zu sehen, denn dieses Bild ist Teil eines westlichen, kulturellen Selbstbildes – das ist die These von Said. Diese Stereotype immer wieder zu hinterfragen ist häufig nicht leicht, oft anstrengend und zum Teil verwirrend. Stets jedoch gewinnbringend.

³ Als Stellvertreterkrieg bezeichnet man eine bewaffnete Auseinandersetzung zwischen kleineren Staaten, die zum Einflussbereich jeweils verschiedener Großmächte gehören und gleichsam stellvertretend für diese die Auseinandersetzung führen (vgl. Duden 2018).

Literatur- und Quellenangaben

Haj, Samira 2009: Reconfiguring Islamic Tradition: Reform, Rationality, and Modernity, Stanford, Kalifornien.
Said, Edward W. 2003: Orientalism, London; New York.

Adichie, Chimamanda Ngozi 2009: The Danger of a Single Story, in: Ted Talk Juli 2009,
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de
(29.8.2018).

Duden 2018: Stellvertreterkrieg,
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Stellvertreterkrieg> (29.8.2018).

Weiterführende Materialien

Al-Azm, Sadik. J. 2000: Orientalism and Orientalism in Reverse, in: Alexander Lyon Macfie (Hrsg.): Orientalism:
A Reader, New York, S. 217–238.

Attia, Iman 2010: Islamkritik zwischen Orientalismus, Postkolonialismus und Postnationalsozialismus, in:
Ucar, Bülent (Hrsg.): Die Rolle der Religion im Integrationsprozess: Die Deutsche Islamdebatte, Frankfurt
am Main.

Kerner, Ina 2013: Postkoloniale Theorien zur Einführung, Hamburg.

Kassab, Elizabeth 2010: Contemporary Arab Thought: Cultural Critique in Comparative Perspective, New York.

Veenhuis, Jannik 2017: Kapitalismus als Faktor arabischer und westlicher Identität: Eine kritische Analyse
gegenseitiger Wahrnehmung, Selbstpublikation auf www.jannikveenhuys.de, Hamburg.





Dossier: Trauma

Gründe, Symptome und Unterstützung

Modul 2:

Wer sind meine Kursteilnehmenden? – Hintergründe, Erfahrungen und Kontexte der Lernenden verstehen

Viele Teilnehmende von Deutschkursen für Geflüchtete haben vor, während oder nach ihrer Flucht Traumatisierungen erfahren. Die Arbeit mit traumatisierten Menschen kann sehr anspruchsvoll und herausfordernd sein und erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen. Dieses Dossier beleuchtet wichtige Aspekte in Bezug auf das Thema Trauma und möchte so zu einem allgemeinen Verständnis für die Situation Betroffener beitragen. Neben der Darstellung diverser Symptome der Erkrankung sollen aber auch wertvolle Tipps für den Umgang mit traumatisierten Menschen in Deutschkursen gegeben werden.



Foto: Nishant Vias/Pexels.com/CC0.

Was ist ein Trauma?

Das Wort „Trauma“ stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet übersetzt „Wunde“ (vgl. Baer/Frick-Baer 2016).

Ein Trauma ist eine „starke psychische Erschütterung, die [im Unterbewusstsein] noch lange wirksam ist“ sowie eine „durch Gewalteinwirkung entstandene Verletzung des Organismus“ (Duden 2018). Dabei kann es sich sowohl um eine körperliche als auch eine seelische Verletzung handeln, die durch einen Schock hervorgerufen wird. Traumata können fortwährende Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen haben und sollten deshalb zu einem möglichst frühen Zeitpunkt erkannt sowie behandelt werden (vgl. Baer/Frick-Baer 2016).

Mehr zur Definition von Trauma finden Sie auf den folgenden Internetseiten:
www.haveno.de und <http://refugio-thueringen.de/neu/verein/trauma/>.

Da die Suche nach Auslösern von Traumata ein sehr langwieriger Prozess sein kann, der sensibles Feingefühl und fachliches Wissen erfordert, sollten betroffene Menschen dabei von geschulten Traumaexpertinnen und Traumaexperten begleitet werden. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass Ehrenamtliche und Lehrkräfte die Rolle von professionellen Expertinnen und Experten in keinem Fall übernehmen können. Vielmehr geht es an dieser Stelle um die Sensibilisierung für das Thema.

Was kann unter anderem Auslöser für ein Trauma sein?

Die Auslöser für Traumata können sehr vielfältig sein. Dabei unterscheidet man zwischen plötzlichen, unvorhersehbaren und unbeabsichtigten Ereignissen wie Naturkatastrophen (Brände, Überschwemmungen, Erdbeben), Unfällen, schweren Erkrankungen und sogenannten „man-made“-Traumata, die bewusst durch Mitmenschen zugefügt wurden, wie zum Beispiel das Erleben von Krieg, Mord, (sexueller) Gewalt, Gefangenschaft, Folter, Entführung etc. „Man-made“-Traumata erschüttern häufig stärker das Vertrauen in die Welt und in andere Menschen und sind daher oftmals schwerer zu verarbeiten (vgl. Hecker/Maercker 2016). Auch der Verlust von nahestehenden Menschen sowie die Flucht vor lebensbedrohlichen Situationen können traumatische Zustände hervorrufen (vgl. Baer/Frick-Baer 2016). Es reicht aus, nur Zeuge einer traumatisierenden Situation zu sein, um co-traumatisiert zu werden (vgl. Baer/Frick-Baer 2016). Nicht immer sind die entstandenen Verletzungen, obgleich physisch oder auch psychisch, für das Umfeld der betroffenen Person klar erkennbar. Außenstehende sollten sich jedoch im Verdachtsmoment an professionelle Stellen wenden.

„Randa ist 35 Jahre alt und Jesidin. Sie lebte im Nordirak. Vor den heranrückenden IS-Truppen gelang ihr mit ihrer 13-jährigen Tochter und der Familie die Flucht. Bei einem Zwischenstopp erfuhr sie, dass die 14-jährige Freundin ihrer Tochter von IS-Truppen gefangen genommen, verschleppt und mehrfach vergewaltigt worden war und sich danach in ihrer Verzweiflung selbst getötet hat. Als sie davon hörte, stiegen sofort Bilder in ihr hoch, dass dies auch ihrer Tochter hätte wiederfahren können. Randa bekam einen Schrei-krampf“ (Baer/Frick-Baer 2016: 39).

Welche Anzeichen lassen bei Betroffenen auf Traumata schließen?

Traumata äußern sich bei jedem Menschen anders und sind somit auch durch eine Vielzahl von Symptomen gekennzeichnet.

Erkennbare Symptome eines Traumas äußern sich Kriese (2016) nach in Form von:

- Stress, Schwitzen, Herzrasen, Atemnot, Wiedererleben;
- Posttraumatischer-Belastungsstörung (PTBS), die sich anhand von Depressionen, Angststörungen, Dissoziativen Störungen (Gehirn schaltet ab) zeigt;
- Zwängen, Schmerzstörungen, Sucht, Persönlichkeitsstörungen, Empfindungslosigkeit; somatoformer Störung: psychische Störungen werden auf den Körper übertragen (zum Beispiel Bauchschmerzen).

Wichtig ist anzumerken, dass nicht alles Belastende traumatisierend wirkt. Belastende Erfahrungen, die mit starken Gefühlen wie Trauer, Schmerz, Wut und Enttäuschung einhergehen, sind nicht per se traumatisch, wenn sie mit den jeweiligen inneren und äußeren Ressourcen verarbeitet werden können.

In erlebten Situationen haben sich traumatisierte Menschen existenziell bedroht gefühlt. Dieses Gefühl kann auch auf neu erlebte Situationen übertragen werden. Da im Fall einer Traumatisierung immer eine starke sinnliche Überreizung stattfindet und das Gehirn das Erlebte somit nur unzulänglich verarbeitet, können in neu erlebten Situationen, Bilder, Farben, Gerüche oder Geräusche, die mit dem traumatisierenden Erlebnis assoziiert werden, Ängste bei den betroffenen Menschen auslösen. Aggressionen, die sich in Verteidigungsreaktionen zeigen, Fluchtaktionen, reflexhaft gelähmtes Verhalten und Stresserscheinungen können demnach Anzeichen für ein Trauma sein (vgl. Praxistherapie Borger 2018).



Foto: Ryan McGuire/gratisography.com/CC0.

Mehr zum Erlebnis und Zustand von traumatisierten Menschen, vor allem mit Fluchterfahrung, finden sich auf der Seite <https://www.youtube.com/watch?v=ryCOPh0VUWw> in dem Film „Through the Eyes of a Refugee“ von Amnesty International, der einen tieferen Einblick in das Erleben von traumatisierenden Momenten gewährleistet.

Auch kann das Gefühl einer ständigen Überforderung im Alltag auf ein Trauma hindeuten. Situationen, die an beispielsweise Krieg, Verfolgung, Katastrophen usw. erinnern, lassen sich nicht mehr bewältigen. Für betroffene Menschen zählt in solchen Situationen allein das Überleben. Unkontrolliertes Verhalten wie Schlagen (Kämpfen) und/oder Fliehen können als einziger Ausweg angesehen werden. Wenn Kämpfen und Fliehen nicht möglich sind, kann es passieren, dass die betroffene Person in der Situation der Bedrohung erstarrt. Körperliche Regungslosigkeit dient dazu, das Unerträgliche nicht fühlen zu müssen. Dieser Zustand wird als Dissoziation bezeichnet. Bei diesem Prozess setzt ebenfalls die Erinnerung aus – die betroffene Person scheint mental am Geschehen der erlebten Situation nie dabei gewesen zu sein (vgl. Baer/Frick-Baer 2016). Die Bewältigung der Situation steht im Vordergrund.

„Nersin war Lehrerin in einer Kleinstadt in Afghanistan. Als diese Kleinstadt für einige Tage von Talibangruppen besetzt wurde, wurde sie vergewaltigt. Sie hatte weder die Chance zu kämpfen, noch zu fliehen – sie erstarrte. Sie erlebte sich wie eine Puppe, die teilnahmslos alles über sich ergehen ließ“ (Baer/Frick-Baer 2016: 46).

Zum Schutz vor ähnlichen künftigen Bedrohungen prägen sich existenzielle Bedrohungen stark im Gedächtnis ein. Es gilt, dieses als Außenstehende oder Außenstehender zu erkennen, um sich entsprechend verhalten zu können. Denn viele traumatisierte Personen schämen sich für das Erlebte oder fühlen sich erniedrigt, weil die Grenzen ihres privaten oder intimen Raumes gewaltsam missachtet oder verletzt wurden bzw. sie Erfahrungen der Unterdrückung gemacht haben.

Mehr Beispiele von traumatischen Erlebnissen, die ein Trauma hervorrufen können, finden sich in der Präsentation von Dr. Brune Michael zu „Flucht und Trauma“ unter www.haveno.de.

Was brauchen traumatisierte Menschen?

Traumatisierte Menschen brauchen vor allem Sicherheit, Vertrauen in sich und andere und menschliche Wärme – sie brauchen schlicht Geborgenheit. Auch können manchmal schon freundliche Gesten oder ein Lächeln die Situation entschärfen.

Es handelt sich bei Menschen mit traumatischer Erfahrung nicht selten um verstummte Personen oder ganz gegensätzlich dazu, Personen, die das Bedürfnis haben, sich unbedingt mitteilen zu wollen. Einige haben dabei das Gefühl, über das Erlebte reden zu müssen, andere hingegen schweigen oder zeigen beide Verhaltensweisen von einem Extrem ins andere. Es ist wichtig, Schweigen zu respektieren und niemanden zum Sprechen zu nötigen oder im anderen Fall das Gefühl zu vermitteln, aufmerksam zuhören zu wollen. Sprechen ohne Druck hilft, traumatische Erfahrungen zu bewältigen. Dabei sollte als Außenstehende oder Außenstehender darauf geachtet werden, betroffenen Menschen Raum für ihre Bedürfnisse und Gefühle zu geben.

Als Außenstehende oder Außenstehender ist es wichtig, auf das Verhalten der traumatisierten Menschen reagieren zu können und sich selbst passend zu verhalten, um Betroffene zu unterstützen:

- Einfühlungsvermögen kann betroffenen Personen das Gefühl geben, nicht allein zu sein, und ihnen die Angst nehmen. Es ist wichtig, sich als Außenstehende und Außenstehender zulänglich über die Thematik zu informieren und Erfahrungsberichte heranzuziehen.
- In Situationen, die betroffene Personen überfordern, kann es hilfreich sein, diese zu ermutigen und auf Stellen hinzuweisen, in denen Betroffene professionell unterstützt werden können.
- Sollte die betroffene Person mit Schuldgefühlen kämpfen, kann es helfen, diese zum Gespräch mit professionell Geschulten zu ermutigen (vgl. Baer/Frick-Baer 2016).
- Betroffene Menschen sollten stets das Gefühl haben, sich vor dem Erlebten nicht schämen zu müssen.

Für Menschen ohne ausreichende Sprachkenntnisse kann eine Therapie durch alternative Kommunikationsformen oder Gestaltungsmöglichkeiten wie Zeichnen, Malen oder Musizieren von Vorteil sein. Auch kann es hilfreich sein, Betroffenen Raum für Engagement und ein freiwilliges Mitwirken zu geben. (vgl. Baer/Frick-Baer 2016)

Wie kann ich als Lehrkraft traumatisierte Menschen unterstützen?

Wie bereits angeführt, sollte eine tiefer gehende Analyse der Situation traumatisierter Personen von fachkundigen Traumaexpertinnen und Traumaexperten durchgeführt werden. Jedoch können auch Lehrkräfte und Engagierte Betroffene durch folgende Maßnahmen unterstützend begleiten, indem sie:

- durch sich wiederholende Abläufe, Klarheit und Transparenz für eine sichere Lernatmosphäre sorgen;
- Lehrmaterial und Aufgabenstellungen auf Inhalte, die re-traumatisierend wirken können prüfen, sodass sie diese angepasst oder Lernende rechtzeitig darauf aufmerksam gemacht werden können. Diese haben dann die Chance zu entscheiden, wie sie damit umgehen und ob sie sich dem aussetzen wollen;
- versuchen, möglichst neutral und stärken-orientiert zu kommunizieren, insbesondere bei Feedback und Benotung, um traumatisierte Lernende zu bestärken. Druck, Ungeduld, Äußerung von Enttäuschung und Betonung der eigenen Macht können re-traumatisierend wirken (vgl. Carello/Butler 2015).

Es ist wichtig, traumatisierte Menschen mit dem Erlebten nicht allein zu lassen. Man sollte ihnen auf Augenhöhe begegnen und sich für ihre Anliegen und Gefühlszustände interessieren. Es ist ein langer Weg hin zu einer neuen Identitätsentwicklung in einer neuen Welt – weg vom traumatisierenden Erlebnis –, in der die positiven Erfahrungen überwiegen sollen. Eine gute und vertrauensvolle Beziehung zum Gegenüber ist dabei von großer Bedeutung. Dies bedeutet jedoch auch zu lernen, insbesondere in der Anfangsphase, mit Misstrauen umzugehen. Übermäßige Unterstützung und Bevormundung kann auch als negativ empfunden werden. Die Betroffenen sollten frei darin sein, sich auch selbst Hilfe zu suchen.



Foto: Skeeze/pixabay.com/CC0.

UNHCR, IOM, MHPSS geben mit einem Leitfaden auf der Seite <http://pscentre.org/wp-content/uploads/MHPSS-Guidance-note-FINAL-12-2015.pdf> ebenso nützliche Informationen über die Art der Unterstützung, die traumatisierten Menschen gewährleistet werden kann.

Literatur- und Quellenangaben

Baer, Udo; Frick-Baer, Gabriele 2016: Flucht und Trauma: Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können, München.

Carello, Janice; Butler, Lisa 2015: Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice, in: Journal of Teaching in Social Work 35 (3), S. 262–278.

Duden 2018: Trauma,
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Trauma> (29.8.2018).

Hecker, Tobias; Maercker, Andreas 2016: Postraumatische Belastungsstörung: Wie erkennen, wie behandeln? 80: S. 493-500, Chirurgische Praxis,
http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/127569/1/Int_Praxis_final.pdf (29.8.2018).

Kriese, Bettina 2016: Psychische Erkrankungen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund, Jena.

Praxistherapie Borger 2018: Wie sind die Symptome eines Traumas?,
<http://www.psychotherapie-aalen.de/index.php/traumatherapie/wie-sind-die-symptome-eines-traumas> (17.7.2018).

Weiterführende Materialien

Amnesty International Vlaanderen 2018: Through the Eyes of a Refugee: A Project by Amnesty International,
<https://www.youtube.com/watch?v=ryCOPh0VUWw> (29.8.2018).

Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer e. V. (BAfF) 2018: Literaturempfehlungen,
<http://www.baff-zentren.org/veroeffentlichungen-der-baff/literaturempfehlungen/> (29.8.2018).

MODUL 3

Wie können wir gemeinsam lernen?

Abwechslungsreiche Methoden,
um voneinander zu lernen

- Einleitung
- Übersicht Lehr- und Lernmaterialien





Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen

Kurzdarstellung

Modul 3 gibt wertvolle Hinweise, welche Unterrichtsmethoden in niedrighschwelligem Sprachlern- und Integrationsangeboten für Geflüchtete sinnvoll sind. Die Fähigkeit und Motivation der Teilnehmenden, ein lernendenzentriertes, partizipatorisches Lernumfeld zu entwickeln, wird gefördert. Darüber hinaus werden in diesem Modul alle Methoden und Unterrichtstechniken, die bisher angewendet wurden (in Modul 1 und 2), sowie weitere Methoden, die von den Teilnehmenden beigesteuert werden können, zusammengefasst und kritisch reflektiert. Ziel dabei ist es, die eigenen Methoden-Toolkits der Teilnehmenden zu bereichern. Ein Trainingsplan bzw. eine Unterrichtseinheit wird entworfen.

Lernziele

Die Teilnehmenden sind in der Lage, ...

M 3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Lern- und Lehransätzen und deren Hierarchien und Machtverhältnisse zu diskutieren;

M 3.2 die Konzepte und die Bedeutung von gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe, von lernendenzentrierten und partizipativen Ansätzen – insbesondere in Bezug auf demokratische Umgebungen – zu erläutern und anzuwenden;

M 3.3 im Hinblick auf den Einsatz in ihren eigenen Kurskontexten zu bewerten, ob bestimmte Aktivitäten und Techniken relevant und geeignet sind;

M 3.4 eine Vielzahl von Lehrmethoden, die Lernprozesse stimulieren, aufzulisten und anzupassen.

Themenoptionen

1. Auffrischen und Wiederholen

- Bezugnahme auf die Inhalte und Schlüsselemente der Module 1 und 2
- Selbstreflexion der Rolle als Erwachsenenbildnerin/-bildner zusammenfassen
- Mögliche Veränderungen und Gründe für Veränderungen feststellen

2. Lehr- und Lernansätze

- Gegenüberstellung von lehrendenzentrierten und lernendenzentrierten Unterrichtsansätzen
- Wie kann der lernendenzentrierte Ansatz die Bedeutung von zivilgesellschaftlichem Engagement hervorheben?
- Umgang mit negativen Einstellungen in der Lernumgebung

3. Partizipativer Ansatz

- Was ist der partizipative Ansatz? Und was kann er leisten?
- Warum ist der Ansatz ein nützliches Instrument im Rahmen niedrigschwelliger Deutschlernangebote für Geflüchtete?
- Was ist die „mapping technique“ (Visualisierungs-/Kartierungstechnik) und wie kann sie in der Lernumgebung eingesetzt werden?

4. Methoden und Techniken

- Sammlung und Auswertung von Methoden und Techniken, die bisher in der Schulung eingesetzt wurden
- Mögliche Anwendungsbereiche (unter Berücksichtigung von Kontext, Inhalt und Zielgruppe)

5. Praktische Aufgabe

- Vorstellung der Schlüsselemente eines Trainingsplans/Unterrichtsplans/Exkursionsplans
- Entscheidung über geeignete Methoden und Techniken und Anwendung der neu erlernten Inhalte
- Erstellen eines Trainingsplans/Unterrichtsplans/Exkursionsplans

Verbindungen zu anderen Modulen

Wie bereits erwähnt (vgl. Themenoption 1) können die Inhalte und Schlüsselemente der ersten beiden Module in Modul 3 reflektiert und aufgefrischt werden. Darüber hinaus werden in Modul 3 alle Methoden und Techniken, die bisher in der Schulung vorgestellt wurden, zusammengefasst, ausgewertet und reflektiert.

Hinweise zur möglichen Umsetzung in der Praxis

- Gruppenarbeit zum Auffrischen der Inhalte der ersten beiden Module
- Individuelle Arbeit, Visualisierung und anschließender „Gallery walk“ als Instrument zur Selbstreflexion über die Rolle als Erwachsenenbildnerin/-bildner
- Input und anschließende Rollenspiele zu Lernansätzen
- Anwendung der „mapping technique“ in verschiedenen Zielgruppen
- Brainstorming zu Methoden und Techniken
- Gruppenarbeit zur Anpassung von Methoden und Techniken an Inhalt und Kontext
- Praktische Aufgabe in Paarbeit: Erstellen, Visualisieren und Präsentieren eines Trainingsplans/Unterrichtsplans/Exkursionsplans

Empfohlener Umfang

4,5 Zeitstunden/sechs Unterrichtseinheiten



Übersicht Lehr- und Lernmaterialien

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Methodenbeschreibungen

Übungsanleitungen zum Einsatz im Unterricht/Seminar.

| Nr. | Titel | Themenfeld | Einsatz durch Trainerinnen/Trainer | Einsatz durch Kursleitende |
|-----|--|---|------------------------------------|----------------------------|
| 1 | Was wir gemeinsam haben – Ein Energizer zum gegenseitigen Kennenlernen | Kennenlernen und Identität | x | x |
| 2 | Wiederhole die Worte – Ein Energizer für einen kreativen Start in den gemeinsamen Tag | Einstieg/Aufwärmen | x | x |
| 3 | Wahrheit oder Lüge – Ein lustiger Einstieg zum Kennenlernen | Kennenlernen | x | x |
| 4 | Rückblick auf das bisher Erlernte – Eine Gruppen-Challenge zu Lernergebnissen | Einsatz partizipativer Methoden | x | |
| 5 | Brainstorming Partizipative Methoden – Wissen zu partizipativen Methoden aktivieren und erweitern | Einsatz partizipativer Methoden | x | |
| 6 | Unterschiedliche Lernansätze – Ein Rollenspiel zu lehrenden- und lernendenzentrierten Ansätzen | Lernendenorientierung und Bildungssysteme in Herkunftsländern | x | |
| 7 | REFLECT – Ein lernendenzentrierter Ansatz für die Integrationsarbeit | Lernendenorientierung | x | |
| 8 | Stuhl-Sharing – Ein aktivierendes Bewegungsspiel | Konfliktlösung und Gruppendynamik | x | |
| 9 | Eigene Unterrichtsstunde planen – Anwendung des im Seminar erlernten Wissens | Seminar-/Unterrichtsplanung | x | |
| 10 | Meta-Hat and Meta-Pinboard – Transfer des Erlernten | Transfer | x | |
| 11 | Feedback im Gefühlsbild – Ein einfaches, visuelles Feedback-Tool | Feedback | x | x |
| 12 | 5-Finger-Feedback – Ein unkompliziertes Feedback-Tool | Feedback | x | x |
| 13 | Visualisiertes Feedback – Eine auflockernde Feedback-Methode | Feedback | x | x |

Themendossiers

Hintergrundinformationen für Trainerinnen und Trainer sowie für Kursleitende und ehrenamtlich Tätige.

| Titel |
|--|
| REFLECT – Hintergrund, Bildungsansatz und Einsatz in der Integrationsarbeit |
| Lernendenorientierung – Wie gestalte ich Seminare lernendenorientiert? |
| Seminarplanung – Die ZIM-Formel und das PITT-Modell |
| Unterschiedliche Lehr- und Lernansätze – Bildungssysteme in Herkunftsländern von Geflüchteten |



MODUL 3

Methodenbeschreibungen





„Was wir gemeinsam haben“

Ein Energizer zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Herausbildung einer gemeinsamen Basis in einer kulturell vielfältigen Lerngruppe

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, in multikulturellen und vielfältigen Lerngruppen eine sichere und wertschätzende Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu verstehen, dass sie mit ihren Peers (Kolleginnen und Kollegen) mehr gemeinsam haben, als sie zunächst denken.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine Verbindung zu den Gruppen und der Seminarleitung herzustellen.

Anleitung

Die Teilnehmenden und auch die Seminarleitung schreiben drei Punkte über sich (Eigenschaften, Hobbys etc.) auf, die die anderen noch nicht kennen. Die Teilnehmenden gehen durch den Raum, stellen sich gegenseitig ihre Eigenschaften vor und suchen sich eine andere Person mit den gleichen Eigenschaften (bis zu drei weitere Personen). Dann stellen die Personen ihre Eigenschaften vor allen vor und fügen hinzu, mit wem sie etwas gemeinsam haben.

Dauer

20–30 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 |
|-----------|------------|------------|
| 5 Minuten | 10 Minuten | 10 Minuten |

Material

- Flipcharts
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte

Weitere Informationen

Variante: Die Teilnehmenden werden in Gruppen von drei oder vier Personen eingeteilt. Die Seminarleitung fordert die neu gebildeten Gruppen auf, zehn Gemeinsamkeiten mit den anderen Gruppenmitgliedern zu finden. Den Teilnehmenden wird mitgeteilt, dass sich jeweils eine Person aus der Gruppe Notizen machen soll und nach Abschluss der Übung die Auflistung der Gruppe vorlesen soll. Dann stellt jede Gruppe ihre gesamte Liste dem Plenum vor.

Anmerkung

Wenn diese Übung mit Geflüchteten durchgeführt wird, sollte man ihnen mehr Zeit geben, das richtige Vokabular auf Deutsch zu finden, besonders bei der Variante mit zehn Gemeinsamkeiten.



„Wiederhole die Worte“

Energizer für einen kreativen Start in den gemeinsamen Tag

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte Methoden anzuwenden.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, an den Vortag des Seminars anzuknüpfen und ihre Erinnerungen aufzufrischen.

Anleitung

1. Die Gruppe bildet einen Kreis.
2. Eine Teilnehmende oder ein Teilnehmender beginnt mit einem Wort vom gestrigen Seminar oder der gestrigen Unterrichtsstunde.
3. Dann wiederholt die/der Nächste das Wort und fügt ein weiteres Wort hinzu.
4. Die/der nächstfolgende Teilnehmende wiederholt die beiden Wörter und fügt ein weiteres Wort hinzu.
5. Das wird solange fortgesetzt, bis jemand ein falsches Wort oder die Wörter nicht in der richtigen Reihenfolge wiederholt.

Dauer

10 Minuten

Anmerkung

Diese Methode eignet sich zum Einsatz am zweiten Seminartag, da sie zur Wiederholung des erworbenen Wissens dient.



„Wahrheit oder Lüge“

Ein lustiger Energizer zum gegenseitigen Kennenlernen

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, in multikulturellen und vielfältigen Lerngruppen eine sichere und wertschätzende Unterrichtsatmosphäre zu schaffen.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine Verbindung zu den Gruppen und der Seminarleitung herzustellen.

Anleitung

1. Alle Teilnehmenden werden aufgefordert, einen Kreis zu bilden und über drei Aussagen zur eigenen Person nachzudenken. Zwei davon sollen der Wahrheit entsprechen und eine soll falsch sein. Es müssen keine intimen, enthüllenden Dinge sein, sondern einfach nur Hobbys, Interessen oder vergangene Erfahrungen, die jeden Menschen einzigartig machen. Zum Beispiel: „Hallo, ich bin Anna. Meine Haare gingen mir in der Highschool fast bis zur Taille, ich habe mich mit Cher in einem Flughafencafé unterhalten und ich kann vier Sprachen.“
2. Jede/jeder Teilnehmende trägt ihre/seine drei Aussagen in beliebiger Reihenfolge der Gruppe mit. Das Ziel der Icebreaker-Übung ist es festzustellen, welche Aussage falsch ist. Die Gruppe stimmt darüber ab, welche Aussage sie für eine Lüge hält. Am Ende jeder Runde verrät die betreffende Person, welche Aussage gelogen war.

Dauer

20 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 |
|-----------|---------------|
| 5 Minuten | 10–15 Minuten |

Material

- Moderationskarten/Post-Its
- Stifte

Anmerkung

Variante: Eine interessante Variante von „Wahrheit oder Lüge“ ist „Zwei Wahrheiten und ein Wunschtraum“. Anstatt zu lügen, wird ein Wunsch geäußert, der zwar nicht der Wirklichkeit entspricht, sich aber für die Person bewahrheiten soll. Zum Beispiel könnte jemand, der noch nie ein afrikanisches Land besucht hat, sagen: „Ich reise im Urlaub oft nach Südafrika.“ Dieser interessante Bedeutungswandel bei der Icebreaker-Übung kann oft zu ganz unerwarteten Ergebnissen führen, da die Menschen häufig berührende innere Wünsche äußern.





„Unterschiedliche Lernansätze“

Ein Rollenspiel zu lehrenden- und lernendenzentrierten Ansätzen

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Lern- und Lehriansätzen und deren Hierarchien und Machtverhältnisse zu diskutieren (M 3.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Konzepte und die Bedeutung von gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe, von lernendenzentrierten und partizipativen Ansätzen – insbesondere in Bezug auf demokratische Umgebungen – zu erläutern und anzuwenden (M 3.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, je nach Zielgruppe und Lernumgebung unterschiedliche Lernansätze anzuwenden.

Anleitung

1. Die Seminarleitung gibt Informationen über unterschiedliche Schulsysteme und Lernansätze in den Herkunftsländern von Geflüchteten.
2. Basierend auf dem fachlichen Input erarbeitet eine Gruppe ein Rollenspiel zum lehrendenzentrierten Ansatz und die andere zum lernendenzentrierten Ansatz.
3. Beide Rollenspiele werden dann aufgeführt; eine Gruppe tritt jeweils vor der anderen Gruppe auf.
4. Die Teilnehmenden vergleichen und diskutieren die verschiedenen Lehriansätze im Plenum mithilfe folgender Fragen:
 - Was sind die Vor- und Nachteile der beiden Lernansätze?
 - Wann ist welcher Ansatz sinnvoll (je nach Kontext, Zielgruppe, Inhalt etc.)?
 - Welche Erwartungen können die Teilnehmenden an die Lernansätze haben?
 - Wie könnt ihr mit diesen Erwartungen umgehen? Wie wirkt sich das auf eure Rolle als Lehrende aus?

Dauer

70–90 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|---------------|------------|------------|---------------|
| 20–30 Minuten | 20 Minuten | 10 Minuten | 20–30 Minuten |

Material

- Flipchart/Laptop und Beamer (je nach fachlichem Input in Phase 1)
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte

Weitere Informationen

Als Hintergrundinformationen wird empfohlen, das Dossier [Unterschiedliche Lehr- und Lernansätze – Bildungssysteme in Herkunftsländern von Geflüchteten](#) (als fachliches Input in Phase 1) sowie das Dossier [Lernendenorientierung](#) (zur Diskussion in Phase 4) zu lesen.

Anmerkung

- Beachtet die unterschiedlichen Zielgruppen bei der Gruppendiskussion (Phase 4).
- Im Meta-Training folgt darauf die Übung [REFLECT](#). Wenn ihr diese Übung eigenständig ohne [REFLECT](#) nutzen wollt, könnt ihr am Ende stattdessen auch eine Diskussion über Gruppendynamik und schwierige Teilnehmende als abschließende Zusammenfassung führen (siehe Methodenbeschreibung [REFLECT](#), Phase 4).



„REFLECT“¹

Einführung von REFLECT als lernendenzentrierter Ansatz

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Lern- und Lehransätzen und deren Hierarchien und Machtverhältnisse zu diskutieren (M 3.1).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Konzepte und die Bedeutung von gesellschaftlichem Engagement und Teilhabe, von lernendenzentrierten und partizipativen Ansätzen – insbesondere in Bezug auf demokratische Umgebungen – zu erläutern und anzuwenden (M 3.2).
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, im Hinblick auf den Einsatz in ihren eigenen Kurskontexten zu bewerten, ob bestimmte Aktivitäten und Techniken relevant und geeignet sind (M 3.3).

Anleitung

1. Die Seminarleitung gibt Informationen über den REFLECT-Ansatz, seine Hintergründe und seinen Bildungsansatz und stellt verschiedene REFLECT-Tools vor.
2. Nach dem fachlichen Input erproben die Teilnehmenden ein REFLECT-Tool, z. B. die „mapping technique“ (Visualisierungs-/Kartierungstechnik).
3. Anschließend diskutieren die Teilnehmenden im Plenum über die Anwendungsmöglichkeiten von REFLECT: Was sind die Vorteile von REFLECT für meine Zielgruppe? Wie kann ich REFLECT in meinem Unterricht einsetzen?
4. Als lernendenzentrierter Ansatz ist es ein Anliegen von REFLECT, sich an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Die Seminarleitung diskutiert mit allen im Plenum, wie man mit Gruppendynamik und schwierigen Teilnehmenden umgeht.

¹ Abkürzung für „Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques“.

Dauer

95 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|------------|------------|------------|------------|
| 20 Minuten | 25 Minuten | 30 Minuten | 20 Minuten |

Material

- Flipchart/Laptop und Beamer (je nach fachlichem Input in Phase 1)
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte

Weitere Informationen

- Als Hintergrundinformationen für den fachlichen Input wird empfohlen, die Dossiers [REFLECT](#) und [Lernendenorientierung](#) zu lesen.
- Die Seminarleitung wählt ein REFLECT-Tool für Phase 2 aus. Weitere Informationen zu den Tools sind auch im Dossier [REFLECT](#) zu finden.
- Als Hintergrundinformation für die Diskussion in Phase 4 wird empfohlen, das Dossier [Seminarplanung](#) zu lesen.
- Bei der Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Implementierungsstufe 1) geht dieser Übung ein Rollenspiel zu den lehrendenzentrierten und lernendenzentrierten Ansätzen voraus (vgl. Methode [Unterschiedliche Lernansätze](#)). Die Diskussion in Phase 4 ist daher eine abschließende Zusammenfassung beider Übungen.





„Stuhl-Sharing“

Ein aktivierendes Bewegungsspiel, das schnell die Gruppendynamik belebt

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte und partizipative Methoden zu erläutern und anzuwenden (M 3.2).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über Gruppendynamik zu reflektieren.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, verschiedene Strategien zum Umgang mit Interessenkonflikten zu vergleichen und zu entwickeln.

Anleitung

Vorbereitung: Die Seminarleitung druckt Zettel mit verschiedenen Aufgabenstellungen aus.

Aufgabe 1: Stelle alle Stühle in einem Kreis auf.

Aufgabe 2: Räume alle Stühle aus dem Raum.

Aufgabe 3: Stelle die Stühle in die Nähe der Wand.

1. Alle Teilnehmenden werden aufgefordert, sich frei im Raum zu bewegen. Dann verteilt die Seminarleitung die vorbereiteten Zettel. Die Teilnehmenden sollen nun ihre Aufgabe erfüllen, ohne jedoch dabei zu sprechen oder zu verraten, was ihre jeweilige Aufgabe ist.
2. In den meisten Fällen läuft die Übung ziemlich chaotisch ab. Die Seminarleitung sollte die Teilnehmenden anhalten, ihre Aufgaben in etwa fünf Minuten zu erledigen. Wenn es zu Frustrationen bei den Teilnehmenden kommt oder die Übung stagniert, sollte die Seminarleitung die Aktion für eine kurze Zwischenauswertung unterbrechen.
3. Die Seminarleitung stellt dann folgende Fragen. Dabei dürfen die Teilnehmenden zwar sprechen, sollten aber nicht ihre Aufgaben verraten:
 - Gibt es eine Gruppe, die ihre Aufgabe bereits erfüllt hat?
 - Gibt es eurer Meinung nach einen Interessenkonflikt?
 - Mit welchen Strategien habt ihr eure Aufgaben umgesetzt?
 - Welche Auswirkungen hatten eure Strategien?

4. Die Seminarleitung erklärt, dass es ein Szenario gibt, in dem jede Gruppe ihr Ziel erreicht, und dass die Teilnehmenden es erneut versuchen sollten. Die Übung wird dann fortgesetzt.
5. Reflexionsfragen:
- Was waren eure Aufgaben?
 - Wie habt ihr euch während der Übung gefühlt?
 - Welche Strategien habt ihr jetzt eingesetzt?
 - Was war das Ergebnis?
 - Was war anders?
 - Wie können wir die Erkenntnisse aus dieser Übung auf unser Seminarthema übertragen?

Lösung: Stellt alle Stühle außerhalb des Raumes in einen Kreis in die Nähe der Wand.

Dauer

30 Minuten

| Phasen 1 und 2 | Phase 3 | Phase 4 | Phase 5 |
|----------------|-----------|-----------|------------|
| 10 Minuten | 5 Minuten | 5 Minuten | 10 Minuten |

Material

Papier, ausreichend Stühle

Anmerkung

- Die Seminarleitung muss sicherstellen, dass die verschiedenen Aufgaben der Raumsituation entsprechen. Bei Bedarf müssen die Aufgaben so angepasst werden, dass eine Lösung möglich ist.
- Die Übung kann starke emotionale und manchmal sogar aggressive Reaktionen hervorrufen. Die Seminarleitung muss bei der Auswertung darauf achten, dass diese Gefühle entsprechend thematisiert werden.

Urheberschaft

Angepasst aus: Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.) o. J.: Sport interkulturell: Fortbildungskonzept zur kulturellen Vielfalt im sportlichen Alltag, https://cdn.dosb.de/user_upload/www.integration-durch-sport.de/Service/Fortbildungskonzeption_Sport_interkulturell.pdf (18.9.2018).



„Rückblick auf das bisher Gelernte“

Eine Gruppenaufgabe zu den Lernergebnissen der beiden vorangegangenen Module

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine Vielzahl von Lehrmethoden, die Lernprozesse stimulieren, aufzulisten und anzupassen (M 3.4).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Lernergebnisse zu überprüfen und die Inhalte der Module 1 und 2 abzurufen.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Verbindungen zwischen den drei Modulen herzustellen.

Anleitung

Es werden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe führt innerhalb einer bestimmten Zeit (z. B. fünf Minuten) ein Brainstorming durch, welche Methoden in den Modulen 1 und 2 vorgestellt wurden. Anschließend stellen sie ihre Gruppenarbeiten vor, und diese werden danach mit den Themenübersichten der Module 1 und 2 verglichen. Die Gruppe, die sich die meisten Themen merken konnte, gewinnt.

Dauer

20–30 Minuten

| Phasen 1 und 2 | Phasen 3 und 4 |
|----------------|----------------|
| 10 Minuten | 10 Minuten |

Material

- Flipcharts
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte

Anmerkung

Die Seminarleitung sollte eine Übersicht über die Themen der Module 1 und 2 erstellen.





Brainstorming „Partizipative Methoden“

Wissen zu partizipativen Methoden aktivieren und erweitern

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine Vielzahl von Lehrmethoden, die Lernprozesse stimulieren, aufzulisten und anzupassen (M 3.4).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage zu beurteilen, welche Methoden zu welchem Inhalt, Kontext und welcher Zielgruppe passen.

Anleitung

1. Die Teilnehmenden erstellen ein individuelles Brainstorming zu den ihnen bekannten Methoden – auch zu den im Seminar eingesetzten – und schreiben diese auf Karten auf.
2. Alle Methoden werden im Plenum zusammengetragen, entweder frei oder geordnet in verschiedene Kategorien.
Zum Beispiel Methoden für:
 - Vortrag (wie z. B. Präsentation);
 - künstlerische Kreativtechniken (wie z. B. Collage);
 - Feedback (wie z. B. grafisches Feedback);
 - Diskussion (wie z. B. Aquarium-Methode);
 - szenische Techniken (wie z. B. Rollenspiele, Simulationen);
 - Reflexion (wie z. B. Brief an mich selbst);
 - andere (wie z. B. Quiz).

Tipp: Einige Methoden passen zu mehr als einer Kategorie und können mehrfach aufgeführt werden.

3. Die Seminarleitung listet die Methoden auf, auf die sich die Gruppe für die weitere Arbeit geeinigt hat, und teilt die Methoden dann drei Gruppen zu. Die Gruppen ordnen und bearbeiten die Methoden anhand der folgenden Punkte:

- Beschreibung des Werkzeugs (Tool)
- Inwiefern ist die Methode partizipativ und/oder aktivierend?
- Wann kann sie eingesetzt werden (Kontext, Inhalt, Zielgruppe)?
- Warum ist die Methode nützlich?

4. Die Ergebnisse werden auf Plakaten im Plenum präsentiert.

Dauer

90 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|------------|------------|------------|------------|
| 10 Minuten | 20 Minuten | 45 Minuten | 15 Minuten |

Material

- Flipcharts
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte

Anmerkung

Für den Fall, dass die Teilnehmenden nicht genügend Methoden vorschlagen oder sich die gleichen wiederholen, sollte die Seminarleitung einige interessante Methoden einbringen. Eine Linkliste für Methodensammlungen (Toolboxen) ist im Dossier zum Thema [Seminarplanung](#) zu finden.



Eigene Unterrichtsstunde planen

Anwendung des im Seminar erworbenen Wissens

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, im Hinblick auf den Einsatz in ihren eigenen Kurskontexten zu bewerten, ob bestimmte Aktivitäten und Techniken relevant und geeignet sind (M 3.3).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine Vielzahl von Lehrmethoden, die Lernprozesse stimulieren, aufzulisten und anzupassen (M 3.4)
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, eine partizipative Unterrichtsstunde für Geflüchtete auszuarbeiten.

Anleitung

1. Die Gruppe betrachtet ihre Zielgruppe, d. h. Geflüchtete, genauer. (Wenn vorhanden, können die Teilnehmenden über die ausgearbeiteten Personas reflektieren.) Was charakterisiert sie? Was sind ihre Bedürfnisse und Erwartungen an den Unterricht?
2. Es werden Gruppen von je drei Personen gebildet. Die Teilnehmenden einigen sich auf ein Thema für eine Unterrichtsstunde, die sie im Anschluss daran planen. Dabei wenden sie die neuen Methoden und Inhalte aus dem Seminar an. Sie bereiten eine Präsentation der Ergebnisse vor.
3. Jede Gruppe präsentiert ihren Plan für eine Unterrichtsstunde in fünf Minuten. Die anderen machen sich Notizen für ihr Feedback.
 - a. Wie gut spiegelt sich der Inhalt unseres Seminars im Plan der Unterrichtsstunde wider?
 - b. Wie interaktiv und partizipativ ist diese gestaltet?
 - c. Inwieweit werden die Bedürfnisse der Zielgruppe erfüllt?
 - d. Was sind dabei die Höhepunkte und unbefriedigenden Aspekte?
4. Nachdem alle vier Gruppen ihre Ergebnisse präsentiert haben, wird Feedback ausgetauscht und offene Fragen können diskutiert werden.

Dauer

120 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|------------|------------|------------|------------|
| 15 Minuten | 60 Minuten | 25 Minuten | 20 Minuten |

Material

- Flipcharts
- Marker
- Moderationskarten
- Farbstifte
- Handout [Feedbackregeln](#)

Weitere Informationen

Das Dossier [Unterschiedliche Lehr- und Lernansätze – Bildungssysteme in Herkunftsländern von Geflüchteten](#) kann als Hintergrundinformation für Phase 1 verwendet werden.

Anmerkung

Wenn die Seminarleitung das Gefühl hat, dass es Spannungen in der Gruppe gibt und Feedback zu Problemen führen könnte oder dass die Gruppe es nicht gewohnt ist, Feedback zu geben, dann kann den Teilnehmenden das Dokument [Feedbackregeln](#) zur Verfügung gestellt werden.





Eigene Unterrichtsstunde planen Feedbackregeln – Handout

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Das Feedback ist eine Gesprächsform, anderen mitzuteilen, wie ich sie sehe beziehungsweise mehr darüber zu lernen, wie andere mich einschätzen. Feedback besteht daher aus zwei Komponenten, nämlich dem Feedback-Geben und dem Feedback-Nehmen.

Feedback-Regeln

1. Feedback **sollte nicht nur negativ** sein. Feedback sollte eine Balance zwischen Lob und Verbesserungsvorschlägen einhalten (Stichwort „Sandwich-Feedback“). Falls es keine Verbesserungsvorschläge gibt, spende Lob.
2. **Nichts Unabänderliches ansprechen**. Feedback muss Dinge betreffen, die man ändern kann.
3. **Feedback ist am hilfreichsten, wenn es konkret ist**. Beispiel: „Als du gerade die Diskussion moderiert hast, hast du immer nur eine Person angesehen und angesprochen.“
4. **Konkret, nicht allgemein**. Das Feedback sollte auf ein begrenztes Verhalten bezogen und keine Beurteilung der ganzen Person des Agierenden sein.
5. **Möglichst beschreiben, nicht werten**. Feedback sollte als subjektive Äußerung und nicht in generalisierter Form gegeben werden. Beispiel: „Auf mich hat es so gewirkt, dass du bei der Vorstellung der Agenda den roten Faden verloren hast“, und nicht: „Das war ja alles total konfus.“
6. **Wertschätzung zeigen**. Feedback soll lösungsorientiert und hilfreich sein. Beispiel: „Das nächste Mal delegiere das Aufschreiben der Diskussionspunkte an deine Co-Trainerin/-Trainer, dann kannst du dich bei der Moderation der Diskussion auf das Wesentliche konzentrieren.“

So gebe ich Feedback

- Ich spreche meinen Gegenüber direkt an.
- Ich sage „ich“ und nicht „man“.
- Ich mache deutlich, dass das Gesagte meine Eindrücke, meine Empfindungen etc. sind.
- Ich denke auch daran, positive Dinge hervorzuheben.
- Ich sage etwas zur konkreten, aktuellen Situation.

So empfangen ich Feedback

- Ich höre dem Gegenüber zu. Sein oder ihr Feedback ist mir wichtig.
- Ich frage nur nach, wenn mir etwas unklar ist.
- Ich lasse meinen Gegenüber ausreden.
- Ich rechtfertige und verteidige mich nicht.
- Ich akzeptiere das Feedback meines Gegenübers und nehme die Offenheit nicht übel.
- Ich bin frei in der Verwendung des Feedbacks.

Was bedeuten diese Regeln?

Feedback nach bestimmten Regeln zu geben und zu empfangen sollte nicht als bloße Technik begriffen werden. Diese Regeln sollten als persönliche Einstellung verinnerlicht werden, die folgend in Stichworten beschrieben ist:

- Von beiden Seiten ist Wertschätzung und Wohlwollen nötig.
- Es wird auf allgemein gültige Urteile verzichtet und das Feedback als individuelle Meinung gekennzeichnet.
- Der Gegenüber hat die Freiheit, mit dem Feedback zu machen, was er oder sie möchte. Für die Verhaltensänderung ist allein er oder sie verantwortlich.
- Als Empfängerin/Empfänger begrüße ich Feedback und setze mich ernsthaft damit auseinander. Ich sage aber auch deutlich, wenn ich genug davon habe und nicht mehr mag.

Quellen

Stangl, Werner o. J.: Gutes Feedback – was ist das?,
<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml>
(12.3.2018).

Macke, Gerd 2008: Hochschuldidaktik, Weinheim.

Fengler, Jörg 1998: Feedback geben, Weinheim.



„Meta-Hut und Meta-Pinnwand“

Ein Instrument, um die angepasste Übertragung von Methoden auf unterschiedliche Zielgruppen zu verdeutlichen

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, im Hinblick auf den Einsatz in ihren eigenen Kurskontexten zu bewerten, ob bestimmte Aktivitäten und Techniken relevant und geeignet sind (M 3.3).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte und partizipative Methoden anzuwenden.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, Methoden auf Metaebene zu diskutieren.

Anleitung

Im Verlauf des gesamten Seminars sollte regelmäßig besprochen werden, wie die vorgestellten Methoden bei unterschiedlichen Zielgruppen des Projekts angewendet werden können. Um den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass Seminarleitung oder Teilnehmende über die Metaebene sprechen, kann sie oder er einen Hut aufsetzen. Durch das Tragen des Hutes weist die Seminarleitung darauf hin, dass sich die betreffenden Kommentare, Empfehlungen etc. auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen. Die Teilnehmenden werden angeregt, das Gelernte und ihre Erfahrungen auf unterschiedliche Zielgruppen zu übertragen und anzupassen.

Kommentare und Ergebnisse von Diskussionen, die mit dem Meta-Hut dargelegt wurden, sollten auf Karten notiert und an die Meta-Pinnwand angeheftet werden. Diese sollte während des gesamten Seminars gut sichtbar aufgestellt sein.

Beispiel: Die Lehrkräfte und ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und -begleiter machen die Übung [Der Raum ist eine Weltkarte](#). Bei der Auswertung dieser Übung wird auch besprochen, wie sie im Unterricht eingesetzt und für Geflüchtete angepasst werden kann. Die Seminarleitung setzt den Meta-Hut auf und schreibt die Ergebnisse der Diskussion an die Meta-Pinnwand.

Dauer

abhängig von der Anzahl der zu reflektierenden Methoden

Material

- Hut (auch aus Papier möglich)
- Pinnwände
- Moderationskarten
- Marker

Anmerkung

- Der Meta-Hut und die Meta-Pinnwand sollten zu Beginn des Seminars vorgestellt werden.
- Die Meta-Pinnwand kann auch für das abschließende Resümee eines Seminartages genutzt werden, um alle eingesetzten Methoden und Trainingselemente unter Bezug auf die verschiedenen Zielgruppen noch einmal zusammenzufassen. Ein Hut wird in diesem Fall nicht benötigt.



„Feedback im Gefühlsbild“

Ein einfaches, visuelles Feedbacktool

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte Methoden anzuwenden.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, die Inhalte des Seminartages zu bewerten.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über ihre Gefühle und Wahrnehmungen zum Seminartag zu reflektieren.

Anleitung

1. Die Seminarleitung lässt die Teilnehmenden einen Kreis bilden und gibt jeder/jedem einen Ausdruck des Feedbackbildes.
2. Die Teilnehmenden sollen sich Farbstifte aus einer Schachtel in der Mitte des Kreises auswählen. Mit einer Farbe sollen sie umkreisen, wie sie sich jetzt fühlen, und mit einer anderen Farbe, wie sie sich fühlen möchten.
3. Die Seminarleitung fordert sie auf, Gruppen von zwei oder drei Personen zu bilden und ihre Entscheidungen untereinander zu erläutern.
4. Am Ende sollen die Teilnehmenden zusammenkommen und sich zu den Gefühlen und Wahrnehmungen ihrer Gruppe äußern.

Dauer

15–20 Minuten

| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |
|-----------|-----------|------------|-----------|
| 2 Minuten | 3 Minuten | 10 Minuten | 5 Minuten |

Material

- Ausdruck des Feedbackbildes (siehe nächste Seite)
- Farbstifte

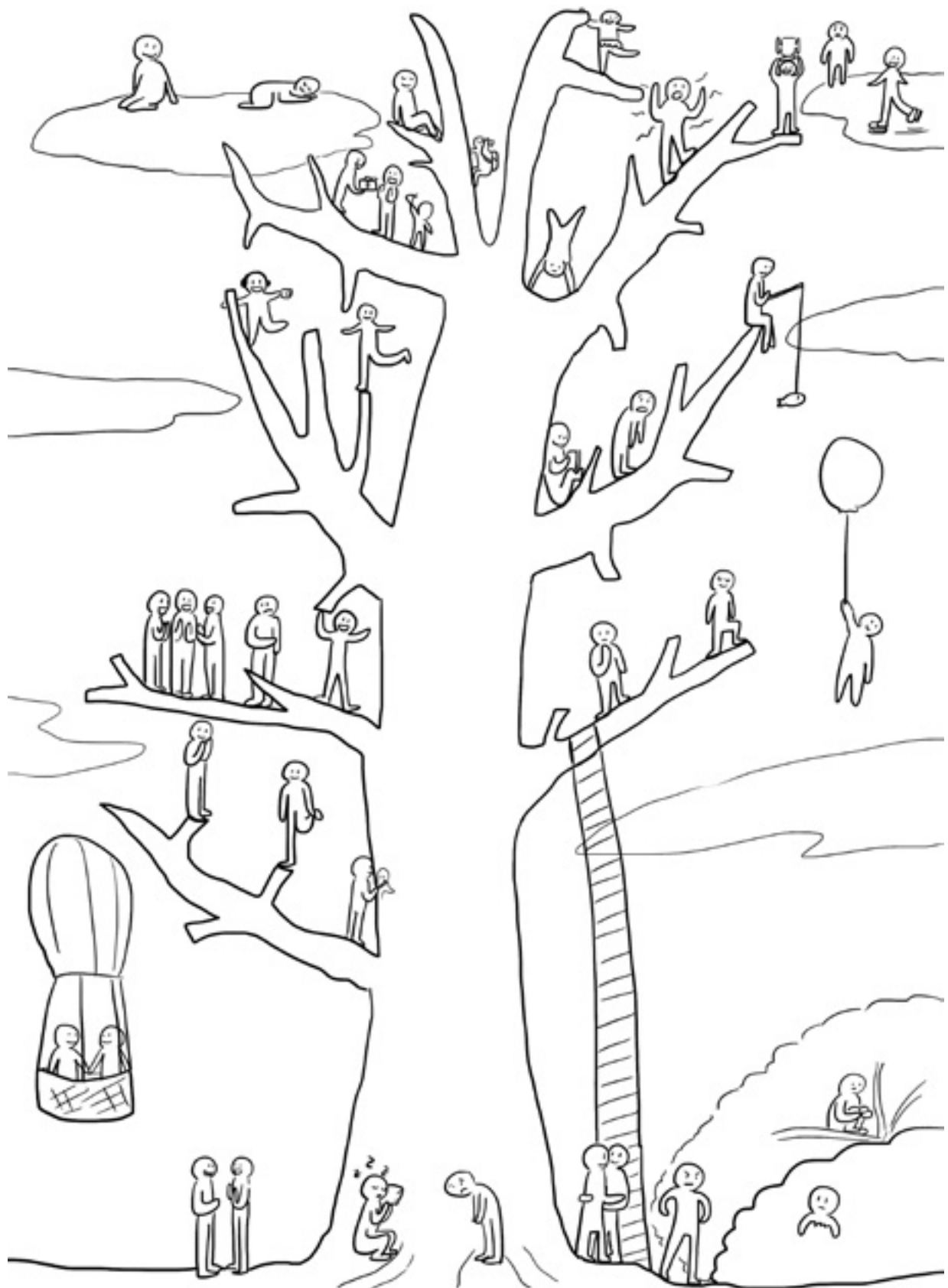
Anmerkung

Variante für Phase 3: Wenn die Seminarleitung die Erwartungen der Teilnehmenden kennenlernen will, kann sie sie auch zu Beginn und am Ende des Seminartages fragen, wie sie sich fühlen.

Urheberschaft

Vaida, Bogdan 2015: Emotional Feedback Tool for Introverts (and Others), Salto Youth Net Toolbox,
www.salto-youth.net/Tools/toolbox/tool/emotional-feedback-tool-for-introverts-and-others.1618/
(18.9.2018).







5-Finger-Feedback

Ein unkompliziertes Feedback-Tool zu verschiedenen Aspekten der Fortbildung

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, im Hinblick auf den Einsatz in ihren eigenen Kurskontexten zu bewerten, ob bestimmte Aktivitäten und Techniken relevant und geeignet sind (M 3.3).
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte Methoden anzuwenden.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über die Höhepunkte und unbefriedigenden Aspekte des Seminartages zu reflektieren.
4. Die Seminarleitung ist in der Lage, Benchmarking-Ergebnisse über die Meinung der Teilnehmenden zum Seminar zu erhalten.

Anleitung

1. Die Seminarleitung zeigt einen Flipchart mit dem Bild einer Hand und den zugehörigen Feedback-Kategorien und erklärt, wie das Feedback funktioniert:
kleiner Finger – Das kam zu kurz!
Ringfinger – Das nehme ich mit!
Mittelfinger – Das hat mir nicht gefallen!
Zeigefinger – Das könnte man besser machen!
Daumen – Das war super!
2. Die Teilnehmenden erhalten ein leeres Blatt Papier und zeichnen den Umriss ihrer Hand darauf. Dann schreibt jede/jeder ihr/sein individuelles Feedback auf jeden Finger.
3. Anschließend erklärt jede/jeder Teilnehmende vor dem Plenum ihre/seine Feedback-Hand.



Dauer

15–20 Minuten abhängig von der Gruppengröße

| 1. Schritt | 2. Schritt | 3. Schritt |
|------------|------------|---------------|
| 2 Minuten | 5 Minuten | 10–15 Minuten |

Material

- Flipchart mit Hand und Feedback-Kategorien – siehe oben
- Weißes Papier und Stifte

Anmerkungen

- Die Gruppe kann auch in zwei Teile eingeteilt werden, um die Übung zu verkürzen. Jedes Seminarleitungsmitglied erhält dann Feedback von der Hälfte der Teilnehmenden.
- Wenn die Methode von Lehrkräften und ehrenamtlichen Lernbegleiterinnen und -begleitern mit der Zielgruppe der Geflüchteten eingesetzt wird, sollten die unterschiedlichen Bedeutungen von Gesten in verschiedenen Ländern berücksichtigt und daher die Bedeutung von Feedback-Fingern vorher besprochen werden. Dafür sollte mehr Zeit eingeplant werden.



„Visualisiertes Feedback“

Eine Möglichkeit, mithilfe von Visualisierungen Feedback-Situationen aufzulockern

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Zielgruppe

- Kursleitende und ehrenamtlich Tätige, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten
- Geflüchtete aus Deutsch-, Erstorientierungs-, Integrationskursen etc.

Lernziele

1. Die Teilnehmenden sind in der Lage, lernendenzentrierte Methoden anzuwenden.
2. Die Teilnehmenden sind in der Lage, über die Inhalte des Seminartages und über verschiedene Aspekte der Fortbildung oder der Unterrichtsstunde zu reflektieren.
3. Die Teilnehmenden sind in der Lage, visualisiertes Feedback als Bewertungsinstrument für Zielgruppen mit Sprachbarrieren zu nutzen.

Anleitung

Visualisiertes Feedback kann alternativ oder zusätzlich zu herkömmlichen schriftlichen oder offenen mündlichen Feedback-Runden eingesetzt werden. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, anonymes Feedback in einem informellen Rahmen zu geben. Dazu können mehrere Pinnwände als Feedback-Stationen zu verschiedenen Themen aufgestellt werden.

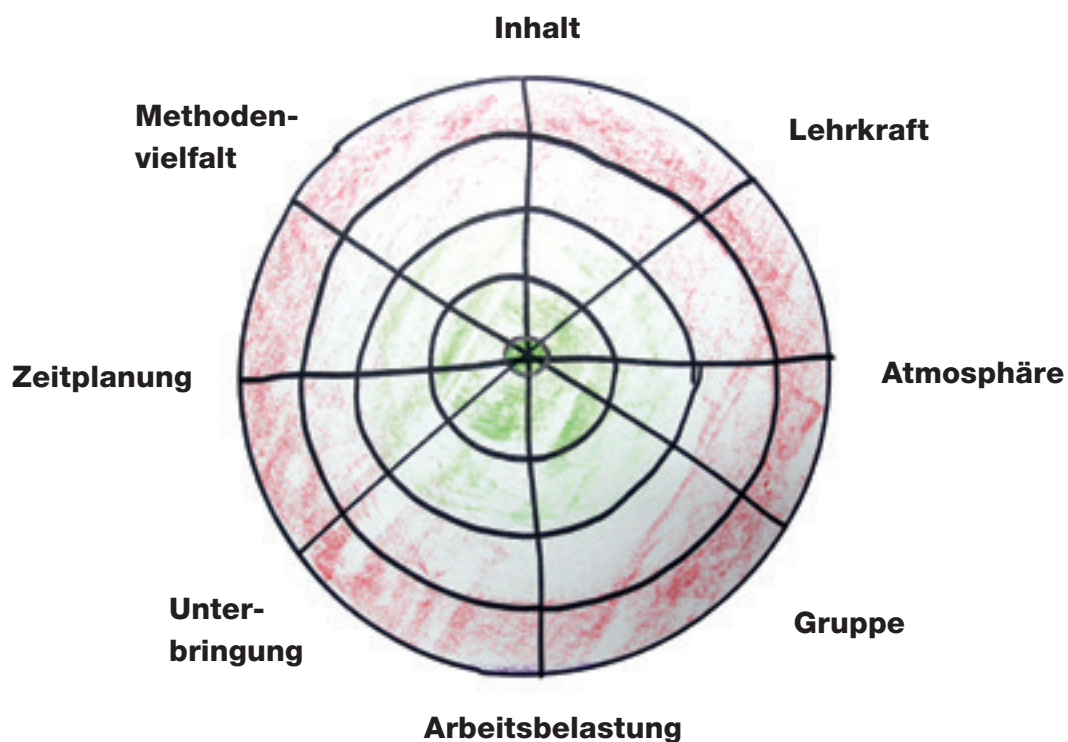


Hier einige Beispiele:

1. Wenn ihr eine Gesamtbewertung der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Seminar, Kurs oder der Unterrichtsstunde durchführen möchtet, kann die Zielscheibe verwendet werden. Die Teilnehmenden können die einzelnen Kategorien mit Punkt-Stickern oder durch Kreuze mit Markern bewerten. Die Kategorien können an eure Bedürfnisse angepasst werden.

Bewertung:

- in der Mitte der Zielscheibe: sehr zufrieden;
- im äußeren Ring der Zielscheibe: nicht zufrieden; (Text auf Zielscheibe im Uhrzeigersinn: Inhalt, Lehrkraft, Atmosphäre, Gruppe, Arbeitsbelastung, Unterbringung, Zeitplanung, Methodenvielfalt).



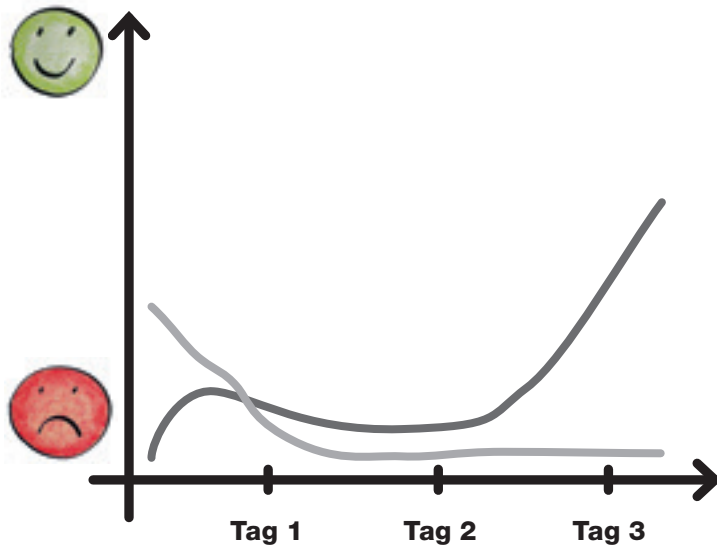
2. Die Tasche kann eingesetzt werden, um herauszufinden, was den Teilnehmenden am besten gefallen hat und was sie mitnehmen möchten. Stellt die Leitfrage und heftet das Bild der Tasche an eine Pinnwand. Die Teilnehmenden sollen in die Tasche schreiben: „Was nehmt ihr von der Unterrichtsstunde oder dem Seminar mit?“



3. Wenn ihr wissen wollt, was den Teilnehmenden nicht gefallen hat und was sie nicht mitnehmen wollen, könnt ihr den Papierkorb benutzen. Stellt die Leitfrage und heftet das Bild des Papierkorbs an eine Pinnwand. Die Teilnehmenden sollen in den Papierkorb schreiben: „Was hat euch an dem Seminar oder der Unterrichtsstunde nicht gefallen?“

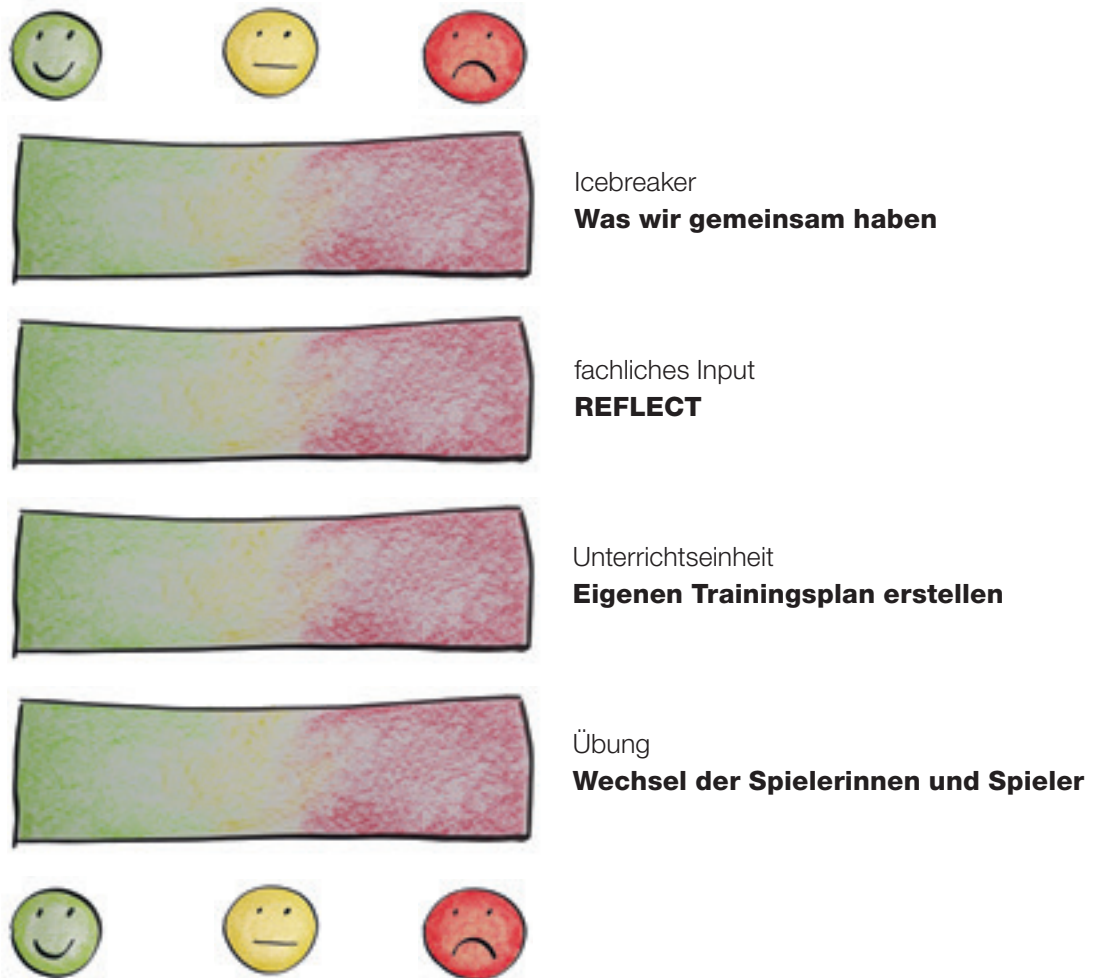


4. „Wie war die Arbeitsatmosphäre im Laufe des Tages/des gesamten Seminars?“
Verwendet ein Koordinatendiagramm, das die Zeit auf der x-Achse und die Stimmungslage auf der y-Achse aufzeigt (z. B. mit Smileys und Frownies/Miesepeatern). Jede/jeder Teilnehmende zieht ihre/seine eigene Stimmungslinie.



5. „Wie haben euch die verschiedenen Inhaltspunkte des Seminars/der Unterrichtsstunde gefallen?“

Zeichnet waagerechte Säulen auf einen Flipchart – eine Säule für jeden Inhaltspunkt/ jede Unterrichtseinheit. Die Teilnehmenden bewerten dann jede Unterrichtseinheit mit Punkt-Stickern oder durch Kreuze mit Markern



Dauer

Kann an den jeweiligen Bedarf angepasst werden, je nachdem wie viele Feedback-Stationen umgesetzt werden.

Material

- Marker
- Farbstifte und Buntstifte
- Flipcharts
- Pinnwände

Anmerkung

- Diese Art von Feedback eignet sich besonders für die Arbeit mit Geflüchteten, die geringe Deutschkenntnisse haben. Es kann für sie anstrengend und zeitaufwendig sein, ein schriftliches Feedback zu geben.
- Wenn das Feedback anonym bleiben soll, dann muss die Seminarleitung dies vorab klarstellen. In dem Fall soll die Seminarleitung entweder nicht hinschauen oder den Raum verlassen.
- Mithilfe von visualisiertem Feedback kann auch beurteilt werden, ob die Lernziele eines Seminars erreicht wurden. Die Lernziele sollten zu Beginn des Seminars transparent dargelegt werden. Ein Flipchart mit Lernzielen – vorgegebene oder gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitete individuelle Lernziele – sollte während des gesamten Seminars sichtbar aufgestellt sein. Am Ende kann dies als Instrument zur Selbstbewertung eingesetzt werden. So erhält die Seminarleitung Feedback über den Lernerfolg der Teilnehmenden.

Literaturhinweise

Ulrich, Stephan 2017: Menschen visualisieren: Einfach zeichnen – alles darstellen, Paderborn.

Rachow, Axel; Sauer, Johannes 2018: Der Flipchart Coach: Profi-Tipps zum Visualisieren und Präsentieren am Flipchart, Bonn.

Urheberschaft

Meike Woller

MODUL 3

Themendossiers





REFLECT

Hintergrund, Bildungsansatz und Einsatz in der Integrationsarbeit

Autorin: Meike Woller

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Was ist REFLECT? Hintergrund

REFLECT steht für „Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques“ und ist ein innovativer Ansatz der Erwachsenenbildung für sozialen Wandel, der seit dem ersten Einsatz 1985 durch die NGO ActionAid weltweit erfolgreich angewendet wird. Der Ansatz basiert auf den Theorien des Humanisten und Pädagogen Paulo Freire einerseits und dem in der Entwicklungszusammenarbeit genutzten Participatory Rural Appraisal (PRA) andererseits.

Politische Zielsetzung beider Ansätze ist das Empowerment marginalisierter Bevölkerungsgruppen. Bildung wird dabei als Mittel gesehen, die Mündigkeit, Selbstwirksamkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit von Menschen zu fördern. Freire geht davon aus, dass arme und unterdrückte Menschen kreativ und durchaus in der Lage sind, ihre Lebenssituation selbst zu beschreiben sowie ihre Probleme und Bedürfnisse zu analysieren und nach Lösungen zu suchen.

Mehr zum Leben und zur Pädagogik von Freire unter
<http://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-paulo-freire/>.

Hintergrundinfos Participatory Rural Appraisal (PRA) unter
<http://www.kstoolkit.org/Participatory+Rural+Appraisal+%28PRA%29>.

Bildungsansatz REFLECT

An die Stelle der Bevormundung durch besserwisserische Eliten stellt Freire den Dialog und die Gleichstellung von Lernenden und Lehrenden. Die Lehrenden geben nicht nur Wissen weiter, sondern moderieren, teilen, befähigen und unterstützen. Die Lernenden identifizieren eigene Themen und Interessen, erstellen eigene Materialien und setzen diese ein.

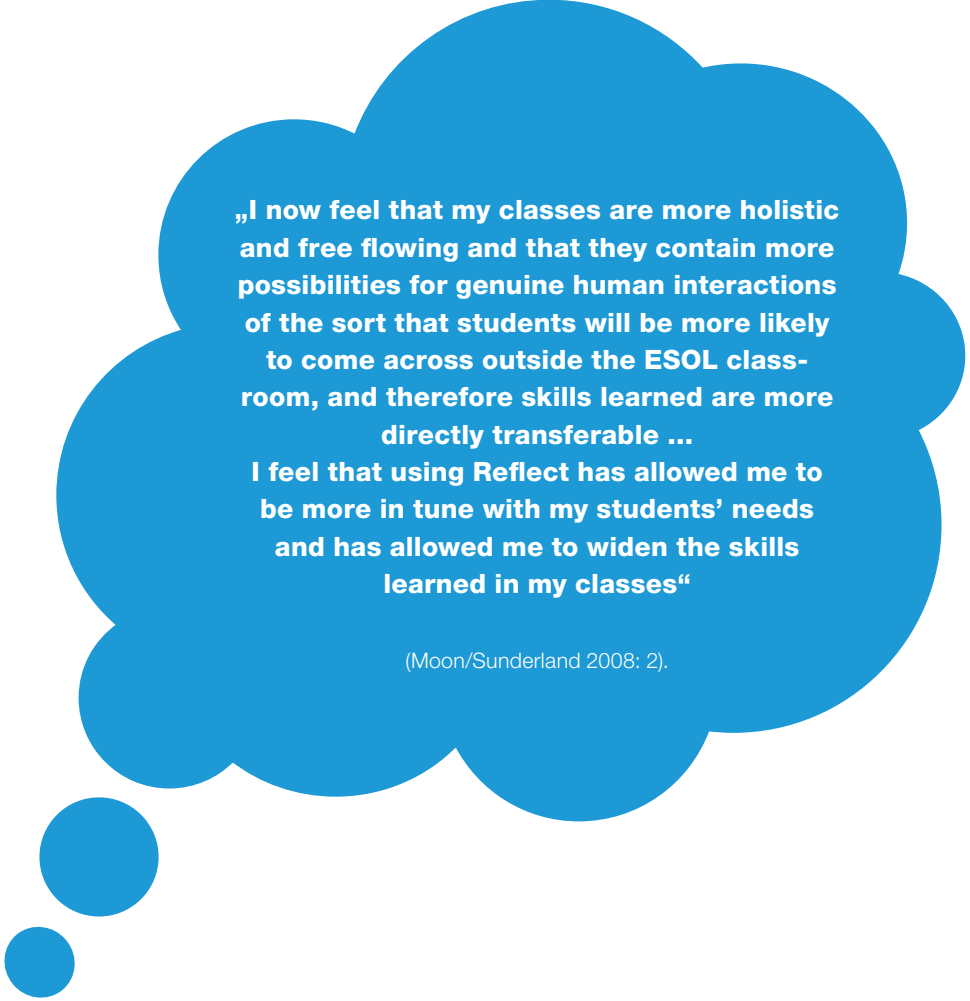
„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen“ (vgl. Freire 1973: S. 64).

REFLECT arbeitet mit den folgenden Grundprinzipien (vgl. Cardiff et al. o. J.):

- REFLECT möchte die Lernenden zur Reflexion und Aktivität ermutigen und dabei unterstützen, sich ihren Platz in der Gesellschaft zu erkämpfen.
- REFLECT betont die Verantwortung und das Mitspracherecht aller: Lehrende wie auch Lernende sind verantwortlich für die Gestaltung des Lernprozesses.
- REFLECT setzt auf partizipative anstatt auf traditionelle, hierarchische Lehrmethoden, um eine offene, demokratische Lernatmosphäre zu erschaffen.
- REFLECT arbeitet mit den Erfahrungen und dem Wissen der Lernenden anstatt mit starren Lehrplänen und Lehrbüchern.
- REFLECT stößt ein Nachdenken über Machtverhältnisse im Unterricht und in der Gesellschaft an.
- REFLECT fördert Selbstständigkeit und Selbstorganisation.

REFLECT als Methode der Integrationsarbeit

Aufgrund von Prinzipien wie Empowerment, Partizipation und dem Infragestellen von Machtverhältnissen eignet sich REFLECT sowohl für den Einsatz in der Entwicklungszusammenarbeit als auch in der Integrationsarbeit. Durch seine partizipativen Methoden, die Inhalte auf anderem Wege als durch Sprache und Schrift vermitteln, hat REFLECT insbesondere für Zielgruppen wie Geflüchtete und Migrantinnen und Migranten einen Mehrwert. Dabei steht nicht nur das Erlernen der Sprache im Fokus, sondern die Möglichkeit, diese Zielgruppen darin zu bestärken, sich für ihren Platz in der Gesellschaft einzusetzen. Einzelne Methoden sowie Grundprinzipien des Ansatzes eignen sich auch für die partizipative und interaktive Gestaltung von Workshops und Seminaren mit unterschiedlichsten Zielgruppen. Mehr zur Wirksamkeit von REFLECT findet sich in einem finalen evaluierenden Report der REFLECT-Methode von Moon/Sunderland (2008).



**„I now feel that my classes are more holistic and free flowing and that they contain more possibilities for genuine human interactions of the sort that students will be more likely to come across outside the ESOL classroom, and therefore skills learned are more directly transferable ...
I feel that using Reflect has allowed me to be more in tune with my students' needs and has allowed me to widen the skills learned in my classes“**

(Moon/Sunderland 2008: 2).

REFLECT – Einsatz in der Praxis

REFLECT besteht aus einer großen Vielfalt an partizipativen Methoden wie Rollenspielen, Theater und Tanz – hervorzuheben sind vor allem Visualisierungsmethoden wie Kalender, Landkarten, Flüsse, Bäume etc. Ziel dieser Methoden ist es, die Teilnehmenden dazu anzuregen, ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Gefühle zu aktivieren und mitzuteilen, ohne dass sie dabei durch Sprach- und Schreibbarrieren behindert werden. Im Gegensatz zu klassischem Sprachunterricht, in dem nach Lehrbuch unterrichtet und das Alphabet durchgenommen wird, bestimmen beim REFLECT-Ansatz die Lernenden, welche Themen behandelt werden. Bei der Arbeit mit Grafiken und Schaubildern geht es darum, eine Diskussion über die Lebenswirklichkeit der Lernenden anzuregen und daraus für sie relevantes und lebensweltnahes Vokabular abzuleiten und zu nutzen (vgl. Moon/Sunderland 2008). So können Lernende zum Beispiel die Hausaufgabe bekommen, eine Karte ihrer Nachbarschaft anzufertigen und mit entsprechenden Wörtern zu versehen. Um das Vokabular zu vertiefen, kann ein Rollenspiel mit Dialogen aus einzelnen Stationen der Nachbarschaftskarte folgen. Der Fokus liegt dabei darauf, dass Lernende ihre eigenen Materialien erschaffen und in Aktion treten anstatt passiv aufzunehmen und zu kopieren.

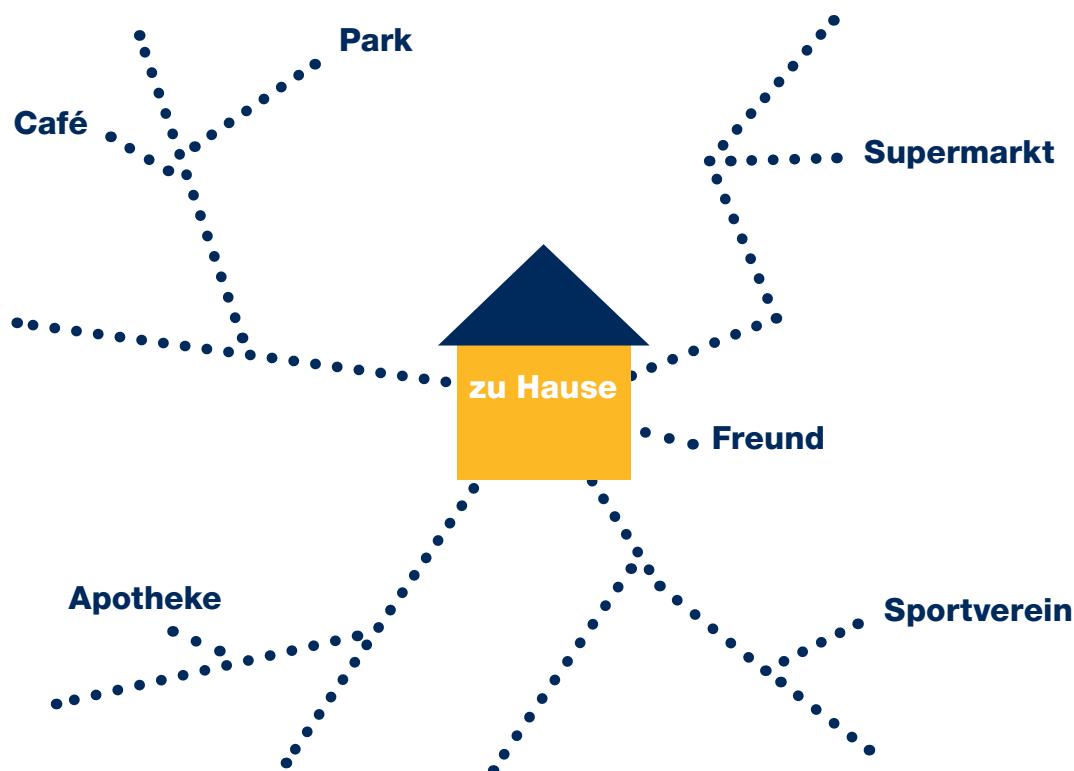


Bild: Meike Woller/eigene Darstellung.

Alles rund um den Einsatz von REFLECT in Sprachkursen (Übungsanleitungen, Materialien etc.) und weiteren Seminaren findet sich in den Dokumenten „Reflect for ESOL – ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES“ und „Adult Literacy REFLECT Training Manual“, die unter folgenden Links einsehbar sind:

<http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Reflect%20for%20ESOL%20Resource%20Pack.pdf> und <https://pakolaisapu.fi/wp-content/uploads/2018/04/FRC-SL-REFLECT-Training-Manual.pdf>.



Bild: Emily Morter/unsplash.com/CC0.

Literatur- und Quellenangaben

Cardiff, Piers; Newman, Kate; Pearce, Emma o. J.: Reflect for ESOL,
<http://www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Reflect%20for%20ESOL%20Resource%20Pack.pdf>
(23.8.2018).

Moon, Pauline; Sunderland, Helen 2008: Reflect for ESOL Evaluation: Final Report,
<http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u6/Reflect%2520for%2520ESOL%2520L-LU+%2520Evaluation%2520-%2520Final.pdf> (23.8.2018).

Weiterführende Materialien

ActionAid o. J.: Networked Toolbox,
<http://www.networkedtoolbox.com/> (23.8.2018).

ActionAid India o. J.: Video Reflect Circle,
https://www.youtube.com/watch?v=obYX_lqnHuk (23.8.2018).

Archer, David; Cottingham, Sara 1996: The REFLECT Mother Manual – A New Approach to Literacy, London,
<http://netbox-production.s3.eu-central-1.amazonaws.com/resources/5a4dbe0f6b344789810584f8b-1b23ea7.pdf> (23.8.2018).

Freire Institute 2018: Talk with Paulo Freire,
<http://www.freire.org/paulo-freire/> (23.8.2018).

Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis zur Freiheit, mit einer Einführung von Ernst Lange, Reinbek bei Hamburg.

Freire, Paulo 1985: The Politics of Education, New York.





Dossier: Lernendenorientierung

Wie gestalte ich Seminare lernendenorientiert?

Autorin: Meike Woller

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Was versteht man unter Lernendenorientierung?

Die Lernendenorientierung¹ ist ein didaktisches Leitprinzip, das darauf zielt, ein Seminar oder eine Unterrichtseinheit an den Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden auszurichten. Folgende Fragen stehen bei der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten dabei im Mittelpunkt:

- Was wollen bzw. sollen Lernende zu welchen Zwecken lernen?
- Welche Voraussetzungen bringen sie entsprechend ihren Anlagen, ihrem Alter sowie ihren spezifischen Lebens- und Lernerfahrungen für bestimmte Lernprozesse mit?
- Welche sind ihre bevorzugten Lernweisen?

Lernendenorientiert ist demzufolge ein Unterricht oder ein Seminar, in dem Kenntnisse und Kompetenzen weniger, wie es bis in die 1960er/70er Jahre der Fall war, durch Frontalunterricht vermittelt, als vielmehr von den Lernenden selbst in einem eigenständigen Lernprozess erworben bzw. „konstruiert“ werden. Das beeinflusst auch die Rolle der Lehrenden. Während beim lehrendenzentrierten Unterricht die Stoffvermittlung im Vordergrund steht und die wesentlichen Impulse, Aktionen und Entscheidungen von der Lehrperson ausgehen, kommt der Lehrperson bei der Lernendenorientierung die Aufgabe des Vermittelns, Moderierens und Unterstützens zu.

„Das wichtigste ‚Material‘ ist bereits in Ihrer Veranstaltung vorhanden: Es sind die Kenntnisse und Kompetenzen der erwachsenen Lerner. Es ist Ihre Aufgabe als Lehrender, dies im Lehr-/Lernprozess als Basis umzusetzen – mit Akzeptanz, Empathie, Methoden und Prozessen“ (Nuissl/Siebert 2013: 89)

¹ Statt Lernendenorientierung kann man auch die Begriffe „Teilnehmerorientierung“ und „Zielgruppenorientierung“ verwenden, wobei sich Ersteres auf die Durchführung von Bildungsveranstaltungen, Letzteres auf deren Planung bezieht. Mehr dazu unter: <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/teilnehmerorientierung-in-der-erwachsenenbildung.html> (23.8.2018).

Lehrerinnen und Lehrer oder Lernende im Zentrum?

Ob Frontalunterricht oder lernendenzentrierter Unterricht – beide Formen des Unterrichts haben Vor- und Nachteile. Je nach Inhalt, Zielgruppe und Zeithorizont kann es angebracht sein, den einen oder anderen Lehrstil zu wählen. Erfolgreiche Unterrichtseinheiten sollten im Idealfall aus einer gesunden Mischung dieser beiden Formen des Unterrichts bestehen.

Mehr dazu unter:

- <http://www.news4teachers.de/2015/12/schuelerzentrierter-unterricht-in-der-rumpelkammer-der-dummen-paedagogischen-ideen/>
- <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/do-learner-centred-approaches-work-every-culture>



Bild: NeONBRAND/unsplash.com/CC0.

Warum Lernendenorientierung?

Ziel der Lernendenorientierung ist es, dass die Lernenden sich selbstständig Themen erschließen und sich dafür verantwortlich fühlen, was und wie sie lernen. Durch das Miteinbeziehen und Aktivieren der Lernenden und ihrer Lebensrealität sollen folgende Eigenschaften gefördert werden:

- Eigeninitiative;
- Selbststeuerung und -kontrolle;
- Eigenverantwortlichkeit;
- kritisches Denken;
- Kreativität etc.



Bild: Marcos Luiz Photograph/unsplash.com/CC0.

Wer Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt, wird auch eher Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen, Machtverhältnisse infrage stellen und eigene Standpunkte vertreten. Die Lernendenorientierung steht dadurch in Verbindung mit partizipativen Ansätzen wie zum Beispiel Active Citizenship. Diese haben zum Ziel, zivilgesellschaftliches Engagement zu fördern. Menschen sollen sich aktiv beteiligen anstatt beteiligt zu werden, haben dabei Rechte, aber auch Pflichten. Lernendenorientierte Bildung ist dabei der Schlüssel zur Förderung von Demokratiebewusstsein und Partizipation. Ausführlichere Erklärungen zu diesem Zusammenhang finden sich unter

<http://www.demokratiezentrum.org/materialien/global-citizenship-education.html>.

Seminare und Unterricht lernendenorientiert und mit einer offenen, demokratischen Atmosphäre zu gestalten ist besonders wichtig für tendenziell benachteiligte Zielgruppen wie Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten etc. Mehr dazu findet sich im Dossier [REFLECT](#).

Mehr zu Active Citizenship im Video „What is Active Citizens?“ des British Councils unter https://www.youtube.com/watch?v=kiZNO_Lca8k.

Wie gestalte ich mein Seminar oder meinen Unterricht lernendenorientiert?

Seminare und Unterrichtseinheiten lernendenorientiert zu gestalten kann viele Vorteile mit sich bringen. Die Lehrenden sollten aber bedenken, dass es dabei auch Fallstricke in der Umsetzung gibt. So können bestimmte Zielgruppen wie Geflüchtete andere Erfahrungen und Erwartungen hinsichtlich der eigenen Rolle als Lernende und der Rolle der Lehrperson mitbringen, wenn sie aus ihren Herkunftsländern andere Lehrstile gewohnt sind. Mehr dazu findet sich im Dossier [Unterschiedliche Lehr- und Lernansätze in Herkunftsländern](#).

Prinzipien der Lernendenorientierung für die Planung von Seminaren und Unterrichtseinheiten:

- Setze dich detailliert mit deiner Zielgruppe und deren Bedürfnissen, Erwartungen, Hintergründen etc. auseinander und stimme Inhalte darauf ab.
- Achte bei der Frage, wie du die Inhalte umsetzt, darauf, möglichst interaktive, partizipative Methoden auszuwählen, um die Lernenden zu aktivieren und einzubeziehen. Mehr zu beiden Punkten findet sich im Dossier [Seminarplanung](#).

Lernendenorientierung in der Durchführung von Seminaren und Unterrichtseinheiten

Lernendenorientierung bedeutet in diesem Kontext, dass die Lehrkraft die Lernenden aufmerksam beobachtet und dabei wahrnimmt, was im Raum, in der Gruppe oder bei der oder dem Einzelnen passiert. Wenn die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden nicht mehr berücksichtigt werden, muss die Lehrkraft flexibel sein und Methoden oder Inhalte anpassen. Dazu gehört auch, kompetent einzugehen auf:

- **Gruppendynamik**

<https://wb-web.de/material/lehren-lernen/wenn-es-in-der-gruppe-gart.html>

- **schwierige Teilnehmende**

https://www.transfer-online.de/wp-content/uploads/2014/10/Mit_schwierigen_Teilnehmern_umgehen.pdf

- **verschiedene Lerntypen**

<https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/lernstile-und-lerntypen.html>

- **Konflikte**

<https://wb-web.de/material/lehren-lernen/konflikte-mit-der-kursleitung.html> und <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/wenn-der-konflikt-in-der-lerngruppe-eskaliert.html>

Literatur- und Quellenangaben

Nussli, Ekkehard; Siebert, Horst 2013: Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende, Bielefeld.

Weiterführende Materialien

Hyytiä, Jaako 2017: Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship, <http://blogs.uta.fi/edumap/2017/08/21/adult-education-as-a-means-to-active-participatory-citizenship-a-concept-note/> (8.1.2018).

Pretty, Jules N.; Guijt, Irene; Thompson, John; Scoones, Ian 1995: Participatory Learning and Action: A Trainers Guide. London.

Quilling, Kathrin 2015: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung, <https://www.die-bonn.de/wb/2015-teilnehmerorientierung-01.pdf> (9.1.2018).

Wb-web o. J.: Checkliste: Werde ich in meiner Bildungsveranstaltung den Erwartungen meiner Teilnehmenden gerecht?, <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/werde-ich-in-meiner-bildungsveranstaltung-den-erwartungen-der-teilnehmenden-gerecht.html> (23.8.2018).



Seminarplanung

Die ZIM-Formel und das PITT-Modell

Autorin: Meike Woller

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Welche Schritte gibt es bei der Planung von Seminaren, Unterrichtseinheiten und Kursen?

Ob ein Seminar zu einem Volltreffer wird oder aber sein Ziel verfehlt, hängt maßgeblich von einer guten Vorbereitung ab. Dabei gilt es folgende Fragen zu beachten: Welche Lernziele gibt es? Welche Inhalte sind passend, um diese Lernziele zu erreichen? Und mit welchen Methoden sollen die Inhalte vermittelt werden? Hier findest du mit der **ZIM-Formel** (vgl. Glossner 2013) eine Struktur für die Planung von Seminaren, Kursen, Unterrichtseinheiten etc.



Ziele und Zielgruppen

- Wer ist die Zielgruppe? Welche Voraussetzungen, Vorerfahrungen, Erwartungen, Motivationen etc. bringt sie mit?
- Welche Lernergebnisse wünscht sich der Auftraggeber oder die Auftraggeberin? Welche Lehrziele verfolge ich als Kursleitung?
- Formuliere Lernziele. Mehr Infos dazu unter <https://lerntagebuchblog.files.wordpress.com/2016/02/lerenzielformulierungen.pdf>.



Inhalte

- Welche Inhalte passen, um die Lernziele zu erreichen?
- Sammeln der Inhalte, bspw. mit einer Mindmap.
- Strukturierung von inhaltlichen Blöcken: Was gehört alles dazu? Was passt für die Zielgruppe?
- Formulierung von Teilzielen für jeden inhaltlichen Block.



Methoden

- Wie werden die Inhalte methodisch umgesetzt?
- Wann arbeite ich in welcher Sozialform?
- Welche Methoden passen besonders gut zur Zielgruppe?
- Methodensammlungen finden sich unter <http://methodenkoffer.de/>.

Bilder: geralt/pixabay.com/CC0.

Anschließend wird der Zeitablauf detailliert geplant und in einem Seminar- bzw. Kursplan festgehalten. Ein Beispiel dafür gibt es unter

<https://wb-web.de/material/lehren-lernen/matrix-zur-kursplanung.html>.



In die Feinplanung gehen – das PITT-Modell²

Die Ziele sind festgelegt und eine grobe inhaltliche Planung steht – aber wie geht es weiter? Hier lernst du Methoden zur Strukturierung von Inhaltsvermittlung kennen.



Problematisierungsphase: Wozu lerne ich das? Bezug der Teilnehmenden zum Thema herstellen

- Zu Beginn: „Warum leite ausgerechnet ich, ausgerechnet euch und ausgerechnet zu diesem Thema?“
- Bezug zu vorherigen bzw. nachfolgenden Themen deutlich machen.
- Bereitschaft zum Lernen wecken und die Teilnehmenden motivieren.
- Geeignete Methoden: Metaphern, Zitate, kurze Präsentationen, kleine erlebnisaktivierende Übungen, Aufgaben, Diskussion, Blitzlicht, kurze Videos etc.



Informationsphase: Aufnahme von Informationen und erste Auseinandersetzung mit dem Thema

- Vorwissen der Teilnehmenden aktivieren und sich mit neuem Wissen auseinandersetzen.
- Input (Handwerkszeuge, Inhalte, Theorien etc.) geben, aber auch die Teilnehmenden durch eigene Erarbeitung von Inhalten beteiligen.
- Geeignete Methoden: Lehrvortrag, Lehrgespräch, Erarbeitung der Inhalte in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, interaktive Erarbeitungsformen, kreative Präsentationen etc.



Trainingsphase: Wiederholen, Üben und vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten

- Je länger, intensiver und häufiger wir uns mit Informationen beschäftigen, desto besser werden sie im Langzeitgedächtnis abgespeichert.
- Teilnehmenden den Raum geben, Information zu bewerten, mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen, sie zu wiederholen und zu vertiefen.
- Geeignete Methoden: Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiel, Lernspiele, Bearbeitung von Aufgaben, Übungen und Texte, Mindmap erstellen, Kärtchen ordnen/strukturieren, praktische Übungen etc.



Transferphase: Übertragung des Gelernten in den eigenen Alltag

- Alle Lernvorgänge machen nur dann Sinn, wenn sie auf Alltagssituationen übertragbar sind.
- Dieser Schritt lässt sich in der Seminarsituation selten umfassend darstellen, es soll aber der Anstoß zum Transfer gegeben werden.
- Geeignete Methoden: Brief an sich, Lerntandems, Erarbeiten von Checklisten, Problemlöseaufgaben in Einzel- oder Kleingruppenarbeit, Übungen, Fallarbeit etc.

Bilder: ZIPNON/pixavay.com/CC0.

Die Abfolge aus Problematisieren, Informieren, Trainieren und Transferieren kann sich über ein ganzes Seminar erstrecken, es kann aber auch in den einzelnen Seminar- oder Unterrichtseinheiten zur Anwendung kommen.



Hinweis zur Anwendung der Modelle

All diese Schritte erfordern Zeit. Wenn du diese einmal nicht haben solltest, greife dir doch einzelne wichtige Aspekte heraus.

Bild: geralt/pixabay.com/CC0.

- Hast du zum Beispiel schon viele Deutschkurse gegeben, aber noch nicht für die Zielgruppe Geflüchtete? Dann fokussiere dich auf das „Z“ des ZIM-Modells. Recherchiere Hintergrundwissen zu Geflüchteten und deren Lerngewohnheiten, finde durch Gespräche mit anderen Kursleitenden, die schon Erfahrung mit der Zielgruppe haben, heraus, welche Erwartungen Geflüchtete haben, und überlege, inwiefern sich Lernziele von Geflüchteten von solchen deiner üblichen Zielgruppe unterscheiden.
- Gibst du einen Kurs schon länger und hast das Gefühl, die Teilnehmenden sind nicht mehr richtig bei der Sache? Konzentriere dich doch auf das M des ZIM-Modells. Investiere Zeit, um neue kreative und interaktive Methoden zu suchen, um die Inhalte auf eine andere Art und Weise zu vermitteln.

Literatur- und Quellenangaben

Glossner, Albert 2014: Seminarplanung mit dem PITT-Modell,
<http://www.abb-seminare.de/blog/seminarplanung/> (23.8.2018).

Glossner, Albert 2013: Seminare planen mit der ZIM-Formel: Die Strukturhilfe für Trainer,
<https://www.abb-seminare.de/blog/seminare-planen/> (23.8.2018).

Weiterführende Materialien

Dürschmidt, Peter; Koblitz, Joachim; Mencke, Marco; Rolofs, Andrea; Rump, Konrad; Schramm, Susanne; Strasmann, Jochen 2015: Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer, Bonn.

Gundermann, Angelika o. J.: Dossier [Kursplanung](https://wb-web.de/dossiers/kursplanung.html),
<https://wb-web.de/dossiers/kursplanung.html> (23.8.2018).

Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst 2013: Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende, Bielefeld.

Oberholzer, Glenn; Eichholzer, Anita; Ruberti, Sandro 2015: Workshop Baukasten: Bauplan und Werkzeuge für herausragende Workshops, Berlin.

Wb-web o. J.: Lernziele formulieren leicht gemacht,
<https://wb-web.de/material/methoden/lernziele-formulieren-leicht-gemacht.html> (23.8.2018).

Wb-web o. J.: Linkliste Methoden,
<https://wb-web.de/material/methoden/methoden.html> (23.8.2018).



Unterschiedliche Lehr- und Lernansätze

Bildungssysteme in Herkunftsländern von Geflüchteten

Autorin: Meike Woller

Modul 3:

Wie können wir gemeinsam lernen? – Abwechslungsreiche Methoden, um voneinander zu lernen.

Wie sehen Bildungssysteme in Herkunftsländern von Geflüchteten aus?

Seit 2015 leben in Deutschland immer mehr Geflüchtete aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan. Die Verbreitung von Basisbildung und grundlegendem Wissen in diesen Ländern trifft auf tief sitzende soziale, institutionelle, ökonomische und politische Hindernisse. Die Bildungssysteme in vielen arabischen Ländern sind durch mangelnde Finanzierung, teilweise überholte Lehrmethoden, überfüllte Klassen und schlechte Zugangsmöglichkeiten gekennzeichnet. Zahlreiche Kinder haben noch immer keine Möglichkeit, eine Grundschule zu besuchen. Die Analphabetinnen- und Analphabetenraten sind hoch. In den Universitäten sieht es nicht viel besser aus. Lange Zeit nahmen die Studierendenzahlen in höheren Bildungseinrichtungen ab und die öffentlichen Bildungsausgaben sanken (vgl. UNDP 2003). In den vergangenen Jahren wurden allerdings in vielen arabischen Staaten wie Ägypten und Tunesien große Summen im Bildungsbereich investiert, und die Zahl der Universitätsabsolventinnen und -absolventen steigt. Trotzdem bestehen im internationalen Vergleich noch große Defizite hinsichtlich der Qualität und Quantität von Bildungseinrichtungen, was zum Teil durch die Auswirkungen der regionalen Konflikte und Kriege bedingt ist.



Bild: JJ Thompson/unsplash.com/CC0.

Bildungssysteme in arabischen Ländern sind gekennzeichnet durch (vgl. Mudhoon 2012):

- hohe Schülerinnen- und Schüler- sowie Studierendenzahlen (Klassenstärken mit 50 bis 70 und mehr Schülerinnen und Schülern);
- oftmals schlecht bezahlte Lehrkräfte mit mangelhaften pädagogischen und fachlichen Qualifikationen;
- zu geringe Anzahl an Bildungseinrichtungen wegen starkem Bevölkerungswachstum;
- andere Lehrformen und Lernmaterialien: häufig Frontalunterricht und Auswendiglernen statt entdeckendem, anwendungsbezogenem Lernen;
- mangelhafte Anpassung der Lehrinhalte an die Anforderungen des Arbeitsmarktes: wenige Praktikerinnen und Praktiker in der Lehre und nur seltene Kooperationen zwischen Wirtschaft und Universität in Form von Jobtrainings oder Praktika;
- Beeinflussung der Lehrinhalte durch autokratische Politik sowie konservative und religiöse Wertvorstellungen (mehr dazu unter <https://de.qantara.de/node/25399>);
- große Unterschiede zwischen Stadt und Land sowie zwischen privaten und staatlichen Institutionen: Gerade diejenigen, die eines sozialen Aufstiegs bedürften, haben meist keinen Zugang zu guter Bildung, die nötig wäre für diesen sozialen Aufstieg.

Die Bildungssysteme der unterschiedlichen Herkunftsländer unterscheiden sich allerdings zum Teil stark. Länderspezifische Analysen der Bildungssysteme finden sich unter <https://www.daad.de/laenderinformationen/de/> und <https://www.bq-portal.de/de/db/berufsbildungssysteme> und im vhs-Ehrenamtsportal unter <https://vhs-ehrenamtsportal.de/themenwelten/herkunftslaender>.

Welche Art des Unterrichts sind Geflüchtete gewohnt?

Die oben genannten Defizite in den Bildungssystemen der arabischen Länder haben Einfluss auf die Lehransätze, Lernformen und Lernatmosphäre. Auch die Erziehung spielt eine Rolle. In vielen arabischen Familien ist der Erziehungsstil eher autoritär und gleichzeitig oft überbehütend. Dadurch werden Kinder weniger dazu ermutigt, zu hinterfragen, zu erkunden und Eigeninitiative zu zeigen (vgl. UNDP 2003: 5).



Bild: Wikilimages/pixabay.com/CC0.

Viele Geflüchtete kennen aus ihren Herkunftsländern folgende Unterrichtsprinzipien (vgl. Ackermann/Hülshörster o. J.):

- Frontalunterricht: An den staatlichen Schulen der arabischen Länder wird konsequent Frontalunterricht erteilt. Die Lehrperson präsentiert und erklärt, formuliert Fragen und Antworten, versorgt die Schülerinnen und Schüler mit dem, was sie lernen sollen;
- Auswendiglernen: An staatlichen Schulen findet oft kein Einüben von inhaltlichem Denken, Textanalyse und Textinterpretation statt, an Universitäten gibt es wenig Raum für wissenschaftliche, kritische Diskussionen;
- geringer Praxisbezug der Lehrinhalte;
- autoritäre Lehrpersonen;
- schlechtes Betreuungsverhältnis durch hohe Schülerinnen- und Schüler- sowie Studierendenzahlen und durch die Tatsache, dass das Lehrpersonal die Lehrtätigkeit oft neben ihrem eigentlichen Beruf ausübt;
- strenge und autoritäre Lernatmosphäre: intellektuelle Freiheit und Diskussionskultur sind in Bildungseinrichtungen oft eingeschränkt;
- es gibt wenig Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sowie Studierende, den Unterricht aktiv mitzugestalten.

Diese Unterrichtsprinzipien haben Auswirkungen auf die Lernenden: Sie übernehmen das von der Lehrkraft angebotene Wissen häufig eins zu eins. Analytische Fähigkeiten und Selbstständigkeit werden nicht so stark gefördert, und die Selbstentfaltung wird zugunsten von Konformismus eingeschränkt. Stattdessen wird Gehorsam gefördert, um das Infragestellen von Autorität zu verhindern (vgl. Diwan 2016). Kritische Fragen oder Widerspruch sind selten erwünscht (vgl. Ackermann/Hülshörster o. J.).



Zusammenhang zwischen Bildungssystem und gesellschaftlichen Werten wie Active Citizenship

Laut der „World Value Survey“ weisen Menschen aus arabischen Ländern im internationalen Vergleich eine geringere Präferenz für Demokratie auf, legen weniger bürgerliches Engagement an den Tag, haben größeren Respekt vor Autorität und vertreten häufiger patriarchalische Werte (vgl. Diwan 2016). Ursache dafür sind die autokratischen Regierungen, die in den vergangenen 50 Jahren in weiten Teilen der Region regiert und auch das Bildungssystem stark beeinflusst haben. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass viele arabische Länder in der Produktion von Wissen – gemessen an Patenten, Forschungsarbeiten, Innovationen etc. – hinterherhinken. Das politische und gesellschaftliche Klima verhindert, dass Wissen gedeihen kann. Doch gerade neues Wissen führt dazu, dass Gesellschaften sich weiterentwickeln und wandeln. Genau darin besteht gegenwärtig eines der großen Hemmnisse der arabischen Länder, deren Regierungen mehrheitlich an überkommenen politischen und gesellschaftlichen Strukturen festhalten wollen (vgl. Baumgarten 2004). Nur in einer Gesellschaft, in der Bürgerinnen und Bürger über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt sind und eine Atmosphäre des Dialogs und der freien Meinungsäußerung herrscht, hat Bildung das Potenzial, unabhängige, verantwortungsbewusste, innovativ denkende und sich für die Gesellschaft engagierende Persönlichkeiten hervorzubringen (vgl. Badr 2012).

„Aktivisten der Zivilgesellschaft werden um einen Wertewandel in ihren Bildungssystemen kämpfen müssen, indem sie bürgerschaftliches Engagement ermutigen, demokratische Prinzipien etablieren, die Gleichstellung der Geschlechter unterstützen und Vielfalt und Pluralismus fördern. Nur wenn es gelingt, diese Werte in jeder Schule zu etablieren, werden sie stark genug sein, neue Weichen für arabische Gesellschaften zu stellen“ (Ishac Diwan, Belfer Center’s Middle East Initiative in Harvard 2016).

Wie kann ich mit unterschiedlichen Lernprägungen von Geflüchteten umgehen?

In der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten ist zu beachten, dass diese aus ihren Herkunftsländern andere Formen des Lernens und Lehrens gewohnt sind und dadurch andere Erwartungen an Lehrpersonal, die Gestaltung des Unterrichts sowie an die eigene Rolle als Lernende haben.



Bild: TeroVesalainen/pixabay.com/CC0.

Tipps

- Viele Geflüchtete sind Frontalunterricht gewöhnt, und es ist für sie eine Umgewöhnung, selbst aktiv zu werden, Fragen zu stellen und in verschiedenen Sozialformen (Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit etc.) und Methoden zu arbeiten. Wähle daher eine gute Mischung zwischen interaktiven und herkömmlichen frontalen Lehr-/Lernmethoden und führe Geflüchtete langsam an einen anderen Unterrichtsstil heran. Bedenke dabei auch, dass ein lernendenorientierter Ansatz nicht in jeder Situation angemessen ist (mehr dazu im Dossier [Lernendenorientierung](#)).
- Beobachte oder bringe auf indirektem Wege in Erfahrung, was Geflüchtete von dir als Lehrperson erwarten. Aus ihren Herkunftsländern sind sie oftmals autoritäre, zum Teil überwiegend männliche Lehrkräfte gewohnt. Bedenke dies bei Unstimmigkeiten und stelle deinen Unterrichtsstil darauf ein.
- Aufgrund der oftmals prekären Bildungssysteme in den Herkunftsländern gibt es Analphabetinnen und Analphabeten sowie viele lernungewohnte Geflüchtete. Gehe sensibel auf deren Bedürfnisse ein. Mehr dazu unter <https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/>.
- Wenn du Rückmeldungen zu deinem Unterricht brauchst, suche nach Methoden und Wegen, wie Kritik und Feedback auf einem indirekten Weg geübt werden kann.

Literatur- und Quellenangaben

Ackermann, Janina; Hülshörster, Christian o. J.: Bildungshintergründe von geflüchteten Studierenden aus Syrien, https://www.daad-akademie.de/medien/ida/webversion_ida_bildungshintergr%C3%BCnde_syrien.pdf (23.8.2018).

Badr, Hanan 2012: Zur Ware verkommen: Bildung in der arabischen Welt, <https://www.goethe.de/ins/eg/de/kul/mag/20714519.html> (23.8.2018).

Baumgarten, Reinhardt 2004: Bildung in der arabischen Welt, <https://de.qantara.de/node/7059> (23.8.2018).

Diwan, Ishac 2016: Noch kein Frühling für Bildung in Sicht, <https://de.qantara.de/node/25399> (23.8.2018).

Faour, Muhammad 2013: A Review of Citizenship Education in Arab Nations, <http://carnegie-mec.org/2013/05/20/review-of-citizenship-education-in-arab-nations-pub-51771> (23.8.2018).

Mudhoon, Luoy 2012: Kein arabischer Frühling in der Bildung, <http://de.qantara.de/node/1528> (23.8.2018).

UNDP 2003: Arabischer Bericht über die menschliche Entwicklung 2003, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Berlin.





Kurzporträts

- DVV International
- Expertinnen und Experten
- Autorinnen und Autoren

DVV International im Überblick

DVV International ist das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV). Der DVV vertritt die Interessen der rund 900 Volkshochschulen und ihrer Landesverbände, den größten Weiterbildungsanbietern in Deutschland.

Als führende Fachorganisation im Bereich Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit setzt sich DVV International seit mehr als 45 Jahren für Lebenslanges Lernen ein. DVV International leistet weltweit Unterstützung beim Auf- und Ausbau von nachhaltigen Strukturen der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Wir verstehen uns als Fachpartner im Dialog mit den Menschen vor Ort. Dazu kooperieren wir mit mehr als 200 zivilgesellschaftlichen, staatlichen und wissenschaftlichen Partnern in über 30 Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Europas. Unsere Länder- und Regionalbüros gestalten die lokale und regionale Zusammenarbeit und sichern die Qualität und Wirksamkeit unseres Handelns in den Partnerländern. Schwerpunkte unserer Arbeit sind Alphabetisierung und Grundbildung, berufliche Bildung, globales und interkulturelles Lernen, Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung, Migration und Integration, Flüchtlingsarbeit, Gesundheitsbildung, Konfliktprävention und Demokratiebildung.

DVV International finanziert seine Arbeit aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), des Auswärtigen Amtes, der Europäischen Union sowie weiterer Förderer. Gemeinsam mit den nationalen, regionalen und globalen Verbänden der Erwachsenenbildung fördert DVV International die Lobbyarbeit und die Anwaltschaft für das Menschenrecht auf Bildung und für das Lebenslange Lernen. Dabei orientieren wir uns an den Sustainable Development Goals (SDGs) der UN, der globalen Bildungsagenda Education 2030 und den UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA). DVV International unterstützt den europäischen und weltweiten Informations- und Fachaustausch durch Konferenzen, Seminare und Publikationen.



Education for Everyone. Worldwide.
Lifelong.

Unsere Vision

Wir bekämpfen Armut durch Bildung und fördern Entwicklung. Als weltweit agierende Fachorganisation der Erwachsenenbildung bauen wir gemeinsam mit Bürgerinnen und Bürgern, Bildungsorganisationen und Regierungen ein nachhaltiges System der Weiterbildung auf. Gemeinsam mit den Menschen in unseren Partnerländern schaffen wir Orte für Lebenslanges Lernen.



Kurzporträt Expertinnen und Experten

Die Mitglieder des internationalen Teams von Expertinnen und Experten sowie die Autorinnen und Autoren werden im Folgenden kurz vorgestellt, um einen Einblick in ihre Sichtweisen und Fachkompetenzen zu geben.

Internationales Team von Expertinnen und Experten

| Mitwirkende | Kurzvorstellung der Fachkompetenzen |
|-------------------------|--|
| Jawad Al Gousous | Zehn Jahre lang war er für das jordanische Ministerium für Sozialentwicklung (<i>Ministry of Social Development</i>) im Ressort Kommunalentwicklung tätig. Er verfügt über umfangreiche Erfahrungen auf den Gebieten Sozialentwicklung, non-formale und informelle Bildung und in partizipativen Ansätzen, vor allem im REFLECT-Ansatz. Er arbeitete als Berater für das UNESCO-Büro im Irak im Bereich Alphabetisierung und Erwachsenenbildung. Darüber hinaus hat er eine Reihe von Beratungsleistungen zu sozialer Entwicklung und Bildung in der arabischen Region erbracht. Seit 2012 ist er als Leiter des DVV International-Landesbüros in Jordanien tätig. Er besitzt einen Masterabschluss in Sozialarbeit. |
| Zainab Alkhalil | Als Leiterin der Accountability-Abteilung der NRO <i>Arab Renaissance for Democracy and Development (ARDD)</i> leitet sie Projekte zur Förderung von Menschenrechten, Accountability und gleichberechtigtem Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung aus der Sicht eines Menschenrechtsansatzes. Sie arbeitete mit dem UNESCO-Büro für Irak (Bildungssektor) zusammen und plante und implementierte Projekte zur Förderung der menschlichen Entwicklung, von Lebenskompetenzen und Bildung. Im Rahmen ihrer Zusammenarbeit mit der UNESCO half sie bei der Eröffnung von mehr als 140 kommunalen Bildungszentren im Irak. Diese sollten den Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zur Alphabetisierung und Persönlichkeitsentwicklung gewährleisten. Als Zielgruppe richteten sich diese Zentren an analphabetische Kinder und Erwachsene, einschließlich an gefährdete irakische Binnenvertriebene und syrische Flüchtlinge. Alkhalil hat einen Masterabschluss in Management zur Friedenssicherung. |
| Mohanad Berekdar | Derzeit ist er Co-Direktor von „ <i>Asasat - Organisational Consultancy and Social Development Centre</i> “ (Palästina/Deutschland). Er verfügt über Arbeitserfahrungen als Organisationsberater und als Spezialist für Kapazitätsaufbau in verschiedenen NRO in Palästina, Jordanien, der Türkei und Deutschland. In den letzten zehn Jahren arbeitete er als Berater und Trainer mit Lehrkräften und politischen Entscheidungsträgern aus formalen und informellen Systemen in den Bereichen Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen zusammen. Er glaubt an Organisationen mit Leitvorstellungen, die ihre Ziele und Werte in ihrer täglichen Arbeit umsetzen. Er erwarb einen Masterabschluss in Organisationsanalyse und einen Bachelor in Psychologie. |

Mitwirkende

Kurzvorstellung der Fachkompetenzen

Karen Langer

Früher arbeitete sie für DVV International in Bonn als Regionalreferentin für den Nahen Osten und Afghanistan und später als Regionalleiterin in Amman, Jordanien. Darüber hinaus sammelte sie Erfahrungen in den Bereichen systemisches Coaching, (interkulturelles) Training und Organisationsentwicklung von NRO. Zurzeit ist sie in der Abteilung für Organisationsentwicklung am Goethe-Institut in München tätig. Sie besitzt einen Masterabschluss in Islamwissenschaften.

Dr. Maria del Mar Logroño Narbona

Sie ist eine erfahrene Entwicklungsberaterin und befasste sich unter anderem mit Kulturanalysen für US-amerikanische Regierungsbehörden und Genderanalysen unter palästinensischen Flüchtlingen im Nahen Osten mit UNRWA. Außerdem war sie bei der *Life Skills and Citizenship Education Initiative* für den Nahen Osten und Nordafrika mit UNICEF und in der Programmentwicklung für Geflüchtete bei der jordanischen NRO ARDD tätig. Sie promovierte an der UC Santa Barbara (2007) und arbeitete als Assistenzprofessorin an US-amerikanischen Universitäten. Sie wurde mit zwei Forschungsstipendien des *Social Science Research Council* im Rahmen ihres Programms „Islam in World Contexts“ ausgezeichnet.

Anna Sawizki

Derzeit arbeitet sie als Bildungskoordinatorin für Neuzugewanderte im Landkreis Kassel. Sie sammelte Erfahrungen an einer Volkshochschule, insbesondere in Kulturprojekten für gleiche Bildungschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (talentCAMPus) sowie als Sozialarbeiterin und Managerin in einem Heim für unbegleitete Flüchtlinge. Darüber hinaus bringt sie Kompetenzen in den Bereichen Projektmanagement und E-Learning aus einem EU-Projekt zum Klimawandel ein. Sie verfügt über einen Masterabschluss in Erziehungswissenschaften und Zusatzqualifikationen in interkultureller Kommunikation.

Jannik Veenhuis

Derzeit schult er an der Volkshochschule in Hamburg Trainerinnen und Trainer in den Bereichen Migration, Entwicklung und Menschenrechte sowie Islam und hat dort zuvor beispielsweise in Kulturprojekten für gleiche Bildungschancen von Jugendlichen (talentCAMPus) mitgearbeitet. Er sammelte praktische Erfahrungen bei der Mobilisierung von jungen Menschen und Erwachsenen, um die gegenseitige Verständigung zwischen der arabischen Region und Europa zu fördern. In diesem Rahmen war er unter anderem als Mitbegründer und Workshopleiter der NRO „LIQA“ in Deutschland, Ägypten und Tunesien sowie als Selbstständiger tätig. Er hat einen Masterabschluss in Islamwissenschaften.

Martti Zeyer

Er verfügt über fundierte Erfahrungen im Deutschunterricht an Universitäten und in Integrationskursen. Er arbeitete an der Volkshochschule Rhein-Erft als Leiter der Sektion Sprachen, Integration und interkulturelle Projekte. Außerdem war er Projektkoordinator für Globales Lernen am Zentrum für „Katholische Erwachsenenbildung“ in Bonn und forschte über Migration an der Friedrich-Ebert-Stiftung in Ecuador. Seine Interessen liegen in den Bereichen Ethnizität und kulturelles Gedächtnis. Derzeit arbeitet er als Dozent für Deutsch als Fremdsprache und Regionalstudien an der Bosphorus-Universität in Istanbul in der Türkei. Er besitzt einen Masterabschluss in Sozialanthropologie.

Kurzporträt Autorinnen und Autoren



Dorina Kastrati ist Kommunikationswissenschaftlerin im mehrsprachigen Bereich mit fortführendem Studium mit Schwerpunkt interkulturelle Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement. Sie ist als interkulturelle Trainerin und Beraterin im Bereich Migration, Integration und Arbeit mit Geflüchteten tätig.



Jannik Veenhuis studierte Islamwissenschaft und Geschichte in Hamburg mit Auslandssemestern in Kairo und Tunis und arbeitet zu den Themen Islam und Migration. In Vorträgen, Workshops und interkulturellen Trainings steht er für die Idee ein, dass wir viel über die vermeintlich Anderen lernen können, wenn wir bei uns selbst anfangen.



Isabelle Mischke hat Anglistik, Amerikanistik und Erziehungswissenschaft studiert. Sie setzt sich ein für das Recht auf Bildung und für Möglichkeiten des lebenslangen Lernens, insbesondere für Frauen und benachteiligte Gruppen.



Meike Woller, Diplom Sozialwirtin, ist Referentin „Interkulturelles Training“ bei DVV International und arbeitet als freiberufliche Trainerin für Interkulturelle Kompetenz und Globales Lernen. Sie hat verschiedene Projekte zum Thema „Integration“ geleitet und führt interkulturelle Fortbildungen für Menschen durch, die mit Geflüchteten zusammenarbeiten.

Impressum

Herausgegeben von

DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.

Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Deutschland

Telefon: +49 (0) 228 97569 – 0
Telefax: +49 (0) 228 97569 – 55

E-Mail: info@dvv-international.de
Website: www.dvv-international.de

2. Auflage
2019

Verantwortlich

Christoph Jost

Konzept und Redaktion

Meike Woller, Noemi Donner und Jil Holtbernd

Lektorat/Korrektorat

Sönke Hallmann

Übersetzung

Constanze Prehl

Layout

designlevel 2, www.designlevel2.de

Druck

Druckerei Engelhardt GmbH

Fotos

Nola Bunke

ISBN

978-3-942755-40-5

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Lizenzhinweis

Soweit im Einzelfall nicht anders geregelt und soweit keine Rechte Dritter betroffen sind, unterliegen die Werke dieser Webseite der folgenden Lizenz:



Diese Lehr- und Lernmaterialien von DVV International sind unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International“ veröffentlicht.

Weitere Informationen unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern / Grafiken etc. finden sich direkt bei den Abbildungen.

DVV International
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Deutschland

Tel.: 0228 975 69-0
Fax: 0228 975 69-30

info@dvv-international.de
www.dvv-international.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung