

Handreichung

zum kultursensiblen Unterricht in der
Beruflichen Orientierung



Landesvereinigung
Kulturelle Jugendbildung
Thüringen e.V.

Impressum

Herausgeber oder verantwortliche Institution

LKJ Thüringen e.V.

Autor*innen

Dr. Manfred Niedermayer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Team-ISBO

Alexandra Stang, Wissenschaftliche Assistenz Team-ISBO

Satz, Grafik und Illustration

Sascha Simon, Projektmitarbeiter Team-ISBO

Lektorat

Rieke Falkenstein

Fachliche Begleitung

Carol Bender

Stand

Juli 2025

Kontakt

kontakt@lkj-thueringen.de

Förderhinweis

Gefördert durch den Europäischen Sozialfonds und das Thüringer
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK).

Nutzungsrechte

Die Inhalte dieser Handreichung dürfen unter Nennung der Quelle für
nicht-kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Inhalt

Inhalt	3
Handreichung zum kultursensiblen Unterricht in der Beruflichen Orientierung	4
Was diese Handreichung leisten will.....	4
1. Aspekte der Binnendifferenzierung auf Basis der Thüringer Landesstrategie.....	4
1.1 Binnendifferenzierung als Zugang zu Interkulturalität.....	5
1.2 Von der Berufswahlkompetenz zur interkulturellen Kompetenz.....	5
1.3 Exkurs „Interkulturelle Kompetenz“	6
1.4 Fazit.....	6
2. Anforderungen an eine kultursensible Berufliche Orientierung (BO) aus Perspektive des Teams ISBO.....	6
2.1 Die BO als Unterstützung im Übergang von Schule in den Beruf.....	6
2.2 Bewältigungsstrategien im Umgang mit kultureller Öffnung und zunehmender kultureller Heterogenität.....	9
2.3 Abschließende Bemerkungen.....	11
3. Übungen.....	12
3.1 Der Kultur-Eisberg.....	13
3.1.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	13
3.2 Zwei Eisberge	15
3.2.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	15
3.2.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	16
3.3 Ein neuer Tag.....	18
3.3.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	18
3.4 Ich bin viele.....	20
3.4.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	20
3.4.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	21
3.5 Zooming auf Akteursfelder.....	23
3.5.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht oder Praktikumsunternehmen	23
3.5.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	25
3.6 Das Zuckerturmspiel: Vom ICH zum WIR.....	29
3.6.1. Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	29
3.6.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	30
3.7 Aushandeln.....	31
3.7.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	32
3.7.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	33
3.8. Kommunikationsbarrieren erkennen.....	35
3.8.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	35
3.8.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	37
3.9 Interkultureller Dialog im Praktikum	38
3.9.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht	38
3.9.2 Wissenschaftlicher Hintergrund	40
3.10 Translinguale Ressourcen im Praktikum erkennen und nutzen	43
3.10.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht.....	43
3.10.2 Durchführungshinweise für Lehrkräfte beim Einsatz der Methode im Kontext von Vor- und Nachbereitung vom Schüler:innenpraktikum	45
3.10.3 Wissenschaftlicher Hintergrund.....	46
Literaturverzeichnis.....	50

Handreichung zum kultursensiblen Unterricht in der Beruflichen Orientierung

Was diese Handreichung leisten will

Seit Herbst 2016 unterstützt das Team ISBO (interkulturelle sensible Berufliche Orientierung) in Thüringen Schulen und Akteur:innen der Beruflichen Orientierung (BO). Es hat mehrere Jahre den BO-Unterricht an den Thüringer Schulen begleitet und Fortbildungen für Lehrer:innen, wie auch für die BO-Akteur:innen in Thüringen durchgeführt. Diese Erfahrungen fließen in die Handreichungen mit ein.

In den Thüringer Klassenzimmern lässt sich verstärkt eine kulturelle Heterogenität erkennen, die mit den klassisch kulturbeschreibenden Modellen nicht erfasst werden kann. Diese Modelle stehen in der Tradition von G. Hofstede (Kulturkategorien) und Alexander Thomas (Kulturstandards).

Diese traditionelle Fokussierung von Interkultur gilt es angesichts der aktuellen Situation zu ergänzen. Im polylingualen und multikulturellen Prozessgeschehen während des heutigen Unterrichts müssen Übungen zum Einsatz kommen, in der diese Situation als Ausgangsbasis für unterrichtsadäquate Didaktik akzeptiert wird.

Daher will diese Handreichung Thüringer Lehrkräften einfache, umsetzbare interaktive und kollaborative Übungen für den kultursensiblen Unterricht in der Beruflichen Orientierung an die Hand geben, um heterogene Klassen bei alltäglichen Herausforderungen zu unterstützen. Die Ihnen vorliegende Handreichung richtet sich also an Kolleg:innen, die nicht zuerst die Theorie lesen, sondern gleich handeln wollen – ohne lange Einarbeitung.

Wissenschaftlich ergänzen wir die gängigen Mainstreams der interkulturellen Trainings- und Fortbildungsliteratur. Dort wird „Kultur“ – wie oben schon angesprochen – meist als eine homogene, räumlich/nationalstaatlich zuordnungsfähige Summe von Eigenschaften und Verhaltensweisen verstanden (z. B. Kulturkategorien/G. Hofstede oder Kulturstandards/A. Thomas). In der Folge werden dann beispielsweise „den Deutschen“ kulturelle Ausprägungen wie „Individualismus/Kollektivismus“ zugeordnet.

Diese Form der Kulturbetrachtungen ist seit Ende der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts in Veranstaltungen zu kultureller Vielfalt sowie Interkultur und Diversity state of the art.

Allerdings besteht die Gefahr, mit diesen Methoden einseitig holzschnittartig kulturelle Zuordnungen zu skizzieren, die die Grenze hin zu Stereotypisierungen überschreiten, und nicht im Sinne der Akteur:innen ist. Die Akteur:innen der Beruflichen Orientierung wünschen und brauchen konkrete Übungen, die die sozialen und interkulturellen Interaktionen sowohl im Akteursfeld Klassenzimmer als auch im Akteursfeld „Ausbildungsunternehmen“ aufnehmen und didaktisieren.

Deswegen ist unsere Ausgangsbasis zur Entwicklung und Darstellung der folgenden Übungen eben das Geschehen in den „subkulturellen Milieus“ der Klassenzimmer. Primäres Ziel ist die Vermittlung von „Handwerkszeug“, das im praktischen Unterricht Anwendung finden soll.

Der federführende Autor dieser Handreichungen, Dr. Manfred Niedermeyer, hat im Jahr 2002 an der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) in Jena am Fachbereich für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation (IWK) bei Prof. Jürgen Bolten zu Fragen der interkulturellen Didaktik promoviert. Er arbeitet seit über 25 Jahre als Trainer und Coach im Kontext von Interkultur und Fragilität. Er wurde durch die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) in das „Fachforum Berufsbildungszusammenarbeit“ berufen. Die EU-Kommission hat ihn im Jahr 2006 zum „external Expert“ für die Entwicklung interkultureller Bildungsmaßnahmen ernannt. Seit 1996 arbeitet er als Lehrbeauftragter an der FSU Jena am Fachbereich für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Als Autor dieser Handreichung steht er also in Tradition der „Jenaer Schule“ am Fachbereich für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität von Jena.

1. Aspekte der Binnendifferenzierung auf Basis der Thüringer Landesstrategie

Eingebettet ist unsere Handreichung in die [„Thüringer Landesstrategie von 2022“](#). Die Thüringer Landesstrategie zur beruflichen und arbeitsweltlichen Orientierung von 2022 verfolgt das Ziel, allen jungen Menschen einen möglichst reibungslosen Übergang von Schule in Ausbildung oder Studium zu ermöglichen. Insgesamt zielt die Landesstrategie darauf ab, die berufliche Orientierung als kontinuierlichen Prozess zu gestalten, der individuell angepasst ist und die Zusammenarbeit aller relevanten Partner:innen stärkt, um die Fachkräftesicherung in Thüringen langfristig zu unterstützen.

Sie erkennt in ihrer Präambel an, dass Bildungsangebote der zunehmenden Heterogenität in der Thüringer Schullandschaft gerecht werden müssen.

*„Ebenso bedarf es einer Weiterentwicklung etablierter Unterstützungsinstrumente [...] um der zunehmend heterogenen Zielgruppe [...] gerecht zu werden.“
– Seite 5, Präambel*

Diese Feststellung verweist bereits auf eine wesentliche Herausforderung der heutigen Schüler:innenschaft: Migration und Interkulturalität als Formen von Heterogenität. Denn kulturelle Vielfalt bedeutet nicht nur unterschiedliche Sprachen oder Religionen, sondern umfasst auch divergierende Werteorientierungen, Lebensentwürfe und biografische Prägungen. Diese Vielfalt ist Realität im Klassenzimmer – und muss entsprechend in den Maßnahmen der Beruflichen Orientierung berücksichtigt werden. Bisher fehlen dafür entsprechende Handreichungen.

Auf Basis der Landesstrategie sind folgende Aspekte für die Entwicklung niederschwelliger didaktischer Materialien federführend:

1.1 Binnendifferenzierung als Zugang zu Interkulturalität

Die Landesstrategie betont mehrfach die Notwendigkeit individueller Zugänge zum Arbeitsmarkt:

„Dabei sollen die Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung der Schüler:innen im Laufe des Berufswahlprozesses durch positives und wertschätzendes Feedback unterstützt werden.“ – Seite 9, Kapitel 5

„Eine erfolgreiche berufliche und arbeitsweltliche Orientierung (BO) muss als ein für den jungen Menschen individueller Prozess nachvollziehbar sein.“ – Seite 5, Präambel

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Differenzierung nicht nur auf Lernniveaus oder Schulformen zielt, sondern auf eine tiefere pädagogische Haltung:

- Wertschätzung von Unterschiedlichkeit
- Orientierung an den individuellen Potenzialen und das
- Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit junger Menschen.

Insbesondere für Schüler*innen mit Migrationsgeschichte bedeutet dieser Ansatz, dass in den Schulen im Allgemeinen, wie auch in der BO im Speziellen, biografische Brüche, Sprachbarrieren oder kulturelle Unterschiede nicht defizitär als Hindernisse, sondern als Erfahrungsressourcen begriffen und dann auch in das Unterrichtsgeschehen inkludiert werden.

1.2 Von der Berufswahlkompetenz zur interkulturellen Kompetenz

Die Berufswahlkompetenz steht vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Thüringen zurecht im Zentrum der Landesstrategie zur Berufsorientierung. Wie das nachfolgende Zitat zeigt, geht es dabei primär nicht nur darum, Wissen über unterschiedliche Berufsbilder zu erwerben.

„Berufswahlkompetenz ist als Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten zu sehen [...]“ – Seite 13, Glossar

Diese Form der Handlungskompetenz besteht insgesamt aus einer Kombination verschiedener Fähigkeiten und Haltungen, die Schüler:innen benötigen, um sich beruflich zu orientieren und ein Praktikum zu absolvieren. Das nötige Wissen, wo und wie man sich über Berufe informieren kann gehört ebenso dazu, wie das Interesse ein Berufsfeld näher kennenlernen zu wollen. Hinzukommt die Fähigkeit, Bewerbungen zu schreiben und gemeinsam mit den BO-Lehrkräften und den Verantwortlichen in Unternehmen einen Praktikumsplatz zu organisieren. Besonders Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, die mit den hiesigen Anforderungen in der Regel weniger vertraut sind, benötigen dabei mehr Unterstützung, um sich zurechtzufinden. Damit wird gleichzeitig die Brücke hin zu interkultureller Kompetenz geschlagen.

1.3 Exkurs „Interkulturelle Kompetenz“

Wir wollen Ihnen hier keine theoretische Abhandlung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ darlegen. Das würde den Rahmen dieser Handreichung bei weitem sprengen. Schon 2006 hat Rathje 2006 interkulturelle Kompetenz zurecht als ein kontroverses Konzept charakterisiert. Im wissenschaftlichen Diskurs existieren viele unterschiedliche Definitionen und Bewertungsmaßstäbe, so dass bis heute keine einheitliche, allgemein anerkannte Theorie dazu existiert. Dadurch bleibt das Konzept insgesamt betrachtet vieldeutig und wird je nach Kontext unterschiedlich verwendet.

Um Ihnen dennoch eine Orientierung zu geben, möchten wir die Aspekte interkultureller Kompetenz kurz zusammenfassen. Dabei berufen wir uns auf die Ausarbeitungen von Bolten (2018, S. 189ff.). Er betrachtet interkulturelle Kompetenz aus einer ganzheitlichen Perspektive als das Zusammenspiel kognitiver, affektiver und konativer Komponenten und lehnt sich dabei an neuere lerntheoretische Diskurse zum Begriff Handlungskompetenz an. Diese bezieht sich auf das Zusammenspiel von Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz, auf die auch die Kultusministerkonferenz in ihren Bildungsstandards und Kompetenzmodellen verweist. Sie spielen sowohl im BO-Fachunterricht als auch im Miteinander in der Schule und während des Praktikums eine wichtige Rolle. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich vor allem im konstruktiven Umgang mit Fremdheitssituationen, Irritationen und Unsicherheit, die in überwiegend als fremd bzw. unsicher erfahrenen Handlungssituationen entstehen können. Dazu zählt, bestehende Regeln transparent zu machen oder durch gemeinsame Aushandlungen neue Regeln des Umgangs zu generieren. Dieser Prozess ist bidirektional und verläuft je nach Situation und Kontext einmal mehr und ein anderes Mal weniger explizit (a.a.O., S. 192).

1.4 Fazit

Die Thüringer Landesstrategie zur BO bietet eine sehr gute legitimatorische Grundlage zur interkulturellen Sensibilisierung der BO:

„Ziel ist es, für alle jungen Menschen die Voraussetzungen für einen möglichst reibungslosen Übergang von der Schule in den Beruf zu schaffen.“ – Seite 5, Präambel

„Eine gute berufliche und arbeitsweltliche Orientierung [...] erhöht die Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft.“ – Seite 6, Kapitel 3

Diese Formulierungen implizieren, dass eine BO heute nicht mehr ohne kultursensible Perspektiven gedacht werden kann. Die Landesstrategie ist ein klares Bekenntnis zur individuellen Förderung – und gleichzeitig ein stiller Appell, kulturelle Vielfalt aktiv zu berücksichtigen.

Sie bildet damit ein stabiles Fundament, auf dem kultursensible Berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe weiterentwickelt werden sollte – mit passenden Instrumenten, Fortbildungen, Beratungskonzepten und Materialien. Damit kann der Anspruch eingelöst werden, allen Jugendlichen einen Zugang zur Arbeitswelt zu ermöglichen – unabhängig von Herkunft, Sprache oder kulturellem Hintergrund.

2. Anforderungen an eine kultursensible Berufliche Orientierung (BO) aus Perspektive des Teams ISBO

Die Berufliche Orientierung nimmt eine zentrale Rolle im Bildungsweg von Schüler:innen (SuS) nichtdeutscher Herkunftssprache ein. Für diese Zielgruppe bietet sie mehr als eine schlichte Vorbereitung auf das Berufsleben: Sie fungiert als Brücke in den deutschen Sozial- und Arbeitsraum, als Erfahrungsraum für sprachliche und kulturelle Aneignung sowie als Impulsgeber für persönliche Lebensentwürfe.

Von dieser Beobachtung ausgehend hat das Team ISBO die Relevanz der Beruflichen Orientierung in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen mit Akteur:innen der BO unter der Perspektive der kulturellen Sensibilität diskutiert und so ein qualitatives Stimmungsbild gewonnen, das in die folgenden Ausführungen mit einfließt.

Außerdem hat ISBO im Jahr 2024 eine qualitative Feldforschung in Form von 27 strukturierten Interviews an Thüringer Schulen durchgeführt.

Nun folgend werden hier die Ergebnisse dargestellt. Diese Ergebnisse wiederum geben einen ersten Eindruck, was kultursensible BO aus Perspektive der Schulen und BO-Akteur:innen leisten sollte – worauf dann wiederum die Übungen basieren, die wir Ihnen daran anschließend vorstellen.

2.1 Die BO als Unterstützung im Übergang von Schule in den Beruf

Die Relevanz der kultursensiblen BO liegt in mehreren ineinandergreifenden Wirkungsfeldern:

Für viele SuS nichtdeutscher Herkunftssprache stellt das Schülerpraktikum

die erste direkte und **unmittelbare Begegnung mit der deutschen Arbeitskultur dar**. Hier treffen sie auf betriebliche Strukturen, Hierarchien, Kommunikationsformen und soziale Interaktionen, die sich mitunter stark von jenen im familiären oder kulturellen Herkunftsraum unterscheiden. Dieser Kontakt ist essenziell, da er hilft, abstrakte gesellschaftliche Konzepte wie „Arbeit“, „Kollegialität“, „Pflichtbewusstsein“ oder „Pünktlichkeit“ in erlebbare Erfahrungen zu überführen.

Nicht wenige dieser Jugendlichen verfügen mangels Anschauung über unklare oder idealisierte Vorstellungen von Berufsbiografien und beruflichem Alltag. Die konkreten Erlebnisse im Praktikum, sowie deren Reflexion im BO-Unterricht erlauben ihnen, Arbeitsprozesse zu beobachten, Tätigkeiten praktisch zu erproben und eigene Kompetenzen im realen Kontext zu erleben.

Diese sinnlich-konkreten Erfahrungen sind elementar für die **Entwicklung realistischer, tragfähiger Lebensentwürfe** und beruflicher Zielvorstellungen. Je umfassender die selbst gemachten sinnlichen Erfahrungen in der BO sind, umso realistischer sind die individuellen beruflichen Lebensentwürfe, wobei es schon eine wichtige Erkenntnis ist, wenn die SuS nach dem Praktikum wissen, was sie **nicht** werden wollen.

Der BO-Unterricht wie auch das Praktikum durchbrechen die gewohnten schulischen Strukturen. Sie verlagern Lernen in neue Kontexte und fördern dadurch die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, die eigene Rolle zu hinterfragen und neue Selbstbilder zu erproben. Dies kann gerade für SuS mit Migrationserfahrung empowernd wirken, da sich hier Möglichkeiten zur (Neu-)Verortung in Schule, Ausbildung und Beruf eröffnen.

Arbeitsweltliche Situationen sind oft ambig und erfordern **situativ angemessenes Verhalten** – etwa im Umgang mit Vorgesetzten, Kolleg:innen und Kund:innen. Der BO-Unterricht und insbesondere das Praktikum können als ein Erfahrungsraum fungieren, in dem solche Situationen gemacht, reflektiert und sprachlich wie auch sozial geübt werden, wobei hier Fehler nicht die Auswirkungen haben, wie im wirklichen Beruf. Deshalb lassen sich in diesem geschützten Rahmen sowohl kultursensible Deutungen aufgreifen als auch passende Redemittel sowie translinguale und metakommunikative Strategien ohne Druck diskutieren und einüben.

Die Berufliche Orientierung ist prädestiniert für **integriertes Sprachlernen**. Berufsbezogen eingebettet lernen SuS hier berufsbezogene Lexik, funktionale Redemittel (z. B. zur Gesprächsführung, Problemlösung oder Selbstpräsentation) sowie pragmatische Ausdrucksweisen.

Diese sprachlich-kommunikative Einbettung in realitätsnahe bis realistische Kontexte fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das Bewusstsein im Umgang mit Sprache.

Deswegen ist die Berufliche Orientierung für SuS nichtdeutscher Herkunftssprache auch eine kommunikative Aushandlungsarena sprachlicher Mittel bis hin zur Vertiefung in den aktiven Sprachwortschatz.

Im BO-Unterricht und Praktikum eröffnen sich Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzerfahrungen. Diese können produktiv genutzt werden, um konstruktive Bewältigungsmechanismen zu entwickeln. Dazu gehört u. a. das Einüben sprachlich angemessener Reaktionen auf Missverständnisse, das Formulieren von Klärungsbedarfen oder der Einsatz von metakommunikativen Mitteln zur Konfliktvermeidung. So wird Berufliche Orientierung zu einem **Lernort interkultureller Öffnung** – sowohl für die SuS als auch für das schulische System, wobei in der BO die SuS auch die Schule verlassen und deswegen die Lernerfahrungen sich hin in die Arbeitswelt ausweiten.

Die daraus resultierende anfängliche Unvertrautheit im neuen Akteursfeld „Praktikum“ ist eine pädagogische Chance. „Ohne systematisch wahrgenommene, ermöglichte oder auch hergestellte Unvertrautheit, ohne das Ungewisse, ohne das Offene und Nichtzugängliche, gäbe es pädagogisches Handeln nicht. Pädagogisches Handeln ereignet sich im Feld der Ungewissheit oder allgemeiner: Unbestimmtheit“ (Mecheril, 2018, S. 265). Deswegen erweitert sich der Gang in das noch unbekannte Praktikum sui generis zu einem exklusiven Lern- und Erfahrungsfeld. In diesem Kontext fragiler Neuorientierung ergibt sich die Chance interkulturelle Konzepte zu erproben.

Schließlich kann die Berufliche Orientierung auch für **Schulen ein Motor sein, sich fachübergreifend und kultursensibel zu öffnen**. Die Zusammenarbeit zwischen Fächern, außerschulischen Partnern und BO-Lehrkräften kann dazu beitragen, kulturelle Unbestimmtheit und Unvertrautheit nicht als Störfaktoren, sondern als produktive Lernanlässe zu begreifen. Eine solche Haltung kann in der Folge eine inklusive, diversitätssensible Schulkultur etablieren.

Angesichts unserer skizzierten Einschätzung ob der Relevanz der kultursensiblen BO stellt sich die Frage, ob die Lehrer:innen unsere Einschätzung teilen. Deswegen führten wir im Jahr 2024 eine qualitative Feldforschung an einigen Thüringer Schulen durch. Wir wollten wissen, wie Lehrer:innen die Bedeutung der kultursensiblen BO sehen, und was sie unter „kultureller Öffnung“ verstehen. Weiter haben wir danach gefragt, ob und wie konkret befragte Lehrer:innen und Schulleiter:innen proaktiv und konstruktiv mit kultureller Heterogenität umgehen; dies sowohl konkret bezogen auf die

BO als auch auf den „normalen“ Unterricht. Wir waren also auch an der generellen Einstellung zu und am generellen Umgang mit kultureller Heterogenität an den Schulen interessiert.

Bisweilen sahen wir uns im Zuge unserer schulinternen Fortbildungen mit einer eher skeptischen Haltung gegenüber – den hier häufig angewendeten – Worten wie „kulturelle Heterogenität“ und „kulturelle Sensibilität“ konfrontiert. Trotzdem stießen wir bei einigen Schulen auf Interesse hinsichtlich unserer Fragen zur kultursensiblen Beruflichen Orientierung. Insgesamt konnten wir 27 teilstrukturierte Interviews zu diesem Thema an den Schulen durchführen. Wir konnten Antworten auf die Frage sammeln, wie die Schulleiter:innen und die Lehrer:innen mit kultureller Heterogenität umgehen, und welche Einstellung sie dazu haben.

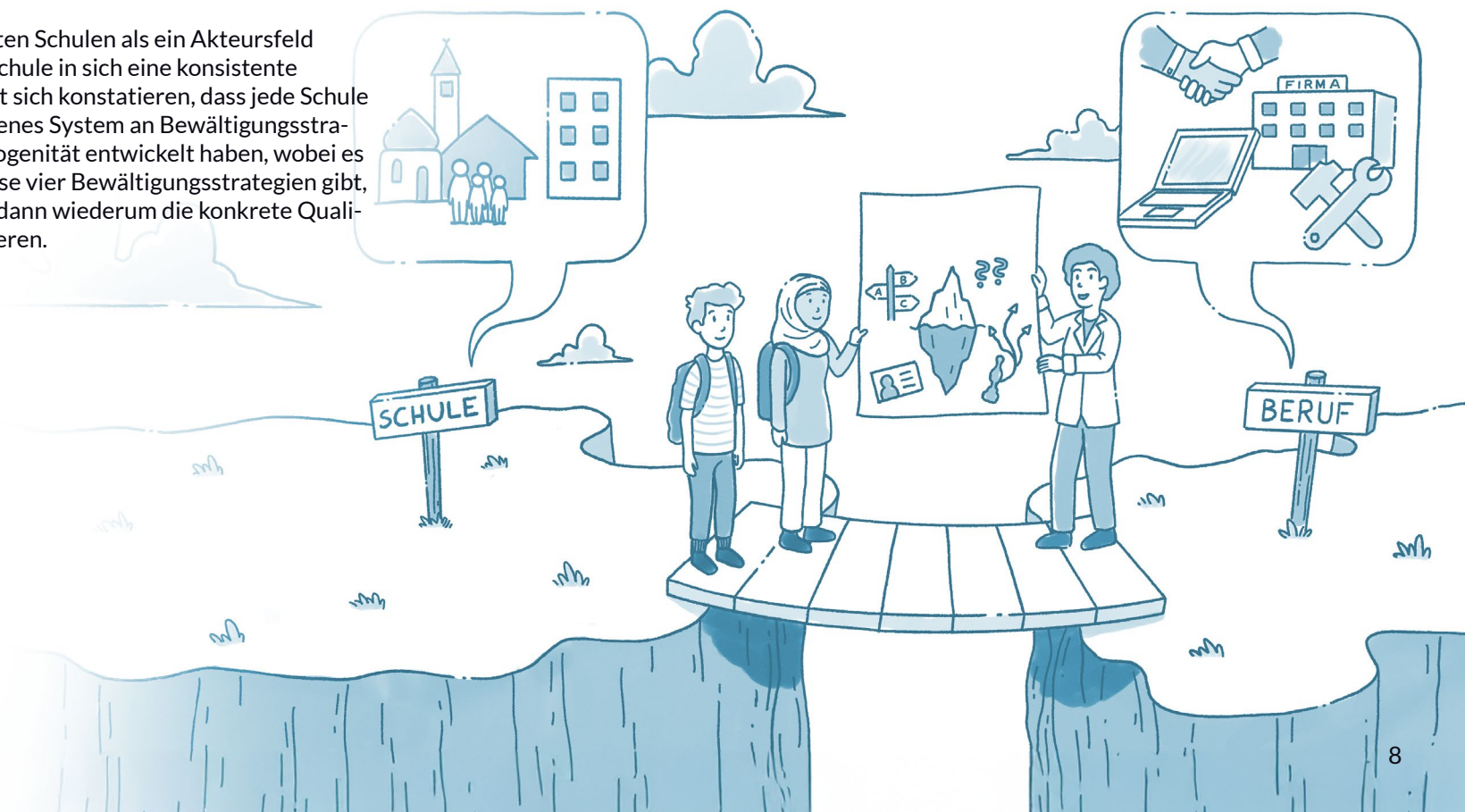
Auf dieser Basis haben wir in der internen Analyse vier Bewältigungsstrategien herausgearbeitet, die den grundsätzlichen Rahmen kultursensiblen Agierens in BO und Schule abstecken. Diese Bewältigungsstrategien zeigen die grundsätzlichen Verhaltensvarianten, die Schulen möglich sind, wenn sie sich kulturell öffnen (müssen).

Doch wenn wir jede einzelne der befragten Schulen als ein Akteursfeld betrachten, stellen wir fest, dass keine Schule in sich eine konsistente Bewältigungsstrategie fährt. Ferner lässt sich konstatieren, dass jede Schule genauso wie jede:r Lehrer:in ihr:sein eigenes System an Bewältigungsstrategien im Umgang mit kultureller Heterogenität entwickelt haben, wobei es unserer Einschätzung nach eben nur diese vier Bewältigungsstrategien gibt, die aber in ihrer jeweiligen Gewichtung dann wiederum die konkrete Qualität im Umgang mit Heterogenität markieren.

Weiter lässt sich konstatieren, dass die jeweilige Schule auf Leitungsebene eine schulspezifische Umgangsstrategie in der BO entwickelt hat, wobei jede Schule die vier herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien unterschiedlich gewichtet und kombiniert.

Viele Schulen haben in sich ein Selbstlern-System zum Thema „Interkultur“ etabliert, das sich im permanenten kollegialen Austausch weiterentwickelt. Immer wieder betonen die Befragten, wie wichtig das Arbeiten im Team, die gemeinsame Diskussion offener Fragen und Herausforderungen ist.

Die Inanspruchnahme externer Hilfe beschränkt sich auf die Teilnahme an singulären Workshops, in denen wiederum primär die Bewältigung kritischer Vorfälle diskutiert wird, die kulturell bedingt sind. Eine Schule ist ein in sich geschlossenes System, das auf der permanenten Suche nach Selbstoptimierung ist – dies im Spannungsverhältnis von Ressourcenknappheit und den schulspezifischen Wunsch- und Möglichkeitswelten.



2.2 Bewältigungsstrategien im Umgang mit kultureller Öffnung und zunehmender kultureller Heterogenität

Anhand der Interviews konnten wir vier Bewältigungsstrategien im Kontext der kultursensiblen Beruflichen Orientierung markieren, wovon zwei Kategorien eher **strukturkonservativ** und zwei hin zur **kulturellen/kollaborativen Öffnung** ausgerichtet sind:

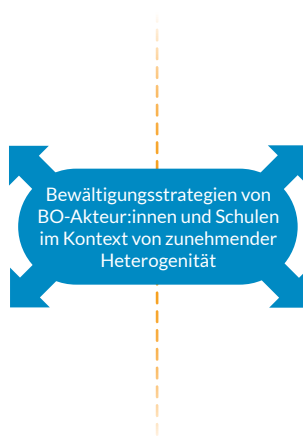
Strukturkonservativ:

Ausreizen der Gegebenheiten:
BO als Herausforderung

Anpassung an die aktuelle Entwicklung qua Optimierung der intra-schulischen Abläufe und des regionalen Kooperationsmanagements (Niedermeyer, 2024)

Beharren auf tradierten Strukturen:
BO als Routine

Autochthone Rekurs/Homogenität als erwünschte Normalität Angesichts kultureller Heterogenität: Strukturperpetuierung an der Schule (Leitkultur) (Niedermeyer, 2024)



Kulturelle Öffnung:

Kollaborative Vernetzung:
BO als Chance

Selbstreflexive Veränderungsprozesse angesichts wachsender Komplexität. Abbau von Zugangsbarrieren. Öffnung traditioneller Strukturen (Bolten, 2014)

Offenheit qua Nivellierung von Differenz: BO als Überforderung

Antidiskriminierung, Idealisierung von Differenz, Mandatierung von sektoraler Vielfalt Regellose Öffnung der Schulen im Sinne bedingungsloser Toleranz (Mecheril, 2007)

Strukturkonservativ (linke Spalte):

- **Beharren auf tradierten Strukturen** angesichts zunehmender Heterogenität (Leitkultur)
- **Kooperative Optimierung** im Kontext struktureller Überforderung (Leitkultur)

Kulturelle Öffnung:

- **Nivellierung/Toleranz von (kultureller) Differenz** (multikulturell)
- **Kollaborative Vernetzung/Aushandlung** nach Innen und Außen (interkulturell)

In den schulischen Akteursfeldern fanden wir diese Bewältigungsformen in unterschiedlichen Ausprägungen vor. Schulen sind in sich heterogen. Konstituiert sich doch jede Schule in seiner Komplexität als ein nicht überschaubares Inventar an kooperativen Netzwerkstrukturen, strukturellen Regelwerken und vielfältigem Personeninventar.

Zoomt man in das jeweilige Akteursfeld, so kann man beispielsweise auch feststellen, dass in einer per se strukturkonservativen Gesamtausrichtung

sich auch Lehrer:innen/Schulleiter:innen finden, die kollaborativ **und** selbst-reflexiv agieren.

Doch die meisten Schulen verbleiben nach unserer qualitativen Analyse auf einem niedrigen Reflexions- und Handlungskompetenzniveau hinsichtlich Interkultur und intraschulischer Heterogenität. Kulturelle und interkulturell motivierte Herausforderungen werden meist zu sprachlichen Problemen umgedeutet:

„Wenn wir keine Sprachhürden hätten, würden viele Probleme bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche verschwinden. [...] Arbeitgeber hätten keine Vorurteile mehr.“ (Interview: 202XXX09_D3_K [00:07:00.00])

Diese Behauptung ist paradigmatisch und zieht sich gleich einem roten Faden durch die Interviews: Es gibt kaum kulturelle Probleme. Die Probleme mit den SuS nichtdeutscher Herkunftssprache sind sprachlicher Natur.

Dies impliziert ja schon der Terminus technicus „Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache“. Dies ist der politisch korrekte Begriff. Schon in diesem Begriff wird unterschiedliche Herkunft, oder die lebensweltliche Prägung in der Herkunftskultur tabuisiert. Dieser Terminus impliziert die Richtung, in die zu denken und zu handeln ist. Es geht um Sprache. Nicht um Herkunft, Kultur oder Interkultur.

Wenn kulturelle Faktoren oder interkulturelle Faktoren als kaum relevant eingeschätzt werden, so bleibt nur eine Lösung: Alle Probleme, die mit SuS nichtdeutscher Herkunftssprache verbunden sind, werden mit sprachlichen Asymmetrien erklärt. Sprach- und Verständigungsprobleme werden zum Platzhalter für alle Probleme, die mit SuS nichtdeutscher Herkunftssprache verbunden sind. Dies ist eine klassische Fehlattribution, die systemische Ausmaße erreicht hat.

In der Folge werden dann im schulischen Alltag diejenigen Themen, Potentiale, Chancen und Risiken verdrängt, die mit (inter-)kulturellen Phänomenen verbunden sind.

Die Folge davon wiederum: Viele Schulen und Lehrkräfte verfügen über keine Strategie im Umgang mit kultureller Vielfalt.

Das ist umso mehr nachvollziehbar, als in der klassischen Lehrer:innen-ausbildung Themen wie „interkulturelle Kompetenz“ und „kultursensibler Unterricht“ nicht existent waren.

Verständlich, weil die schulische Wirklichkeit in Thüringen über viele Jahrzehnte von einer hohen kulturellen Homogenität im Klassenzimmer geprägt war.

Dieses Defizit wiederum führt zu Unsicherheiten im Umgang mit kultureller Differenz; bis hin zur Verdrängung. Die Folge sind dann eher reaktive/strukturkonservative denn proaktiv/kulturell öffnende Bewältigungsstrategien.

„Die unterschiedlichen Kulturen zusammenzuführen ist ja schon eine Herausforderung. (...) Das hat was damit zu tun, dass sich manche Kulturen miteinander nicht verstehen.“ (Interviewzitat, Quelle: K_S_202XXX [00:27:06.54])

Die Interviews legen offen: Viele Lehrkräfte empfinden – nicht nur im BO-Unterricht – kulturelle Heterogenität als Problem und nicht als Chance, wobei wir vor einer einseitigen Idealisierung kultureller Heterogenität genauso warnen, wie auch vor deren einseitigen Problematisierung.

Zwangsläufig hat diese kulturelle Blindheit zur Folge, dass ein Methodenkanon fehlt, mit dem man kulturell heterogene schulische Gegebenheiten sprachlich angemessen und gleichzeitig differenzsensibel im (BO-)Unterricht bearbeiten kann. Dies führt dann dazu, dass die Potentiale interkultureller Begegnung im Klassenzimmer nicht oder kaum ausgeschöpft werden – von einem systematisch-proaktiven Umgang mit kultureller Heterogenität ganz zu schweigen.

Weiter führen diese Unsicherheiten und Handlungsdefizite zu einer unterkomplexen Stereotypisierung: (Inter-)kulturelle Herausforderungen werden als solche nicht erkannt, sondern sie werden eher mit psychologischen oder kulturellen Kategorien fehlinterpretiert. Beispielsweise wird dann das unpünktliche Erscheinen eines:iner Schüler*in mit der kulturellen Zuschreibung „Araber:in“ fehlattribuiert; nach anderen Gründen, wie sprachlichen Missverständnissen oder einem Verkehrsstau wird dann nicht mehr gefragt. Und kulturelle Probleme werden – wenn überhaupt – auf der Oberfläche „Schweinefleisch/Frauenbild“ meist im Kontext mit Islam abgehandelt.

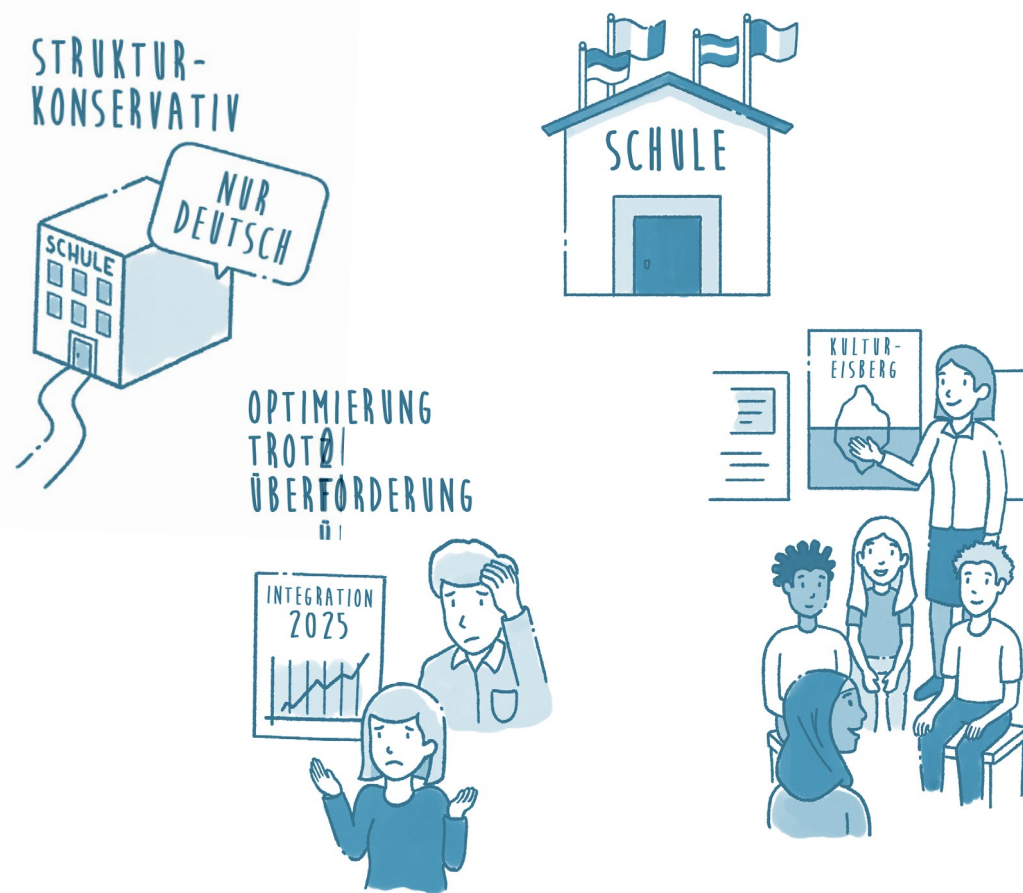
Zwangsläufig werden so die Potentiale kultureller Heterogenität nicht ausgeschöpft. Im Gegenteil: Wie bereits weiter oben angesprochen, wird in Fortbildungen häufig mit Zurückhaltung oder Ablehnung reagiert, wenn das Thema „Heterogenität/Diversität“ zur Sprache kommt.

Viele Lehrerkollegien haben sich in einem engagierten Versuch-Irrtum-Prozess schulintern einen Methodenset aufgebaut, der nun im schulischen Alltag zur Anwendung kommt. Und dieser schmerzvoll entwickelte Methodenset ist sakrosankt, weil er den Schulen immerhin eine Alltagskompatibilität ermöglicht.

Bleibt die Frage, wie im laufenden Unterrichtsprozess die Lehrer:innen mit kultureller Heterogenität nicht nur im Kontext der BO umgehen könnten. Die Antwort liefert eine Lehrerin. Auch hier waren die Interviews sehr aufschlussreich. Eine DAZ-Lehrerin führte beispielsweise den zugewandten Dialog als Schlüssel zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität an.

„Wenn ich zwei Menschen unterschiedlicher Kulturen zusammenführe, entsteht Akzeptanz für Unterschiede und eine Toleranz, die in der Gesellschaft oft fehlt.“

(Interview: W3_M XXXX [00:37:00.00])



2.3 Abschließende Bemerkungen

Am Ende dieser einleitenden Bemerkungen und vor der Übungsbox wollen wir noch diese DAZ-Lehrerin ausführlicher zu Wort kommen lassen. Sie bemerkte auf die Frage, warum ihre Schüler:innen in den Sprach-Prüfungen regelmäßig weit überdurchschnittlich abschneiden:

„Ich denke, das liegt daran: [...] Ich unterhalte mich sehr gerne mit Menschen. Ich stelle auch manchmal persönliche Fragen, vor allem zu deiner Kultur, Tradition. Mich interessiert das sehr [...] Und ich sehe, wie gerne, wie hungrig die Schüler sind nach diesen Gesprächen – dass man sie nicht nur als Kursteilnehmer sieht, sondern als Menschen mit Bedürfnissen.“ (Interview: W3_MXXX [00:35:02:32])

Damit eröffnet die Lehrerin die Perspektive sowohl hin zum kultursensiblen Unterricht als auch zur kultursensiblen BO.

Der kultursensible Unterricht ist getragen von Offenheit und Beziehung. Die Lehrerin beschreibt, wie ihre Zuwendung, ihre Offenheit und ihr echtes Interesse an den Menschen im Unterricht zu etwas führen, das mit klassischen didaktischen Begriffen nur schwer greifbar ist: Resonanz, Begegnung, Vertrauen. Ihre Schüler:innen sprechen – und zwar schnell, gern und gut. Nicht wegen perfekt durchgeplanter Curricula, sondern weil sich in der Zuwendung ein Dialograum öffnet.

Kultursensibel zu unterrichten beginnt angesichts der eher defizitären Personal- und Mittelausstattung pragmatisch im Mikrokosmos Klassenzimmer: eine Übung ausprobieren. Einen Dialog bewusst versuchen: loslassen, zulassen, laufenlassen. Eine weitere Perspektive: zuhören.

Lehrkräfte, die sich auf diesen Weg machen, brauchen weniger eine umfassende Fortbildung und dezidierte Unterrichtstaxonomien, sondern vor allem die Erlaubnis an sich selbst, kleinschrittig zu starten – genau dafür ist diese Handreichung geschrieben.

Dabei ist ein Perspektivwechsel zentral: Lehrkräfte, die kultursensibel arbeiten wollen, sollten sich **aus der direktiven Rolle lösen**. Sie sollten eher zu **integrativen** und **inklusiven** Methoden greifen. Integrativ bedeutet: Die Ressourcen und das Wissen der Schüler:innen werden aktiviert – nicht nur abgefragt. Inklusiv heißt: Die Lernenden gestalten mit, teilen ihre Einstellungen und Werte mit. Es geht um geteilte Verantwortung, geteilte Weltdeutung, geteilte Gestaltung. So entsteht auch die emotive Kompetenz zur Gestaltung des eigenen Lebensweges.

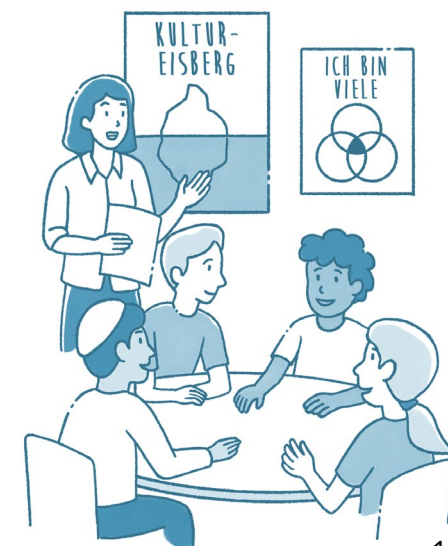
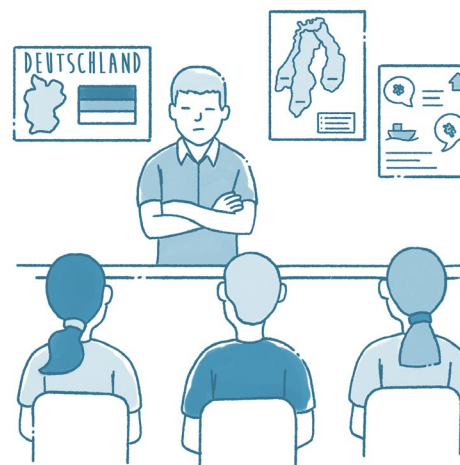
Und schließlich möchten wir noch unsere Sicht auf Didaktik andeuten: **Didaktik hat eine Außenseite und eine Innenseite.**

Die Außenseite ist sichtbar: Übungen, Modelle, Taxonomien, Tools, Kompetenzraster...

Die Innenseite wird meist weniger reflektiert. Dabei ist sie es, die wesentlich mit darüber entscheidet, ob Unterricht ankommt. In der didaktischen Innenseite finden sich jene Momente, in denen Lehrende ihre Lernenden affizieren – im Sinne Hartmut Rosas: wenn Resonanz entsteht, wenn durch den Klassenraum ein vibrierender Draht spürbar wird. Wenn Schüler:innen und Lehrer:innen sich berühren lassen, sich öffnen, aufgehen, selbstvergessen in der Tätigkeit. Und diese Berührung wiederum ist ein gegenseitiges Geschehen. Es entsteht ein imaginärer Zwischenraum zwischen den Schüler:innen und den Lehrer:innen.

Diese innere Seite der Didaktik ist nicht planbar – aber sie ist **förderbar**. Unter anderem auch durch das, was wir im Unterricht längst kennen: Vorentlastung, Progression. Aber noch viel mehr durch das, was darüber hinausgeht: **Zuwendung, Vertrauen, Beziehung und Dialog.**

Unter diesen Vorzeichen haben wir folgende Übungen zusammengefasst.



3. Übungen

Mit den nun folgenden Übungen können Sie die kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer, wie auch im BO-Unterricht proaktiv angehen und im Dialog mit den SuS weiterdenken und weiterentwickeln.

Die Handreichung ist ein Werkzeugkasten für den Alltag.

Die Übungen sind:

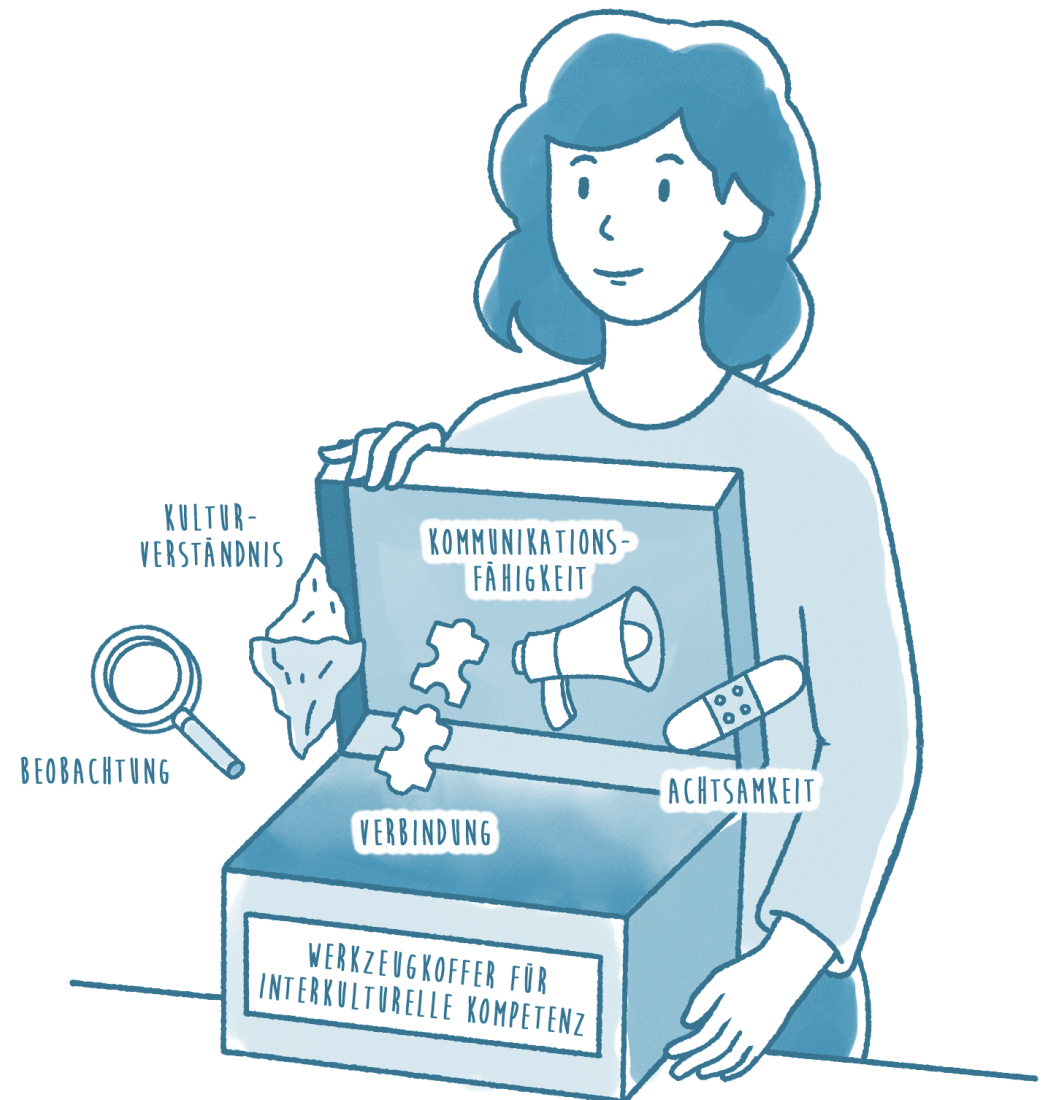
- Einfach: Die Übungen sind klar beschrieben und sofort umsetzbar.
- Kultursensibel: Die Übungen machen kulturelle Differenz produktiv.
- Diskursiv: Der Fokus liegt auf dem Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses.

Zu den Übungen:

Jede vorgestellte Methode besteht aus drei Bausteinen:

1. **Kurzbeschreibung der Methode:** Was wird gemacht? Für welche Klassenstufen? Für welche Zielgruppen?
2. **Didaktisch kultursensible Umsetzung:** Wie kann die Übung so eingesetzt werden, dass sie interkulturelle Offenheit stärkt und sprachlich heterogene Lernende mitnimmt?
3. **Optional Hintergrund:** Für interessierte Lehrkräfte gibt es knappe, prägnante Hinweise auf Theorien, empirische Befunde oder Konzepte (z. B. zu Resonanz, Differenzsensibilität oder VIDI nach Conti).

Alle Übungen sind niederschwellig, bewährt und fokussiert auf Berufliche Orientierung. Sie lassen sich aber auch für andere Fächern adaptieren und auch im fachübergreifenden Unterricht einsetzen.



3.1 Der Kultur-Eisberg

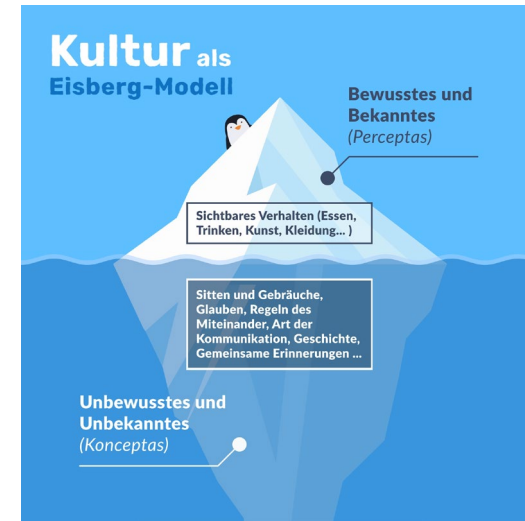
Mit dieser Übung gelingt Ihnen der Einstieg in das Thema „Kultur“.

Vorteile: Einfach, schnell. Beliebt bei den Teilnehmenden. Gut in den Unterricht integrierbar. Gut als Einstieg in den Komplex „Interkultur“ geeignet, weil sie die Teilnehmenden (TN) bei den allgemein verbreiteten Kategorisierungs-Modellen abholt.

- Dauer:** 40 Minuten
- Anzahl TN:** Von 2 bis 6 TN
- Material:** Mindestens DIN A3 Zeichenblöcke – Tafel/Kreide – Optimal Flipchart plus Moderationskarten
- Ausrichtung:** kognitiv
- Schwerpunkte:** Eigene und fremde Kulturen vergleichen/Redeanlässe schaffen über die Reflexionen der eigenen kulturellen Erfahrungen, Prägungen und Annahmen.
- Erkenntnisinteresse:** Den Begriff „Kultur“ reflektieren. Das bedeutet, dass „Kultur“ nicht statisch und von den Grenzen her klar konfiguriert wie ein Eisberg ist.
- Niveau:** Einfach

3.1.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Zeichnen Sie einen Eisberg an die Tafel. Erklären Sie, dass ca. 15 % des Eisbergs über Wasser und damit sichtbar sind. Unter dem Wasser sind 85 % vom Eis, die unsichtbar sind.



Der sichtbare Teil des Eisberges steht für das, was man in einer Kultur sieht. Der nicht-sichtbare Teil des Eisberges steht für das, auf dem das Sichtbare basiert. Oder mit anderen Worten: Der unsichtbare Teil des Eisberges symbolisiert die unsichtbaren Werte, Normen und Regeln einer Kultur. Im Sichtbaren kommen – so die Annahme – diese Werte zum Ausdruck.

Des Weiteren dient das Eisbergmodell auch der Zuschreibung von kulturell spezifischem Verhalten, das wiederum Ausdruck der kulturellen Werte einer Gesellschaft ist.

Aufgabe: Die Schüler:innen sollen in ihren Gruppen eine Kultur/ein Land ihrer Wahl unter folgender Aufgabe analysieren:

Beschreiben Sie eine Kultur Ihrer Wahl aus doppelter Perspektive:

- a) Was sehen wir: Charakteristika, Besonderheiten, wie z. B. Bauwerke, Kleidung...
- b) Was sehen wir nicht: Motive für das Handeln, wie z. B. Religion, Arbeitseinstellungen...

Durchführung: Geben Sie den SuS 20 Minuten Zeit zur Bearbeitung der Aufgabe.

Klassenzimmer: Wenn Sie im Klassenzimmer nur eine Tafel haben, dann können an der Tafel drei Gruppen simultan arbeiten.

Größerer Rahmen: Verteilen Sie mehrere Flipcharts im Klassenzimmer. Verteilen Sie in die Kleingruppen Moderationskarten und -stifte.

Phase 1: Anweisungen an die SuS

Bitte suchen Sie sich eine Kultur Ihrer Wahl. Nehmen Sie eine Kultur, mit der Sie sich auskennen. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe folgende Fragen: Woran erkennt man diese Kultur? Welches sind ihre sichtbaren Charakteristika? Auf welchen nicht-sichtbaren Werten, Normen und Regeln basiert diese Kultur?

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe welche Kultur Sie beschreiben. Notieren Sie die Ergebnisse. Zeichnen Sie dann einen Eisberg an die Tafel und übertragen Sie die Ergebnisse Ihrer Gruppendiskussion auf das Tafelbild.

Bitte bestimmen Sie auch die Person(en), die dann Ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren.

Phase 2: Präsentation

SuS präsentieren ihre Ergebnisse an der Tafel.

Phase 3: Diskussion im Plenum

Vorschlag: Starten Sie mit leichten offenen Fragen, wie z. B.: Was haltet Ihr von den Präsentationen? Seht Ihr das auch so? Seht Ihr das anders? Wie sind Eure Erfahrungen in der Kultur X?

Phase 4: Zusammenfassung/Wrapping-up

Im Lauf der Diskussion kommen die SuS meistens darauf, dass innerhalb einer Kultur unterschiedliche Werte, Normen und Regeln vorhanden sind. Oder mit anderen Worten: Dass es doch nicht so homogen ist, wie es mit der Eisberg-Metapher veranschaulicht wird.

Spätestens dann erkennen die Teilnehmer:innen, dass „Kultur“ doch nicht so leicht erklärbar ist, wie es das Eisbergmodell glauben macht.

Für Sie als Lehrer:in bedeutet das, dass Sie auf der einen Seite betonen, dass es innerhalb eines Landes Regeln, Werte und Normen gibt (Struktur). Dass sich aber diese Strukturen permanent entwickeln (Prozess).

Vorschlag: Sie können dann auch mit Ihren SuS diskutieren, ob die Atmosphäre im Klassenzimmer eine eigene Kultur ist.

3.1.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Das Eisberg-Konzept steht beispielhaft für den geschlossenen Kulturbegriff. Dieser ist dadurch bestimmt, dass Kulturen als „weitgehend homogene Einheiten“ (Bolten, 2012, S. 23) verstanden werden. „Das mag in vielen Anwendungskontexten (Auslandsvorbereitung von Managern, internationales Marketing etc.) hilfreich sein, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich letztendlich um einen fragwürdigen Behelf handelt, da die faktischen Überlappungen und Vernetzungen von Kulturen ebenso, wie ihre Veränderungsdynamiken im Grunde genommen jedwede Eingrenzung ausschließen: „Kulturen sind keine Container“ (Bolten, Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2012, S. 27).

Diese Homogenisierung von Differenz und Komplexität ist nach wie vor sehr weit verbreitet. „Ein Grund mag in der einfacheren Handhabbarkeit homogen-abgegrenzter Kulturbegriffe liegen“ (Ebd., S. 28 f.). Letztendlich ist diese unterkomplexe Perspektivierung von Kultur Ausdruck der „Ersten Moderne“, die charakterisiert ist durch „den Glauben an Strukturen und deren Steuerbarkeit, durch Homogenitätswänge einerseits und Polarisierungen andererseits“ (Ebd., S. 28). Wir sind in der ersten Moderne geprägt. Und während wir uns zwischenzeitlich in der räumlichen Entgrenzung (Zweite Moderne) befinden, versuchen wir diese immer noch mit denjenigen Techniken und Grundannahmen zu steuern, in und mit denen wir sozialisiert sind.

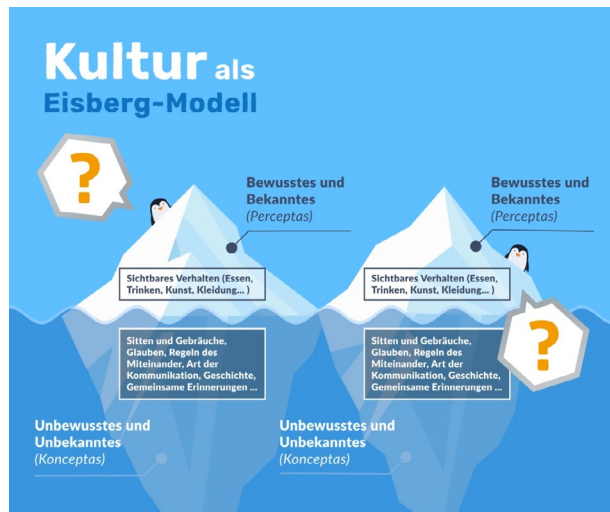
Das Eisbergmodell hat so gesehen den Vorteil, dass man im Reflexionsprozess über Grenzen, Strukturen und Homogenität die Menschen mit einem Modell abholt, das diese traditionelle Weltansicht widerspiegelt. In der gemeinsamen Diskussion über „die Deutschen“ versus beispielsweise „die Franzosen“ wird dann schnell klar, dass diese Kulturcontainer nicht mehr die aktuellen Globalisierungs- und Migrationsphänomene angemessen erfassen. Damit entsteht erst die Bereitschaft, die gewohnten Denkmuster zu hinterfragen und nach adäquateren Erklärungen zu suchen.

Die nun folgende Übung „Zwei Eisberge“ ist dann der folgerichtige zweite Schritt.

3.2 Zwei Eisberge

Ziel: In und mit dieser Übung erfahren die SuS die Dynamik menschlicher Begegnung.

Vorteile: Schnell, einfach, einleuchtend.



Dauer: 40 Minuten

Anzahl TN: Ganze Klasse

Format: Gruppenarbeit

Material: Stift und große Papierbögen/Zeichenblock

Ausrichtung: kognitiv, emotiv

Schwerpunkte: Die SuS erfahren in der Interaktion, dass jede Interkultur neu und anders ist.

Erkenntnisinteresse: Den Begriff „Interkultur“ reflektieren und erfahren.

Niveau: Einfach

3.2.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Die SuS sollen sich in Kleingruppen von 3 bis 4 Personen zusammensetzen. Ziel der Übung ist, dass die Teilnehmenden erkennen, dass es unterschiedliche Werte gibt und dass diese in sich jeweils plausibel sind. In der Folge sollten die TN auch erkennen, dass das Aushandeln von Werten am besten ergebnisoffen und wertschätzend ablaufen sollte. Weiter sollten die TN erkennen, dass auch jeder Kommunikationsprozess anders abläuft; und dass in der Folge auch die Ergebnisse des (interkulturellen) Aushandelns immer wieder neu sind.

Ziel der Übung

Die TN verstehen, dass Menschen in Arbeit und Familie oft unterschiedlich denken und handeln – weil sie unterschiedliche Werte haben. Die SuS sollen lernen, mit diesen Unterschieden gut umzugehen.

Phase 1: Was sieht man – und was nicht? (ca. 10 Min)

Arbeitsauftrag: Zeichnet in eurer Gruppe zwei Eisberge – einen für die Arbeit/Schule, einen für die Familie.

- Oben: Dinge, die man sehen kann (z. B. Kleidung, Verhalten, Sprache, Ordnung).
- Unten: Dinge, die man nicht sofort sieht, aber wichtig sind – Werte, Regeln, Einstellungen (dafür bekommt ihr Wertkarten zum Sortieren).

Beispiel:

Oben: „Kommt immer pünktlich.“

Unten: „Er ist pünktlich, weil der ein Deutscher ist.“

Phase 2: Szenenauswahl für das Rollenspiel (ca. 15 Min)

Jetzt spielt eine Szene – z. B.:

- Ein:e Schüler:in macht ein Praktikum in einem Betrieb.
- Zwei Kolleg:innen streiten sich über Ordnung am Arbeitsplatz.
- In der Familie gibt es Stress wegen Berufswahl oder Arbeitszeiten.

Arbeitsauftrag: Wählt zwei unterschiedliche Wertepaare (z. B. „Ich will Erfolg für meine Gruppe“ vs. „Ich will Erfolg für mich“).

Spielt die Situation mit diesen gegensätzlichen Einstellungen nach. Versucht dann, eine Lösung zu finden.

Phase 3: Austausch (ca. 5 Min)

Ein Gruppenmitglied geht zu einer anderen Gruppe:

- Welche Werte hattet ihr?
- Was ist im Gespräch/der Situation passiert?
- Habt ihr versucht, die Situation zu lösen? Wenn ja: Wie?

Phase 4: Reflexion im Plenum (ca. 10 Min)

- Was hat gut funktioniert?
- Wo gab es Missverständnisse?
- Was kann man tun, um im Berufsleben mit anderen Werten klarzukommen?
- Welche Werte sind im Beruf besonders wichtig?

Vorschlag:

Sie können bei kulturell heterogenen Klassen die SuS auch dazu auffordern, ihre jeweilige Herkunftskultur auf einen Eisberg zu übertragen (direkt Wahrnehmbares/nicht direkt Wahrnehmbares, wie Regeln, Normen, Werte). Daran anschließend können Sie im Plenum die Gemeinsamkeiten, Unterschiede zwischen den Kulturen diskutieren. Dann darauf aufbauend die Regeln für den gemeinsamen Umgang im Klassenzimmer überlegen.

3.2.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Der Beitrag reflektiert vor dem Hintergrund der Eisberg-Metapher die Konsequenzen, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bzw. Lebenswelten aufeinandertreffen. Dazu schauen wir uns den Begriff »Interkultur« an, ehe wir diesen in einem zweiten Schritt mit dem Eisberg-Modell in Verbindung bringen.

Der Interkultur-Begriff bezieht sich auf die Dynamik der jeweiligen Interaktion, also darauf, was sich in der Interaktion zwischen den betroffenen Beteiligten ereignet.

„Offenkundig ist zunächst, dass eine solche Interkultur nicht abstrakt z. B. zwischen ‚den‘ Deutschen und ‚den‘ Polen, sondern immer nur vermittelt über konkrete Individuen geschehen kann. Interkulturen entstehen folglich dann, wenn Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten A und B miteinander interagieren, gemeinschaftlich handeln. Umgekehrt existieren Interkulturen auch nur in Abhängigkeit von den daran Beteiligten. Aus diesem Grund „ereignen“ sie sich. Interkulturen werden permanent neu erzeugt, und zwar im Sinne eines „Dritten“, einer Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht. Weil es sich um ein Handlungsfeld, um einen Prozess handelt, ist eine Interkultur also gerade nicht statisch als Synthese von A und B im Sinne eines 50:50 oder anderswie gewichteten Verhältnisses zu denken. Vielmehr kann in dieser Begegnung im Sinne eines klassischen Lerneffekts eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten.“

(Bolten, 2003, S. 22)

Festhalten lässt sich vor diesem Hintergrund: Was sich in einer Begegnung ereignet und wie sich diese Interkultur im Interaktionsgeschehen gestaltet, lässt sich mit dem Eisberg-Modell weder vorhersagen noch hinreichend erklären. Dies hängt maßgeblich von den Kontexten ab, die die konkrete Situation des Aushandlungsprozesses zwischen den Beteiligten beeinflussen.

„Auf individueller Ebene lässt sich dies am Beispiel der Unvorhersagbarkeit von Handlungsausgängen demonstrieren: Wenn sich zwei Personen begrüßen, die in ihren Lebenswelten das Ritual des Händeschüttelns auf der einen Seite überwiegend (A), im anderen Fall aber überhaupt nicht praktizieren (B), lässt sich nicht vorhersagen, wie sich die Begegnung tatsächlich vollziehen bzw. wie sich die Interkultur (C) in diesem bestimmten Moment gestalten wird. Welche Form der Begrüßung gewählt wird (Händeschütteln, kein Händeschütteln, Zwischenlösungen oder vollkommen andere Begrüßungsformen) hängt davon ab, welche Möglichkeit die beiden Partner in der konkreten Situation spontan (und keineswegs immer reflektiert) aushandeln. Dieser Aushandlungsprozess ist wiederum durch eine Reihe von Kontextvariablen wie Altersunterschied, Bekanntheitsgrad, Hierarchiegefälle etc. bestimmt. Er spielt sich in Bruchteilen von Sekunden ab.“

(Bolten, 2003, S. 23).

Arbeitsblatt: Wertkarten

Hier die Wertepaare im Kartenformat zum kopieren:

<p>Gastfreundschaft - Gäste stören und machen Arbeit</p>	<p>Respekt vor Älteren - Die Alten nerven</p>
<p>Wichtig, dass meine Gruppe Erfolg hat - Wichtig, dass ich Erfolg habe</p>	<p>Familie ist das Zentrum für mich - Ich bin das Zentrum für mich</p>
<p>Körpersprache ist wichtig - Was gesagt wird, zählt mehr</p>	<p>Selbstverwirklichung ist mir das Wichtigste - Das Wohl der Gruppe ist das Wichtigste</p>
<p>Bildung ist sehr wichtig - Praktische Erfahrung ist sehr wichtig</p>	

3.3 Ein neuer Tag

Diese Übung vertieft die vorhergehende Übung „Eisberg“ weiter, indem die SuS in „Ein neuer Tag“ realisieren, wie unberechenbar und dynamisch die Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen sein können.

Mit dieser Übung beleuchten Sie das Thema „Interkultur/interkulturelles Handeln“. Die Übung ist als Vertiefung oder als Alternative zur vorhergehenden Übung „Zwei Eisberge“ gedacht. Der wissenschaftliche Hintergrund von der Übung „Zwei Eisberge“ kann auch für diese Übung angewendet werden.

Vorteile: Bewegung und Dialog im Klassenzimmer. Unmittelbar sinnliche Erfahrungen.

Dauer:	40 Minuten
Anzahl TN:	2 bis 6 TN (pro Kleingruppe)
Material:	Stift und Papier, Tafel und Kreide/Stift
Ausrichtung:	kognitiv, emotiv
Schwerpunkte:	Die SuS erfahren in der Interaktion, dass jede Interkultur neu und anders ist.
Erkenntnisinteresse:	Den Begriff „Interkultur“ reflektieren und erfahren.
Niveau:	Einfach

3.3.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Die SuS sollen sich paarweise zusammensetzen. Am besten bestimmen Sie die Zusammenstellung der Paare zufällig durch Auszählen.

Phase 1: Beschreibung der Aufgabe

Verteilen Sie das Arbeitsblatt „Ein neuer Tag“. Die Gruppenpaare haben jetzt die Aufgabe, die Geschichte mit fünf Sätzen weiter zu erzählen, die im Arbeitsblatt beginnt. Dazu haben sie 15 Minuten Zeit.

Phase 2: Erzählt mir Eure Geschichten.

Sie stellen fest, dass die SuS viele unterschiedliche Geschichten geschrieben haben, obwohl die Ausgangsbasis die gleiche war. Woran liegt das?

Diese Fragen können Sie jetzt mit den SuS diskutieren. Die SuS werden die unterschiedlichen Persönlichkeiten und deren unterschiedlichen privaten und familiären sowie sozialen Beziehungen (Prozess), und Konstellationen (Struktur) genauso in der Diskussion anführen, wie auch Aspekte kultureller Heterogenität. Heterogenität führt wiederum zu unterschiedlichen Verläufen und Ergebnissen im Dialog.

Die Ergebnisse sind im Falle dieser Übung die unterschiedlich weitergeschriebenen Verläufe der Ausgangsgeschichte.

Phase 3: Zwei Eisberge in Interaktion.

Wenn wir diese Interaktion vom Ende her denken; also von der von den SuS erzählten Geschichten, so stellen wir fest, dass diese Endergebnisse nicht prognostizierbar waren. Am Anfang der Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen war das fertige Resultat nicht prognostizierbar.

Und genauso ist es, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Interaktion kommen. Das Resultat ist nicht prognostizierbar.

Phase 4: Wie können wir die Zusammenarbeit positiv beeinflussen.

Diese Frage können Sie gerne zum Schluss dieser Übung diskutieren. Die Ergebnisse dieser Diskussionen können Sie gut weiter bearbeiten mit den Übungen zum Thema „3.9 Dialog im Praktikum“. Sie finden diese Übungen auf den Seiten 38.

Vorschlag:

Sie können dann auch mit Ihren SuS diskutieren, ob es Unterschiede gab zwischen den Geschichten der deutschen und der nicht-deutschen SuS. Hier werden Sie feststellen, dass der Hauptunterschied in der sprachlichen Varietät und Ausdruckskraft besteht.

An diese Beobachtung anschließend, können Sie auch diskutieren, welche Folgen die sprachlichen Defizite für die SuS haben, wobei diese Frage sowohl die deutschen als auch die nicht-deutschen SuS im Blick haben sollten. Sie finden hier weitere Anregungen zu den Übungen „sprachliche Asymmetrie“ auf den Seiten 43 bis 49.

Arbeitsblatt

Überlege mit deinem:deiner Partner:in, wie die Geschichte weitergehen könnte. Schreibe mindestens sechs Sätze.

Erzählt dann Eure Geschichte der ganzen Klasse.

Geschichte:

Es ist Sonntag. Ich esse mittags daheim mit meiner Schwester und meinen Eltern. Es gibt Nudeln mit Tomatensoße. Das schmeckt mir immer. Aber komisch: Heute schmeckt es mir gar nicht!

Da sagt mein Vater: „Irgendwie schmecken die Nudeln heute ...“



3.4 Ich bin viele

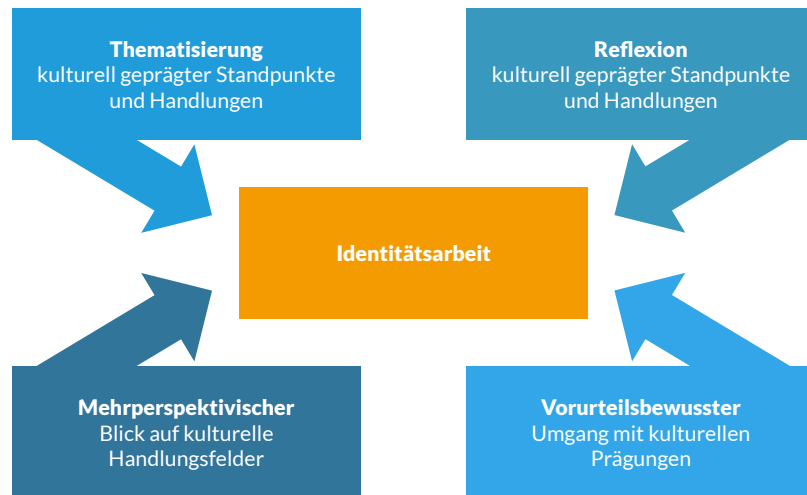
Mit dieser Übung beleuchten Sie das Thema „Mehrfachzugehörigkeit“ .

Der Begriff „Mehrfachzugehörigkeit“ – auch als „Multiplizität“ bezeichnet – beschreibt die gleichzeitige Zugehörigkeit eines Menschen zu mehreren sozialen, kulturellen, ethnischen oder beruflichen Gruppen. Dies bedeutet, dass Identität nicht eindimensional (der:die Deutsche) verstanden werden kann, sondern sich aus unterschiedlichen lebensweltlichen Einflüssen und Beziehungen zusammensetzt.

Vgl. dazu: Interkulturelle Identitätsarbeit

Interkulturelle Persönlichkeitsbildung themen- und fachübergreifend begleiten. In: Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg, „Integration – Bildung – Migration“, besucht am 10.03.2025 - https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung/unterricht/interkulturelle-identitaetsarbeit.html

Die hier folgende Grafik ist diesem Webauftritt entnommen.



Prozessbegleitung bei der Herausbildung von kultureller Identität

Quelle (besucht am 07.03.2025): <https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2019/04/IdeenfaecherIKoelJRNrw.pdf>

Vorteile:

Ermöglicht das Eintauchen in die Heterogenität der persönlichen Innenwelt unter der Frage: Wer bin ich und was bringe ich mit an Potentialen?

Dauer: 40 Minuten

Anzahl TN: Ganze Klasse

Material: Stift und Papier, Tafel und Kreide

Ausrichtung: kognitiv, emotiv

Schwerpunkte: Die SuS überlegen, wo ihre sozialen Zugehörigkeiten liegen. Sie reflektieren die unterschiedlichsten Facetten ihrer Beziehungszusammenhänge, wie beispielsweise Familie, Vereine und Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Peer-Groups.

Erkenntnisinteresse: Wie kann ich meine unterschiedlichen Zugehörigkeiten als Potential im Kontext der Beruflichen Orientierung und der Entwicklung eines eigenen inneren Lebensentwurfes erkennen?

Niveau: Einfach

3.4.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Variante A: Die SuS arbeiten allein.

Variante B: Die SuS arbeiten in Kleingruppen.

Nach unserer Erfahrung ist diese Übung gut für die Arbeit in Kleingruppen geeignet, weil hier die Eigenreflexion im Dialog vorstättengeht. Gleichzeitig haben die SuS ein natürliches Interesse, mehr von den anderen SuS zu erfahren. Das Thema der Gruppenzugehörigkeit ist interessant für alle, was wiederum den Dialog unterstützt.

Phase 1: Beschreibung der Aufgabe.

Verteilen Sie das Arbeitsblatt „Ich bin viele“. In der Einzelarbeit genügen 15 Minuten. In der Gruppenarbeit können Sie bis 20 Minuten kalkulieren.

Tipp: Geben Sie eine klare Zeitvorgabe. Wenn Sie sehen, dass in den Grup-

pen ein angeregter Austausch stattfindet, dann lassen Sie diesen Austausch laufen. Geben Sie dann einfach im laufenden Prozess noch einmal fünf Minuten dazu.

3.4.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Die Übung greift die Thematik der Mehrfachzugehörigkeit von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte auf verschiedenen Ebenen auf. Zentral ist dabei die zugrunde liegende Frage „Wer bin ich?“. Sie setzt sich mit der individuellen Selbstverortung auseinander und macht Mitgliedschaft in unterschiedlichen Gruppenzusammenhängen sichtbar.

Diese Mehrfachzugehörigkeiten beeinflussen die kulturelle Identität. Diese ist aus einer mehrwertigen Logik „mit dem Konstrukt einer ‚multiplen Identität‘ vergleichbar“ (Bolten, 2014, S. 95). Das bedeutet: „Identitätsbildung „wird dann weniger durch ein Entweder-oder, durch Abgrenzungen von Anderem, Fremdem erreicht als durch ein Sowohl-als-auch, durch Kooperationen und kohäsive Vernetzungen“ (Bolten, 2013, S. 5). Folglich „ist der Einzelne hier eher relational orientiert und ‚beziehungsoffener‘. Dementsprechend ist er natürlich auch leichter verletzbar und darauf angewiesen, sein eigenes und das Gesicht anderer zu wahren“ (ebd.).

Die vielfältigen Zugehörigkeiten und Beziehungen sowie deren Überschneidungen bergen sowohl Potenziale als auch Herausforderungen. Sie können Synergien schaffen, aber auch Spannungen erzeugen – insbesondere dann, wenn die Mitgliedschaften in unterschiedlichen Kollektiven in Konkurrenz zueinander stehen. Hansen (2009, S. 116) spricht in diesem Zusammenhang von der „Multikollektivität der Individuen“ und lenkt dazu seinen Blick mehr auf die Strukturebene. In eine ähnliche Richtung argumentiert Rathje (2014, S. 39ff.). Dazu greift sie den Gedanken der mehrfachen Gruppenzugehörigkeit als einen zentralen Schlüsselbegriff moderner Kulturwissenschaften von Hansen unter einer interkulturellen Trainingsperspektive auf. Aus einem anderen Blickwinkel nähert sich Bolten (2014, S. 102) diesem Sachverhalt, da er sich mehr für die Gestaltung der konkreten Beziehungsebene interessiert und dazu die „Multirelationalität der Akteure“ betrachtet und versucht diese aus einer Netzwerkperspektive heraus zu beschreiben (siehe hierzu auch Bolten, 2018, S. 50f.).

Arbeitsblatt: „Ich bin viele“

Bitte bildet 4er-Gruppen. Nehmt ein DIN A4-Blatt und zeichnet einen großen Kreis.

Überlege, welcher Gruppe du angehörst und trage das in den Kreis ein; ein Tortenstück für jede Gruppe.

Du kannst dich an folgenden Kategorien orientieren: Familie (Bruder, Tochter, Einzelkind), Herkunft/Heimat, Freizeit, Beruf, Interessen (Umweltschützer*in, Museumsgänger*in), Werte, Religion.

Nun stellt ihr euch in der Gruppe die Diagramme vor. Markiert Gemeinsamkeiten mit der gleichen Farbe.

Präsentiert danach eure Blätter und Ergebnisse in der Klasse.

Auswertung:

Vorbemerkung: Anhand dieser Übung können Sie vier Fragen mit den SuS hervorragend bearbeiten:

1. Wie bin ich mit anderen Menschen verbunden?
2. Welche Potentiale hat meine Verbundenheit mit anderen Menschen/mein persönliches Netzwerk?
3. Welche Bedeutung hat mein Netzwerk für meine beruflichen Vorstellungen?
4. Welche Potentiale und welche Unterstützung kann mir mein Netzwerk geben?

Die gemeinsame Reflexion dieser vier Fragen überschreitet den zeitlichen Rahmen einer Schulstunde. Deswegen können Sie diese Übung auch als das Anwerfen von Reflexionsprozessen verstehen, die Sie in folgenden Schulstunden weiterführen.

Denkbar ist auch im Sinne eines fachübergreifenden Agierens die Koordination mit Kolleg:innen. So gesehen wäre dann die Übung „Ich bin Viele“ die Initialisierung eines Reflexionsprozesses.

Sie können die Übung auch als einmaliges Ereignis durchführen. Die Übung verdeutlicht den SuS ihre sozialen Zugehörigkeiten und Potentiale. Das ist per se ein Mehrwert, wobei sich dann sofort die Frage nach dem Umgang

mit den Potentialen ergibt, die anhand der Übung eher spielerisch markiert werden. In diesem Zusammenhang können Sie die Potentiale, Anforderungen und Herausforderungen von Heterogenität diskutieren – dies sowohl im Zusammenhang mit den Dynamiken im Klassenverbund als auch im Zusammenhang mit der Beruflichen Orientierung/Berufswahl.

Transfer auf die Berufliche Orientierung: Hier lautet die leitende Frage: „Welches sind die Potentiale meiner Zugehörigkeiten, wenn es um den Beruf/die Berufswahl geht?“

3.5 Zooming auf Akteursfelder

Der Zooming-Ansatz sowie die Sandberg-Metapher ermöglichen Ihnen einen Zugang, sich beruflichen Akteursfeldern als kulturellen Akteursfeldern zu nähern. Dabei können die SuS geltende Konventionen und Regeln reflektieren, mit denen sie im Praktikum konfrontiert werden und einen konstruktiven Umgang damit üben.

Vorteile:

Die SuS bekommen einen ersten Eindruck und lernen die hiesigen Konventionen, die im Umgang mit anderen Kolleg:innen und Vorgesetzten gelten, näher kennen.

Dauer: 45 Minuten

Anzahl TN: Ganze Klasse

Material: Stift und Papier, Tafel und Kreide

Ausrichtung: kognitiv, emotiv

Schwerpunkte: Soziale Subkulturen in ihren Besonderheiten und Regeln/Konventionen betrachten und beschreiben können.

Erkenntnisinteresse: Ziel ist das Erfassen-Können der Besonderheiten eines definierten Akteursfeldes, wie z. B. Klassenzimmer, Praktikum, Familie, Peergroup. Damit verbunden ist die kritische Reflexion unterkomplexer Beschreibungen von Akteursfeldern.

Niveau: Mittel

3.5.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht oder Praktikumsunternehmen

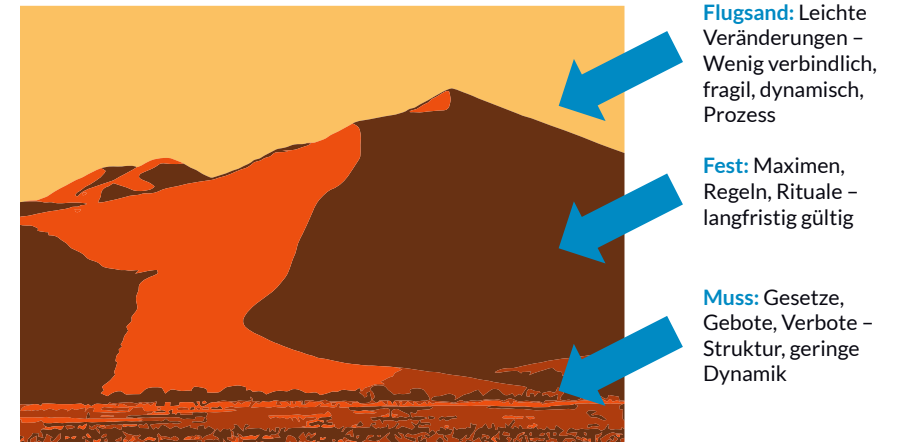
„Praktikumsexpedition: Kulturelle Codes entschlüsseln“

Ziel:

Die Schüler:innen lernen hier, spielerisch am Beispiel des Praktikumsunternehmens, sich interkulturell sensibel zu orientieren, Situationen vorurteils-

frei und kultursensibel zu erfassen und darauf aufbauend Erfahrungslandkarten zu erstellen.

Dabei werden die Vorkommnisse an ihrem Arbeitsplatz – als ein Beispiel für ein Akteursfeld – nach dem Sandberg-Modell differenziert:



Makro-Perspektive (Muss/Rahmen): Grundsätzliches, formale Regeln, Rechte und Pflichten, Erwartungen der Gesellschaft und des:der Arbeitgeber:in

Meso-Perspektive (Fest): Struktur im Betrieb, Regeln, Rollen und Abläufe im Betrieb

Mikro-Perspektive (Flugsand): die konkrete Situation und die damit verbundenen Erfahrungen, Kommunikation unter Kolleg:innen (informelle Kommunikation)

1. Vorbereitung im BO-Unterricht vor dem Praktikum

Einstieg: „Mission Praktikum – Werde interkulturelle:r Forscher:in!“

Die Schüler:innen erhalten eine Expeditionskarte, die sie während ihres Praktikums füllen. Diese Karte orientiert sich an den Themen:

- Akteursfelder: Wer spielt welche Rollen in der Abteilung/Unternehmen? Wie ist die Normalität/Routinen im Akteursfeld „Praktikum“?
- Zooming: Wie verändert sich das Verständnis von Abläufen und Regeln, wenn man vom Großen/Überblick ins Kleine/konkrete

Situation zoomt? Wie sind die informellen Regeln?

- Sandberg: Welche Regeln sind fix („Muss“), welche sind flexibel („Sollte“) und welche sind eher flüchtig („Kann“)?
- Kultur im Akteursfeld: Wie werden Begrüßungen, Meetings, Zusammenarbeit und Kommunikation im Unternehmen umgesetzt?

Material:

- Eine große Pinnwand mit „Zoom-Stufen“ (Makro, Meso, Mikro).
- Eine Expeditionskarte (Arbeitsblatt mit den vier Kategorien und Reflexionsfragen).
- Einführungsspiel: „Kulturrätsel“ – Schüler:innen schätzen ein, welche Normen, Begrüßungen oder Arbeitsweisen in verschiedenen Kulturen typisch sind (z. B. Händedruck oder Verbeugung? Formelle oder informelle Anrede?).

Reflexionsmatrix: „Sandberg“

	Beobachtung	Bedeutung	Frage/Impuls
Mikro			
Meso			
Makro			

2. Durchführung (Während des Praktikums)

Die Schüler:innen bekommen eine praktische Aufgabe, um die vier Konzepte anzuwenden:

Akteursfeld-Erkundung: „Wer macht was?“

- Die Schüler:innen führen eine kleine Feldforschung durch.
- Sie skizzieren eine Akteur:innen-Karte ihres Unternehmens:

Wer sind die Hauptakteur:innen? Wie verhalten sie sich im sozialen Kontakt mit Kolleg:innen?

- Methode: Befragung von Mitarbeiter:innen – plus Beobachtungen und Skizzen.
- Welche Besonderheiten erkennen die SuS im jeweiligen Akteursfeld?

Zooming-Challenge: „Vom Großen ins Kleine“

- Sie wählen eine typische Arbeitsablauf-Situation (z. B. Kund:innenberatung, Produktion, Meeting).
- Sie „zoomen“ schrittweise hinein:
- Makro: Unternehmensstruktur (z. B. Hierarchien).
- Meso: Teamstruktur und Rollenverteilung.
- Mikro: Individuelle Kommunikationsweisen.
- Sie dokumentieren ihre Erkenntnisse mit Fotos, Videos oder Skizzen.

Sandberg-Analyse: „Welche Regeln sind fest – welche nicht?“

- Die Schülerinnen analysieren: Welche Regeln gelten als strikt (z. B. Arbeitszeiten), welche als flexibel (z. B. Pausenzeiten), welche sind unausgesprochene Konventionen (z. B. Dresscode, Begrüßungskultur)?
- Sie markieren die Ergebnisse in einem Sandberg-Diagramm.

Interkulturelle Codes entschlüsseln

- Die Schüler:innen sammeln kulturelle Überraschungsmomente: Was war unerwartet? Wie haben sie darauf reagiert?
- Sie schreiben dazu eine kurze Reflexion oder drehen ein Erfahrungs-Video.

3. Nachbereitung (Nach dem Praktikum)

„Erfahrungslandkarte“ – Der Weg zur interkulturellen Orientierung

- Jede:r Schüler:in erstellt eine individuelle Erfahrungslandkarte mit den gesammelten Beobachtungen, Bildern und Reflexionen.
- In einer Gruppenarbeit werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert.
- Anschließend präsentieren sie ihre Ergebnisse auf einer interaktiven „Zoom-Wand“.
- Spielerische Elemente
- Quiz: Wer kann am besten einschätzen, welche Regeln in verschiedenen Unternehmen gelten?
- Rollenspiele: Situationen aus dem Praktikum werden nachgestellt – welche Lösungsstrategien sind geeignet?
- Peer-Feedback: Die Schüler:innen bewerten gegenseitig die „interkulturell cleverste“ Strategie.

Fazit

Bitte erläutern Sie das „Zooming“ schon in Vorbereitung auf das Praktikum. So lernen Ihre SuS spielerisch das forschende Lernen mit konkreten Erfahrungen aus dem Praktikum zu verbinden. Die Schüler:innen reflektieren ihre Erlebnisse strukturiert und lernen, mit Unbestimmtheit umzugehen, kulturelle Konventionalisierungen zu hinterfragen und sich interkulturell sensible Umgangsstrategien für das Berufsleben zu erarbeiten.

3.5.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Irritationen und Unsicherheiten sind im Zuge eines Schüler:innen-Praktikums normal. Die SuS verlassen ihr gewohntes Akteursfeld „Klassenzimmer“ und tauschen es gegen das Akteursfeld „Praktikumsunternehmen“ ein. Das bedeutet für deutsche SuS, dass auch sie sich in neue Abläufe integrieren müssen. So gesehen sind unsere nun folgenden Ausführungen zum Thema „Akteursfelder“ und „Zooming“ für alles SuS relevant, die ein Praktikum absolvieren.

Unsicherheiten können im Hinblick auf andere Kommunikationsgewohnheiten, unbekannte Arbeitsweisen oder eine allgemeine Orientierungslosigkeit entstehen, weil die Regeln, die in diesem Akteursfeld gelten, unbekannt sind. Die Schüler:innen befinden sich – unabhängig ob als

Deutsche:r oder mit ausländischem Hintergrund – in einer interkulturellen Situation. Das bedeutet, dass das Praktikum für sie eine Situation darstellt, die nicht typisch ist. Es fehlt ihnen das Wissen hinsichtlich der im jeweiligen Akteursfeld „Praktikumsunternehmen“ etablierten Routinen und informellen Regeln; genauso wie die Kenntnisse der unternehmensinternen Regeln des Miteinanders.

Unsere hier weiter oben beschriebene Übungs-Sequenz hilft den SuS, ein erstes Verständnis für den neuen Handlungskontext/Akteursfeld zu erreichen.

Der Ansatz des Zoomings und die Darstellung im Sandberg-Modell sind hilfreiche Erklärungsfiguren im Umgang mit unklaren Situationen und im Begreifen der jeweiligen akteursfeldspezifischen Regeln. Das wiederum verbessert die Zusammenarbeit und macht damit ein Praktikum auch eher zu einem erfolgreichen Praktikum mit Perspektive hin zum gelungenen inneren Lebensentwurf (Zeutschel, 2016, S. 93ff.). Die Vorteile des Zoomings, sowie des Sandberg-Modells bestehen darin, dass die SuS eine innere Systematik entwickeln, anhand der sie die Besonderheiten des jeweiligen spezifischen Akteursfeldes aus verschiedenen Perspektiven beschreiben und verstehen können (Bolten, 2016, S. 86).

Zur Erfassung kultureller Akteursfelder unterscheiden wir zwischen makro-, meso- und mikroperspektivischer Perspektive (Bolten, 2018, S. 202ff.). Während die makroperspektivischen Sichtweisen stärker strukturorientiert arbeiten und kulturelle Akteursfelder versuchen über entsprechende Kategorien (Was?) zu erfassen, gehen mesoperspektivische und mikroperspektivische Ansätze kleinteiliger vor. Beispielsweise ist die Makro-Perspektive vergleichbar mit dem Blick aus dem Flugzeug aus großer Höhe. Man erkennt die Struktur der Landschaft, sieht aber keine Details. Allerdings interessiert uns im Zuge des Praktikums vor allem die Mikro-Perspektive – also die konkrete Kommunikation im Handlungsfeld „Praktikum“ oder der Sprachgebrauch im Rahmen der multikulturellen Zusammenarbeit. Durch den Zoom-Wechsel wird das gesamte Spektrum berücksichtigt und keiner der Herangehensweisen ausgeschlossen. So gewinnen die SuS ein multiperspektivisch gewachsenes Verständnis ihrer Praktikumsstelle.

Ein stärkeres Heranzoomen ermöglicht eine differenziertere und vielfältigere Betrachtung der Beziehungen, während beim Herauszoomen diese Details aus dem Blickfeld geraten und das Handlungsfeld dadurch insgesamt homogener erscheint. So markiert die Makro-Perspektive eher den Bereich der formalen Regeln und strukturellen Gegebenheiten, wie z. B. Hierarchie und offizieller Verlauf der formalen Kommunikation im Unternehmen, während die Mikroperspektive beispielsweise die psychologisch-

differenzierte Wahrnehmung einzelner Kolleg:innen praktiziert, wie auch die informellen Riten von Kommunikation und Höflichkeit im Team.

Die objektiv richtige oder falsche Perspektive gibt es nicht, denn erst durch das Zusammenspiel von beiden bietet sich ein umfangreicher Überblick. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass sowohl ein Verlust an Orientierung als auch die Gefahr von Übergeneralisierungen und Stereotypisierungen vermieden werden. Die Wahl der jeweiligen Herangehensweise ist dabei abhängig von der jeweiligen Zielgruppe und ihren Bedürfnissen. Welche der dargestellten Herangehensweisen bei der Kulturanalyse „Praktikumsstelle“ angewendet werden, ist situationsabhängig. Wir empfehlen, die Mikro-Perspektive so früh wie möglich zu integrieren. Das vermeidet plumpe stereotypisierende Aussagen und erleichtert den SuS ihre Orientierung. Gleichzeitig eröffnet sich den SuS die Erkenntnis, dass die Konventionen und Regeln an ihrem Praktikumsplatz lange nicht so homogen sind, wie sie sich bei der meist praktizierten makroperspektivischen Betrachtung darstellen (a.a.O., S. 206f.).

Das Sandberg-Modell zeigt in einer plausiblen Struktur die Koexistenz der unterschiedlichen Regeln und Normen innerhalb eines Akteursfeldes. So können Sie als Lehrer:in die SuS in doppeltem Sinne sensibilisieren: Zum einen lernen sie das strukturierte Wahrnehmen von akteursfeldspezifischen Ausprägungen. Und zum anderen lernen sie, dass diese Mikro-Ebene eben auch in eine tragende strukturgebende Makro-Ebene integriert ist. Und sie lernen drittens, dass diese wahrgenommenen Charakteristika ihres aktuellen Akteursfeldes „Praktikum“ sich permanent weiterentwickeln.

Arbeitsblatt

1. Expeditionskarte (Arbeitsblatt für die Schüler:innen)
2. Kulturrätsel (Spielerische Einstiegsaufgabe)
3. Arbeitsblatt für die Feldforschung (Akteursfeld-Erkundung & Sandberg-Analyse)
4. Interviewfragen für das teilstrukturierte Interview

1. Expeditionskarte: „Praktikumsexpedition – Kulturelle Codes entschlüsseln“

Name: _____

Praktikumsbetrieb: _____

Datum: _____

Akteursfeld-Erkundung: Wer macht was?

- Skizziere eine Akteurskarte deines Unternehmens: Wer sind die Hauptakteur:innen? Wie interagieren sie? Welche weiteren Akteur:innen sind vorhanden?
- Welche Regeln bestimmen die Zusammenarbeit?
- Führe ein Gespräch mit mindestens zwei Mitarbeitenden über ihre Aufgaben und trage wichtige Erkenntnisse ein:
- Name/Funktion:
- Aufgaben:
- Wichtigste Kommunikationswege:
- Besonderheiten der informellen Kommunikation:

Zooming-Challenge: Vom Großen ins Kleine

Beobachte eine typische Situation (z. B. Kund:innenberatung, Teammeeting, Produktionsablauf, gemeinsame Pause) und notiere:

- **Makroebene:** Wie ist das Unternehmen strukturiert?

Gibt es klare Hierarchien oder flache Strukturen?

- **Mesoebene:** Welche Teams arbeiten zusammen? Wer trifft Entscheidungen?
- **Mikroebene:** Wie verhalten sich einzelne Personen? Welche unausgesprochenen Regeln gibt es?

Sandberg-Analyse: Welche Regeln sind fest – welche nicht?

Markiere, ob eine Regel in deinem Unternehmen fest vorgeschrieben (MUSS), empfohlen (SOLLTE) oder flexibel gestaltbar (KANN) ist.

Regel/Verhalten	MUSS	SOLLTE	KANN
Begrüßungskultur	[]	[]	[]
Pünktlichkeit	[]	[]	[]
Kommunikation (z. B. E-Mail, Meetings)	[]	[]	[]
Kleidungsstil	[]	[]	[]
Mittagspause	[]	[]	[]
Umgang mit Kund:innen	[]	[]	[]

Interkulturelle Codes entschlüsseln

Beobachte Situationen, die dich überrascht haben.

1. Was war ungewohnt?

2. Wie hast du reagiert?

3. Wie haben andere reagiert?

4. Welche Strategie könntest du beim nächsten Mal anwenden?

2. Kulturrätsel: „Wie ticken Unternehmen?“ Anleitung: Lies die folgenden Aussagen und kreuze an, welche Antwort zutrifft. Diskutiert in der Gruppe.

1. Wie wird eine Begrüßung im Unternehmen typischerweise gestaltet?

2. Wie wichtig ist Pünktlichkeit?

3. Wie geht man mit Konflikten um?

(Weitere Fragen können individuell hinzugefügt werden)

3. Feldforschung: „Akteursfeld-Erkundung & Sandberg-Analyse“

Name: _____

Praktikumsbetrieb: _____

Datum: _____

1. Erstelle eine Skizze der Akteur:innen deines Unternehmens. (Führe Interviews oder Beobachtungen durch.)
2. Welche Regeln gelten am Arbeitsplatz? (Nutze das Sandberg-Diagramm, um zu markieren, was MUSS/SOLLTE/KANN ist.)
3. Welche Unterschiede zu deinem bisherigen Schulalltag fallen dir auf?
4. Gab es Momente, in denen du unsicher warst? Wie bist du damit umgegangen?

4. Interviewfragen für das teilstrukturierte Interview

Ziel: Herausfinden, wie Mitarbeitende ihr Unternehmen und interkulturelle Aspekte wahrnehmen.

1. Welche Aufgaben haben Sie in diesem Unternehmen?
2. Wie werden neue Mitarbeitende oder Praktikant:innen in das Team integriert?
3. Welche unausgesprochenen/informellen Regeln gibt es hier am Arbeitsplatz?
4. Wie wird mit interkulturellen Unterschieden umgegangen?
5. Gab es in Ihrem Berufsleben Situationen, in denen unterschiedliche kulturelle Erwartungen zu Missverständnissen geführt haben? Wie wurden diese gelöst?
6. Was würden Sie Praktikant:innen raten, die zum ersten Mal in diesem Berufsumfeld arbeiten?

3.6 Das Zuckerturmspiel: Vom ICH zum WIR

Thema:

Kooperative Zusammenarbeit und Aushandlungsprozesse in heterogenen Gruppen

Diese Übung eignet sich besonders für berufsorientierende/interkulturelle Lernkontexte. Sie unterstützt die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, Perspektivenübernahme und konstruktivem Aushandeln. Eine heterogene Zusammensetzung der Gruppen ist von Vorteil.

Anmerkung:

Nach unserer Erfahrung ist dieses Spiel immer ein Erfolg. Es ist unkompliziert und schnell einsetzbar. Die sprachlichen Hürden sind minimal.

Ziel der Einheit:

Förderung von interkultureller Teamfähigkeit durch reflektiertes, spielerisches Handeln im Gruppenkontext. Die SuS erfahren, wie Synergien in diversen Teams entstehen können.

Dauer: 30–45 Minuten

Anzahl TN: Ganze Klasse (in Kleingruppen à 3 Personen)

Material:

- ca. 300 Würfelzucker (1 kg)
- 2 Stehtische
- ggf. Moderationskarten
- optional: [Videoanleitung](#)

Ausrichtung: spielerisch, erfahrungsbasiert, reflexiv

Schwerpunkte:

- Teamarbeit und Rollenreflexion

- Umgang mit Diversität im Gruppenprozess
- Aushandlung von Strategien in veränderten Konstellationen
- Sensibilisierung für non-verbale Kommunikation und Gruppendynamik

Erkenntnisinteresse:

Wie beeinflussen Rollen, Kommunikation und Perspektivenvielfalt das Gruppenergebnis? Welche Bedeutung haben soziale Kompetenzen für kooperatives Arbeiten in Beruf und Praktikum?

Niveau: Einfach bis mittel

Zubehör: Stehtische

3.6.1. Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Variante A: Durchführung mit Reflexion im Plenum

Variante B: Durchführung mit Videoanleitung und moderierter Auswertung

Phase 1: Vorbereitung

Zwei Stehtische aufstellen

Pro Tisch: 150 Würfelzucker bereitlegen

- Gruppen à 3 Personen bilden
- **Phase 2: Runde 1 – Planung und Bau**
- 1 Minute: Gruppeninterne Absprache
- 3 Minuten: Turmbau
- **Phase 3: Teamaustausch & Runde 2**
- Ein Mitglied wechselt das Team
- Direkt neue Bauphase ohne Absprache (3 Minuten)

Phase 4: Reflexion im Plenum (Debriefing)

- Gruppendynamik
- Rollenwahrnehmung und Wechselwirkungen
- Umgang mit neuen Gruppenmitgliedern
- Übertrag auf Praktikums- oder Berufssituationen

Reflexionsfragen (Beispiele)

- Wie hat der Rollenwechsel die Gruppendynamik beeinflusst?
- Wie wurden neue Mitglieder integriert?
- Was war hilfreich im Teamprozess – und was hinderlich?
- Welche Parallelen gibt es zu realen Team- oder Praktikums-situationen?

Ohne Vertrauen ist es schwierig zu kooperieren und gemeinsam miteinander Ziele zu erreichen. Deshalb gilt es Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Vertrauen wachsen kann (Bolten, 2008, S. 69ff.).

3.6.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Im Mittelpunkt der Übung steht die Gestaltung eines prozessorientierten Miteinanders, das sich auf einer reflexiven und kohäsiven Ebene als Aushandlungsprozess zwischen partiell unterschiedlichen kulturellen Standpunkten vollzieht (Bolten, 2018, S. 126). Dabei wird interkulturelles Handeln nicht primär als Problem, etwa im Sinne kritischer Vorfälle (critical incidents) betrachtet, sondern der Fokus liegt auf der Chance, durch Vernetzung und Beziehungsarbeit synergetische Strukturen zu schaffen (Bolten, 2014, S. 102f.). Entscheidend ist, dass die Verschiedenheit der Teammitglieder nicht nivelliert oder verdrängt, sondern als wertvolle Ressource betrachtet wird, um einen synergetischen Handlungskontext zu schaffen (ebd.). Um einen kohäsiven Handlungskontext zu etablieren, schlagen Rathje (2006, S. 17) und Conti (2012, S. 257) vor, Fremdheitsgefühle offen zu thematisieren. Dabei gilt es, die bestehenden Differenzen innerhalb der Teammitglieder nicht nur anzuerkennen, sondern aktiv sichtbar zu machen, um so eine Basis für produktives interkulturelles Teamhandeln zu schaffen. Dabei ist es wichtig, dass die beteiligten SuS den Austausch von Wissen als einen Mehrwert für ihre Zusammenarbeit erkennen und die individuellen Expertisen jedes Einzelnen wertschätzen (Bolten, 2018, S. 221f.).

Neben einer wertschätzenden offenen Haltung stellt das Teilen eine weitere Grundlage für ein echtes Miteinander dar, denn dadurch entstehen Beziehungen zu anderen Menschen. Es ist nicht nur eine praktische Handlungsform in Form vorhandener gemeinsamer Ressourcennutzung, sondern auch eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Gemeinschaft und sozialem Miteinander (Sützl, 2017, S. 22). In diesem Kontext erfahren Kollaboration, Teilhabe, Zusammenhalt und Vertrauen eine spürbare Aufwertung und gewinnen zunehmend an Bedeutung (Ströhl & Blaumer, 2017, S. 14f.). Das überrascht nicht, denn Vertrauen gilt als Fundament jeder erfolgreichen Kooperation – insbesondere in interkulturellen Teams. Es ermöglicht eine offene Kommunikation, fördert gegenseitiges Verständnis und Respekt für die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen eines jeden Teammitglieds.

3.7 Aushandeln

Mit dieser Methode beleuchten wir das Thema „Differenzen im Akteursfeld aushandeln“.

Unter „Aushandlung“ verstehen wir eine systematische Methode, mit der Menschen unterschiedliche Erwartungen, Erfahrungen oder Werte gemeinsam reflektieren – dies mit dem Ziel, einen Weg zum Zusammenarbeiten zu finden, der nicht nur durch Kompromisse bestimmt ist. Das Aushandeln basiert auf der Bereitschaft zum Dialog, zum Zuhören. Insbesondere im Praktikum treffen Jugendliche oft auf fremde Regeln, ungewohnte Kommunikationsstile oder kulturell unterschiedliche Vorstellungen von Arbeit. Die offene und wertschätzende Aushandlung ist hier der Schlüssel, um Missverständnisse zu klären, Eigeninitiative zu zeigen und respektvoll zusammenzuarbeiten.

Grundsätzlich gibt es nach Rathje (Rathje, Stefanie: Gestaltung von Organisationskultur - Ein Paradigmenwechsel. In: Bolten, Jürgen: Interkultureller Personal- Und Organisationsentwicklung. Berlin, 2009, dort: S. 15-30) vier Aushandlungsdynamiken:

Die vier Aushandlungsdynamiken nach Rathje

Dynamik	Beschreibung
Anpassung	Übernahme bestehender Regeln oder Verhaltensweisen zur Vermeidung von Konflikten. Ziel: Kontinuität und reibungsloser Ablauf.
Integration/Kompromiss	Gegenseitiges Annähern und Finden gemeinsamer Lösungen durch Aushandlung und Kompromiss.
Abwehrtoleranz	Ablehnung von Erwartungen oder Regeln zur Wahrung der eigenen Integrität wird toleriert. Hohe symbolische Wirkung.
Hybridisierung	Anerkennung und Integration anderer/ fremder Denk- oder Handlungsweisen ohne sie selbst zu übernehmen. Ausdruck von Vielfalt und Offenheit.

Vorteile:

- Ermöglicht eine Systematik des Aushandelns mittels der vier Aushandlungsdynamiken
- Ermöglicht Aushandlungsverläufe, welche die klassische Kompromissvariante um weitere Möglichkeiten erweitert

Dauer: 60 Minuten

Anzahl TN: Ganze Klasse

Material: Dialogkarten, Arbeitsblatt, Tafel/Whiteboard, evtl. Rollenkarten

Ausrichtung: kognitiv, kommunikativ, szenisch

Schwerpunkte: Sprechhandeln, Perspektivwechsel, Berufspraxis

Didaktischer Kontext/Szenekarten

Diese Methode fördert eine dialogische Haltung im Umgang mit betrieblichen Praktikumssituationen. Sie eignet sich zur Vorbereitung und Nachbereitung von Praktika – besonders in kulturell heterogenen Lerngruppen.

Erkenntnisinteresse: Die SuS lernen anhand kontrastierender Good-Practice-/Bad-Practice-Beispiele,

- Wie Aushandlung im interkulturellen Kontext funktioniert,
- Welche Dynamiken nach Rathje (Anpassung, Integration, Abwehr, Hybridisierung) erkennbar sind, und
- Wie man ein Praktikum kommunikativ aktiv mitgestalten kann.

Niveau: Einfach bis Mittel (ab Sprachniveau A2-B2)

Zubehör: Klassenzimmer mit Platz für Gruppenarbeit und ggf. kleine Spielszenen Zielgruppe: Berufsorientierungsklassen, insbesondere SuS nichtdeutscher Herkunftssprache ab Klassenstufe 8 (Sprachniveau A2-B2)

Realisation im Unterricht: Vorbereitung oder Nachbereitung eines Schüler:innenpraktikums – besonders geeignet für heterogene Klassen oder Deutschlernende

3.7.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

- Zwei kurze Dialogszenen (Good-/Bad Practice) auf Karten
- Arbeitsblatt mit Reflexionsfragen
- Tafel/Whiteboard
- ggf. Rollenkarte für szenisches Spiel

Vor dem Praktikum:

Die Übung dient der Vorbereitung auf typische Situationen, die sich aus kulturell unterschiedlichen Erwartungen an Kommunikation, Arbeitsweise und Rollenverhalten ergeben können.

Durch das kontrastive Arbeiten mit Szenen (Good Practice / Bad Practice) lernen Schüler:innen, wie man mit sprachlichen Mitteln die eigenen Interessen kommunizieren kann, ohne unhöflich zu wirken.

Nach dem Praktikum:

Diese Methode eignet sich auch gut zur Nachbereitung konkreter und markanter Szenen aus dem Praktikum. Hier könnte dann auch reflektiert werden, welche Aushandlungsdynamiken die SuS im Kontext ihres Praktikums erlebt haben (Anpassung-Kompromiss-Abwehr-Hybridisierung).

Ablauf der Methode:

Phase 1: Einstieg (10 Minuten)

Lehrkraft fragt ins Plenum:

- „Was kann man im Praktikum mit dem Chef oder Kolleg:innen aushandeln?“ (z. B. Arbeitszeiten, Aufgaben, Umgangston, Kleidervorschriften, Pausen...)

Begriff „Aushandeln“ wurde hier anfangs schon kurz charakterisiert.

Phase 2: Szenearbeit (20 Minuten)

Die Klasse erhält **zwei kurze Rollenspiel-Szenen** zum Thema „erster Praktikumstag – Zuteilung der Aufgaben“:

Bad Practice (statische Anpassung, keine Aushandlung – Konflikt droht)

Ausbilder Herr M. (sehr direkt, scheinbar „typisch deutsch“):

„Du bist heute zuständig für den Lagerraum. Räum die ganzen Kleinteile in die großen Kisten hier hinten und fege dann die Lagerhalle. Alles klar?“

Schüler Hamza:

„Ich dachte, ich helfe beim Verkauf. Ich spreche gut Arabisch und Deutsch.“

Ausbilder Herr M.:

„Lager ist auch wichtig. Du musst auch lernen, dass man Dinge tun muss, zu denen man keine Lust hat. Das gehört dazu.“

(Hamza ist frustriert, fühlt sich nicht ernst genommen.)

Good Practice (Integration + Hybridisierung)

Ausbilderin Frau W.:

„Du bist heute zuständig für den Lagerraum. Räum die ganzen Kleinteile in die großen Kisten hier hinten und fege dann die Lagerhalle. Alles klar?“

Schüler Hamza:

„Ich dachte, ich helfe beim Verkauf. Ich spreche gut Arabisch und Deutsch.“

Lehrerin:

„Interessant! Lass uns beides ausprobieren. Vielleicht machen wir eine kleine Job-Rotation? Aber weißt du: Das Lager muss heute auch gemacht werden. Was schlägst du vor?“

(Hamza fühlt sich in seiner Meinung immerhin wertgeschätzt und eingebunden.)

Phase 3: Reflexion & Analyse (20 Minuten)

Die SuS vergleichen die Szenen mithilfe eines Arbeitsblattes mit folgenden Leitfragen:

- Was war in Szene A/B anders?
- Wie hat sich der:die Schüler:in gefühlt?

- Welche Aushandlungsdynamik erkennst du?
 - ■ Anpassung
 - ■ Integration
 - ■ Abwehr
 - ■ Hybridisierung
- Was hätte die andere Person besser machen können?
- Wie hättest DU reagiert?

Optional: Gruppen stellen die Szenen selbst nach – mit eigenen Varianten („Was wäre, wenn?“).

Phase 4: Transfer ins Praktikum (10 Minuten)

SuS entwickeln in Tandems einen „Satzkoffer fürs Aushandeln“:

Beispielhafte Redemittel:

- „Könnte ich auch mal ... ausprobieren?“
- „Ich habe schon Erfahrung mit ...“
- „Wäre es möglich, ...?“
- „Ich möchte gerne ... lernen.“

Lehrkraft notiert gute Sätze an der Tafel – diese können später als **Plakat im Klassenzimmer** aufgehängt werden.

Reflexionsbogen für Schüler:innen

Arbeitsauftrag: Vergleiche die beiden Szenen. Nutze dazu folgende Fragen:

1. Was war der Unterschied zwischen Szene A und B?
2. Wie fühlte sich Hamza jeweils?
3. Welche Aushandlungsdynamik erkennst du in Szene A? (Anpassung, Integration, Abwehr, Hybridisierung)
4. Und welche in Szene B?

5. Welche Sätze hättest DU gesagt, um deine Meinung freundlich auszudrücken?
6. Was könntest du dir für dein eigenes Praktikum merken?

Satzkoffer fürs Aushandeln

Ergänze diesen Koffer mit eigenen Vorschlägen!

- - „Könnte ich auch mal ... ausprobieren?“
- - „Ich habe schon Erfahrung mit ...“
- - „Wäre es möglich, ...?“
- - „Ich möchte gerne ... lernen.“
- - „In meiner Schule/Familie haben wir das so gemacht...“

3.7.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Auf dem Schulhof und im Klassenzimmer treffen SuS mit Zuwanderungsgeschichte und unterschiedlichen Hintergründen bzw. Perspektiven aufeinander. Gleiches gilt für das spätere Berufsleben, wo Menschen unterschiedlichster Herkünfte für eine bestimmte Zeit miteinander in Teams an Aufgaben und Projekten zusammenarbeiten und dazu untereinander vernetzen (Bolten, 2011, S. 30). In diesem Zusammenhang stellt sich zurecht die Frage, wie trotz Unterschiedlichkeit Zusammenhalt entstehen kann und Gemeinsamkeiten untereinander entdeckt bzw. sichtbar gemacht werden können, um Brücken zu bauen. Eine Möglichkeit dies zu erreichen, bietet der Ansatz der Multikollektivität in der zuvor beschriebenen Übung „Ich bin viele“, die aufzeigt, dass jeder Mensch Mitglied zahlreicher sozialer Gruppen ist, die sein Denken und Handeln prägen. Darüber hinaus zeigt sie, wo mit anderen Schnittstellen und Gemeinsamkeiten bestehen, die ...? (vgl. Cohesion Lab).

Eine andere Möglichkeit mit bestehenden Differenzen konstruktiv umzugehen, besteht darin, den Rahmen für die Zusammenarbeit miteinander zu gestalten und die Bedingungen für ein kohäsives Miteinander gemeinsam auszuhandeln. In diesem Rahmen hat Rathje (2004, S. 223ff.) vier unterschiedliche Formen von Kommunikationsverhalten bzw. (Kommunikations-)Dynamiken beobachtet.

Dabei unterscheidet sie zwischen einheitsfördernden und differenzhaltenden (Kommunikations-)Prozessen (Rathje 2010, S. 15ff.).

Die Dynamik der Anpassung beschreibt einen kommunikativen Prozess, bei dem bestimmte Denk- und Verhaltensweisen, die existieren, von anderen übernommen werden, um Kontinuität zu ermöglichen. Dies kann sich beispielsweise in der Befolgung von Regeln, dem Einhalten sozialer Normen oder der Übernahme bestimmter Wertvorstellungen äußern.

Die Dynamik der Integration beschreibt hingegen einen Aushandlungsprozess, in dem sich die Menschen mit unterschiedlichen Denk- und Verhaltensweisen einander annähern und gemeinsame Arbeits- und Herangehensweisen entwickeln. Dies geschieht häufig durch Kompromisse und führt dann zu neuen, sinnstiftenden Kooperationsformen. Hauptziel ist die Schaffung von möglichst großer Übereinstimmung, die ein weitgehend reibungsloses Miteinander in der Zusammenarbeit ermöglichen soll.

Die Dynamik der Abwehr ermöglicht es, bestimmte vorgegebene Denk- oder Verhaltensweisen abzulehnen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Ihr Hauptzweck besteht darin, die persönliche Integrität zu schützen, insbesondere in sensiblen Bereichen des Wohl- und Sicherheitsempfindens. Sie zeigt sich etwa im Widerstand gegen isolierende Vorgehens- bzw. Arbeitsweisen und bietet die Möglichkeit, sich sozialem Gruppendruck zu entziehen.

Die Hybridisierung beschreibt einen kommunikativen Prozess, bei dem abweichende Denk- oder Verhaltensweisen Einzelner von einer Gruppe unterstützt werden, ohne sie selbst zu übernehmen. Dieses Fördern von Andersartigkeit signalisiert Anerkennung der Identität der Betroffenen, unabhängig von inhaltlicher Übereinstimmung.

In der Praxis sind alle vier Dynamiken immer vorhanden mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen.

3.8. Kommunikationsbarrieren erkennen

Thema:

Kommunikationsbarrieren und -chancen im Beruf im Kontext sprachlicher Asymmetrie erkennen und reflektieren. Kommunikation ist ein dynamisches Wechselspiel zwischen Inhalt, Beziehung und Medium. Diese Übung unterstützt Schüler:innen dabei, ihre eigene Kommunikationsfähigkeit zu reflektieren, kommunikative Störungen zu erkennen und Werkzeuge zur Klärung zu entwickeln.

Ziel der Einheit:

Förderung der Sensibilität für sprachliche und kulturelle Missverständnisse, Anwendung metakommunikativer Strategien

Vorteile:

- Ermutigt zur Reflexion realer Situationen aus dem Praktikum
- Fördert die Reflexion der Perspektiven des Gegenübers
- Verbindet Theorie und eigene Erfahrungen
- Niedrigschwellig und sprachsensibel

Dauer: ca. 45 Minuten

Anzahl TN: Kleingruppen à 3–5 Personen

Material: Kopiervorlagen mit Dialogen (siehe unten), Stifte, ggf. Tafel/Whiteboard

Ausrichtung: kognitiv, interaktiv, kultursensibel, sprachsensibel

Schwerpunkte:

- Analyse typischer Missverständnisse im BO-Alltag
- Vergleich unterschiedlicher Kommunikationskulturen
- Förderung der Metakommunikation
- Erarbeitung erfolgreicher Verständigungsstrategien

Erkenntnisinteresse:

Wie kann ich sprachlich und kulturell bedingte Missverständnisse erkennen und bewältigen? Welche Rolle spielen Beziehung und Kontext in der Kommunikation?

Niveau: Einfach bis mittel (ab A2)

3.8.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Variante A: Kleingruppen lesen Dialoge und bearbeiten Reflexionsfragen
Variante B: Rollenspiel der Dialoge mit anschließender Diskussion

Phase 1: Kommunikationsstörungen und Reflexionsfragen

Fünf Beispiele für Kommunikationsstörungen; plus Reflexionsfragen.

Sie können je einen Dialog für ein Arbeitsblatt verwenden. Oder Sie können alle fünf Dialoge auf einem Arbeitsblatt aufführen.

Merke: Diese fünf Beispiele hier folgend sind gleichzeitig das Arbeitsblatt.

Dialog 1 – Die höfliche Anweisung

Kolleg:in:

„Du könntest die Regale einräumen.“

Praktikant:in:

„Ach so, okay... Ich warte dann erst mal.“

(30 Minuten später sind die Regale noch leer.)

Reflexionsfragen:

- Was war die Absicht des:der Kolleg:in?
- Warum hat der:die Praktikant:in nicht gehandelt?
- Wie wirkt die Formulierung im Konjunktiv auf Menschen, die Deutsch als Fremdsprache sprechen?
- War das eine klare Arbeitsanweisung?

- Wie hätte der:die Kolleg:in den Auftrag deutlicher formulieren können?
- Wie könnte der:die Praktikant:in nachfragen, wenn er:sie unsicher ist?

Dialog 2: Der Kopfnicker

Kolleg:in:

„Alles klar? Hast du verstanden, was du tun sollst?“

Praktikant:in:

(nickt höflich)

(Später wurde die Aufgabe nicht erledigt.)

Reflexionsfragen:

- Was versteht der:die Kolleg:in unter dem Kopfnicken?
- Warum hat der:die Praktikant:in genickt, obwohl er:sie nichts verstanden hat?
- Welche kulturellen Bedeutungen kann das Nicken haben?
- Was hätte der:die Kolleg:in tun können, um das Missverständnis zu vermeiden?
- Wie kann man aktiv zeigen, dass man etwas wirklich verstanden hat?

Dialog 3 – Der formelle Gruß

Kolleg:in:

„Hi Lisa, alles klar?“

Praktikant:in:

„Ich... alles ist klar? Ich habe kein Problem.“

Reflexionsfragen:

- Was bedeutet „alles klar?“ in diesem Kontext?
- Wie hat die Praktikant:in den Satz interpretiert?

- Gibt es in deiner Muttersprache ähnliche Missverständnisse bei Grußformeln?
- Wie kann man als Praktikant:in reagieren, wenn man die Begrüßung nicht versteht?
- Welche Redewendungen sollte man im Praktikum kennen?

Dialog 4 – Die Uhrzeit-Falle

Kolleg:in:

„Wir treffen uns morgen um Viertel vor acht.“

Praktikant:in:

(kommt um 8:15 Uhr)

Reflexionsfragen:

- Was bedeutet „Viertel vor acht“ im Deutschen?
- Welche Bedeutung hat der Ausdruck im Heimatland des:der Praktikant:in (gibt es Unterschiede)?
- Wie hätte der:die Kolleg:in die Uhrzeit eindeutiger sagen können?
- Was hätte der:die Praktikant:in tun können, um Missverständnisse zu vermeiden?
- Welche Strategien helfen beim Verstehen von Zeitangaben?

Dialog 5 – Die ironische Bemerkung

Kolleg:in:

„Na super, das hast du ja richtig gut gemacht.“ (ironisch)

Praktikant:in:

„Danke.“ (lächelt stolz)

Reflexionsfragen:

- Was wollte der:die Kolleg:in mit dieser Aussage ausdrücken?
- Warum hat der:die Praktikant:in den Satz wörtlich verstanden?
- Wie erkennt man Ironie im Deutschen?

- Welche Rolle spielen Tonfall, Mimik und Kontext beim Verstehen?
- Wie kann man nachfragen, wenn man sich über den Ton oder die Aussage unsicher ist?

Phase 2: Transfer & Metakommunikation

Aufgabenstellung für die Gruppe:

- Wo erlebt Ihr im Alltag oder Praktikum solche Missverständnisse?
- Wie kann man das klären: „Habe ich das richtig verstanden?“
- Welche Formulierungen helfen, wenn man sich nicht sicher ist?
- Welche kulturellen Unterschiede habt Ihr erlebt im Umgang mit Höflichkeit, Anweisungen, Kritik?

Formulierungshilfen im Unterricht sammeln

Sammeln Sie mit den SuS Redemittel, die für die Klärung kultureller oder kommunikativer Unklarheiten geeignet sind.

Beispiele:

- „Meinen Sie das als Aufgabe?“
- „Soll ich das jetzt machen oder später?“
- „Ich bin mir nicht sicher – könnten Sie das bitte nochmal erklären?“

3.8.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

Kommunikationsprozesse setzen ein System voraus, das den kontinuierlichen Informationsfluss gewährleistet. Nur auf dieser Grundlage ist Interaktion zwischen den Beteiligten möglich. Im zwischenmenschlichen Bereich wird Kommunikation durch Zeichen realisiert, denen Informationen durch Interpretation eine Bedeutung zugewiesen wird. Entweder kann man eine solche Bedeutung klar zuschreiben, oder man assoziiert es mit etwas anderem und auf die Art und Weise schreibt man eine solche Bedeutung zu. In dem Moment werden diese Zeichen zu Codes. Es ist jedoch die Frage, in welchen Rahmen die Empfänger das Zeichenangebot/den Code „Gib mal die Büchse her“ setzen.

Es ist dann die Frage, ob die beiden Kreise sich deckungsgleich verhalten, weil sie den gleichen Code haben, oder ob sie nur partiell deckungsgleich sind und unterschiedliche Bedeutungen eine Rolle spielen. So können zwischen Sender und Empfänger Missverständnisse entstehen, wenn die Informationen unterschiedlich interpretiert werden. Das ist etwas, was in interkulturellen Prozessen und in der mehrsprachigen Kommunikation passieren kann, wenn Codes etwas Unterschiedliches bedeuten können. Sobald Menschen Zeichen (z. B. Worte, Gesten, Symbole) austauschen, treten sie in eine Form von Kommunikation ein, bei der beide Seiten sich gegenseitig beeinflussen. Kommt es zum Austausch, entsteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Sender und Empfänger.

In der Kommunikation lassen sich drei zentrale Ebenen unterscheiden, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen (Bolten, 2018, S. 12ff.). Die informations-technologisch-mediale Ebene bildet die Voraussetzung dafür, dass Informationen vom Sender zum Empfänger übermittelt werden können. Die Inhaltsebene umfasst nicht nur die verbalen, sondern auch nonverbale, paraverbale und extraverbale Ausdrucksformen.

Die Beziehungsebene hingegen gibt Aufschluss darüber, wie die Kommunikationspartner auf Äußerungen reagieren und wie sie zueinander stehen. Dass Sender und Empfänger immer in irgendeiner Form reagiert haben und man von daher „nicht nicht kommunizieren kann“ und Kommunikationsprozesse ein dynamisches Wechselspiel von Inhalts- und Beziehungsebene darstellen, haben Watzlawick et al. (2003, S. 55f.) erkannt.

3.9 Interkultureller Dialog im Praktikum

Diese Übung beleuchtet das Thema „Interkultureller Dialog im Praktikum – Sprache als Beziehungsgestaltung mit Sprache“.

Den Begriff „Dialog“ verstehen wir als offene, zugewandte und beziehungsorientierte Form des Austausches. Im Unterschied zur rein sachlichen Kommunikation stehen im dialogischen Handeln das gegenseitige Wahrnehmen, Verständigung und die gemeinsame Sinn- und Beziehungsbildung im Mittelpunkt. Ziel ist es, Schüler:innen mit Migrationsgeschichte für zwischenmenschliche Aspekte von Kommunikation – nicht nur in Praktikum und Beruf – zu sensibilisieren und sprachlich zu stärken.

Vorteile:

Fördert Empathie, Sprachbewusstsein und interkulturelle Handlungskompetenz im Berufsalltag. Hilft den SuS, Unterschiede zwischen funktionaler Kommunikation und echtem Dialog zu erkennen und zu verstehen.

- Dauer:** 60 Minuten
- Anzahl TN:** Ganze Klasse
- Material:** Dialogkarten, Arbeitsblatt, Tafel/Whiteboard (Klassenzimmer mit Platz für Rollenspiel)
- Ausrichtung:** kognitiv, kommunikativ, emotiv
- Schwerpunkte:** Sprachhandeln im Praktikum, Beziehungsebene in der Kommunikation, Reflexion von Hilfe, Missverständnissen und Wertschätzung
- Erkenntnisinteresse:** Wie kann ich mit Sprache Beziehungen im Praktikum gestalten? Was unterscheidet funktionale Kommunikation von echter dialogischer Begegnung?
- Niveau:** Einfach bis mittel (A2–B2)

3.9.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Diese Übung eignet sich zur Vor- oder Nachbereitung eines Schüler:innenpraktikums. Sie besteht aus vier Phasen: Einstieg, Szenenanalyse, Reflexion und Transfer. Die SuS erhalten zwei kontrastierende Dialogbeispiele (pragmatisch/kommunikativ vs. dialogisch) und erarbeiten Unterschiede in Sprache, Beziehung und Wirkung. Sie entwickeln Hintergrundwissen hinsichtlich der beiden Verständigungsformen. Damit reduzieren sie persönliche Verletzungen, die eine Begleiterscheinung der pragmatisch ausgerichteten Kommunikation in beruflichen Akteursfeldern entstehen können. Anschließend entwickeln sie eigene Formulierungen für herausfordernde Situationen.

Abfolge:

- Phase 1:** Einstieg – Begriffsklärung und Sammeln von Situationen im Praktikum (10 Min)
- Phase 2:** Rollenspiel und Szenenanalyse (20 Min)
- Phase 3:** Reflexion – Was macht gute Kommunikation aus? (20 Min)
- Phase 4:** Transfer – Satzkoffer fürs Praktikum (10 Min)

Diese Übung kann durch eine schriftliche oder mündliche Vertiefungsaufgabe ergänzt werden.

Information: Was ist ein Dialog (nach Eelco De Geus & Kees Voorberg)?

Die untenstehende Grafik dient als Leitlinie für die Gestaltung der nachfolgenden Übungen und zeigt, dass die persönliche Entwicklung und gemeinschaftsbildende Entwicklung sich gegenseitig bedingen.

Rollenspiel/Dialog B (dialogisch):

Kolleg:in:

„Hey, ich habe gesehen, du hattest ein Problem mit der Tabelle. Willst du mir sagen, was nicht geklappt hat?“

Schüler:in:

„Ja... Ich verstehe das Programm nicht.“

Kolleg:in:

„Danke, dass du das sagst. Welche Programme kennst du denn gut?“

Schüler:in:

„Ich habe wenig mit Excel gearbeitet und kenne es nicht so gut. Die Computer in unserer Schule sind alt und die Lehrerin hat keine Ahnung ...“

Kolleg:in:

„Ok, lass uns gemeinsam schauen. Ich erkläre dir die Tabelle Schritt für Schritt. Wir schaffen das.“

Reflexion: Was ist anders? Wie fördern wir den Dialog?

- Was hat der:die Kolleg:in anders gemacht?
- Wie hat sich der:die Schüler:in gefühlt?
- Was wurde hier gemeinsam erreicht?

Tiefergehende Fragen:

- Elemente eines gelingenden Dialogs
- Emotionen und Perspektiven wechseln
- Vertrauen aufbauen und Verständnis zeigen

Zusatzaufgabe für Schüler:innen (schriftlich oder mündlich):

„Erzähle von einer Situation, in der du Hilfe gebraucht hast. Wie wurde mit dir gesprochen? Wie hättest du dir den Dialog gewünscht?“

Weiterführende Fragen für die Diskussion im Plenum:

- Welches sind die Elemente eines gelingenden Dialoges?
- Wie kann man Vertrauen aufbauen?
- Welche Bedeutung haben Emotionen bei der Kommunikation und dem Dialog?
- Wie zeigt und formuliert man Verständnis für die Position des:der Dialog-Partner:in?
- Wie wichtig ist das Einfühlungsvermögen für den gelingenden Dialog?

3.9.2 Wissenschaftlicher Hintergrund

In der beruflichen Kommunikation dominiert häufig die Inhaltsebene der Kommunikation – Aufgaben und Ergebnisse stehen im Vordergrund. Die zwischenmenschliche Ebene wird oft vernachlässigt. Diese Erfahrung machen Schüler:innen mit Migrationshintergrund häufig auch während ihres Praktikums. Deswegen sollte man sich über das Wesen des Dialoges Gedanken machen. Denn „Dialog wird innerhalb der Dialogphilosophie nicht als ein Akt verstanden, durch den dem Anderen Informationen vermittelt werden, sondern als ein Prozess, durch den das Ich und das Du in ein gemeinsames Sinnfeld treten“ (Bidlo, 2006, S. 203). Im Dialog ist der Beitrag des anderen unentbehrlich (De Geus & Voorberg, 2022). Zentral ist eine beziehungsorientierte Sichtweise. Kommunikation ist nicht einfach das Übermitteln von Daten oder Aussagen von einem Sender zu einem Empfänger, sondern ein gemeinsamer Sinnbildungsprozess, in dem zwei Menschen – das Ich und das Du – sich begegnen und gemeinsam Bedeutung schaffen. Das ist eine qualitative Überschreitung rein zweckgerichteter Kommunikation im beruflichen Alltag.

Beim Dialog geht es nicht um das Überzeugen oder Belehren des anderen, sondern um ein echtes, offenes Miteinander. Insbesondere für SuS mit Zuwanderungsgeschichte, die im Praktikum oft wenig auf der Beziehungsebene angesprochen werden, bietet das dialogische Prinzip (Buber, 2019) eine Chance: Er ermöglicht Teilhabe, Wertschätzung und trägt zu gegenseitigem Verstehen und Verständigung bei – jenseits von bloßen Anweisungen

und sachlicher Kommunikation (Conti, 2012, S. 112).

Diese dialogische Sichtweise wurde wesentlich von dem Religionsphilosophen Martin Buber (2017, S. 9ff.) geprägt, der in seinem Werk „Ich und Du“ die zwischenmenschliche Begegnung als zentrales Moment menschlicher Existenz beschreibt. Beziehung ist für ihn Gegenseitigkeit (a.a.O., S. 14f.). Damit bringt Buber den Gedanken der echten Begegnung auf den Punkt und macht deutlich, dass der Mensch im echten Dialog nicht als ein Objekt behandelt werden sollte, sondern als gleichwertiges Gegenüber, dem mit Offenheit und Präsenz begegnet wird.

Für die Berufliche Orientierung bedeutet das, dass Praktikumsbetreuende und Lehrkräfte als Begleitende in dialogischen Räumen denken und diese eröffnen sollten. Wenn Lehrkräfte ihren Schüler:innen als „Du“ im Sinne Bubers begegnen, entsteht ein Raum der Anerkennung, in dem persönliche Erfahrungen, Unsicherheiten und Potenziale wahr- und ernst genommen werden. Vor allem/Primär in der Vor- und Nachbereitung von Praktika kann ein solcher beziehungsorientierter Dialog dazu beitragen, Barrieren abzubauen, Selbstwirksamkeit zu stärken und Erfahrungen sinnvoll zu reflektieren. Der Dialog wird so nicht nur zur Methode, sondern zu einer Haltung pädagogischer Beziehungsgestaltung und dies bedarf der Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf Ich-Du-Beziehungen einzulassen, um eine dialogische Grundhaltung einzuüben (Hubert, 2022, S. 53ff.).

In diesem Zusammenhang unterscheidet Conti (2012, S. 101f.) zwei Bedeutungsdimensionen des Begriffs Dialog. Einmal „Dialog als Konkretion, womit der verständigungsorientierte kommunikative Prozess bezeichnet wird, und Dialog als Abstraktion, welche eine gegenüber Andersartigkeit offene Haltung kennzeichnet, die auf das Kennenlernen von Neuem abzielt“ (Conti, 2012, 101f.). Letzteres bedarf einer erkundenden Haltung. Eine erkundende Haltung meint Offenheit, Interesse und Bereitschaft, sich auf den anderen wirklich einzulassen – ohne Vorurteile und Vorbehalte. Da dies „dem Dialog als Abstraktion entspricht, nicht nur sprachlich realisiert werden kann, scheint es angemessen, einen weiteren Begriff vorzuschlagen: den der dialogischen Interaktion“ (a.a.O., Herv. i. O., S. 104). Sie „kann als eine im Kern bewusste Interaktion definiert werden, die sich in verbaler und nonverbaler Form gestalten kann, bei der Offenheit und Interesse gegenüber dem Anderen besteht und die einer Entwicklung des Individuums“ (ebd.). Für Ehrhardt (2002, S. 182) bedeutet höflich zu sein die Grundlage für eine kooperative und respektvolle Interaktion. Höflichkeit stellt für Ehrhardt (2020, S. 257) ein zentrales Instrument für gelingende Beziehungsgestaltung dar.

Dialogisches Handeln bedarf „des Sich-Zuwendens“ (Hubert, 2022, S. 55; Herv. i. O.) sowie „das Risiko einzugehen sich vom Anderen berühren und

verändern zu lassen.“ (ebd.). Das schafft zugleich eine Grundlage für Resonanz Erfahrung durch „die doppelseitige Bewegung des Affiziert-werdens und der (aktiven) Bezugnahme“ (Rosa, 2016, S. 296). So entsteht metaphorisch gesprochen „ein vibrierender Draht“ (ebd.). Der Prozess der „Anverwandlung von Welt“ (Rosa, 2018, S. 42; Herv. i. O.) bzw. „anverwandelter Transformation“ (ebd.) gelingt allerdings nur dann, wenn der präsentierte Weltausschnitt als relevant wahrgenommen und nicht als abstoßend erfahren wird (Rosa, 2016, S. 318ff.). Dies bedarf laut Bohm (2019, S. 27f.), dass die Beteiligten „in der Lage sind, einander uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuzuhören“. Dialog ist somit immer auch mehr als Miteinander-Reden.

Es handelt sich um „eine spezifische Art des Miteinander-Redens“ (Splinter & Wüstehube, 2020, S. 27). Mit anderen Worten: „Es ist der ernst gemeinte Versuch, die andere Seite besser zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen“ (ebd., S. 27).

Arbeitsblatt: „Dialog im Praktikum“

Analyse

Lies die beiden Dialoge (A und B). Beantworte dann die folgenden Fragen:

1. Was war der Unterschied zwischen Szene A (pragmatisch) und Szene B (dialogisch)?

2. Wie hat sich die Person in Szene A vermutlich gefühlt?

3. Wie wurde in Szene B mit dem Problem umgegangen?

Teil 2: Reflexion

4. Erinner dich an eine Situation, in der du Hilfe gebraucht hast. Wie wurde mit dir gesprochen?

5. Wie hättest du dir gewünscht, dass mit dir gesprochen wird?

Dialogische Redemittel

Ergänze die folgenden Satzanfänge oder schreibe eigene Ideen dazu:

- „Könnte ich auch mal ... ausprobieren?“
- „Ich habe schon Erfahrung mit ...“
- „Wäre es möglich, ...?“
- „Ich möchte gerne ... lernen.“
- „In meiner Schule/Familie haben wir das so gemacht: ...“

- ---
- ---

3.10 Translinguale Ressourcen im Praktikum erkennen und nutzen

Hier finden Sie eine praxisorientierte Unterrichtseinheit zur translingualen Sensibilisierung im Rahmen der kultursensiblen Beruflichen Orientierung. Die Einheit ist zweistufig aufgebaut: Im ersten Modul stehen typische sprachliche Ungleichgewichte und einfache Klärungsstrategien im Mittelpunkt. Im zweiten Modul greifen wir das Fallbeispiel erneut auf – diesmal haben wir mehr auf die Integration der translingualen Aspekte geachtet, wie produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Integration der individuellen Sprachressourcen der Schüler:innen nichtdeutscher Herkunftssprache.

Merke:

Die Übung eignet sich auch hervorragend für sprachlich heterogene Klassen. Denn translinguale Strategien zur Klärung von Ambiguitäten, wie auch metasprachliche Begleitung von Sprechakten sind in solch polykulturellen und damit kommunikativ fragilen Akteursfeldern sehr nützlich.

Dauer: ca. 90 Minuten (in zwei Unterrichtsstunden aufteilbar)

Anzahl TN: Ganze Klassen, wobei es ein großer Vorteil ist, wenn auch deutsche Muttersprachler:innen als SuS mitmachen.

Material: Arbeitsblätter, Whiteboard/Tafel, ggf. Tablets/Übersetzer-Apps, Tafel, Ausdrucke, evtl. digitale Medien

Ausrichtung: reflexiv, dialogisch, handlungsorientiert

Schwerpunkte:

- Umgang mit sprachlicher Asymmetrie im Praktikum
- Einsatz eigener sprachlicher Ressourcen
- Entwicklung von Klärungsstrategien
- Förderung metasprachlicher Sensibilität

Erkenntnisinteresse: Wie kann ich meine Mehrsprachigkeit produktiv in beruflichen Kontexten einsetzen? Wie kann ich Kommunikationsbarrieren überwinden?

Niveau: Für alle Niveaustufen

Einstieg (10 Minuten)

Diskussion: „Was ist euch im Praktikum sprachlich schwergefallen?“ – Ziele der Stunde vorstellen.

Didaktischer Hinweis:

Nicht Fehlervermeidung, sondern Verständigung und Ressourcennutzung stehen im Fokus. Mehrsprachigkeit wird als Stärke betrachtet.

3.10.1 Anleitung zur praktischen Umsetzung im Unterricht

Ziel der Übung Translingualität im Schüler:innenpraktikum ist es, die sprachliche Vielfalt bei SuS nichtdeutscher Herkunftssprache als Ressource zu begreifen.

Diese sollen lernen, ihre eigenen Sprachkenntnisse und Erfahrungen gezielt einzusetzen – sei es durch Nachfragen, Vergleiche mit der Herkunftssprache oder kreative Verständigung. Ziel ist es, einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit in beruflichen Situationen zu fördern.

In ihrem Buch „Translanguaging: Language, Bilingualism and Education“ führen Garcí und Kolleg:innen in das translinguale Konzept als dynamische Nutzung mehrsprachiger Repertoires ein und liefern Beispiele aus Schule und Gesellschaft.

Modell: Translinguale Kommunikation (nach García & Wei). García, Ofelia & Wei, Li (2014):

Einsprachige Kommunikation	Translinguale Kommunikation
Nur Deutsch zählt	Mehrsprachigkeit als Ressource
Sprachdefizite im Vordergrund	Sprachliche Repertoires werden eingebunden
Korrektur und Anpassung an Standard	Gemeinsames Aushandeln von Bedeutung
Fokus auf sprachliche Fehler	Fokus auf Verstehen und Ko-Konstruktion

Die Gegenüberstellung kann als Reflexionshilfe und Impuls für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

Übung 1: Sprachliche Asymmetrie und Klärungsstrategien

Ziel:

Die Schüler:innen reflektieren sprachliche Herausforderungen in beruflichen Kontexten. Sie analysieren, wie Asymmetrien in der Kommunikation (z. B. Fachsprache, schnelle Sprache, Unsicherheiten beim Verstehen) erlebt werden – und welche einfachen Strategien zur Klärung helfen können.

Situation:

Ein:e Schüler:in mit syrischer Herkunft hat sein:ihr erstes Praktikum im Einzelhandel. Er:Sie soll Etiketten mit Produktdaten prüfen. Ein:e Kolleg:in erklärt es ihm:ihr zum ersten Mal.

Rollenspiel/Dialog A (asymmetrisch, monologisch)

Kolleg:in:

„Hier musst du auf die Chargennummer achten, die muss mit dem Lieferschein übereinstimmen. Schau, die Chargennummer steht unten links – alles klar?“

Schüler:in:

„Äh... Chargen...?“

Kolleg:in:

„Ja, die ist bei jedem Artikel anders.... Du machst einfach weiter, ja?“

Reflexionsfragen

- Was war das Ziel der Kolleg:in?
- Warum gab es ein Verständnisproblem?
- Welche Begriffe oder Sprechweise waren schwierig?
- Was hätte dem:der Kolleg:in helfen können, klarer zu kommunizieren?

Erarbeitung: Strategien zur Klärung

Die Schüler:innen sammeln gemeinsam:

- Was kann ich fragen, wenn ich etwas nicht verstehe? (z. B. „Können Sie das noch einmal einfacher erklären?“)
- Was hilft, wenn ich ein Wort nicht kenne? (z. B. „Wie sagt man das in leichter Sprache?“ / „Meinen Sie...?“)
- Wie kann ich mit Gestik oder wiederholtem Nachfragen klären?

Übung 2: Translingual handeln – sprachliche Ressourcen nutzen

Ziel:

Die Schüler:innen erleben, wie mehrsprachige Ressourcen und gemeinsames Aushandeln zur besseren Verständigung beitragen. Sie reflektieren, wie sie ihre Herkunftssprachen, eigenes Vorwissen und kreative Verständigung aktiv einsetzen können.

Rollenspiel:

Derselbe:Dieselbe Schüler:in fragt nach der Erklärung zur Chargennummer. Diesmal reagiert der:die Kolleg:in dialogisch und translingual offen.

Rollenspiel/Dialog B (dialogisch, translingual geöffnet)

Kolleg:in:

„Warte mal – das Wort ‚Chargennummer‘ ist vielleicht neu für dich, oder?“

Schüler:in:

„Ja... ich habe das noch nie gehört.“

Kolleg:in:

„Wie heißt sowas bei euch – wenn man eine Nummer hat, damit man weiß, wann etwas produziert wurde?“

Schüler:in:

„Hmm... vielleicht so wie Produktionscode? In meiner Sprache sagen wir“

Kolleg:in:

"Oh, das versteh ich nicht. Jetzt wird mir klarer, wie schwer für dich der Anfang bei uns ist... Stell dir vor, das ist eine Art Produkt-Ausweis. Da hat jeder Artikel seinen eigenen Namen, also seine eigene Nummer.... Ich zeige dir mal ein Beispiel auf dem Lieferschein."

Schüler:in:

„Und was ist ein Lieferschein?“

Kolleg:in:

„Whoops.... Klar, woher sollst du das wissen. Danke, dass du fragst. Also ein Lieferschein ist....“

Reflexionsfragen

- Was hat der:die Kolleg:in anders gemacht?
- Welche Sprache wurde sichtbar gemacht?
- Wie hat sich der:die Schüler:in gefühlt, als ihre Sprache einbezogen wurde?
- Welche Vorteile bringt es, wenn mehrere Sprachen einfließen?
- Wie ist das für Euch, wenn ein:e Lehrer:in sich auch für Eure Muttersprache interessiert?

Erarbeitung: Translinguale Ressourcen sichtbar machen

Die Schüler:innen sammeln:

- Welche Begriffe kann ich in beiden Sprachen erklären?
- Wie kann ich Bilder, Beispiele oder Übersetzungen nutzen?
- Wann kann ich meine Herkunftssprache als Brücke einsetzen?

Zusatzaufgabe für Schüler:innen

Mündlich oder schriftlich:

„Erzähle von einer Situation, in der du etwas nicht verstanden hast – aber durch deine eigene Sprache oder ein Beispiel selbst die Lösung gefunden hast. Wie hast du dich dabei gefühlt?“

Zielkompetenzen

- Erkennen und Nutzen eigener sprachlicher Ressourcen
- Entwicklung einer reflexiven, wertschätzenden Haltung
- Kommunikationsstrategien im beruflichen Alltag
- Sensibilität für Mehrsprachigkeit als Ressource

3.10.2 Durchführungshinweise für Lehrkräfte beim Einsatz der Methode im Kontext von Vor- und Nachbereitung vom Schüler:innenpraktikum**Zielgruppe:**

Berufsvorbereitungsklassen, Sprachfördergruppen, Internationale Klassen, Praktikumsbegleitung und BO-Unterricht im Kontext von Vor- und Nachbereitung vom Schüler:innenpraktikum

Voraussetzungen: Erste Erfahrungen mit Berufsfelderkundung und -erprobung, Praktikum oder Berufswelt, Bereitschaft zu Rollenspielen und Reflexion

Dauer der Einheit: ca. 90 Minuten, flexibel aufteilbar in zwei Unterrichtsstunden

Sozialformen: Partnerarbeit (Rollenspiele), Kleingruppenarbeit (Reflexion), Plenum (Austausch)

Material: Ausdrucke der Arbeitsblätter, Tafel oder digitales Whiteboard, ggf. Tablets oder Übersetzungssapps

Ablaufvorschlag im Kontext der Nachbereitung/Schüler:innenpraktikum:

1. Einstieg (10 Min):

- Kurze Diskussion: „Was ist euch im Praktikum sprachlich schwer gefallen?“
- Ziel der Stunde erklären: Sprachprobleme erkennen – Strategien entwickeln – eigene Sprachen als Hilfe nutzen

2. Modul I (30 Min):

- Rollenspiel A vorlesen oder vorspielen lassen
- Reflexionsfragen in Kleingruppen bearbeiten
- Tabelle mit Klärungsstrategien ausfüllen und eigene Fragen formulieren

3. Modul II (30 Min):

- Rollenspiel B vergleichen
- Reflexionsfragen gemeinsam besprechen
- Eigene translinguale Beispiele und Ressourcen sammeln

4. Abschluss (20 Min):

- Sammlung von „hilfreichen Sätzen“ und Klärungsstrategien für ein Sprachtagebuch
- Hausaufgabe oder Zusatzaufgabe: Eigene Erfahrung mit Missverständnis schriftlich reflektieren

Hinweis:

Diese Einheit zielt nicht auf das Eliminieren sprachlicher Differenz, sondern auf deren produktive Nutzung. Lehrkräfte sollten eine wertschätzende Haltung fördern, die Fehler als Lernmomente begreift und Mehrsprachigkeit als Ressource sichtbar macht.

Translanguaging – Zusammenfassung für die Praxis (nach García & Wei 2014)

Translanguaging ist ein pädagogisches Konzept, das Mehrsprachigkeit nicht als Problem oder Übergangsphase betrachtet, sondern als Ressource für Lernen, Identitätsbildung und Teilhabe. Der Begriff beschreibt das flexible, situationsbezogene Nutzen des gesamten sprachlichen Repertoires einer Person – unabhängig von klaren Sprachgrenzen.

Zentrale Prinzipien:

- **Sprachen werden nicht getrennt gedacht**, sondern als Teil eines dynamischen Sprachsystems der Lernenden.
- Lernende sollen **nicht gezwungen werden**, zwischen „richtiger Sprache“ und „falscher Sprache“ zu unterscheiden.
- Die Lehrkraft unterstützt das **Aushandeln von Bedeutung**, statt nur sprachliche Korrektheit zu fordern.
- **Herkunftssprachen, Dialekte und Sprachmischungen** sind legitime Bestandteile schulischer Kommunikation.
- Ziel ist eine **kooperative Kommunikation**, bei der Schüler:innen sich selbstbewusst einbringen und ihr sprachliches Wissen aktiv nutzen.

Praxisbezug:

Im Kontext beruflicher Orientierung heißt das: Wenn Schüler:innen z. B. ein Fachwort wie „Chargennummer“ nicht kennen, sollen sie ermutigt werden, mit Beispielen oder Begriffen aus ihrer Herkunftssprache zu arbeiten. Ziel ist das Herstellen von Verständnis und eine gemeinsame Wellenlänge mit den Kolleg:innen.

3.10.3 Wissenschaftlicher Hintergrund

Im Kontext beruflicher Orientierung werden Sprachdefizite von SuS nichtdeutscher Herkunftssprache oft negativ wahrgenommen und für Jugendliche mit Migrationsgeschichte ist daher insbesondere dieser Lebensabschnitt zwischen Schule und Übergang in eine Ausbildung oft mit Herausforderungen verbunden. Hier kann das Translanguaging-Konzept als poststrukturalistischer sprachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Ansatz als Bezugspunkt für ein kommunikatives Handeln stehen, das sprachliche Grenzen überschreitet. Es kann für einen pragmatischen

Umgang mit den unterschiedlichen Sprachniveaus sorgen, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

- Berufsbilder in der Herkunftssprache recherchieren und Ergebnisse auf Deutsch präsentieren.
- Bewerbungsgespräche simulieren, in denen Elemente der Muttersprache eingebunden werden – z. B. Begrüßung auf Arabisch, Hauptteil auf Deutsch.
- Reflexionen über Praktikumserfahrungen in mehreren Sprachen verfassen (z. B. Tagebuch auf Arabisch und Deutsch).

Der Ansatz wurde von Garcíá & Li (2014) als pädagogisches Werkzeug zur Förderung von mehrsprachigen SuS weiterentwickelt. Sie sehen darin eine Möglichkeit, Diskriminierung abzubauen und das Lernen zu erleichtern. Es kann einen wichtigen Beitrag leisten, um sprachliche Barrieren zu überwinden, Potenziale sichtbar zu machen und Chancengerechtigkeit zu fördern, denn Mehrsprachige denken und lernen mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire. Translinguale Diskurspraktiken kehren die Defizitperspektive um, indem sie Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource begreifen. Sie ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, stärken die Ausdrucksfähigkeit und wertschätzen die sprachliche Biographie bzw. Identität der Zielgruppe. Als Kommunikationsform handelt es sich genuin um keine komplett neue Entwicklung, sondern geht auf eine lange Geschichte zurück. Im Zuge von Globalisierung und Migrationsbewegungen sind translinguale Praktiken zunehmend ins öffentliche und wissenschaftliche Rampenlicht gerückt und stellen heute keinesfalls eine Ausnahme mehr dar (Androutsopoulos, 2017, S. 53; Canagarajah, 2013, S. 196). Translinguale Praktiken bieten die Möglichkeit, Sprachressourcen aus verschiedenen Sprachgemeinschaften zu nutzen, ohne den Anspruch damit zu verbinden, sie vollständig oder perfekt zu beherrschen (Canagarajah, 2013, S. 10). Damit verbunden ist die bewusste gleichzeitige Vermischung sprachlicher Elemente und Ressourcen ohne dabei klar zwischen den einzelnen Codes bzw. Sprachen oder Sprachformen zu trennen (a.a.O., S. 6).

Arbeitsblatt 1: Translinguale Übung

Arbeitsblatt 1: Sprachliche Asymmetrie und Klärungsstrategien

Teil A: Rollenspiel-Analyse

Lies den folgenden Dialog und beantworte danach die Fragen:

Kolleg:in:

„Hier musst du auf die Chargennummer achten, die muss mit dem Lieferschein übereinstimmen. Schau, die Chargennummer steht unten links – alles klar?“

Schüler:in:

„Äh... Chargen...?“

Kolleg:in:

„Ist nicht schwer. Du machst einfach weiter, ja?“

Reflexionsfragen:

1. Was war das Ziel des:der Kolleg:in?
2. Warum gab es ein Verständnisproblem?
3. Welche Begriffe oder Redewendungen waren schwierig?
4. Wie hätte der:die Kolleg:in anders reagieren können?

Teil B: Strategien zur Klärung üben

Problem	Klärungsstrategie (zum Einsetzen)
Ich verstehe ein Fachwort nicht.	„Können Sie das Wort einfacher erklären?“
Jemand spricht zu schnell.	„Könnten Sie das bitte langsamer sagen?“
Ich bin unsicher, ob ich etwas richtig verstehe.	„Meinen Sie das so...?“
Ich will nachfragen, ohne unhöflich zu sein.	„Entschuldigung, darf ich kurz etwas fragen?“
Ich brauche ein Beispiel.	„Könnten Sie mir ein Beispiel zeigen?“

Ergänze zwei eigene Fragen, die dir im Praktikum helfen könnten:

1. _____
2. _____

Arbeitsblatt 2: Translinguale Ressourcen nutzen

Teil A: Rollenspiel-Analyse

Lies den veränderten Dialog und beantworte die Fragen:

Kolleg:in:

„Warte mal – das Wort ‚Chargennummer‘ ist vielleicht neu für dich, oder?“

Schüler:in:

„Ja... ich habe das noch nie gehört.“

Kolleg:in:

„Wie heißt sowas bei euch – wenn man eine Nummer hat, damit man weiß, wann etwas produziert wurde?“

Schüler:in:

„Hmm... vielleicht wie Produktionscode? In meiner Sprache sagen wir“

Kolleg:in:

„Oh, das versteh ich nicht. Jetzt wird mir klarer, wie schwer für dich der Anfang bei uns ist... Stell dir vor, das ist eine Art Produkt-Ausweis. Da hat jeder Artikel seinen eigenen Namen, also seine eigene Nummer.... Ich zeige dir mal ein Beispiel auf dem Lieferschein.“

Schüler:in:

„Und was ist ein Lieferschein?“

Kolleg:in:

„Whoops.... Klar, woher sollst du das wissen. Danke, dass du fragst. Also ein Lieferschein ist....“

Reflexionsfragen:

1. Wie hat der:die Kolleg:in hier auf das Verständnisproblem reagiert?
2. Welche sprachlichen Ressourcen des:der Schüler:in wurden sichtbar?
3. Wie wurde gemeinsam Bedeutung hergestellt?
4. Was war der Vorteil für das Verständnis?

Übungen Teil B: Eigene translinguale Ressourcen erkennen

1. Welche Begriffe aus deiner Herkunftssprache helfen dir, neue deutsche Begriffe zu verstehen?

Beispiel: Deutsch: „Rechnung“ / Arabisch: „fatura“

2. Nenne ein Beispiel, wie du in einem Gespräch schon einmal beide Sprachen genutzt hast:
-

3. Welche digitalen Hilfsmittel (z. B. Übersetzer, Bilder) kannst du im Praktikum nutzen?
-

Formulierungshilfen für Schüler:innen (Klärungsstrategien)

- „Könnten Sie das Wort nochmal mit anderen Worten sagen?“
- „Ich kenne das Wort nicht, können Sie mir ein Beispiel geben?“
- „Entschuldigung, ich habe das nicht ganz verstanden.“
- „Was heißt das in leichtem Deutsch?“
- „Können Sie mir das langsam erklären?“
- „Ich kenne ein ähnliches Wort aus meiner Sprache... meinen Sie das?“
- „Darf ich es nochmal in meinen Worten sagen, damit ich sehe, ob ich es richtig verstanden habe?“

Klärungsstrategien im Praktikum

Situation im Praktikum	Mögliche Schüler:in-Strategie (sprachlich)
Neues Fachwort (z. B. „Chargennummer“)	„Was bedeutet das genau? Können Sie es anders erklären?“
Unklare Handlungsanweisung	„Wie soll ich das genau machen? Könnten Sie es mir zeigen?“
Kommunikation zu schnell	„Könnten Sie bitte etwas langsamer sprechen?“
Unsicherheit bezüglich des Gehörten	Ich sage es nochmal mit meinen Worten: Meinen Sie das so...?“
Bezug zu eigener Sprache hilfreich	„In meiner Sprache heißt das so... meinen Sie dasselbe?“
Wunsch nach bildlicher oder digitaler Erklärung	„Könnte ich ein Bild oder ein Beispiel dazu sehen?“

Literaturverzeichnis

Androustopoulos, J. (2017): Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In: ders. (Hrsg.): Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Heft 4/2017. S. 53-63.

Bidlo, O. (2006): Martin Buber. Ein vergessener Klassiker der Kommunikationswissenschaft? Dialogphilosophie in kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. Marburg: Tectum.

Bohm, D. (2021): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bolten, J. (2018): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. In: Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien. S. 75-91. URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_01278516. [letzter Abruf 17.03.2025].

- (2014): ‚Kultur‘ kommt von colere. Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff. In: Jammal, E. (Hrsg.): Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge. Heidelberg: Springer VS. S. 85-107.

- (2013): Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen. In: mondial Jahresedition. SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven. Sietar Deutschland (19). S. 4-10.

- (2012): Interkulturelle Kompetenz (2., überarb. Aufl.). Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

- (2011): Diversity Management als interkulturelle Prozessmoderation. In: Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien. (10) 13. S. 25-38. URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_01285593. [letzter Abruf 25.03.2025].

- (2003): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Buber, M. (2019): Das Dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. 15. Auflage. München: Gütersloher Verlagshaus/Random House.

- (2017): Ich und Du. 17. Auflage. München: Gütersloher Verlagshaus/Random House.

Canagarajah, S. (2013): Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge.

Conti, L. (2012): Interkultureller Dialog im virtuellen Zeitalter. Neue Perspektiven für Theorie und Praxis. Berlin: LIT.

de Geus, E./ Voorberg, K. (2022): Im Dialog. Miteinander den Wandel gestalten. Persönlich. Professionell. Gesellschaftlich. Dörfles: Renate Götz.

Ehrhardt, C. (2020): Linguistic Politness. In: Rings, G./ Rasinger, S. (Eds.) The Cambridge Handbook of Intercultural Communication. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 243-260.

García, O./ Wei, L. (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan.

Hansen, K. P. (2009): Kultur, Kollektiv, Nation. Schriften der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft. Passau: Karl Stutz.

Hubert, C. C. (2022): Dialogkultur. Dialog sein – Dialog führen – dialogische Beziehungen: Wiesbaden: Springer VS.

Landesstrategie zur beruflichen und arbeitsweltlichen Orientierung in Thüringen (2022):

https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/thema/berufliche-orientierung/2022_Landesstrategie_zur_beruflichen_und_arbeitsweltlichen_Orientierung_in_Thueringen.pdf. [letzter Zugriff 09.06.2025].

Ludwig, N./ Strohschneider, S. (2023): Debriefing für die interkulturelle Teamentwicklung – methodische und beziehungstheoretische Überlegungen. In: interculture journal: Zeitschrift für interkulturelle Studien. URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_01342175. [letzter Abruf 18.03.2025].

Dirim, I./ Mecheril, P. (u. a.) (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. UTB München: Studentexte Bildungswissenschaft.

Rathje, S. (2014): Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. In: Wolting, S. (Hrsg.): Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag. S. 39-59.

- (2010): Gestaltung von Organisationskultur – Ein Paradigmenwechsel. In: Barmeyer, C./ Bolten, J. (Hrsg.): Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis. S. 15-30.

- (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. (11) 3. Internet: <https://ojs.tu-journal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>. [letzter Abruf 18.03.2025].

- (2004): Unternehmenskultur als Interkultur. Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.

Rosa, H./ Strecker, D./ Kottmann, A. (2018): Soziologische Theorien. 3., aktualisierte Auflage. Konstanz/ München: UVK.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Splinter, D./ Wüsthube, L. (2020): Dialog in nationalen und internationalen Kontexten. Wesensmerkmale, Formen, Erfolgsbedingungen. In: dies. (Hrsg.): Mehr Dialog Wagen! Eine Ermutigung für Politik, gesellschaftliche Verständigung und internationale Friedensarbeit. Frankfurt/Main: Wolfgang Metzner. S. 27-82.

Watzlawick, P./ Beavin, J. H./ Jackson/ D. D. (2003): Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen. Paradoxien. 10., unveränderte Auflage. Bern/ Stuttgart/ Wien: Hans Huber.

Zeuschel, U. (2016): „Zoomen“ zum Entdecken interkultureller Verständigungspotenziale und -ressourcen. In: Interculture Journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien. S. 93-96. URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_01278517. [letzter Abruf 17.03.2025].



Landesvereinigung
Kulturelle Jugendbildung
Thüringen e.V.