

PREDIS

PRÄVENTION VON SCHULABBRUCH
DURCH INKLUSIVE STRATEGIEN
FÜR MIGRANTEN UND ROMA

HANDBUCH



IMPRESSUM

Projektleitung:

Prof. Dr. Dirk Lange
Institut für Didaktik der Demokratie
Leibniz Universität Hannover

Projektmanagement:

Dr. Norah Barongo-Muweke

Autoren:

PREDIS-Konsortium

Layout:

Mareike Heldt

Copyright

Alle Rechte vorbehalten. Der Inhalt des Trainings darf für pädagogische und andere nicht-kommerzielle Aktivitäten vollständig verwendet und kopiert werden, vorausgesetzt, dass bei einer solchen Reproduktion das PREDIS-Projekt - Agora Politische Bildung als Quelle angegeben wird.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Veröffentlichung spiegelt nur die Ansichten des Autors wider und die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden. Projekt Nummer: 2015-1-DE02-KA202-002472

Homepage des Projekts, auf der die Projektinformationen und der Bericht zur Bedarfsanalyse zu finden sind: www.predis.eu

DAS PREDIS PROJEKT-TEAM



Leibniz Universität Hannover
Institut für Didaktik der Demokratie
Deutschland



Universität Wien
Österreich



**Liceul Tehnologic Economic
«Elina Matei Basarab»**
Rumänien



**Inspectoratul Scolar
Judetean Buzau**
Rumänien



**Znanstvenoraziskovalni Center Slovenske
Akademije Znanosti In Umetnosti**
Slowenien



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Dipartimento di Lettere e Filosofia

Università degli Studi di Trento
Italien

INHALTSVERZEICHNIS

1	Beschreibung des Handbuchs	09
1.1	Der Umfang des Programms	09
1.2	Kriterien für die Aufnahme von Teilnehmer/innen	10
1.3	Beschreibung der Module	11
2	Modul 1: Theoretische Einführung	13
2.1	Einheit I: Theoretische und praktische Implikationen der Analyse von Risikofaktoren ..	13
2.1.1	Perspektivwechsel: Definition, Prinzipien und Herausforderungen	13
2.1.2	Der strukturelle Ansatz	14
2.1.2.1	Definition und Zusammenfassung zentraler Ideen und Prinzipien	14
2.1.2.2	Gesellschaftliche Problemkontexte statt Individualisierung	15
2.1.3	Intersektionalität	15
2.1.3.1	Aktivität: Reflexion von Privilegien und Diskriminierung	16
2.1.3.2	Definition und Zusammenfassung zentraler Ideen und Prinzipien	18
2.1.3.3	Berücksichtigung der intersektionellen Sensitivität	18
2.1.3.4	Erste und zweite Aktivität mit Lehrenden und Schüler/innen	19
2.1.3.5	Dritte Aktivität mit Lehrenden und Lernenden	21
2.1.3.6	Berücksichtigung intersektioneller Kontexte im Curriculum	21
2.2	Machtreflexive Bildungspraxis	23
2.2.1	Das Selbst als politisches Konstrukt	23
2.2.2	Spannungsfelder erkennen: Machtasymmetrien und Privilegien	23
2.3	Einheit II: Normativer Rahmen: Rechtsgrundlagen & themenorientierte Aktivitäten	24
2.3.1	Menschenrechte	25
2.3.2	Der EU Vertrag von Amsterdam	26
2.3.3	Die UN-Behindertenrechtskonvention	26
2.4	Einheit III: Reflexion der Menschenwürde in Kontexten von struktureller Ungleichheit ..	27
2.5	Einheit IV: Annahmen, Urteilsverzerrungen und Stereotype	28
2.5.1	Funktionen von Stereotypen	28
2.5.2	"Stereotyp - Threat"/Bedrohung durch Stereotype	28
2.5.3	Selbst erfüllende Prophezeiung:	28
2.5.4	Identifizieren von positiven Stereotypen und negativen Stereotypen	29
2.5.5	Konkrete Strategien zur Bekämpfung von Stereotypen	29
2.6	Einheit V: Kultur	31
2.6.1	Theoretischer Hintergrund: Kultur als soziale Praxis	31
2.6.2	Vermeiden Sie eine statische Kulturansicht	32
2.6.3	Kulturdeterminismus und kulturelle Homogenisierung vermeiden	33
2.6.4	Kulturelle Dominanz, kulturelle Blindheit und andere kulturelle Konzepte	33
2.6.5	Auf dem Weg zu einem funktionierenden Konzept interkul. Kompetenzen	34

3	Modul II: Einbeziehung von Roma	35
3.1	Einheit I: Antiziganismus und seine Bedeutung und Funktion im Lauf der Geschichte .	35
3.2	Einheit II: Geschlechtsspezifische Aspekte	37
3.3	Einheit III: Kulturen, Geschichte und gegenwärtige Situation der Roma	39
	3.3.1 Hintergrund	39
	3.3.2 Herkunft, Identität und Sprache der Roma-Minderheit in Rumänien	39
	3.3.3 Roma im Mittelalter	40
	3.3.4 Roma in der Zwischenkriegszeit	40
	3.3.5 Roma in der kommunistischen Zeit	40
3.4	Einheit IV: Bildungslage von Roma	42
3.5	Einheit V: Segregation und andere Benachteiligungen	45
4	Modul III: Interkulturelle und Konfliktmanagementkompetenzen	48
4.1	Einheit I: Interkulturelle Kompetenzen	48
	4.1.1 Allgemeine Einführung	48
	4.1.2 Definition von interkulturellen Kompetenzen	49
	4.1.3 Die Inhalte interkultureller Kompetenzen	49
4.2	Einheit II: Konfliktmanagementkompetenzen	52
4.3	Einheit III: Lehrinheit zum interkulturellen Dialog	53
4.4	Einheit IV: Alltägliche Lebensgeschichten: Workshop	55
5	Modul IV: Empowerment der Auszubildenden	59
5.1	Einheit I: Definition von Empowerment	59
	5.1.1 Zentrale Ideen	59
	5.1.2 Selbstwirksamkeitskompetenzen und europ. Schlüsselkompetenzenrahmen ..	60
	5.1.3 Die Einbindung von sozialer Gerechtigkeit und sozialer Solidarität	62
	5.1.4 Der City-Bound-Ansatz	62
5.2	Einheit II: Integratives Lernen durch multidimensionale politische Bildung - Auf dem Weg zu Langes fünfdimensionalen Kompetenzmodell des Bürgerbewusstseins	63
	5.2.1 Einführung und Darstellung des Rahmens	63
	5.2.2 Aktivitäten und wichtige Themen zur Stärkung des integrativen Lernens	68
5.3	Einheit III: Entwurf von intern-differenzierten Lehrplänen für heterogene Klassen	69

6	Modul V: Methoden der Arbeitsmarktintegration	70
6.1	Einheit I: Etablierung von Berufsorientierung, Partnerschaften & perspektivische Änderung als Tätigkeit	70
6.1.1	Kopf, Herz und Hand als ganzheitlicher Ansatz für die Berufsbildung: Pestalozzi	70
6.1.2	Interventionsebenen: Analyse, Didaktik, Beschäftigungsberatung und Thematisierung der Schnittstelle zwischen Person und Umwelt	70
6.2	Einheit II: Arbeitsmarktorientierter Lehrplan Teil 1 - Arbeitsbezogenes Lernen	73
6.2.1	Beschreibung, Typen und zentrale Ideen	73
6.2.2	Innovative Programme zur Umsetzung arbeitsmarktorientierter Curricula: Bildungskette	73
6.2.2.1	Die vertikale und horizontale Durchdringung der Bildungsphasen und des Beschäftigungssektors	74
6.2.2.2	Multisektorale Zusammenarbeit	74
6.2.2.3	Frühe berufliche Orientierung und vorberufliche Bildung	75
6.2.2.4	Sport- und Kulturprogramme, Sommerbeschäftigungsprogramme sollten Teil der Bildungsketten sein	75
6.2.2.5	Aktivität: Diskriminierung bei der Beschäftigung und bei Einstellungspraktiken entgegenwirken	75
6.3	Einheit III: Arbeitsmarktorientierter Lehrplan Teil II: Berufsbezogene Sprachförderung ..	77
6.3.1	Definitionen, Begründung und Implementierung	77
6.3.2	Richtlinien für die Umsetzung in Eigenpraxis	78
6.4	Einheit IV: Berufsberatung (Teil 1)	79
6.4.1	Institutionelle Anerkennung von Qualifikationen und Validierung von non-formaler und informeller Bildung	79
6.4.2	Online-Ressourcen zur Unterstützung der Anerkennung von Qualifikationen und Validierung von non-formalen und informellen Bildung & Lernen	80
6.5	Einheit V: Berufsberatung (Teil 2)	81
6.5.1	Individuelle Berufskompetenzen & Kompetenzen für die Konstruktion der individuellen Karriere-Biographie	81
6.5.2	Praktische Leitlinien für die Berufsberatung: Die vier Dimensionen	81

7	Modul VI: Betreuung während des Übergangs	84
7.1	Einheit I: Maßnahmen zur Bekämpfung von Schulabbrüchen	84
7.1.1	Prävention, Intervention und Kompensation	84
7.2	Einheit II: Risikofaktoren und Interventionen während des ersten Ausbildungsjahres ..	85
7.2.1	Motivationsmangel	86
7.2.2	Nichtanerkennung von früherem informellen und nicht formalen Lernen	87
7.2.3	Falsche Berufswahl und berufliche Diskrepanzen	87
7.2.4	Lernende und Auszubildende sehen keine Praxisrelevanz	87
7.2.5	Sprachbarrieren	88
7.2.6	Lehrende-Lernende-Beziehungen sind von entscheidender Bedeutung	88
7.2.7	Missverhältnisse zwischen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden	89
7.2.8	Motivationsmangel der Auszubildenden aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung des sozialen Status der Berufsbildung	89
7.3	Einheit III: Übergang von der allgemeinen Schule zur Berufsausbildung	90
7.3.1	Übergang vom Gymnasium zur Berufsbildung, Beispiele für Good-Practice-Programme: 70% Reduktion der Schulabbrecherquote	90
7.3.2	Übergänge während der Grund- und Mittelschule	91
7.3.2.1	Risikofaktor: Absentismus als Frühwarnzeichen	91
7.3.2.2	Risikofaktor: Frühes Tracking	91
7.3.2.3	Risikofaktor: Klassenwiederholung	91
7.3.2.4	Risikofaktor: Frühe Schwangerschaften	91
7.3.2.5	Risikofaktor: Motivation	92
7.4	Einheit V: Transversale Maßnahmen	92
7.4.1	Risikofaktor: Diskriminierung	92
7.4.2	Risikofaktor: Geringe elterliche Unterstützung und elterliches Engagement ..	92
7.4.3	Praktische Werkzeuge für die Planung & Durchführung von Interventionen ...	93
8	Glossar	94
9	Referenzen für die sechs Module	97

ÜBER DIESES HANDBUCH

Dieses Handbuch ist eine Zusammenfassung des PREDIS-Toolkits. Das PREDIS-Toolkit enthält Details zu vielen Themen, die im PREDIS-Handbuch behandelt werden. Das PREDIS-Toolkit behandelt auch einige Themen, die nicht im PREDIS-Handbuch behandelt werden. Beispiele für wichtige Themen, die nur im PREDIS-Handbuch behandelt werden, sind: Gender- und Roma-spezifische Maßnahmen für die Arbeitsmarktintegration; Interne Differenzierung von Lehrplänen, d. H. Unterschiedliche Lernstile; Edward Halls Ansatz zu kulturellen Dimensionen der Kommunikation (Low Context and High Context Cultures). Daher ist das PREDIS-Handbuch so konzipiert, dass es mit dem PREDIS-Toolkit korrespondiert. Themen im Handbuch und Toolkit werden aus theoretischen und praktischen Perspektiven diskutiert. Eine starke theoretische Grundlage ist wesentlich für das Verständnis und die Bekämpfung von ESL und den entsprechenden komplexen und dynamischen Risikofaktoren. Die Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte und Ausbilder/innen, Praktiker/innen und andere Fachleute effektiv mit dem Fachwissen und der Erfahrung ausgestattet sind, um wirksame Interventionen selbstständig zu gestalten, sobald sie ein angemessenes Verständnis der Probleme haben. Sie müssen nicht nur in der Lage sein, die Lernenden im Klassenzimmer zu unterstützen, sondern auch, sich über die breiteren gesellschaftlichen und politischen Kontexte der schulischen Leistungen zu informieren und sich aktiv am Wandel zu beteiligen. Das PREDIS-Handbuch und die sechs Module sind ein gemeinsames Produkt des PREDIS-Konsortiums.

So finden Sie das PREDIS-Toolkit auf die PREDIS-Website:
<https://www.predis.eu/>

KAPITEL 1:

BESCHREIBUNG DES HANDBUCHS

Dieses Toolkit ist ein Produkt des Erasmus + -Projekts PREDIS - Prävention von Abbruch der Schule und Berufsbildung durch integrative Strategien von Migranten und Roma. PREDIS arbeitet mit einem Konsortium von sechs Partnern aus fünf europäischen Ländern zusammen: Deutschland, Österreich, Rumänien, Italien und Slowenien. Qualitätsbildung für alle ist humanistisch, sozial gerecht, wirtschaftlich produktiv und eine Voraussetzung für nachhaltige Gesellschaften. Schulabbrüche können drastisch reduziert werden, wenn diese effektiv angegangen werden. Lehrkräfte und Ausbilder/innen spielen dabei eine zentrale Rolle. Das Gesamtziel des Projekts besteht darin, die Schulabbruchsquote zu senken und die Abschluss- und Beschäftigungsquote bei benachteiligten Migrantinnen und Migranten sowie Roma-Jugendlichen zu erhöhen. Die Erkenntnisse des Projektes sind auch auf andere benachteiligte Lernende anwendbar: In der EU haben 6 Millionen junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren keine abgeschlossene Berufsbildung oder einen anderen Schulabschluss. Folglich sind diese Jugendlichen Deprivation und Arbeitslosigkeit ausgesetzt, was wiederum die soziale und wirtschaftliche Entwicklung eines Landes beeinflusst. Vor allem Migranten und Roma sind mit diesen Schwierigkeiten konfrontiert. Darüber hinaus werden die genannten Gruppen beim Übergang von der allgemeinen Schule zur Berufsbildung diskriminiert. Die Strategie ET 2020 zielt nun darauf ab, die Abbruchquote bis 2020 auf unter 10% zu senken. Das EU-Projekt PREDIS hilft dabei, dieses Ziel zu erreichen. Vor dem obigen Hintergrund sind die spezifischen Ziele:

- Berufliche Entwicklung von Lehrkräfte und Ausbilder/innen im Bereich berufliche Bildung.
- Reduzierung von Ungleichheiten hinsichtlich der Lernergebnisse, der Lernenden aus benachteiligten Verhältnissen/mit geringeren Chancen.
- Stärkung der zukunftsorientierten Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausbilder/innen und Berufstätige in der Jugendarbeit.

Die primären Zielgruppen des Projekts sind Berufsbildungspersonal, Lehrkräfte, Berufsberater/innen, Praktiker/innen und andere Multiplikatoren der beruflichen Bildung. Sekundäre Zielgruppen sind Auszubildende mit Migrationshintergrund und Roma, die von den Kenntnissen und Kompetenzen der primären Zielgruppe profitieren.

1.1 Der Umfang des Programms

Das Programm ist ein Blended Learning Kurs (BLK), der aus einem Toolkit mit sechs Modulen besteht. Das BLK besteht aus drei Teilen, drei bis fünf Tagen Intensivtraining, neun Monaten Online-Training und

drei Tagen Follow-up-Evaluierung und Feedback am Ende des Trainings. Die drei Teile sind voneinander abhängig und informieren sich gegenseitig. Die Module basieren unter anderem auf einer empirischen Bedarfsanalyse. Interviews mit Auszubildenden, Berufsbildungspersonal und weiteren Experten wurden durchgeführt, um nach den Gründen für die hohen Abbruchsquoten von Migranten und Roma zu fragen. Die Ergebnisse der Analyse gaben erste Hinweise für die Konzeptualisierung der Module. Die empirische Bedarfsanalyse von PREDIS bestand aus drei Abschnitten: (1) Problembewusstsein und Problembeschreibung (1) die Quoten der Schulabbruch unter Migranten und Roma ist höher als gewöhnlich; (2) Erläuterungen zum Problem (zu Grunde liegende Ursachen) (3) Was zu tun ist (Maßnahmen, Strategien, Lehrpläne und Programme). Der Kurstext wurde mehrfach getestet, evaluiert und gegebenenfalls in multidisziplinären, transnationalen Teams durch die Kursteilnehmenden modifiziert. Die Evaluation der Teilnehmer fand innerhalb der verschiedenen Phasen des BLC statt, an denen sie teilnahmen. Die Evaluationen konzentrierten sich auf Verknüpfungen zur Praxis mit Mehrfachrelevanz für die Verbesserung der Situation benachteiligter Lerner. Alle sechs Projektpartner (Leibniz Universität Hannover, Universität Wien, Inspectoratul Scolar Judetean Buzau, Liceu Tehnologic Economic Elina Matei Basarab, Znanstvenopaziskovalni Center Slovenske Akademije Znanosti in Umetnosti und Universita Degli Studi Di Trent) haben langjährige Erfahrung in der Projektarbeit und sind vertraut mit der Entwicklung von Trainings für Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrkräfte und Ausbilder/innen, Trainer/innen und anderen Multiplikatoren. Sie basieren auf umfassender Expertise in den Bereichen Migration, Integration, Interkulturalität, Abbruch der Berufsbildung und Inklusion. Außerdem haben die rumänischen Berufsschulen, die speziell mit Roma-Auszubildenden zusammenarbeiten, wertvolle Beiträge über romaspezifische Themen geleistet.

1.2 Kriterien für die Aufnahme von Teilnehmer/innen

Nicht nur Länder mit einem dualen System, sondern auch solche mit schulischen Berufsbildungssystemen sehen sich mit der Herausforderung einer hohen Abbruchsquote konfrontiert. Stakeholder, die in verschiedenen europäischen Ländern an beruflicher Bildung teilnehmen, müssen sich besser vernetzen, um die Problematik des hohen beruflichen Abstiegs von Migranten und Roma nachhaltig und konkret anzugehen. Der Pool erfahrener Teilnehmer/innen aus Institutionen der Partnerländer umfasst Lehrer/innen, Berufsausbilder/innen, Arbeitsberater/innen, Praktiker/innen und Vertreter/innen von Migrantenverbänden. Die Auswahl der Teilnehmer/innen ermöglicht den Austausch von Erfahrungen, die Einbeziehung der internationalen Dimension und den schnellen Wissenstransfer. Viele Teilnehmer/innen beschäftigen sich mit zu einem hohen Anteil mit den Zielgruppen. Obwohl Roma in Deutschland, Österreich, Slowenien und Italien zahlenmäßig unter den anderen benachteiligten Gruppen liegen, sind sie im rumänischen Buzau präsenter als Migrant/innen. Migrant/innen und Roma sind in allen Ländern mit strukturellen und individuellen Diskriminierungen konfrontiert und sind unverhältnismäßig häufig von einem frühzeitigen Austritt aus der Berufsausbildung betroffen. Daher ist der Übergang in die berufliche Bildung im Vergleich zu Nicht-Migranten und Nicht-Roma schwieriger. Erfolgreiche Teilnehmer/innen erhalten das EUROPASS-Zertifikat. Damit trägt PREDIS zur Professionalisierung der Berufsbildung in Europa bei.

1.3 Beschreibung der Module

Das Konsortium berücksichtigt die aktuellsten Methoden und Didaktiken in der Konzeption. Die Ausbilder/innen, Lehrkräfte und andere Zielgruppen werden befähigt, ein grundlegendes Bewusstsein für den strukturellen Rahmen von Bedingungen und interaktionaler, struktureller und institutioneller Diskriminierung aufzubauen. Auf dieser Basis stärken Fachkräfte ihre reflexiven Kompetenzen in Bezug auf die Vielfalt und passen ihre Lehr- und Ausbildungsmethoden daran an. Im Zentrum stehen Kompetenzen zur internen Differenzierung und konstruktiven Annäherung an die Heterogenität von Auszubildenden und benachteiligten Lernenden mit Roma- und Migrationshintergrund. Darüber hinaus werden interinstitutionelle Kooperationskompetenzen gestärkt und Rahmenbedingungen reflektiert. Die sechs Module basieren auf diesen grundlegenden Überlegungen und Fakten.

- **Modul I: Theoretische Einführung**

Behandelt pädagogisches Wissen und Hintergrundinformationen über den strukturellen Rahmen der Bedingungen von Roma und Migrant/innen. Es fördert den Perspektivwechsel sowie die Anerkennung subtiler Formen der Ausgrenzung und Ansätze zur Selbstreflexion von Stereotypen. Die Teilnehmer/innen lernen, Relativität zu verstehen, die Willkürlichkeit des Kulturbegriffs zu erkennen, und Kultur als dynamische und nicht als statische Kategorie einzuordnen. Die Teilnehmer/innen erhalten differenzierte Perspektiven auf strukturelle Parameter sowie auf vermeintlich feste Kategorien wie Kultur oder Werte.

- **Modul II: Einbeziehung von Roma**

Die behandelten Themen umfassen Kultur, Geschichte und die aktuelle Situation der Roma, die Bildungssituation der Roma, geschlechtsspezifische Faktoren in Bezug auf Bildung, Antiziganismus und seine Bedeutung und Funktion im Laufe der Geschichte. Die Teilnehmer/innen lernen, das erworbene Wissen im direkten Umgang mit den Auszubildenden anzuwenden. Sie lernen auch, ihren Unterricht intern differenziert zu gestalten.

- **Modul III: Interkulturelle und Konfliktmanagementkompetenzen**

Dieses Modul befasst sich mit der Vermittlung solcher Kompetenzen in Kombination. Dieses Modul baut stark auf Modul I auf, das für unterschiedliche Perspektiven sensibilisiert. Es zeigt, wie interkulturelle Konflikte effektiv gelöst werden können. Methodisch werden experimentelle und partizipative Ansätze wie Interaktionen und Rollenspielmethode zur Konfliktlösung vorgestellt. Das erworbene Wissen kann direkt in die Arbeit mit den Auszubildenden einfließen.

- **Modul IV: Empowerment von Auszubildenden**

Diskutiert Empowerment, vermittelt den Auszubildenden Schlüsselkompetenzen und stärkt Unabhängigkeit, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung und Motivation.

- **Modul V: Methoden zur Arbeitsmarktintegration von Migranten und Roma**

Bietet eine konkrete Auseinandersetzung mit Methoden der Arbeitsmarktintegration sowie dem Erwerb pädagogischer Kompetenzen und Empowerment von sekundären Zielgruppen. Dieses Modul behandelt die Frage, wie Jugendliche besser in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Außerdem werden konkrete Strategien und Maßnahmen reflektiert und didaktische Implikationen für den Schulunterricht diskutiert.

- **Modul VI: Übergang in die Berufsausbildung**

Sucht nach Möglichkeiten, den Übergang in die Berufsausbildung des Auszubildenden zu verbessern. Dieses Modul befasst sich mit den strukturellen Ursachen von Leistungsmangel und identifiziert entsprechende Maßnahmen und praktische Wege. Sie sensibilisiert auch die Mitarbeiter in den Ausbildungsbetrieben und in der Verwaltung für die Herausforderungen und Potenziale von Jugendlichen und für die Nutzung der kulturellen Vielfalt der Mitarbeiter.

KAPITEL 2: MODUL I - THEORETISCHE EINFÜHRUNG

2.1 EINHEIT I: THEORETISCHE UND PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN DER ANALYSE VON RISIKOFAKTOREN

2.1.1 Perspektivwechsel: Definition, Prinzipien und Herausforderungen

Definition der Perspektivenänderung: Wie in dem PREDIS-Toolkit beschrieben, das auf der PREDIS-Website verfügbar sein wird, haben Pädagogen bislang den Defizitansatz weitgehend angewandt, um Bildungs-Leistungsschwäche zu erklären. Die Einschränkungen erfordern dringend eine Perspektivänderung. Perspektivwechsel wird häufig als eine Veränderung in der Art, wie wir Dinge sehen, verstanden. Nach Ansicht von Pädagogen ist Perspektivwechsel jedoch nicht nur ein Einstellungswandel, sondern beinhaltet auch eine Umschichtung von Kompetenzen und entsprechender Handlungsorientierung. Dies kann durch Erstellen spezifischer Aktivitäten erreicht werden. Von grundlegender Bedeutung müssen solche Aktivitäten gut organisiert sein. Die Organisation der Aktivität erfordert eine Stärkung des beruflichen Praxiswissens (Fichten & Meyer 2005). Für die Reflexion der Umsetzung von Kompetenzen in der eigenen Praxis sind die folgenden drei miteinander verknüpften Perspektiven essentiell: Die soziale, die erzieherische und die politische Perspektive und das politische Handeln.

- Die soziale Perspektive: Die Integration der sozialen Perspektive impliziert, dass die Lehrenden ihre Perspektive verändern und nicht mehr die kognitiven Defizite der Lernenden betonen, sondern die fehlende soziale und ökonomische Gerechtigkeit.
- Die pädagogische Perspektive: Lehrenden und Ausbilder sollten ihre Sichtweise auf die Lernenden neu ausrichten: von einem fiktiven Bild eines durchschnittlichen Lerner auf das konkrete, höhere oder niedrigere Niveau der Lernenden (Meyer 2006). Lehrende und Ausbilder werden die Lernenden auf verschiedenen Ebenen unterstützen, einschließlich der Lehrpläne (fachspezifische Unterstützungsmaßnahmen, individuelles Mentoring, Coaching und Stärkung der Schlüsselkompetenzen). Lehrenden und Ausbilder werden auch in die Schulen eingreifen und ihre eigene Diversität und reflexiven Kompetenzen stärken (siehe Modul V). ‚Reframing‘ erfordert Verständnis und Empathie gegenüber den Lernbedürfnissen der Lernenden in Verbindung mit der ständigen Reflexion der eigenen beruflichen Praxis.
- Politische Perspektiven und politisches Handeln: Um politische Perspektiven zu integrieren, werden die Lehrkräfte und Ausbilder/innen die Strukturen berücksichtigen (breitere politische, soziale und wirtschaftliche Faktoren), die die Leistungskontexte benachteiligter Lerner konditionieren. Bourdieu

hat betont, wie wichtig es ist, sich auf die Dualität von Mensch und Umwelt zu konzentrieren. Bourdieu argumentiert, dass Jugendliche ihre Umwelt erben und widerspiegeln. Daher müssen Interventionen nicht nur auf die individuelle Mikroebene abzielen, sondern auch auf die Mezzo- und Makroebene. Dies erfordert die Förderung von Veränderungen in der Politik, der lokalen Gemeinschaft und der Gesellschaft insgesamt (Bourdieu 1995).

- Politisches Handeln: Um das soziale Umfeld zu verändern, bedarf es der Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Um soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit zu fördern, müssen sich die Pädagogen politisch engagieren. Eine neue Verlagerung des Fokus betrachtet die Schule als eine ökologische und lernende Einheit, die nicht alleine agieren kann, sondern von der Unterstützung mehrerer Interessengruppen profitiert, um die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen voranzutreiben. Stakeholder-Engagement und multiprofessionelle Teams sind entscheidende Faktoren bei der Verbesserung multidimensionaler Risikofaktoren (Modul V). Stakeholder unterschiedlicher gesellschaftlicher Ebenen müssen in vernetzten Programmen zusammenarbeiten: Entsprechende Akteure kommen typischerweise aus: (1) unmittelbaren lokalen Gemeinschaften (Schulen, Berufsbildungseinrichtungen, NGOs, Glaubensgruppen wie Synagogen, Kirche, Moschee; Jugendgruppen, selbstorganisierte Gruppen wie Migranten Vereine, Rotary Clubs, usw.), (2) Gemeindeebenen für die Planung und Projektentwicklung und (3) Länder- und Bundesfinanzierung und Politik, Familien, Unternehmen und der Beschäftigungssektor.

2.1.2 Der strukturelle Ansatz

Die strukturelle Blindheit, die sich in der breiten Tendenz widerspiegelt, strukturell bedingte Risikofaktoren für Schulabbrüche in Form von persönlichen Defiziten zu erklären, legt die Notwendigkeit nahe, einen strukturellen Ansatz zu integrieren. Was ist dann ein struktureller Ansatz? Dieser Abschnitt behandelt Definitionen und Komponenten.

2.1.2.1 Definition und Zusammenfassung zentraler Ideen und Prinzipien

Der strukturelle Ansatz ist ein auf sozialer Gerechtigkeit basierender Ansatz, der darauf abzielt, strukturelle Ungleichheiten durch Untersuchung des strukturellen Kontexts sozialer Probleme, Individuen, Gruppen und Bildungspraktiken zu beheben. Der inhaltliche Fokus liegt auf der Veränderung der unterdrückerischen (oppressiven) Interaktion von und zwischen Strukturen und Individuen. Ungleichheiten resultieren aus sozialen Ungerechtigkeiten. Spezifische sozioökonomische, kulturelle und politische Ungleichheiten entstehen aufgrund ungerechter gesellschaftlicher Strukturen. Bedingungen von Armut, Rassismus, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht und Behindertendiskriminierung als Diskriminierung sind in der Gesellschaft verankert und sind ihrer Natur nach destruktiv für die menschliche Entwicklung. Die Beseitigung von sozialen Ungerechtigkeiten verbessert sowohl die Lebensqualität benachteiligter Menschen als auch die Lebensqualität der gesamten Gesellschaft. Der strukturelle Ansatz zielt darauf ab, kritische Perspektiven und die individuelle Fähigkeit zu stärken, strukturelle Mechanismen zu identifizieren und zu analysieren sowie deren Auswirkungen zu verbessern. Insgesamt untersucht der strukturelle Ansatz:

- die Rolle von sozialer Ungerechtigkeit und Diskriminierung bei der Gestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Institutionen im Laufe der Geschichte sowie die kumulativen Auswirkungen der Differenzierung, die Ausgrenzung, Rassismus und andere Formen von identitätsbedingten Ungleichheiten und soziale Ungleichheiten.
- Wege, auf denen Organisatoren des sozialen Wandels Integration und soziale Gerechtigkeit in alle Bereiche ihrer Arbeit einbeziehen können und wie sie durch ihr eigenes Engagement grundlegende und systemische Veränderungen in der Gesellschaft erreichen können.
- Verbindungen zwischen Mikro-, Meso- und Makro-sozialen Prozessen und Strukturen.

2.1.2.2 *Gesellschaftliche und politische Problemkontexte statt Individualisierung*

Der strukturelle Ansatz lehnt die Individualisierung struktureller Ursachen sozialer Probleme ab und erkennt ihre gesellschaftliche und politische Basis an - das Persönliche ist politisch. Der Fokus liegt daher auf sozialen Strukturen (Moreau 1990, Arendt 1998) - also auf der Analyse von Macht, gesellschaftlichen Dominanzbeziehungen und eigenen Privilegien. Der strukturelle Ansatz kritisiert die Fokussierung auf Individuen als Täter und lehnt diesen Ansatz ab: Die Fokussierung auf Individuen oder Verhaltensweisen allein kann die Unsichtbarkeit von sozialen Strukturen und strukturellen Veränderungen, die für die Erreichung sozialer Gerechtigkeit notwendig sind, aufrechterhalten. Diskriminierung ist in Institutionen und Praktiken eingebaut. Der entscheidende Faktor für die Bekämpfung von Diskriminierung ist die Reflexion über die Akkumulierung und Einbeziehung langjähriger diskriminierender Praktiken in alle sozialen und wirtschaftlichen Strukturen. Es ist notwendig, an dem System selbst zu arbeiten, das historisch konstruiert ist und unbedacht verschiedene Unterdrückungsschichten aus den spezifischen historischen Epochen tragen kann. Systemische Barrieren unter der Oberfläche verstärken das oben beschriebene Verhalten und müssen angegangen werden, um Veränderungen herbeizuführen. Eine kritische Partizipation in Systeme und Institution ist erforderlich – wobei wir unsere eigene Partizipation kritisch hinterfragen sollten (CAWI 2015; Grassroots Policy Project).

2.1.3 *Intersektionalität*

Theorien beeinflussen unsere Praxis. Die gegenwärtige Vernachlässigung der theoretischen Grundlagen der Praxis und die breite Tendenz, Bildungsdefizite benachteiligter Gruppen durch Defizitansätze zu beschreiben und zu analysieren, gilt als zentrale Herausforderung und hat die Unsichtbarkeit sozialer Strukturen gestärkt. Es besteht ein Bedarf an inklusiven theoretischen Rahmen, Konzepten und breiteren Perspektiven. Das Konzept der Intersektionalität wurde häufig angewandt, um die Schnittstelle zwischen Individuen und Strukturen zu untersuchen: Es wurde speziell entwickelt, um unsichtbare strukturelle Mechanismen von Diskriminierung und Ungleichheit und ihre komplexen Interaktionen für systematische Analyse und Transformation sichtbar und konkret zu machen. Es fördert eine systematische Analyse von Diskriminierung, Rassismus und anderen sozialen Hierarchien. Das bedeutet, dass Intersektionalität eine kritische Perspektive bietet, und fördert die Berücksichtigung von alternativen sozialen Konstruktionen und Problemlösungsstrategien.

2.1.3.1 Aktivität: Reflexion von Privilegien und Diskriminierung

Bevor die Teilnehmer/innen mit dem theoretischen Wissen über Intersektionalität im nächsten Unterabschnitt beginnen können, wird diese Aktivität ihr Bewusstsein für Privilegien schärfen, indem es den Teilnehmer/innen ermöglicht wird, Ausgrenzung zu erkennen, indem sie erleben, wie Rassismus und Diskriminierung die Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten eines Menschen einschränken. Die Aktivität sensibilisiert für unterschiedliche Hintergründe von Menschen. Lehrkräfte, Ausbilder/innen und Praktiker können die Aktivität mit Lernenden, Jugendlichen und Community-Teilnehmer/innen durchführen.

DISKUSSION: WAS WISSEN SIE ÜBER SONDER- RECHTE UND DISKRIMINIERUNG

ZIELE

- Erfahren, wie Rassismus und Diskriminierung die Entwicklungschancen eines Individuums einschränken.
- Die ungleiche Verteilung von Rechten und Chancen nach Geschlecht, Herkunft, Ethnizität, Hautfarbe, Fähigkeit und Behinderung, Aussehen, Gesundheit oder Bildungsniveau und deren Auswirkungen auf das Leben auszuarbeiten.
- Kompetenzen für die Analyse unterschiedlicher gesellschaftlicher Beziehungen stärken und individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpfen.
- Sich ausprobieren und sich dabei in die Rollen der Schwachen und der Starken in der Gesellschaft versetzen. Empathie für gesellschaftlich diskriminierte Gruppen stärken.

BESCHREIBUNG

Die Aktivität baut auf den Erfahrungen und dem Wissen der Teilnehmer/innen über Diskriminierung auf. Es ist sehr wichtig, die Teilnehmer/innen aktiv einzubeziehen, indem sie auf ihrem vorhandenen Wissen aufbauen.

METHODOLOGIE

Alle Teilnehmer stehen hinten im Raum. Der/Die Trainer/in verteilt eine vorbereitete Karte an jede/n Teilnehmer/in und beschreibt entweder eine privilegierte Person oder eine benachteiligte Person in der Gesellschaft. Um die verschiedenen Lebenswelten der Schwachen und Starken in der Gesellschaft zu erleben, sind die Teilnehmer/innen eingeladen, die Rolle des Charakters auf ihren Karten wahrzunehmen. Charaktere sollten Menschen aus verschiedenen Schichten der Gesellschaft widerspiegeln: Mediziner/innen, Jurist/innen, Lehrkräfte, Buchhalter/innen, Roma, Fabrikarbeiter/innen, Migrantinnen und Migranten, Arbeitslose, Straßenkehrer/innen, Supermarktmitarbeiter/innen, arme Rentner/innen usw. Der/Die Trainer/in benennt dann immer wieder bestimmte Privilegien und fragt die Teilnehmer/innen, deren Rollen sich diese Privilegien leisten können, vorzutreten.

WEITERE ANLEITUNG

Nachdem der/die Trainer/in die lange Liste der Privilegien ausgeschöpft hat, fragt der/die Trainer/in, welcher Platz im Raum von der Oberklasse, der Mittelschicht und der Unterklasse besetzt ist, bevor die Teilnehmer/innen ihre Charaktere der Klasse offenbaren. An diesem Punkt können die Teilnehmer/innen die ungleiche Verteilung der Macht visualisieren und der/die Trainer/in kann sich etwas Zeit nehmen, um dies zu kommentieren (obere Klasse an der Front, da sie mehr Schritte nach vorne gemacht hat, Mittelschicht in der Mitte des Raumes und untere Klasse auf der Rückseite) von dem Raum, weil sie die geringsten Schritte vorwärts gemacht haben). Die Teilnehmer/innen werden eingeladen, darüber zu sprechen, wie sie sich in ihren Rollen von Charakteren fühlten, die ständig vorne standen / immer hinterherhinkten usw.

ZEITRAUM

Ungefähr 60 Minuten; Bewertung: 15 Minuten. Die Teilnehmer/innen reflektieren die Aktivität.

QUELLE

Wie im richtigen Leben

1. <https://www.dissens.de/isgp/docs/isgp-wie-im-richtigen-leben.pdf>
2. <http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/B3-ImRichtigenLeben.pdf>

2.1.3.2 *Definition und Zusammenfassung zentraler Ideen und Prinzipien der Intersektionalität*

Intersektionalität untersucht die Wechselbeziehung zwischen Geschlecht, Ethnizität, Rasse, Alter und (Un)Fähigkeit usw. als ineinandergreifende Systeme der Unterdrückung und multipler Formen der Diskriminierung. Diese Mechanismen sind miteinander verbunden, wirken gleichzeitig und interagieren miteinander. Sie interagieren auch mit anderen Strukturmerkmalen wie Arbeitslosigkeit, Wohnen, Armut usw. Mit anderen Worten: Das gleichzeitige und komplexe Zusammenspiel ineinandergreifender Ungleichungssysteme erzeugt komplexe Effekte oder mehrschichtige Belastungen, die marginalisierte Individuen, die den sozialen und rassistischen Hierarchien zu Grunde liegen, überproportional benachteiligen. Intersektionale Mechanismen und Effekte sind zu komplex, um von den Betroffenen allein gelöst zu werden. Der gesellschaftliche Aufstieg benachteiligter Gruppen wird durch gesellschaftliche Mechanismen und nicht durch angebliche eigene Defizite eingeschränkt. Das Framework wurde von Crenshaw (Crenshaw 1989 & 2000) eingeführt.

- Unsere Identitäten sind die Grundlage von Diskriminierung wie sie sich in Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Rassifizierung, Behinderung und Alter widerspiegeln. Der Zugang zu Ressourcen und der Ausschluss sind auf der Grundlage von Identität organisiert, genauso wie Diskriminierung und soziale Hierarchien durch Identitäten konstruiert und erfahren werden. Interventionen sind wirksam, wenn eine intersektionale Linse angewendet wird, um alle Identitätsdimensionen zu adressieren. Wenn die Komplexität multipler Identitäten und multipler Formen der Unterdrückung nicht erkannt wird, werden die sozialen, institutionellen und systemischen Auswirkungen von Rassismus und Diskriminierung ignoriert.
- Unsichtbarkeit und subtile Intersektionalität: Die Interaktion von Kategorien ist subtil und unsichtbar. Diskriminierungen werden oft getrennt betrachtet und gegenseitig exklusiv voneinander und von den strukturellen Merkmalen gesehen, die im Hintergrund arbeiten. Die Politik konzentriert sich entweder auf das Geschlecht oder die Rassifizierung, aber nicht auf beides. Das Konzept der Intersektionalität legt den Schwerpunkt darauf, die konkreten gelebten Erfahrungen, die von Rassismus, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Klasse oder Behinderung betroffen sind, als ineinandergreifende Systeme der Ungleichheit zu untersuchen (Crenshaw 1989 und Crenshaw 2000).
- Differenz und Ungleichheit sind sozial konstruiert. Daher können sie dekonstruiert und transformiert werden. Bedeutungen, die Identitäten und ihren strukturellen Positionen zugeschrieben werden, werden durch soziale, politische und historische Prozesse und tägliche soziale Praktiken sozial konstruiert und unterliegen daher auch Veränderungen durch die gleichen Prozesse, wenn auch durch kritisch bewusste und aktive Subjekte (siehe kritisch Makonnen 2002).

2.1.3.3 *Berücksichtigung der intersektionellen Sensitivität in der Diversity reflexiven Bildungspraxis*

Jeder Lernende ist ein Individuum, das von spezifischen Strukturen und persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen geprägt ist. Die Individualität unter den Lernenden wird häufig ignoriert. Es ist wichtig, auf die strukturelle Differenzierung in und innerhalb von Gruppen zu achten. Im ersten Fall müssen die strukturellen

Unterschiede zwischen benachteiligten und privilegierten Lernenden berücksichtigt werden. Im zweiten Fall bedeutet dies, auf die strukturellen Unterschiede zwischen den benachteiligten Lernenden selbst zu achten.

- Gerechtigkeit und Chancengleichheit: Alle Lernenden haben ein Recht auf gleiche Bildungsergebnisse. Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass individuelle und soziale Kontexte wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, familiärer Hintergrund und sozioökonomischer Status etc. die schulischen Leistungen und das individuelle Potenzial nicht behindern sollten. Stattdessen sollten alle Lernenden zumindest ein Mindestmaß an Fähigkeiten erwerben, das ihnen die Fortsetzung von Bildung und Beschäftigung ermöglicht. Das Erreichen von Gerechtigkeit muss durch qualitativ hochwertige Bildung unterstützt werden, die bereits in der frühen Kindheit, in der Primar-, Sekundar- und Berufsbildung beginnt (OECD 2012). Bereits 1969 erklärte Lorenzo Milani, der Gründer der Scuola di Barbiana in Italien: "Es gibt nichts Unfaireres, als etwas unter die Ungleichen in gleichen Teilen zu verteilen" (2001).

2.1.3.4 Erste und zweite Aktivität mit Lehrenden, Schüler/innen und Auszubildenden

Die Aktivitäten I und II sind darauf ausgerichtet, ein Bewusstsein der Gleichberechtigung zwischen Lehrenden und Lernenden zu fördern und ihnen zu ermöglichen, ihr in diesem Abschnitt erworbenes Wissen zu erweitern.

AKTIVITÄT: GLEICHBEHANDLUNG (EQUITY) VS. GLEICHHEIT (EQUALITY)

ANLEITUNG

- Erste Aktivität mit den Lehrenden und Lernenden: Lernende denken in Gruppen über Ungleichheiten anhand der folgenden Bilder nach
- Zweite Aktivität mit den Lehrenden und Lernenden: Lernende versuchen in Gruppen zu verstehen, wie man einige der in der ersten Aktivität identifizierten Probleme löst

BILDER

Die folgenden Bilder sind von der CAWI-Initiative "Canadian City for All Women" übernommen worden, um den Unterschied zwischen Gleichbehandlung und Gleichheit zu verdeutlichen und zu verdeutlichen, was "ausgleichende Ausgangspunkte" in der Praxis bedeutet. Implizit wendet die CAWI Intersektionalität an und stellt eine Definition von Gleichbehandlung in Bezug auf die faire Behandlung aller vor, indem sie deren ihre einzigartige Situation anerkennt und systemische Barrieren beseitigt. Das Ziel der Gerechtigkeit durch Gleichbehandlung ist es, sicherzustellen, dass jeder Zugang zu gleichen Ergebnissen und Vorteilen hat.



Im ersten Bild stehen drei unterschiedlich große Jungen auf gleich hohen Kisten, die ihnen helfen, über einen Holzzaun zu schauen und ein Ballspiel zu sehen. Trotzdem kann der kürzeste Junge den Zaun nicht sehen. Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass alle die gleiche Unterstützung erhalten.

Sie werden gleich behandelt.



Im zweiten Bild hat der größte Junge keine Kiste, der zweithöchste Junge hat eine Kiste und der kürzeste Junge hat zwei Kisten, auf denen er stehen kann, so dass alle auf gleicher Höhe über den Zaun sehen können. Sie erhalten verschiedene Unterstützungen, um ihnen gleichen Zugang zum Spiel zu ermöglichen.

Sie werden gerecht behandelt.



Im dritten Bild wurde der Zaun in einen durchsichtigen Zaun geändert. Alle drei können das Spiel ohne Unterstützung oder Unterbringung sehen, weil die Ursache der Ungerechtigkeit angesprochen wurde.

Die systemische Barriere wurde beseitigt.

© Alle drei Bilder stammen von CAWI 2015.

2.1.3.5 Dritte Aktivität mit Lehrenden und Lernenden

AKTIVITÄT: «ICH, RASSIST?» BILDER ALS VISUELLE LEHR- UND LERNMATERIALIEN ZU MEHREREN DISKRIMINIERUNGEN

ANLEITUNG

- Lernende in Gruppen lernen mit Hilfe der online zugänglichen Bilder in der Handreichung "Ich, Rassist?" über Diskriminierungen und überschneidende Effekte
- Bitten Sie Ihre Lernenden, sich 10-15 Minuten zu nehmen, um die Seiten 3-4 auf "Ich, Rassist?" aus intersektionalen Perspektiven zu lesen und zu diskutieren.

ONLINE-LINKS

- <https://www.predis.eu/fileadmin/predis/whatmeracist.pdf>
- <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/whatmeracist.pdf>

2.1.3.6 Berücksichtigung intersektionaler Kontexte im Curriculum

Lehrkräfte und Ausbilder/innen sind dafür verantwortlich, Chancengleichheit in Lernkontexten zu fördern und integrative Schulkulturen zu schaffen. Laut Collins und Anderson ist es wichtig, Intersektionalität zum Gegenstand der Reflexion im Schulalltag zu machen. Konkret bedeutet dies, über die Auswirkungen unseres Curriculumdesigns, der Wahl der Methoden, der Implikationen unserer sozialen Lage und der Interaktion zwischen den Lernenden für die Konstruktion von Differenz und Gerechtigkeit nachzudenken. Diversity-Kompetenzen erfordern Intersektionalität auf drei Ebenen: Didaktisches Niveau des curricularen Designs, Beobachtung der Lernenden und Selbstreflexion.

- Didaktische Ebene: Die Lehrenden werden der Frage nachgehen, ob die Unterrichtsmaterialien so konzipiert sind, dass sie die Vielfalt der Identitäten aus intersektionalen Perspektiven widerspiegeln. Leitfragen für die Berücksichtigung intersektionaler Faktoren in Lehrplänen können sein:
 - Durchzieht das Nachdenken über Geschlecht, Rasse und Klasse den gesamten Lehrplan oder werden diese Themen als spezielle Themen oder soziale Probleme behandelt?
 - Wenn es um Berufe geht, sind typische Geschlechterrollenbilder enthalten?
 - Dominiert eine Gruppe bei der Definition der anderen Gruppen oder definieren sich Gruppen selbst? Wird Vielfalt in einer Gruppe in diesen Selbstdefinitionen repräsentiert und artikuliert?

- Werden alle Gruppen als von den interaktiven Strukturen der Rassifizierung, der Klasse und des Geschlechts betroffen erkannt, oder nur der weißen Frauen, der Menschen der Farbe und der Arbeiterklasse?
 - Wird die Erfahrung einer Gruppe als Norm angesehen, an der andere gemessen und bewertet werden?
 - Wenn es um Berufe geht, sind typische Geschlechterrollenbilder enthalten?
 - Fördert das Material im Lehrplan Vorurteile und Stereotype oder werden sie entlarvt und widerlegt? (Collins & Andersen in Flick).
- Beobachtung der Lernenden / Reflexion auf der Schulebene: Die Lehrenden werden herausgefordert, die Gelegenheit der Schule als Erlebnisumgebung zu nutzen, um den Lernenden zu ermöglichen, ihre eigenen Konstruktionen von Geschlecht, Ethnizität, (Un)Fähigkeit und ihre Perspektiven des Anderen als verschieden (und unterbewertet) zu betrachten. Lehrende denken darüber nach, wie sie Verantwortung und soziales politisches Engagement übernehmen können, um die Inklusion in den institutionellen Einrichtungen der Schule zu verankern.
- Selbstreflexionsebene: Lehrende und Sozialarbeiter/innen reflektieren, inwieweit sie sich aufgrund ihrer sozialen Lage als Vorbild für ihre Lernenden verstehen. Die Entwicklung eines inklusiven Lehrplans beinhaltet einen Paradigmenwechsel, bei dem grundlegende Annahmen untersucht und geändert werden. Auf der Ebene der Selbstreflexion ist es notwendig, die Empfehlungen in dem folgenden Fall inspirierten Kasten zu berücksichtigen:

LEITFRAGEN FÜR DIE SELBSTREFLEXION

- Nehmen Sie sich die Zeit, um über Ihre eigene soziale Lage und die Schnittpunkte der Identität nachzudenken;
- Berücksichtigen Sie, wie sich Ihre soziale Position auf Ihre Ansichten von Lernenden auswirken könnte und insbesondere in welchen Bereichen Sie sich Ihrer Erfahrungen weniger bewusst sind;
- Suchen Sie nach pädagogischen Ressourcen, die eine kritisch reflektierten Praxis fördern, und wenden Sie sie an;
- Stellen Sie sich für jeden Kurs und jedes Semester die Frage, wie die zugewiesene Lektüre Ihre soziale Position mehr repräsentiert als andere. Passen Sie sich entsprechend an, um Perspektiven außerhalb Ihrer eigenen Platzierung einzubringen;
- Denken Sie über Beispiele, Videos, Aktivitäten, Aufgaben usw. nach und überlegen Sie, auf welche Weise sie angepasst werden können, um soziale Positionen zu integrieren, die über Ihre eigenen hinausgehen;
- Sprechen Sie offen und direkt mit den Lernenden darüber, wie sich die soziale Lage von Ausbilder/innen auf ihre Interaktion und Kommunikation auswirken kann und wie das Bewusstsein für diese Einflüsse dazu beitragen kann, vorgefasste Meinungen zu überwinden (in beide Richtungen);
- Erwarten Sie, etwas Neues von den Lernenden zu lernen, basierend auf dem reichen Wissen, das sie von ihren eigenen sozialen Positionen zum Unterricht mitbringen, die die Gemeinschaft der Lernenden breiter informieren können.

2.2 MACHTREFLEXIVE BILDUNGSPRAXIS

Riegel argumentiert, dass es nicht ausreicht, die Achsen von Differenz zu reflektieren. Es ist auch wichtig, die strukturellen Beziehungen, Praktiken und Mechanismen der Differenzierung zu reflektieren, die Unterschiede relevant machen, normalisieren und stabilisieren (Riegel 2013). Neben der Intersektionalität ist die machtrelexive-Praxis eine zwingende Fähigkeit. Lehrende sollte die Machtbeziehungen, die Ungleichheiten in Klassenzimmern reproduzieren, reflektieren. Der folgende Abschnitt basiert hauptsächlich auf Foucaults Rahmen der Macht (Foucault 1998).

2.2.1 Das Selbst als politisches Konstrukt und seine eigene Rolle bei dem Abbau von sozialen Hierarchien

Foucault bietet eine kritische Perspektive, die dabei unterstützen soll, dass die Person Macht- und Dominanzbeziehungen reflektiert, in die sie eingebunden ist. Die Person sollte in der Lage sein, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Laut Foucault übt Macht Einfluss auf die Handlungen eines Individuums aus. Daher muss die Person die Auswirkungen von Macht auf ihre Wahrnehmungen und Handlungen verstehen. Macht fließt durch Diskurse. Das Zusammenspiel von Subjekten und Diskursen zu verstehen, ist entscheidend. Machtdiskurse als Teil wissenschaftlicher Disziplinen konstruieren unsere Identitäten und dominierenden Weltanschauungen. Sie normalisieren Herrschafts- und Unterordnungsverhältnisse, die wir als Subjekte unbewusst oder "automatisch" (aus Gewohnheit) reproduzieren. Als Individuen können wir unbewusst soziale Hierarchien auch entgegen unserer eigenen Kenntnisse, Werte und Normen unterstützen. Subjekte (einschließlich Pädagogen) sind politische Kategorien, die zuerst ihre eigene politische Konstruktion und Subjektivierung in Machtdiskursen verstehen müssen. Unser Verständnis der Welt um uns herum, die Art und Weise, wie wir uns mit der Gesellschaft identifizieren, unsere Berufe, die Beziehung zu den Lernenden, zu den Kontexten der Differenz und Ungleichheit werden alle durch Macht vermittelt. Diese Verstrickungen müssen kritisch hinterfragt werden. Wichtig dabei ist die unterdrückenden Diskurse zu erkennen und abzulehnen und stattdessen Diskurse zu fördern, die unsere eigenen Werte und Normen bestätigen und somit auch unsere Identitäten stärken. Macht koexistiert mit Widerstand - es gibt immer die Möglichkeit, den Auswirkungen von Macht durch ‚Reframing‘ und Bekräftigung („Reaffirming“) zu widerstehen. Wir können Gegenstrategien der Macht einsetzen (Umstrukturierung von Perspektive, Kompetenzen und Handlungen), um eine alternative Weltanschauung zu schaffen, die auf sozialer Gerechtigkeit, Gleichheit und Einbeziehung beruht. Macht ist dual; es hat nicht nur unterdrückende Wirkungen, sondern ist auch produktiv durch seine befreiende Wirkung, die Dominanzbeziehungen entgegenwirkt (vgl. Foucault 1998: 63 & 100-101).

2.2.2 Spannungsfelder erkennen: Machtasymmetrien und Privilegien

Für Mecheril ist die Voraussetzungen für die Analyse und Transformation von Macht eine Reflexion der Machtasymmetrien. Sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden, beinhaltet das Bewusstsein, dass wir als Subjekte sozial, politisch und wirtschaftlich von der Ausbeutung der am Rande der Macht Konstruierten profitieren. Antidiskriminierungstheorie und -praxis setzt die Rekonstruktion von Machtssystemen voraus. Macht konstruiert gesellschaftliche Asymmetrien, in denen die Privilegierten von den Benachteiligten profitieren. Die Privilegierten werden als normal konstruiert, während andere als divergent konstruiert und folglich diskriminiert

werden. Es ist wichtig zu untersuchen, wessen Interessen Dominanzverhältnissen dienen. Differenzkonstrukte (wie Geschlecht, Rassisierung, Ethnizität und (Un)fähigkeit) drücken die Gleichzeitigkeit von Privilegien und Unterordnungen aus. Sie konkretisieren, wie Macht in der Gesellschaft verteilt ist und wie unterschiedliche soziale Gruppen Vorteile und soziale Benachteiligungen erfahren. Die Identifikation und Reflexion der eigenen und gesellschaftlichen Privilegien ist ein wesentlicher Bestandteil des Bewusstwerdens und der Veränderung von Machtasymmetrien (vgl. Mecheril 2008).

MACHTREFLEXIVE ORIENTIERUNG IM UNTERRICHT

- Gesellschaftliche Institutionen wie Bildungssysteme spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung unseres Verständnisses von Ungleichheit, Diskriminierung und Identität.
- Wenn die Beziehungen von Benachteiligung und Privileg, die die Lernkontexte der Lernenden und ihre Lebenschancen bedingen, von Lehrenden und Praktikern nicht kritisch hinterfragt werden, kann dies die Unsichtbarkeit von Strukturen verstetigen, Hierarchien unterstützen und die ausgrenzenden Diskurse, die uns konstruieren, verstärken.
- Wenn wir die Benachteiligung und die grundlegenden Machtverhältnisse reflektieren, können wir die ungleichen Bedingungen des Lernens sowie die gesellschaftlichen Diskurse und sozialen Praktiken der Ungleichheit transformieren.
- Es ist wichtig, unsere Machtpositionen zu nutzen, um dominante Weltbilder und Machtverhältnisse in der Gesellschaft in Frage zu stellen, herauszufordern und zu verändern.
- Bedeutungen sind sozial konstruiert. Es ist wichtig, auf die Rolle der Sprache bei der Konstruktion von Bedeutung zu achten. Sprache kann Ausgrenzung konstruieren oder Gewalt in Bedeutungen und Praktiken einflechten (siehe kritisch, Foucault und Mecheril oben).
- Um eine alternative Zukunft vorwegzunehmen, sollten alle Lehrenden, ihre Lernenden und die Bürger machtrelexives Wissen erwerben - wie Differenzen konstruiert und aufrechterhalten werden, Perspektiven der Kritik, Neubildung von Kompetenzen, Gerechtigkeitsbewusstsein und Inklusion als Alternative für Veränderung (kritisch Lange 2008; Riegel 2013). Ohne die Auswirkungen von Machtdiskursen auf unsere Handlungen und Machtasymmetrien zu verstehen, werden die bestehenden Systeme von Ungleichheit und Privilegien verewigt.

2.3 EINHEIT II: NORMATIVE RAHMEN: RECHTSGRUNDLAGEN UND THEMENORIENTIERTE AKTIVITÄTEN

Das Erreichen der Gleichheit erfordert Rechtsschutz, wobei das Gleichheitsgebot und das Diskriminierungsverbot eine wichtige Rolle im Völker- und Verfassungsrecht spielen. Benachteiligte Gruppen brauchen Informationen über Instrumente, die ihre Identität, Rechte, Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen schützen und fördern. Darüber hinaus hängt der rechtliche Status einiger Migrantinnen von der Ehe ab, und sie können bei Scheidung sogar in missbräuchlichen Beziehungen deportiert

werden. Sie sind auf ihre Ehepartner angewiesen, um Informationen zu erhalten. Diese strukturelle Abhängigkeit macht sie anfällig für Benachteiligungen. Niedrige Sprachfähigkeiten und fehlende Kenntnis des Rechtsschutzes und der institutionellen Informationsquellen verstärken ihre Vulnerabilität (z. B. Crenshaw 1991). Lehrende und Ausbilder/innen können Lernende mit einer Reihe von Online-Ressourcen unterstützen, die in der Sektion bereitgestellt werden

Die Europäische Menschenrechtskonvention und der EU-Vertrag von Amsterdam sind zwei wichtige Gesetze zur Gleichstellung und zum Schutz vor Diskriminierung, und sie versuchen, die miteinander verknüpften Diskriminierungen anzugehen. Als geschützte Kategorien gegen Diskriminierung schreiben sie Geschlecht, Rasse oder ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Orientierung vor. Obwohl wir uns in diesem Kurs auf Gender, Ethnizität und Klasse konzentrieren, können sich auch alle anderen erwähnten Kategorien gleichzeitig auf den Kontext eines einzelnen Lernenden auswirken und müssen im Hinterkopf behalten werden.

2.3.1 Menschenrechte

Die gleiche und unveräußerliche Würde und der menschliche Wert des Individuums sind im Konzept der Menschenrechte verankert und seine Anerkennung ist die Grundlage für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt. Menschenrechte sind für alle und das Recht auf Menschenrechte für alle ist unabhängig von ihrer Identität und ihrem sozialen Status verankert (siehe Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen).

AKTIVITÄT MIT STUDENTEN: MENSCHENRECHTE

ANLEITUNG

Studierende in Gruppen (von 3 Mitgliedern) arbeiten an einem Menschenrechtsdokument; jede Gruppe konzentriert sich auf ein Dokument und die Ergebnisse werden ausgetauscht und besprochen

QUELLE

Die Charta der Grundrechte der EU:
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

2.3.2 Der EU-Vertrag von Amsterdam

Der EU-Vertrag von Amsterdam gewährleistet die Gleichstellung der Geschlechter in der Beschäftigung und stellt fest, dass die Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen ein Grundprinzip der Europäischen Union ist. Sie versucht, jede Form von Ungleichheit und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts zu beseitigen und fördert damit Chancengleichheit und Gleichbehandlung von Männern und Frauen.

AKTIVITÄT MIT LEHRKRÄFTEN UND AUSBILDER/INNEN: EU-VERTRAG VON AMSTERDAM

ANLEITUNG

Lehrkräfte und Ausbilder/innen allein oder in Gruppen arbeiten an Grundprinzipien des EU-Vertrags von Amsterdam. Jede Gruppe konzentriert sich auf einen Aspekt und darauf, wie sie in Bezug auf die Situation von Lernenden mit Migrationshintergrund und Roma unterrichtet und angewendet werden können.

QUELLEN

- http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/brochure_equality_en.pdf
- http://eurlex.europa.eu/summary/chapter/institutional_affairs/01010201.html?root=010102

2.3.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention gewährleistet die gleiche Behandlung von Menschen mit Behinderungen (CRPD: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>). Artikel 3 des Grundgesetzes verkündigt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“: <http://www.bpb.de/izpb/254385/gleichheit-vor-dem-gesetz>.

AKTIVITÄT MIT LEHRKRÄFTEN UND AUSBILDER/INNEN: EU-VERTRAG VON AMSTERDAM (CRPD)

ANLEITUNG

Lehrkräfte und Ausbilder/innen allein oder in Gruppen arbeiten an die UN-Behindertenrechtskonvention. Sie folgen die oben Anweisungen für Aktivitäten.

QUELLEN

- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.htm>
- <http://www.bpb.de/izpb/254385/gleichheit-vor-dem-gesetz>

2.4 EINHEIT III: REFLEXION DER MENSCHENWÜRDE IN KONTEXTEN VON STRUKTURELLER UNGLEICHHEIT

Strukturelle Benachteiligungen konstituieren nicht nur die Handlungsebene, sondern auch die emotionale Ebene (Selbstwert), was verborgen passieren sein. Jedoch haben alle Lernenden ein Recht darauf, mit Würde und Respekt behandelt zu werden. Das ist ein Leitprinzip des Unterrichts sowie eine ethische und rechtliche Verpflichtung. Laut Mergner ist die zentrale Frage, die Freire auch in seiner Bildungsarbeit aufwirft, die Frage nach der Menschenwürde: Worin besteht die Würde jedes einzelnen Menschen? Wie behauptet sie sich? Wodurch ist sie bedroht? Laut John Locke konstituiert sich die Würde jedes einzelnen Menschen über das Handeln. Die Einschränkung der Möglichkeiten des Handelns eines Menschen schränkt den Menschen in seiner Würde ein. Die Würde ist laut Locke die Veränderung in der Welt, die das Subjekt will und wofür es verantwortlich ist. Dies setzt das handelnde und handlungsfähige Subjekt voraus, das sich als historisch einmalig und unersetzbar erlebt. Locke sieht die Würde des Menschen vor allem durch den Menschen selbst bedroht. Bildung sollte diese Bedrohung abwehren (siehe Freire & Locke in Mergner 1998). Laut Biesteck hat die herrschende Kultur die Vorstellung verinnerlicht, dass Respekt bedeuten würde, ausgewählten Personen aufgrund ihrer überlegenen Position, oft verbunden mit sozialem Status, Klassenposition und / oder Autorität, aus diesen Gründen Respekt zuzugestehen. Der Schutz der menschlichen Würde des Menschen erfordert für Biesteck die Überwindung dieser vorherrschenden Kultur durch die Implementierung des Konzepts der bedingungslosen positiven Rücksichtnahme, um soziale Stigmatisierung zu minimieren und die soziale Akzeptanz von Individuen zu erhöhen, die durch strukturelle Mechanismen und ihre ausgleichende Wirkung unterschiedlich konstruiert sind: "Jeder Mensch hat einen inneren Wert (.), der nicht von persönlichem Erfolg oder Misserfolg in physischen, wirtschaftlichen, sozialen oder anderen Dingen beeinflusst wird" (Biesteck in Hancock 1997).

2.5 EINHEIT IV: ANNAHMEN, URTEILSVERZERRUNGEN UND STEREOTYPEN

Wir alle haben Annahmen, Voreingenommenheiten und Vorurteile. Oft sind wir uns ihrer jedoch nicht bewusst und erkennen möglicherweise nicht, dass wir Vorurteile oder Diskriminierung zeigen. Unsere Einstellungen und Verhaltensweisen sind von unserem kulturellen Hintergrund geprägt. Um mit verschiedenen Gruppen effektiv arbeiten zu können, müssen wir zuerst verstehen, wie unser eigener kultureller Hintergrund uns beeinflusst. Wir müssen auch verstehen, wie Kultur verschiedene Menschen beeinflusst. Dies erfordert, dass wir miteinander kommunizieren, genau zuhören und etwas über die Gedanken, Überzeugungen und Werte anderer Personen erfahren. Der Respekt von und das Interesse zeigen an Traditionen, Lebensmitteln, Kleidung oder Bräuchen führt dazu, dass sich die Menschen geschätzt und respektiert fühlen (Bennet, Milton 2004; Sorrentino 2003: 112).

Annahmen, Verzerrungen, Vorurteile und Klischees intensivieren die Auswirkungen von Diskriminierung, die Migrant/innen und benachteiligte Roma bereits aufgrund der Interaktion von Geschlecht, Klasse, ethnischer Zugehörigkeit und Behindertenfeindlichkeit erfahren. Sie sind jedoch häufig auf voreilige Meinungen, unvollständige Information, eindimensionale Sicht auf ein Phänomen und unvollständige Erfahrung und vereinfachendes Denken gegründet. Stereotype können zu Diskriminierung führen. Diskriminierung ist etwas, was man tut, im Gegensatz zu etwas, das man denkt (Makonnen 2002). In Lernkontexten kann dies zu Fehleinschätzungen von Lernenden und spezifischen Situationen führen.

2.5.1 Funktionen von Stereotypen

Negative Stereotypen erfüllen zwei miteinander verknüpfte Funktionen: Sie entwerten die Gruppe, die stereotypisiert wird und stärken gleichzeitig die dominante Gruppe, die sich selbst als Ausgangspunkt für die Abwertung des anderen verwenden. Positive Stereotypen werden normalerweise auf die eigene Gruppe angewendet, während negative Stereotypen auf die andere angewendet werden. Stereotypen haben auch die Funktion der Projektion. In diesem Fall sehen wir in anderen, was wir sind, aber nicht sein wollen. Stereotype können Diskriminierung erzeugen oder verstärken, indem sie Wahrnehmungen bilden, die Menschen nach ethnischer Zugehörigkeit, Klasse oder Behinderung sozial unterscheiden. Individuen und Gruppen werden oft diskriminiert aufgrund der Wahrnehmung dessen, was sie darstellen, aber nicht notwendigerweise aufgrund dessen, was sie als Individuen sind (Makonnen 2002).

2.5.2 Stereotype Threat / Bedrohung durch Stereotype

Beschreibt die Befürchtung von Angehörigen einer stigmatisierten sozialen Gruppe negative oder anders behandelt zu werden aufgrund von negativen Stereotypen über ihre Gruppe. Ferner umfasst 'Stereotype Threat' die Befürchtung durch eigenes Verhalten ein Stereotyp zu bestätigen (Steele & Arson 1995). Die Tatsache, dass man im Hinblick auf Stereotypen beurteilt oder behandelt werden kann, verursacht möglicherweise Druck oder Spotlight-Angst. Mitglieder von voreingenommenen Gruppen können Stereotypen verinnerlichen. Ein daraus resultierendes Gefühl der Unzulänglichkeit könnte Teil ihrer Persönlichkeit werden.

2.5.3 Selbst erfüllende Prophezeiung

Geringe Erwartungen an die Leistungen können sich negativ auf die Ergebnisse der Lernenden auswirken und Stereotypen bestätigen. Die Lernenden können sich durch die Brille existierender gesellschaftlicher Stereotypen sehen und sie somit reproduzieren. Man kann vom Selbststigmatisierung reden. Das Denken oder Handeln der Lehrenden kann zur Bestätigung der eigenen Vermutungen beitragen. Zum Beispiel kann ein/e Pädagoge/in, der/die an das Potenzial eines Lernendes glaubt, ihn unbewusst unterstützen, indem er/sie dem Lernenden mehr

Aufmerksamkeit schenkt, mehr Feedback gibt oder längere Wartezeiten für Antworten ermöglicht. Auf diese Weise kann der/die Pädagoge/in unbewusst ein Umfeld schaffen, in dem seine/ihre Erwartungen erfüllt werden können. Daher hängen positive und negative Ergebnisse auch davon ab, wie wir mit Menschen umgehen. Annahmen, Verzerrungen und Stereotypen entfalten sich in komplexer Weise, die sich gegenseitig verstärken und soziale Nachteile mit sich bringen. Negative Bewertungen einer sozialen Gruppe führen zur Aufrechterhaltung sozialer Distanzen (Verhaltensmuster), soziale Distanzen wiederum werden die Aufrechterhaltung negativer Stereotypen und Vorurteile ermöglichen. Ein Teufelskreis der Diskriminierung kann folgen. Benachteiligungen häufen sich im Laufe der Zeit und schaffen komplexe und benachteiligende Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, Armut oder Ghettoisierung. Sie können dann den negativen Stereotypen entsprechen und sie dadurch verstärken. Dies erhöht die Neigung zu sozialer Stigmatisierung und Diskriminierung der betroffenen Gruppe (Makonnen 2002).

2.5.4 Identifizieren von positiven Stereotypen und negativen Stereotypen

REFLEXIVE ÜBUNG ZU NEGATIVEN UND POSITIVEN STEREOTYPEN IN LERNKONTEXTEN

Berücksichtigen Sie die Auswirkungen von positiven und negativen Stereotypen auf Ihre Lernenden:

- Positive Stereotype: Rampenlicht-Angst ("spotlight anxiety") kann durch positive Stereotypen wie alle "Chinesen sind gut in der Mathematik" erlebt werden. Chinesische Lerner mit schlechten mathematischen Kompetenzen können Stereotype-Bedrohung ("stereotype threat") als Druck empfinden, Erwartungen zu entsprechen, die auf Stereotypen basieren.
- Negative Stereotype: Berücksichtigen Sie die Auswirkungen von Etiketten wie "Achiever/Leistungsbegeisterte", die häufig von Lernenden verwendet werden, um diejenigen Mitzulernenden zu beschreiben, die stark danach streben, zu lernen, gute Note zu erhalten oder sich in schulische Aktivitäten einzubringen. Wie können Sie den Lernenden helfen, dies zu überwinden? Welche Auswirkungen haben Defizitansätze auf die Selbstevaluation und Motivation von Lernenden? Welche Auswirkungen haben Stereotypen über Roma, Araber, Schwarze, Flüchtlinge oder Migrant/innen auf die Lernenden?

2.5.5 Konkrete Strategien zur Bekämpfung von Stereotypen

Jeder von uns hat die Verantwortung zu tun, was wir als Individuen können. Lernende und Lehrende können die Schul- und Gemeinschaftskultur verändern. Es ist wichtig, nicht neutral zu bleiben, sondern Vorurteile aktiv zu bekämpfen, wann immer sie auftreten.

AKTIVITÄT: KONKRETE STRATEGIEN ZUR BEKÄMPFUNG VON STEREOTYPEN

ANLEITUNG

Lehrende, Praktiker/innen und Ausbilder/innen in Gruppen arbeiten an konkreten Strategien zur Identifizierung und Bekämpfung von Stereotypen in sich selbst, anderen und der Gesellschaft mit Hilfe der beiden untenstehenden Kästchen. Sie bieten praktische Strategien basierend auf Richtlinien entwickelt von Rubin Friedman.

SELBSTREFLEXION: IDENTIFIKATION UND UMGANG MIT EIGENEN VORURTEILEN

Diese Selbstreflexionsaktion hilft zu verstehen, was Voreingenommenheit ist:

- (1) Wenn Sie automatisch an eine Person denken und sie kategorisieren, basierend auf ihrem Aussehen, ihrer Religion, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung, ihrem sozialen Hintergrund usw.
- (2) Wenn Sie denken, Stereotypen seien wahr.
- (3) Wenn Sie voreingenommene Aussagen treffen oder ihnen zustimmen.
- (4) Wenn Sie sich weigern, mit jemandem wegen ihres Hintergrunds, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Religion, ihres Geschlechts oder anderer Kategorien zu verhandeln oder mit zu arbeiten.

Um Vorurteilen entgegenzuwirken, engagieren Sie sich und ermutigen Sie Ihre Lernenden und Auszubildenden, die Menschen, gegen die sie Vorurteile haben, kennenzulernen, eigene Annahmen in Frage zu stellen und vorurteilsbehaftete Aussagen und Verhaltensweisen zu unterlassen.

VORURTEILE GEGENÜBER ANDEREN IDENTIFIZIEREN UND HERAUSFORDERN

Wenn Sie denken, dass Sie etwas Voreingenommenes hören:

- (1) Überprüfen Sie, was Sie gehört haben: 'Entschuldigen Sie, aber habe ich Sie richtig verstanden? Haben Sie gesagt, dass ...?'
- (2) Geben Sie moralische / ethische Gründe an: 'Ich finde Ihre Kommentare beleidigend, weil ...!'
- (3) Bieten Sie Informationen an, wenn es Offenheit gibt: 'Vielleicht möchten Sie mehr erfahren ... Sie sollten lesen ... wussten Sie, dass ...?'
- (4) Geben Sie rechtliche / praktische Gründe an: 'es ist gegen das Gesetz oder die Politik unserer Schule, Organisation'

Wenn Sie denken, dass Sie etwas Vorurteilsbehaftetes in Ihrer Gruppe hören:

- (1) Es ist dringend notwendig, Fragen zu stellen, zu klären und Einwände zu äußern, sonst werden voreingenommene / vorurteilsbehaftete Kommentare akzeptiert.
- (2) Zeigen Sie Ihren eigenen Einwand und lassen Sie andere das Problem sehen.
- (3) Sei ein Vorbild für andere im Handeln und Akzeptieren von Eigenverantwortung.

2.6 EINHEIT V: KULTUR

2.6.1 Theoretischer Hintergrund: Kultur als soziale Praxis

Nach Mecheril setzt die Transformation von Differenz und Ungleichheit die analytische Dekonstruktion der dominanten Kultur voraus. In seiner Analyse spiegeln Bildungsungleichheiten die zugrunde liegende dominante Kultur wider und zeigt, wie sie mit Identität und Diversität in einer Weise umgeht, die die spezifische strukturelle Dimension prägt. Die effektive Beseitigung von Nachteilen erfordert eine Dekonstruktion der zugrundeliegenden Annahmen von Vertreter/innen der dominanten Kultur. Kultur wird hier als soziales Konstrukt und als zentrale Differenzdimension verstanden, die Bildungschancen bestimmt (Mecheril 2004: 16). Die kulturelle Untermauerung der Gruppenzugehörigkeit zu reflektieren, ist eine Bedingung für die Dekonstruktion und die Veränderung von Ungleichheiten - Geschlecht, Rassifizierung, ethnischer Zugehörigkeit, Behinderung, Klassenzugehörigkeit (Mecheril 2007: 4). Kultur ist ein Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern, die spezifische Handlungen nahelegen und soziale Wirkungen haben. Kultur ist daher eine soziale Praxis. Kultur ist auch ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Ratifizierung sozialer Strukturen und Verhältnisse. (Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Die Kernfrage lautet nicht, ob es kulturelle Unterschiede gibt, sondern unter welchen Umständen beziehen wir uns auf den Kulturbegriff und mit welchen Effekten? (Mecheril 2008, 26)

REFLEXIVE AKTIVITÄT AUF KULTUR, LOKALITÄT UND CURRICULAR DESIGN

Unser kultureller Hintergrund, unsere Identität und unsere Lage haben unsere Wahrnehmung und unser Handeln geprägt. Dies kann Auswirkungen auf unser Kursdesign sowie auf die Lernerfahrungen unserer Lernenden und Auszubildenden haben. Unsere ‚einseitige‘ Sozialisation, die häufig in einer privilegierten Lage und einer Monokultur situiert ist, kann uns daran hindern, das Gesamtbild einschließlich der vielfältigen Erfahrungen, Positionen und Weltanschauungen unserer Lernenden zu sehen. Wir können unbewusst Vorurteile, Annahmen, Stereotypen in die Gestaltung des Lehrplans und die Wahl der Materialien und Methoden einfließen lassen. Unsere Annahmen über Bildungsleistungen können durch unseren privilegierten Platz bestimmt sein, der zahlreiche Ungleichheiten ausgleichen kann, mit denen benachteiligte Lernende zu kämpfen haben und die ihre Motivation und Leistungsfähigkeit bestimmen. Wir können auch unbeabsichtigt wichtige Botschaften und Ansätze weglassen. Wir können einige der Weltanschauungen und Sichtweisen unserer Lernenden, die vielleicht nicht mit unserer Weltanschauung übereinstimmen, unbewusst ausblenden. Dies könnte dazu führen, dass das Lernen für benachteiligte Lernende dekontextualisiert ist und für Lernende, die unsere Weltanschauung und Erfahrungen teilen, die aus einer gemeinsamen Lokalität hervorgehen, kontextbezogen ist (siehe auch Fall in diesem Modul über Intersektionalität).

Peter Jackson greift auf Clark zurück, um die von Stuart Hall und seinen Kollegen definierten Kulturbegriffe zu synthetisieren. In diesem Kulturbegriff spielen die Wechselwirkungen zwischen Politik und Wirtschaft eine zentrale Rolle. Kultur ist der Bereich, in dem wirtschaftliche und politische Widersprüche bestritten und gelöst werden sowie wo Bedeutungen verhandelt und Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse definiert werden. Er betont die Pluralität der Kulturen und die Vielfalt der Landschaften, mit denen diese Kulturen verbunden sind. Diese Definition erkennt den Wert von Kultur als implizite Herausforderung für dominante Werte an. Kultur ist kein einheitliches, künstlerisches und intellektuelles Produkt der Elite. Kultur beinhaltet Machtverhältnisse, die sich in Dominanz- und Unterordnungsmustern widerspiegeln und durch Muster sozialer Organisation konkretisiert werden. Kultur ist die Art und Weise, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und gestaltet werden, aber es ist auch die Art und Weise, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. Jacksons Synthese der Definitionen der oben genannten Gelehrten führt zur Interpretation der Kultur als nicht einheitlich, als dynamisch und als Bedeutungskarten, durch die die Welt verständlich gemacht wird. Mit anderen Worten, Kulturen sind Codes, durch die Bedeutung konstruiert, vermittelt und verstanden wird (Jackson 2003).

2.6.2 Vermeiden Sie eine statische Kulturansicht. Kultur ist nicht statisch. Sie ändert sich ständig.

Häufig wird eine falsche und inselartige Sicht der Kultur angewandt. In dieser Sicht wird Kultur häufig als nationale Kultur und als statische und homogene Kategorie interpretiert. Aber in Wirklichkeit ist die Kultur nicht festgelegt, sondern bildet einen Prozess der ständigen Veränderung und Anpassung durch ständige Interaktion mit verschiedenen Kulturen in den wechselnden geografischen Standorten.

REFLEXION ÜBER DIE SICH VERÄNDERNDE NATUR DER KULTUR

Ausbilder/innen, Lehrende, Praktiker/innen, und Lernende denken über die sich verändernde Natur der Kultur nach, indem sie über die Entstehung von Tee- und Kaffeepraktiken in Europa und den sie umgebenden Kulturen durch koloniale Begegnungen nachdenken. Tee kommt aus Indien, Südostasien und Afrika, Porzellantassen aus China. Cappuccino ist eine besondere Mischung aus der Begegnung afrikanischer Kulturen mit europäischen Kulturen. Kulturen sind das Ergebnis von Begegnungen und beeinflussen sich gegenseitig.

2.6.3 Kulturdeterminismus und kulturelle Homogenisierung vermeiden

- Kulturdeterminismus: Individuen werden beeinflusst, aber nicht durch ihre Kultur bestimmt. Nähern Sie sich nicht Individuen als Produkte ihrer Kultur. Der kulturelle Determinismus ist eng mit dem Konzept der Kulturalisierung verbunden.
- Kulturelle Homogenisierung: Statt Homogenisierung anzunehmen, erkennen Sie die Individualität aller Personen an. Jedes Individuum ist aufgrund seiner unterschiedlichen Einbettung in gesellschaftliche Strukturen einzigartig durch Kultur(en) geprägt. Kultur wird auch durch eine Vielzahl von Faktoren wie Familienkontext, Geschlecht, Religion, ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status, sexuelle Orientierung, Sprache, Beruf, Lebenserfahrung, Art der Bildung, usw. konstruiert. Die Art, wie diese Faktoren zusammenwirken und die Kulturkonstruktionen eines Individuums beeinflussen, variiert von Person zu Person. Aufgrund der multidimensionalen Natur der individuellen Identität ist die Kultur eines Individuums vielfältig. Dies bedeutet, dass Kultur als ein System mit Subsystemen betrachtet werden kann, in dem jedes Individuum zu mehr Subsystemen innerhalb einer Kultur gehört. Insgesamt sind die kulturellen Muster eines Individuums immer individuell vielfältig und heterogen. Den Lernenden mangelt es oft an fundiertem kulturellem Wissen und sie identifizieren sich möglicherweise nicht mit einem spezifischen kulturellen Hintergrund. Lernende können sich auch mit mehreren Kulturen identifizieren. Dies impliziert eine Wahl. Erlauben Sie es den Lernenden, sich entsprechend ihrer kulturellen Selbstidentifizierung zu repräsentieren.

2.6.4 Kulturelle Dominanz, kulturelle Blindheit und andere kulturelle Konzepte

- Es ist wichtig, kulturelle Dominanz und Kulturimperialismus zu vermeiden, die Minderheitskulturen und synergetische Produktionen interkultureller Interaktionen delegitimieren und vernichten. Im Fall der Roma-Lernenden zum Beispiel hat dies Fragen nach der Bedeutung von Kulturerhalt und Minderheitenschutz aufgeworfen. Der Kolonialismus erodierte den kulturellen Rahmen kolonisierter Völker erheblich.
- Die Zerstörung anderer Kulturen vermeiden: Dies tritt auf, wenn eine bestimmte Kultur von dominanten Kulturen als inakzeptabel empfunden und beispielsweise wie im Holocaust, durch Genozid- und Hassverbrechen zerstört wird.

- Kulturelle Abwertung und Ethnozentrismus vermeiden: Kulturelle Abwertung geschieht, wenn Kulturen defizitär, ungültig oder minderwertig gemacht werden. Dies geschieht oft durch Ethnozentrismus. Es ist notwendig, den Ethnozentrismus zu vermeiden, der seinen eigenen primären Sozialisierungskontext nutzt, um interkulturelle Situationen zu interpretieren und verschiedenen Kontexten eigene Interpretationen aufzuerlegen. Ermöglichen Sie den Jugendlichen stattdessen, ihr kulturelles Wissen zu entwickeln und zu schätzen. Bieten Sie darüber hinaus Kenntnisse über die historische Entwicklung von Kulturen.
- Kulturelle Blindheit: Dies geschieht, wenn eine bestimmte Kultur innerhalb der dominanten Kultur unsichtbar ist und wenn die vorherrschende Gesellschaft gegenüber einer Kultur blind ist. Beispiele hierfür sind die fehlende oder unterdrückte Stimme bei der politischen Partizipation, Unsichtbarkeit in der Schulkultur und Schulbücher, Wissenschaft, Literatur usw. Diese Marginalisierung ist manchmal charakteristisch für die Minderheiten in der Gesellschaft. Kulturelle Blindheit ist häufig unbeabsichtigt. Sie könnte aber auch beabsichtigt sein (siehe Bennet, Milton (2004)).

2.6.5 Auf dem Weg zu einem funktionierenden Konzept interkultureller Kompetenzen

Die Kombination der verschiedenen Abschnitte dieser Einheit führt uns zu einem Arbeitskonzept interkultureller Kompetenzen, das besagt, dass diese Kompetenzen strukturelle Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Erkennung von Ungleichheitsstrukturen sowohl im Bildungskontext als auch in der gesellschaftlichen Dimension von Migrant/innen und Minderheiten wie Roma umfassen sollten; unsere eigene Position und soziale Privilegstrukturen und die Fähigkeit von Machtdiskursen zu bewerten; unsere Fähigkeit zu entwickeln, sie herauszufordern und Kompetenzen zu entwickeln, um Alternativen in Betracht zu ziehen; und die Fähigkeit, individuelle Lebensbedingungen unserer Lernenden, die auf ungleichen sozialen Voraussetzungen beruhen, zu verstehen und darauf zu reagieren. Dies beinhaltet eine kritische Perspektive, die hilft, den Defizitansatz zu überwinden und strukturelle Faktoren nicht auf die individuelle Ebene zu reduzieren.

KAPITEL 3: MODUL II - EINBEZIEHUNG VON ROMA

Dieses Modul vermittelt Wissen über:

- Antiziganismus und seine Bedeutung und Funktion im Lauf der Geschichte
- Geschlechtsspezifische Faktoren in Bezug auf Bildung
- Kulturen, Geschichte und die aktive Situation von Roma
- Bildungssituation von Roma

Das Modul basiert auf Informationen aus mehreren umfassenden Berichten über Roma. Die Quellen sind am Ende enthalten.

3.1 EINHEIT I: ANTIZIGANISMUS UND SEINE BEDEUTUNG UND FUNKTION IM LAUF DER GESCHICHTE

Definition: Antiziganismus (auch bekannt als Anti-Romatismus, Anti-Roma-Ansichten) bedeutet Feindseligkeit, Vorurteil, Diskriminierung oder Rassismus, der sich auf die Roma als ethnische Gruppe oder auf Personen bezieht, die als ‚mit Roma-Hintergrund‘ wahrgenommen werden.

Historischer Kontext

- Mittelalter: In den byzantinischen Aufzeichnungen des frühen 13. Jahrhunderts werden die Atsinganoi als 'Zauberer ... erwähnt, die satanisch inspiriert sind und vorgeben, das Unbekannte vorherzusagen'. Im 16. Jahrhundert arbeiteten viele Roma in Ost- und Mitteleuropa als Musiker, Metallhandwerker und Soldaten. Als das Osmanische Reich expandierte, verwiesen sie Romani, betrachtet als 'keine sichtbare dauerhafte berufliche Zugehörigkeit' aufweisend, auf die unterste Stufe der sozialen Leiter. In Königlichem Ungarn im 16. Jahrhundert zur Zeit der Türkenherrschaft entwickelte die Krone eine starke Anti-Roma-Politik, da dieses Volk als türkische Spione oder als fünfte Kolonne verdächtigt wurde. In dieser Atmosphäre wurden sie von vielen Orten vertrieben und sie nahmen zunehmend eine nomadische Lebensweise an.
- 18. Jahrhundert: Im Jahr 1710 erließ Joseph I., römisch-deutscher Kaiser, ein Edikt gegen die Romani mit der Anordnung, als 'dass alle erwachsenen Männer ohne Prozess erhängt werden sollten, während Frauen und junge Männer für immer ausgepeitscht und verbannt werden sollten. Im Königreich Böhmen sollten den Roma-Männern außerdem die Ohren abgeschnitten werden; im März von Mähren sollte das linke Ohr abgeschnitten werden. In anderen Teilen Österreichs würden sie auf dem Rücken mit einem Brandeisen gebrandmarkt, das den Galgen darstellt. Diese Verstümmelungen ermöglichten den Behörden, die Personen bei ihrer zweiten Verhaftung als Roma zu identifizieren. Das Edikt ermutigte lokale Beamte, Roma in ihren Gebieten zu jagen, indem sie eine Geldstrafe von 100 Reichsthalern für diejenigen, die dies nicht taten, verhängten. Jeder, der Romani half, wurde bestraft, indem er ein halbes Jahr Zwangsarbeit verrichten musste. Das Ergebnis war Massenmord an Romani.

- 19. Jahrhundert: In den Vereinigten Staaten während der Kongressdebatte 1866 über den Vierzehnten Verfassungszusatz Vereinigten Staaten, der später allen in den USA Geborenen die Staatsbürgerschaft gewähren würde, wurde der Einwand erhoben, dass die Änderung den ‚Zigeunern‘ und anderen unerwünschten Gruppen die Staatsbürgerschaft gewähren würde.
- 20. Jahrhundert: Die Verfolgung von Roma erlebte während des Zweiten Weltkriegs einen Höhepunkt im Porajmos (wörtlich: das Verschlingen), einem beschreibenden Neologismus für den Nazi-Genozid an Romanis während des Holocausts. Da die Romagemeinschaften Osteuropas weniger organisiert waren als die jüdischen Gemeinden, ist es schwieriger, die tatsächliche Anzahl der Opfer zu beurteilen. Ein Bericht von Amnesty International aus dem Jahr 2014 behauptet, dass derzeit systematische Diskriminierung gegen ungefähr 10 und 12 Millionen Roma in ganz Europa stattfindet und dass Roma nicht gegen rassistische Gewalt geschützt sind. Im Bildungsbereich berichtete UNICEF von einer weitverbreiteten Diskriminierung von Roma-Kindern in Schulsystemen in Mittel- und Osteuropa (UNICEF 2011). Der Antiziganismus hat sich bis in die 2000er Jahre fortgesetzt, insbesondere in der Slowakei, in Ungarn, Slowenien und im Kosovo. Laut der neuesten Studie über Menschenrechtsverstöße erleiden Romanis routinemäßig Angriffe auf den Straßen der Stadt und anderen öffentlichen Orten. In einer Reihe von Fällen von Gewalt gegen sie haben die Angreifer auch ganze Familien in ihren Häusern oder ganzen Gemeinschaften in Siedlungen aufgesucht, die überwiegend Romanis beherbergen. Die Praxis, Roma-Schüler/innen in getrennten Schulen oder Klassen unterzubringen, ist in Ländern in ganz Europa weit verbreitet. Viele Roma-Kinder wurden in all-romanische Schulen eingegliedert, die minderwertige Bildung bieten, deren Schüler/innen manchmal einen schlechten Gesundheitszustand aufweisen. Es gibt getrennt All-Roma-Klassen oder überwiegend Roma-Klassen in gemischten Schulen. Viele Roma-Kinder werden in Klassen für lernbehinderte Schüler/innen geschickt. Sie werden auch an so genannte "delinquente Schulen" mit einer Vielzahl von Menschenrechtsverletzungen geschickt. Und doch gibt es Hoffnung. Zum ersten Mal seit Jahrhunderten gibt es eine angesehene und mächtige Autorität, um europäischen Roma nicht nur volle Bürger- und Menschenrechte zu gewähren, sondern auch deren Rechte zu schützen. Die Europäische Union garantiert institutionellen und europaweiten Schutz für eine Minderheit, deren Geschichte stark von Diskriminierung und Misshandlung geprägt ist. Die Schritte und die tatsächlichen Auswirkungen mögen gering sein, aber dieser institutionelle Schutz ist aus zwei Gründen bemerkenswert: Wenn Regierungen versuchen, eine Lösung für die neu ankommenden Roma zu finden, müssen sie dies tun, da viele der Roma Bürger der Europäischen Union mit entsprechenden Rechten sind. Dieser Prozess wiederum kann dazu führen, dass sich die Meinungen und die Beziehung zwischen Roma und staatlichen Behörden ändern. Das historisch bedingte Misstrauen gegenüber staatlichen Institutionen könnte schließlich abnehmen, wenn Roma tatsächlich Hilfe und angemessene Behandlung durch die Behörden erfahren. Mit dieser Hilfe können sie sowohl Wohnungen als auch Arbeitsplätze finden und ihre Kinder in die Schule schicken. Eine solche erfolgreiche Integration wird hoffentlich auch zu weniger Vorurteilen und Ressentiments führen.

Eine sehr detaillierte Zusammenstellung der Geschichte und aktuellen Situation der Roma in bestimmten europäischen Ländern wurde von der Universität Graz, Österreich, erstellt und ist in mehreren Sprachen verfügbar: <http://romafacts.uni-graz.at/>

AKTIVITÄT: ROMAVERFOLGUNG IN DER GESCHICHTE UND KONSEQUENZEN

ZIELE & BESCHREIBUNG

Stärkung der Einbeziehung von marginalisierten Gruppen und Vielfalt durch die Reflektion historischer Ungerechtigkeit.

METHODOLOGIE

Die Teilnehmer/innen in Gruppen denken über die Verfolgungen der Roma in der Geschichte nach und geben Antworten auf die folgenden Fragen:

1. Gibt es heutzutage Antiziganismus und wenn ja, welche Formen braucht er?
2. Wie könnte der Antiziganismus in der heutigen Gesellschaft ausgerottet werden?
3. Was könnte getan werden, um den Antiziganismus zu überwachen?

Die Antworten jeder Gruppe werden präsentiert und mit der ganzen Klasse diskutiert

DAUER

Ca. 30 Minuten - hängt von der Gruppengröße ab.

3.2 EINHEIT II: GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ASPEKTE IN BEZUG AUF FRAUEN, BESCHÄFTIGUNG UND BILDUNG

Roma Frauen sind mehrmals gesellschaftlich diskriminiert, haben größere Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt und weisen daher auf dem formellen Arbeitsmarkt eine höhere Arbeitslosenquote auf. Dies kann auf einen niedrigeren formalen Bildungsabschluss, auf ihre diskontinuierlichen Arbeitsgewohnheiten, auf ihre traditionelle häusliche Rolle in der Familie, aber auch auf den Mangel an Qualifikation sowie auf Vorurteile der Arbeitgeber zurückzuführen sein. Roma-Frauen werden am häufigsten in Hilfsberufen, ungelerten, körperlich anstrengenden Arbeiten und saisonalen und gelegentlichen Arbeiten in der schwarzen oder grauen Wirtschaft beschäftigt, d.h. in Arbeiten, die sehr niedrige Löhne bieten und ihnen den Zugang zu Leistungen der sozialen Sicherheit verwehren. In großen städtischen Gebieten, wird das Betteln überwiegend von Frauen und Kindern ausgeübt, während Subsistenzwirtschaft hauptsächlich eine Tätigkeit für Frauen in ländlichen Gebieten ist.

Eine weitere wichtige Quelle der Diskriminierung liegt in den Roma-Gemeinschaften und ist direkt mit der Rolle der Frau in der Roma-Kultur und Familienstruktur verbunden. Auch die traditionelle Roma-Familie ist patriarchalisch: Die Frau nimmt eine untergeordnete Position ein und es gibt eine klare Arbeitsteilung mit spezifischen Aufgaben für Frauen und Männer: Traditionell ist die Rolle der Frau, sich um Heim und Familie zu kümmern, außerdem trägt sie die Verantwortung für die Weitergabe traditioneller Roma-Kultur und Ethnizität zwischen den Generationen. Diese traditionellen Pflichten verhindern häufig, dass Roma-Frauen in den formellen Arbeitsmarkt eintreten und machen es ihnen schwer, Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren.

Die Analyse zeigt, wie wichtig es ist, auf allen politischen Ebenen, die auf soziale Inklusion abzielen, sowohl einen Gender-Mainstreaming-Ansatz als auch spezifische Politiken zu entwickeln, die den differenzierten Bedürfnissen benachteiligter Frauen mit multipler Diskriminierung Rechnung tragen. Die Zustände von Roma und Frauen aus ethnischen Minderheiten anzugehen ist eine besondere Herausforderung, denn es impliziert die Berücksichtigung der vielfältigen Wechselwirkungen sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Faktoren, die ihr tägliches Leben beeinflussen: Geschlechter und Traditionsbarrieren, Diskriminierung, Rassismus, Armut und schlechter Zugang zu Bildung und Beschäftigung. Nicht nur der Umfang der politischen Maßnahmen ist wichtig, sondern auch ihre Umsetzung, die mit den sozialen Bedingungen der meisten ethnischen Minderheiten, ihren traditionell vorherrschenden Lebensstilen und den vorherrschenden Einstellungen in Mehrheitsgesellschaften zusammenwirkt.

Lokale Behörden und Nichtregierungsorganisationen müssen mit Frauen und ethnischen Minderheitenverbänden zusammenarbeiten, da letztere auf lokaler Ebene engere Verbindungen zu benachteiligten Gemeinschaften haben. Die systematische Beobachtung der geschlechtsspezifischen Diskrepanzen innerhalb benachteiligter Gruppen, die grenzüberschreitende Zusammenarbeit sowie der Austausch von Erfahrungen und Praktiken können auch dazu beitragen, die spezifischen Bedürfnisse verschiedener Gemeinschaften zu verstehen und die entsprechenden wirksamen Strategien zu entwickeln.

Aufgrund der häuslichen Pflichten der Frauen, größerer Isolation und geringerer Sprachkenntnisse ist der Zugang zu Erwachsenenbildung und -Ausbildung für Frauen ethnischer Minderheiten schwieriger als für Männer. Aufgrund ihrer schlechten sozioökonomischen Bedingungen sind benachteiligte Frauen in ethnischen Minderheiten mit höheren Gesundheitsrisiken konfrontiert, die zu einer geringeren Lebenserwartung führen. Früh- und Mehrlingsschwangerschaften, Abtreibungen und psychosomatische Erkrankungen sind häufig. Der Zugang zu Gesundheitsdienstleistungen ist aufgrund sprachlicher und oft kultureller und religiöser Hindernisse sowie mangelnder Informationen, geringer Einkommen und mangelnder Förderfähigkeit schwierig. Darüber hinaus sind Religion und kulturelle Traditionen relevante Faktoren, die die Bedingungen von Frauen innerhalb der ethnischen Minderheiten selbst beeinflussen. Aber auch Frauen ethnischer Minderheiten mit religiösen und kulturellen Werten, die denen der Mehrheitsbevölkerung ähnlich sind, haben Probleme in Bezug auf den Zugang zum Arbeitsmarkt oder ein sicheres Einkommen.

Frauen aus ethnischen Minderheiten können aufgrund ihrer traditionellen Rolle als Betreuungspersonen auch als Frauen in ihren Gemeinschaften diskriminiert werden. In bestimmten Ländern weisen Roma-Mädchen schlechtere Bildungsleistungen auf als Roma-Jungen. Sie könnten früher als die Jungen die Schule verlassen, aufgrund ihrer Familienpflichten und Normen, die Mädchen und Frauen als Hüterinnen traditioneller Werte betrachten. Das niedrige Bildungsniveau von Roma-Frauen betrifft vor allem zukünftige Generationen, da die Kinder von Müttern mit höherem Bildungsniveau häufiger zur Schule gehen als Kinder von Müttern mit niedrigem Bildungsniveau.

Roma-Frauen neigen aufgrund von Früh- und Mehrlingsschwangerschaften und Abtreibungen, einer hohen Arbeitsbelastung zu Hause, schlechter Wohnsituation, Mangelernährung usw. zu größeren Gesundheitsrisiken als Nicht-Roma-Frauen. Die Roma-Familienplanung wird nur wenig genutzt durch kulturelle Überzeugungen, die

den Gebrauch von Empfängnisverhütung und die historische Erfahrung der Zwangssterilisation erschweren. Viele schwangere Roma-Frauen (einschließlich minderjähriger Roma-Mütter) sind nicht bei einem Hausarzt registriert und durchlaufen keine vorgeburtlichen Untersuchungen wegen mangelnder Information und kultureller Barrieren, wie mangelndes Vertrauen in professionelle Pflege und die Schwierigkeiten, ihre gesundheitlichen Probleme mit Fremden, insbesondere Männern, zu besprechen.

3.3 EINHEIT III: KULTUREN, GESCHICHTE UND GEGENWÄRTIGE SITUATION DER ROMA

3.3.1 Hintergrund

Die soziale Integration der Roma-Minderheit hat seit fast zwei Jahrzehnten eine hohe Priorität für die Europäische Union. Die Entwicklung zielgerichteter Strategien zur sozialen Eingliederung von Roma-Bürgern ist gleichzeitig die moralische und die finanziell tragfähige Maßnahme. Nach offiziellen Schätzungen liegt die Bevölkerungszahl der Roma in Europa bei etwa 10-12 Millionen Menschen. Die meisten von ihnen, obwohl EU-Bürger, sind immer noch im täglichen Leben mit sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung auf allen Ebenen konfrontiert: Bildung, Beschäftigung, Gesundheitsversorgung und Lebensbedingungen. Unter dem Druck der EU, die 1993 festgelegten Kopenhagener Kriterien zu erfüllen, haben die Regierungen aus Mittel- und Südosteuropa Programme und Maßnahmen zur Verbesserung der allgemeinen Situation der Roma initiiert. Für einige dieser Regierungen waren dies die ersten Versuche, Lösungen für die Herausforderungen zu entwickeln, mit denen die Roma-Gemeinschaften seit Hunderten von Jahren konfrontiert sind.

Da die Ausarbeitung einer Strategie jedoch nicht unbedingt deren Umsetzung garantiert, ist die Roma-Bevölkerung, die in diesen Ländern lebt (und mehr als 70% der gesamten europäischen Roma-Bevölkerung repräsentiert) immer noch die am stärksten sozial und wirtschaftlich benachteiligte Minderheit. Aufgrund dieses Mangels an kontinuierlichen Fortschritten bei der Erreichung eines angemessenen Lebensstandards in ihren eigenen Ländern, ist eine große Anzahl von Roma in andere Gebiete der EU, insbesondere in westliche Länder, abgewandert. In der Tat unterstreichen PREDIS BLC-Teilnehmer die Notwendigkeit, die Tatsache hervorzuheben, dass die extreme Verschlechterung der Situation der Roma in Rumänien sowie in anderen osteuropäischen Ländern aufgrund von Rassismus und legaler Ausgrenzung die gegenwärtige Migration provoziert. Aber auch westeuropäische Länder reagieren mit Antizyganismus einschließlich feindseliger Rhetorik und rechtlichen Restriktionen. Dies hatte auf EU-Ebene zur Bestätigung der Notwendigkeit geführt, den politischen und legislativen Rahmen zu stärken, der auf die Verbesserung der sozialen Eingliederung schutzbedürftiger Gruppen und den zunehmenden Schutz vor Rassismus und Diskriminierung für alle EU-Bürger abzielt.

3.3.2 Herkunft, Identität und Sprache der Roma-Minderheit in Rumänien

Roma stellen eine Bevölkerung mit indischem Ursprung dar, die heutzutage in den meisten Ländern des europäischen Kontinents, aber auch in Amerika oder Australien lebt. Schätzungen von Experten über die Anzahl der Roma unterscheiden sich erheblich. Laut den meisten Statistiken und Volkszählungsdaten ist Rumänien derzeit das Land mit der höchsten Roma-Bevölkerung in Europa. Die Ankunft der Roma auf dem europäischen Kontinent fand zwischen dem 9. und 15. Jahrhundert in mehreren Wellen statt. Sie sollen aus Nordwest-Indien stammen. Ihr geschätzter Migrationsweg wurde auf der Grundlage von sprachlichen Einflüssen in der Romani-Sprache rekonstruiert und umfasst Spuren aus verschiedenen asiatischen und Balkansprachen. Einige vermuten, dass das Wort "Roma" aus der Zeit des Byzantinischen Reiches stammt. Der Begriff soll von dem generischen Namen

abgeleitet sein, der vom Kaiser für diese Bevölkerung verwendet wurde: "romaios". Alle Roma-Gruppen wenden das Wort "rom" an, wenn sie sich auf Mitglieder der Gemeinschaft in ihren spezifischen Sprachen beziehen. Das Wort "Roma" ist zu einer Art der automatischen Identifizierung dieser Minderheit innerhalb und außerhalb Europas geworden.

3.3.3 Roma im Mittelalter

Seit ihrer Ankunft in der Walachei und Moldawien bis Mitte des 19. Jahrhunderts hatten die Roma einen sozialen Status am Rande der Gesellschaft. Auch in anderen Ländern hatten die Roma eine marginalisierte soziale Stellung, aber in diesen beiden Fürstentümern wurden sie kollektiv und ausschließlich von einer Kastenkategorie definiert und der Sklaverei unterworfen. Im Jahr 1783 wurde die Sklaverei in der Bukowina, einer Provinz der Habsburger Herrschaft, auf Befehl von Kaiser Joseph II. abgeschafft. In der Walachei und Moldawien dauerte die Sklaverei der Roma bis 1885. In der Bukowina hielten Roma Nomadengruppen an und praktizierten bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts traditionelles Handwerk. Die Mehrheit der Roma in Siebenbürgen und im Banat wurde im 19. Jahrhundert sesshaft. Dies trug wesentlich zur Assimilationspolitik der Behörden in diesem Zeitraum bei. Dies konnte nicht verhindern, dass viele Roma-Gruppen nicht nur ihre Sprache, sondern auch traditionelle Berufe und spezifische interne Organisationsformen bewahren.

3.3.4 Roma in der Zwischenkriegszeit

Eine Reihe wichtiger Veränderungen hat die Situation der rumänischen Roma in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen geprägt. Aufgrund der Modernisierung der rumänischen Wirtschaft war ein großer Teil der Roma-Gemeinschaften gezwungen, ihren Beruf zu wechseln. Diese Veränderungen führten zu Veränderungen der sozialen und beruflichen Struktur der Gemeinschaften. Zahlreiche Gemeinschaften verließen die traditionelle Organisation oder fielen sogar auseinander. Die Zahl der Roma-Nomaden nahm deutlich ab, aber diese Art des Lebens blieb in der rumänischen Gesellschaft sichtbar. Wie die meisten Rumänen lebten die meisten Roma in dieser Zeit in ländlichen Gebieten und waren auf die eine oder andere Weise mit der Landwirtschaft verbunden. Während des Zweiten Weltkriegs wurden im Deutschen Reich und in den deutschen besetzten Gebieten Roma verhaftet und ermordet. Armeepersonen mit Roma-Hintergrund und Roma in Osteuropa waren gezwungen, sich am Genozid zu beteiligen und wurden dann direkt von der Front nach Auschwitz deportiert (Romani Project).

3.3.5 Roma in der kommunistischen Zeit

In Osteuropa wurden Roma während der kommunistischen Ära offiziell von den Behörden ignoriert. Sie wurden nicht als Angehörige einer bestimmten Minderheit anerkannt oder registriert und wurden im offiziellen Diskurs nicht erwähnt. Bis Mitte der 1970er Jahre hatten die kommunistischen Behörden keine Politik bezüglich der Roma, die eine sesshafte Gemeinschaft waren. Aufgrund des Fehlens einer formellen Qualifikation wurden diejenigen, die einen Arbeitsplatz hatten, gezwungen, im Geringqualifikationssektor zu arbeiten. Viele Roma behielten einen nomadischen oder halbnomadischen Lebensstil.

AKTIVITÄT: BERÜCKSICHTIGUNG DER GESCHICHTE UND KULTUR VON ROMA IN DER LEHRE

ZIELE

Sensibilisierung und Einbeziehung des Wissens von Lehrenden zur Geschichte und Kultur der Roma und wie historische Prozesse den Kontext der Roma in Bildung und Beschäftigung heute geprägt haben.

METHODOLOGIE

Die Teilnehmer/innen werden paarweise oder in Gruppen aufgeteilt und gebeten, über die Geschichte und Kultur der Roma nachzudenken, indem sie sich auf die oben genannten Texte und Quellen stützen. Sie schreiben ihre Gedanken nieder und präsentieren sie den Gruppen. Folgende Fragen können ihre Diskussionen leiten:

- Welchen Einfluss hat ihre Kultur auf Ausbildung und Unterricht?
- Welche Kompetenzen brauchen Sie, um mit unterschiedlichen Gruppen mit unterschiedlicher Kultur zu arbeiten?

DAUER

Ca. 10 Minuten - hängt von der Gruppengröße ab.

MATERIALIEN

Filzstifte, farbige Karten, Stifte, Papier, Flipcharts, Borstenbretter.

3.4 EINHEIT IV: BILDUNGS- LAGE VON ROMA - HISTORISCHER PROZESS DER INTEGRATION

Aufgrund ihrer Geschichte und Spezifität als ethnische Gruppe sollten Roma sich so gut wie möglich in die rumänische Gesellschaft integrieren. In diese Richtung wurden Maßnahmen ergriffen, sodass Roma heute freien Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung und Sozialleistungen haben. Aber wegen diskriminierender Einstellungen der Gesellschaft und sozialer Ausgrenzung hat sich der Prozess der Integration der Roma in die Gesellschaft jedoch als schwieriger erwiesen als erwartet. Auch heute stellt die Inklusion der Roma-Bevölkerung eine Herausforderung für die Regierungen europäischer Länder dar, in denen Roma eine bedeutende Anzahl von Bürgern oder Migranten repräsentieren.

In Anbetracht dessen, dass einer der wichtigsten Integrationsfaktoren für eine Minderheit Bildung ist, muss dieses Thema weiter ausgearbeitet werden. Da Bildung selbst eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein besseres Leben ist, spielt sie auch eine wichtige Rolle für die Situation vieler Roma und beeinflusst sie maßgeblich. Statistiken zeigen, dass Menschen mit höherer Bildung besseren Zugang zu besseren Arbeitsplätzen haben, so dass das Bildungsniveau von Roma-Kindern beobachtet werden muss - es ist ein Indikator für ihre Situation in der Zukunft.

Der formale Bildungsprozess von Roma-Kindern ist selten abgeschlossen. Der Anteil der Roma-Kinder, die mindestens die Sekundarschule abgeschlossen haben, ist gering. Untersuchungen haben gezeigt, dass unter Roma-Kindern höhere Schulabbrecherquoten als unter Nicht-Roma-Kindern zu verzeichnen sind. Die Rumänen der Mehrheitsbevölkerung gehen davon aus, dass die Roma sich nicht um Bildung kümmern und dass die Eltern nicht genug Anstrengungen unternehmen, um die Bildung ihrer Kinder zu garantieren. Die 2015 unter Roma-Eltern realisierte Fokusgruppe hat jedoch gezeigt, dass Roma im Gegenteil ihre Kinder ausgebildet haben wollen, aber oft Probleme mit den Beziehungen zu den Lehrenden, Diskriminierung am Arbeitsmarkt, hohen Arbeitslosenraten usw. haben. Lauter PREDIS BLC-Teilnehmer aus Westeuropa berichten Roma-Beratungsorganisationen, dass sie häufig auf Fälle stoßen, in denen Roma-Migranten aus Rumänien (und Ungarn) älter als 40 eine formale Ausbildung genossen und regelmäßig gearbeitet haben, während die nächste Generation (jetzt Eltern) keine Schulerfahrung und keine Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt hat. Dies hat sehr negative Auswirkungen auf die Kinder.

Es gibt viele Gründe, warum Roma-Kinder einem Schulabbruchrisiko ausgesetzt sind oder warum sie hohe Fehlzeiten aufweisen. Die meisten von ihnen sind mit dem prekären Lebensstil der ganzen Familie verbunden: sehr niedriges Einkommen (einschließlich Kindergeld oder soziale Unterstützung durch die Regierungen), Eltern können ihnen bei ihren Hausaufgaben nicht helfen (oft aufgrund ihres eigenen niedrigen Bildungsniveaus) und dem Mangel an Anerkennung ihrer Muttersprache, falls sie zu Hause Romani üben. Die Art und Weise, wie die Schule organisiert ist, führt dazu, dass diese Kinder sich im Gegensatz zu den anderen Kindern ausgeschlossen und unwohl fühlen. Sie könnten sich für die Kleidung, die sie tragen, schämen; ihnen fehlen die Lernbedingungen zu Hause usw. Es überrascht daher nicht, dass ein Roma-Kind statistisch gesehen sechs Mal häufiger die Schule verlässt als ein Nicht-Roma-Kind. Die Gründe für den Schulabbruch korrelierten signifikant mit den folgenden Variablen: sehr geringe familiäre Unterstützung; unfreundliche und nicht-inklusive Schul- und Bildungsumgebung; schlechte Noten erhalten in Klassenaktivitäten, komplexe Übergänge und mangelnde Unterstützung. Während des Übergangs von einer Bildungsstufe zur anderen (besonders für diejenigen, die die 8. Klasse beenden und bereit sind für die Oberschule), ist die Abbruchquote der Schüler/innen sehr hoch.

AKTIVITÄT: AUSWIRKUNGEN DER BILDUNG AUF DIE LEBENSQUALITÄT VON ROMA

ZIELE

Individuale Kompetenzen stärken, um konkrete historische Einflüsse aus dem Kontext zu erkennen und den Kontext durch neue Bedeutungen und Praktiken in der Bildung zu verändern.

BESCHREIBUNG

Die Teilnehmer/innen erfahren, wie Bildung Spannungen in Vergangenheit und Gegenwart überbrücken und Integration und Partizipation steigern kann.

METHODOLOGIE

Die Teilnehmer/innen werden gebeten darüber zu diskutieren, wie der Mangel an Bildung die Roma beeinflusst, und sie werden gebeten, über die Bereiche zu sprechen, in denen dies geschieht. Zweitens denken sie über die Gründe nach, warum Roma-Kinder schon sehr früh die Schule verlassen. Drittens diskutieren sie Wege zur Förderung der Integration durch Bildung. Ein Freiwilliger jeder Gruppe schreibt sechs Antworten auf, die von den Teilnehmern in jedem der drei oben genannten Themenbereiche entwickelt wurden. Die Teilnehmer präsentieren ihre Antworten vor der Gruppe.

DAUER

Ca. 30 Minuten - hängt von der Gruppengröße ab.

MATERIALIEN

Filzstifte, Flipcharts und Boards.

Abgesehen davon, dass die Situation der Familie weitgehend davon abhängt, ob ein Kind sein Studium erfolgreich beendet oder nicht, gibt es noch andere Faktoren, die dazu beitragen. Zum Beispiel ist es sehr wichtig, in welcher Umgebung das Kind lernt. Wie verhalten sich die anderen um das Kind herum und beziehen sich auf ihn oder sie? Ist das Kind diskriminiert oder nicht; wird das Kind zwischen die anderen Nicht-Roma-Kinder situiert oder mit anderen Roma-Kindern im hinteren Teil der Klasse ausgeschlossen?

Die Bedingungen der Klassen und der Schule, einschließlich ihrer Struktur und Ausstattung und die Qualität der Ausbildung sind ebenfalls wichtige Faktoren - engagierte Lehrkräfte und Ausbilder/innen können immer einen Unterschied machen. In vielen Schulen werden junge Lehrkräfte und Ausbilder/innen eingestellt, die gerade ihre Universität beendet haben und nicht über die notwendige pädagogische Erfahrung verfügen.

Lehrende, die mit Roma-Kindern arbeiten, neigen dazu zu denken, dass sie Schulen mit Nicht-Roma-Kindern beitreten sollten. Lehrende, die mehr Kontakt zu Roma-Kindern haben, sind eher der Notwendigkeit bewusst, Roma- und Nicht-Roma-Kinder im Bildungsprozess zusammenzuführen. Lehrende ohne Erfahrung mit Roma-Schüler/innen neigen dazu, diese Idee abzulehnen. Eine Tatsache, die uns beunruhigen könnte, ist der Umstand, dass wenn Lehrende keine klare Haltung gegen die Trennung von Roma-Kindern haben, auch von anderen Eltern und Kindern, die keine Roma sind, es schwierig ist, eine andere Meinung zu erwarten.

In vielen Jahren wurden Versuche unternommen, die Schulabbruchsquote von Roma-Kindern zu senken. Insbesondere auf lokaler oder Mikroebene waren solche Bemühungen erfolgreich. Es ist schwierig, in den ländlichen Gebieten schnellere und bessere Ergebnisse zu erzielen. Auch wenn der rumänische Staat Kindern aus benachteiligten Familien Unterstützung anbietet, reicht die soziale Unterstützung in finanzieller Hinsicht oft nicht aus. Der beste Beweis dafür ist, dass wir immer noch viele Kinder haben, die nicht zur Schule gehen, weil ihre Lebensbedingungen zu prekär sind. Zusammen mit Sozialarbeiter/innen versuchen NGOs auch, in diese Richtung zu arbeiten, um Roma-Kindern zu helfen. Die Anstrengungen, Roma in Bildungsprozesse einzubeziehen, sind nicht vergeblich. Aber es muss noch viel mehr getan werden.

AKTIVITÄT: SCHULE ATTRAKTIVER MACHEN

ZIELE

Absentismus/Fehlzeiten zu reduzieren.

BESCHREIBUNG

Bei der Aktivität geht es darum, dass Roma und Nicht-Roma die Schule als einen angenehmen Ort erleben, den sie nicht verlassen wollen.

METHODOLOGIE

Teilnehmer/innen diskutieren über einige Beispiele von Unterrichtsplänen und Aktivitäten (im Klassenzimmer und außerhalb des Lehrplans), in denen Lehrkräfte und Ausbilder/innen interessante und attraktive Übungen oder Ressourcen für Kinder finden können: Roma, Nicht-Roma oder andere ethnische Kinder. Ein/Eine Freiwilliger/Freiwillige jeder Gruppe schreibt Antworten auf Borstenbretter. Teilnehmer/innen präsentieren ihre Antworten der Klasse zur gemeinsamen Diskussion.

DAUER

Ca. 30 Minuten - hängt von der Gruppengröße ab.

MATERIALIEN

Filzstifte, Flipcharts, Borstenbretter.

3.5 EINHEIT V: SEGREGATION UND ANDERE BENACHTEILUNGEN

Die Roma-Segregation muss angegangen werden: In ganz Mittel- und Osteuropa werden Kindern aus Roma-Gemeinschaften aufgrund von Diskriminierung und nicht inklusiven Schulsystemen systematisch ihr Recht auf Bildung vorenthalten. In mehreren Ländern besuchen nur etwa 20% der Roma-Kinder jemals die Grundschule, verglichen mit mehr als 90% ihrer Nicht-Roma-Altersgenossen. Aufgrund von Rassismus in den Schulen und mangelnder Vorbereitung von Schulen auf die Bedürfnisse von Roma-Schüler/innen verlassen diejenigen, die sich anmelden, die Bildungseinrichtungen wahrscheinlich vor Abschluss der Schulpflicht. In Südosteuropa besuchen nur 18% der Roma-Kinder die Sekundarschule und weniger als ein Prozent besucht die Universität. Viele Roma-Kinder finden sich in "speziellen" Schulen und Klassenzimmern für behinderte Kinder. Daher gibt es große Defizite in der Qualität der Bildung, die Roma-Kinder und ihre Nicht-Roma-Altersgenossen erhalten. Die Teilnehmer/innen von PREDIS BLC betonen, dass Segregation und Ausgrenzung von Roma-Kindern aus dem Bildungswesen in Rumänien angegangen werden müssen. Vor diesem Hintergrund fügen sie hinzu, dass die sehr negativen Erfahrungen von Roma-Migranten in den Schulsystemen ihrer Herkunftsländer ihren Zugang zu den Schulsystemen in den Aufnahmeländern beeinflussen.

Der konzeptionelle Rahmen für die Maßnahmen, die erforderlich sind, um sicherzustellen, dass Roma-Kinder ihren rechten Bildungsbedarf verwirklichen können, umfasst die folgenden drei voneinander abhängigen und miteinander verknüpften Dimensionen: das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf hochwertige Bildung und das Recht auf Achtung innerhalb der Lernumgebung. Diese Dimensionen spiegeln die Wichtigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes für das Recht auf Bildung wider und müssen gemeinsam angegangen werden.

Die Bereitstellung von Zugang und Chancengleichheit für Bildung ist nicht genug. Die angebotene Ausbildung muss von höchster Qualität sein, um jedem Kind zu helfen, sein oder ihr Potenzial zu erreichen. Diese Qualität muss in allen Regionen, Bevölkerungsgruppen sowie in städtischen und ländlichen Gebieten einheitlich sein.

Obwohl es keine einheitliche Definition für 'qualitative Bildung' gibt, wird allgemein verstanden, dass sie die Möglichkeit sowohl für effektives kognitives Lernen als auch für kreative und emotionale Entwicklung beinhaltet. Um diese Ziele zu erreichen, muss Bildung für Roma umfassen:

- Ein umfassender, relevanter und inklusiver Lehrplan der es den Roma-Kindern ermöglicht, den grundlegenden akademischen Lehrplan und die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten des Lebens zu erwerben und gleichzeitig die Kultur der Roma anzuerkennen.
- Rechtsbasiertes Lernen und Bewerten, bei dem die Rolle der Lehrkräfte darin besteht, das partizipative Lernen zu erleichtern, statt nur Wissen zu vermitteln, und, Bewertungsprozesse auf die Situation von Roma-Kindern, einschließlich ihrer Sprache und Kulturen, zu beziehen.
- Eine kinderfreundliche, sichere und gesunde Umgebung, um Kindern zu ermöglichen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen, und einen ganzheitlichen Ansatz für Bildung, Gesundheit und Wohlbefinden zu verfolgen.

AKTIVITÄT: GESCHLECHT UND BILDUNG

ZIELE & BESCHREIBUNG

Das Bewusstsein dafür zu schaffen, wie Geschlecht in verschiedenen Kulturen sozial konstruiert ist und wie durch strukturelle Faktoren Ungleichheiten entstehen.

METHODOLOGIE

- Die Teilnehmer/innen werden gebeten, über die Unterschiede zwischen dem Zugang von Roma-Frauen und Nicht-Roma-Frauen zu Bildung nachzudenken.
- Sie diskutieren darüber, was in der Schule getan werden könnte, um Roma-Jugendliche und insbesondere die Bildung von Mädchen zu unterstützen.
- Sie diskutieren die verschiedenen Formen des weiblichen Ankleidens in der Schule.
- Die Teilnehmer/innen diskutieren, was in der Schule getan werden könnte, damit Roma-Frauen aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Erfahrung zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen können?
- Die Antworten jeder Gruppe werden präsentiert und mit der ganzen Klasse diskutiert.

DAUER

Ca. 30 Minuten - hängt von der Gruppengröße ab.

LITERATUR

- *Sociolink: Education of Roma People in Romania: why a failure?*
<http://www.sociolink.ro/education-of-roma-people-in-romania-why-a-failure/>
- *Promoting the Social Inclusion of Roma. Eu. Network of Independent Experts on Social Inclusion – Synthetic Report* – Hugh Frazer and Eric Marlier, National University of Ireland Maynooth, CEPS, December 2011
- *Ethnic minority and Roma women in Europe – A Case for gender equality?*, *Synthesis report* by Marcella Corsi, Chiara Crepaldi, Manuela Samuk Ladovici, Paolo Boccagni, Cristina Vasilescu, November 2008.
- *UNICEF 2011, The Right of Roma children to Education: Position Paper. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe of Independent States (CEEICIS)*

KAPITEL 4:

MODUL III - INTERKULTURELLE UND KONFLIKTMANAGEMENTSKOMPETENZEN

4.1 EINHEIT I: INTERKULTURELLE KOMPETENZEN

4.1.1 Allgemeine Einführung

In der heutigen Welt sind die meisten Gesellschaften multikulturell. In den letzten Jahrzehnten haben die Migrationsbewegungen aufgrund der zunehmenden Globalisierung zugenommen. Außerdem wurde das Reisen billiger und die Kontakte zwischen den Menschen nahmen aufgrund der Verbreitung des Internets einschließlich sozialer Medien wie Facebook, LinkedIn und anderer Online-Netzwerke zu.

In der Europäischen Union hat die Zahl der Migrant/innen und Flüchtlinge seit Herbst 2015 zugenommen. Viele Länder der Europäischen Union waren überwiegend Transitländer, da die meisten Flüchtlinge sich entschlossen, in westeuropäische Länder zu fliehen, die bessere Bedingungen für eine langfristige Integration bieten. Migrant/innen und Flüchtlinge wollen nämlich in den Zielländern arbeiten und ihre Kinder und Studenten in die Bildungssysteme einbeziehen. Viele erwachsene Flüchtlinge und Migrant/innen möchten an der Erwachsenenbildung teilnehmen. Für Erwachsene ist die Aufnahme in das Bildungssystem sehr oft eine Voraussetzung für Beschäftigung.

Die Vielfalt der ethnischen und kulturellen Gruppen im Aufnahmeland zeigt sich auch im Bildungssystem, einschließlich der beruflichen Bildung und Ausbildung. In Lernumgebungen gibt es jedoch auch andere Unterschiede zwischen Lernenden, nämlich Diversität aufgrund von sozialer Klasse, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung usw. Aufgrund unterschiedlicher persönlicher Eigenschaften und sozioökonomischen Hintergrunds haben die Lernenden unterschiedliche politische Ansichten und gehören verschiedenen sozialen Gruppen an. Sie haben unterschiedliche Lerngewohnheiten und Stile sowie unterschiedliches Wissen, das zu einem gewissen Grad mit den Büchern, die sie lesen, in Zusammenhang steht. Schulen sollten bestrebt sein, die Lernenden mit Roma-, Migrations- und Fluchthintergrund in unterschiedlicher Weise auf Augenhöhe in die Lernumgebung einzubeziehen. Zum Beispiel wird empfohlen, dass diese Lernenden sich erfolgreich in die Schulumgebung integrieren, sodass sie zu Tutoren für Neuankömmlinge werden, sei es für den Lernenden mit derselben ethnischen Herkunft oder nicht. Dabei sollten sie integrationsrelevante Informationen an die Neulinge vermitteln, die sie für ihre erfolgreiche Integration benötigen. Eine solche Betreuung ist jedoch nur in der frühen Phase ihres Zugangs zum schulischen Umfeld erforderlich. Lernende mit Roma-, Migrations- und Fluchthintergrund können eine solche Rolle als Tutoren und interkulturelle Mediatoren übernehmen, wenn sie die Sprache und Kultur der Neuankömmlinge kennen. Wenn sie als interkulturelle Mediatoren agieren, kann dies den Zugang für Neuankömmlinge aus verschiedenen ethnischen Gruppen erleichtern. Wir können davon ausgehen, dass auf diese Weise der vorzeitige Schulabbruch teilweise verhindert werden konnte.

Damit die Lehrkräfte in der Berufsbildung außerdem dieser Vielfalt im Lernumfeld begegnen und diese Unterschiede zwischen Lernenden und Teilnehmern in der Berufsbildung für Erwachsene bewältigen können, ist es wichtig, dass sie interkulturelle Kompetenzen stärken.

Um Lehrende, Auszubildende und Lernende mit den interkulturellen Kompetenzen auszustatten, die für eine erfolgreiche Kommunikation in einer multikulturellen Lernumgebung und Gesellschaft benötigt werden, werden verschiedene Themen im Modul theoretisch und praktisch unter dem Gesichtspunkt des Austauschs von guten Unterrichtspraktiken in der multikulturellen Berufsbildung diskutiert. Dies umfasst die Erfahrung von Lehrkräften und Ausbilder/innen, Methoden, Bildungsprogramme zur Verhinderung von Schulabbruch usw. Diese Themen sind interkulturelle Kompetenzen, interkultureller Dialog, Konfliktlösung, interkulturelle Berufsbildung usw.

4.1.2 Definition von interkulturellen Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenzen sind Kompetenzen, die für ein effizientes Funktionieren in einer multikulturellen Gesellschaft und für den erfolgreichen interkulturellen Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft, Ethnien, Anhängern verschiedener Religionen, Geschlecht, sexueller Orientierung, persönlichen Eigenschaften, Lerngewohnheiten und -stilen usw. benötigt werden. Die interkulturelle Kompetenzforschung gliedert sich in die Autoren, die von einer interkulturellen Kompetenz sprechen (Deardorff 2009 etc.), die mehrere Dimensionen hat, und für diejenigen, die zwischen mehreren interkulturellen Kompetenzen unterscheiden (Szekely et al. 2005). Da interkulturelle Kompetenz ein komplexer Begriff mit vielen Dimensionen ist, ist der gewählte Ansatz in diesem Modul, dass es viele interkulturelle Kompetenzen gibt.

Interkulturelle Kompetenzen werden nicht nur für einen erfolgreichen interkulturellen Dialog benötigt, sondern auch für eine erfolgreiche Integration in die Zielgesellschaft und den sozialen Zusammenhalt im Allgemeinen. Interkulturelle Kompetenzen sind kontextabhängig und unterscheiden sich in verschiedenen soziokulturellen Umgebungen; daher können wir ihre Inhalte nicht verallgemeinern. In westlichen Gesellschaften, in denen der Einzelne stärker betont wird, unterscheiden sich interkulturelle Kompetenzen in gewissem Maße von denen in Asien, Afrika und einigen anderen Ländern (mehr siehe Deardorff 2009), bei denen der Schwerpunkt weniger auf dem Individuum, sondern auf der Gesellschaft liegt und wo die gesellschaftlichen Werte die Beziehungen zwischen den Menschen mehr betonen als das Individuum.

Im europäischen Kontext interviewten Szekely et al. Lehrende mit Erfahrung im Unterricht von Lernenden verschiedener ethnischer Gruppen. Die Lehrkräfte und Ausbilder/innen wurden nach den Kompetenzen befragt, die sie benötigen, um die Vielfalt im Klassenzimmer zu bewältigen. Verschiedene interkulturelle Kompetenzen wurden als notwendig genannt, um ein erfolgreicher Lehrender zu sein, neben natürlich, Fachwissen und andere Kompetenzen (2009). Lehrende unterscheiden zwischen den folgenden interkulturellen Kompetenzen: Ambiguitätstoleranz, kulturelles Wissen, Offenheit für neue Erfahrungen, Respekt für unterschiedliche Meinungen, Flexibilität, starke kulturelle Identität, Fähigkeit, Werte zu verhandeln, ethisches Verhalten, Geduld, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Externalisierung und Selbstdarstellung, Humor und Empathie. Die folgende Darstellung interkultureller Kompetenzen basiert teilweise auf der oben genannten Beschreibung interkultureller Kompetenzen mit einigen neuen Interpretationen und zusätzlichen interkulturellen Kompetenzen. Wir können jedoch davon ausgehen, dass es noch mehr interkulturelle Kompetenzen gibt.

4.1.3 Die Inhalte interkultureller Kompetenzen

Folgende interkulturelle Kompetenzen werden näher betrachtet: kulturelles Wissen, Offenheit, Flexibilität, Respekt für unterschiedliche Meinungen, kulturelle Identität, Fähigkeit, Werte zu verhandeln, Fähigkeit, Stereotype und Vorurteile abzubauen, Mitgefühl, Empathie und Humor.

Kulturelles Wissen ist eine wichtige interkulturelle Kompetenz für Lehrkräfte und Ausbilder/innen. Es bezieht sich auf das Wissen über den ethnischen und kulturellen Hintergrund ihrer Auszubildenden (siehe auch Szekely et al. 2005). Im Kontext der Zielgruppe des PREDIS-Projekts bezieht sich dies auf Wissen über Migranten, Flüchtlinge und Roma-Auszubildende in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ausbilder/innen und Lehrkräfte sollten über den Herkunftskontext ihrer Lernenden Bescheid wissen, nämlich über die Vielfalt religiöser oder ethnischer Gruppen, denen Auszubildende in der Berufsbildung angehören, sie sollten einige grundlegende Wörter in ihrer Sprache kennen lernen (Grüße, Danke, bitte usw.), die Daten der Festtage ihrer Religionen und Kulturen, die Werte der Religionen, denen Auszubildende angehören, einige Bräuche und Gewohnheiten ihrer Herkunftsländer usw. Um diese Kompetenz zu stärken, sollten Lehrkräfte und Ausbilder/innen, Menschen mit Roma, Migrations- und Fluchthintergrund einladen, als Rollenbilder an der Lehr-Lernumgebung teilzunehmen. Dies hat sich im eingeschlossenen Projekt (Crea 2008) als erfolgreicher Ansatz erwiesen: Für dieses Projekt, das in Spanien und 12 weiteren Ländern umgesetzt wurde, wurden Flüchtlinge, Migrant/innen und Roma eingeladen, als Freiwillige an Schulen teilzunehmen, so dass die Studierenden in der Lage waren um sie zu treffen und ihre verschiedenen Kenntnisse und Kompetenzen kennenzulernen. Diese Methode ermöglicht Lernenden zu lernen, dass es viele Migrant/innen, Flüchtlinge und Roma gibt, die gut ausgebildet sind und dass die Stereotypen, die sie alle als nicht oder niedrig gebildet beschreiben, nicht wahr sind. Auf diese Weise lernten sie auch die Herkunftskulturen von Migrant/innen, Flüchtlingen und Roma kennen.

- Offenheit: Lehrende, Ausbilder/innen und Lernende müssen gegenüber Neuem im Leben aufgeschlossen sein und müssen auch bereit sein neue Kulturen, neue Menschen usw. kennenzulernen (Szekely et al., 2005).
- Flexibilität: Lehrkräfte und Ausbilder/innen und Lernenden müssen aufgrund der Heterogenität der Auszubildenden in der Lernumgebung flexibel sein, nicht nur aufgrund ihres unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergrunds, sondern auch aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Persönlichkeit, unterschiedlichen Lernstilen, Lerngewohnheiten usw.
- Wertschätzung individueller Meinungen: Es ist wichtig, die Fähigkeit zu entwickeln, unterschiedliche Meinungen zu respektieren. Dies ist wichtig für alle menschlichen Beziehungen und auch in interkulturellen Umgebungen, in denen Menschen aus unterschiedlichen Hintergründen kommen und in der Regel noch vielfältigere Weltanschauungen haben als Menschen, die ihr ganzes Leben an einem Ort gelebt haben.
- Starke kulturelle Identität: Es ist wichtig, dass sich Lehrende, Auszubildende und Lernende ihrer eigenen Kultur bewusst sind und sich auf diese Weise nicht bedroht fühlen (Szekely et al. 2005), wenn sie mit anderen Kulturen in Kontakt kommen. Die Wahrnehmung von Menschen aus anderen Kulturen als Bedrohung kann zu Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und Ethnozentrismus führen.
- Fähigkeit Werte anzunehmen: Es ist offensichtlich, dass einige Werte unter allen Kulturen und allen historischen Perioden geteilt werden, wie zum Beispiel die Liebe, die für das Überleben der Menschen und für ihre erfolgreiche Sozialisierung benötigt wird. Kinder sind zum Beispiel abhängig von der Liebe, um zu überleben, ebenso wie Erwachsene. Liebe ist jedoch ein universeller Wert, der nicht nur für das Überleben der menschlichen Spezies benötigt wird, sondern auch die Lebensqualität verbessert. Die Achtung vor dem Anderen ist ein

weiterer wichtiger Wert, ebenso wie die Empathie, die eine Voraussetzung für die Liebe ist (sie wird in Fortsetzung als separate interkulturelle Kompetenz erwähnt). Die Untersuchung von Wilson (1997) zeigt, dass die Werte der Menschenrechte auch für verschiedene Kulturen charakteristisch sind. Einige Werte oder ihr Ausdruck unterscheiden sich geringfügig von Kultur zu Kultur und von einem Aufnahmestaat zum anderen, und daher müssen sich Migranten, Flüchtlinge und Roma an bestimmte Werteausprägungen an ihren jeweiligen Orten anpassen. Es ist jedoch auch wichtig, dass die Mitglieder der ethnischen und kulturellen Gruppen, die in der Aufnahmegesellschaft leben, die Werte von Migrant/innen, Flüchtlingen und Roma lernen und sich ihnen nähern. Integration ist ein wechselseitiger Austauschprozess zwischen Mitgliedern der Mehrheitskultur des Aufnahmestaats und Migrant/innen und Flüchtlingen.

- Fähigkeit, Stereotypen und Vorurteile abzubauen: Lernende mit Migrations-, Flüchtlings- und Roma-Status werden in Aufnahmestaaten auf unterschiedlicher Weise stereotypisiert, zum Beispiel als gering Gebildete oder Kriminelle. In allen Ländern gibt es viele gebildete Migrante/innen Flüchtlinge und Roma, die eine höhere Ausbildung abgeschlossen haben. Unter allen ethnischen Gruppen gibt es einige Kriminelle, aber ihr Verhalten sollte nicht auf alle Migrant/innen, Flüchtlinge und Roma verallgemeinert und projiziert werden. Ein Merkmal der Stereotypisierung ist, dass einzelne Beispiele für die gesamte Gruppe verallgemeinert werden (Allport in Ule 2004).
- Mitgefühl: Der Begriff Mitgefühl unterscheidet sich vom Begriff Empathie, obwohl die Konzepte ähnlich sind. Der Begriff Mitgefühl stammt aus dem Lateinischen und bedeutet "mit einem anderen leiden" (Krznaric 2014). Die Bedeutung von Mitgefühl wurde von allen großen Religionen wie dem Buddhismus, Hinduismus, Islam oder Christentum betont.
- Empathie: Sie ist definiert als die emotionale und kognitive Reaktion auf den anderen, und die Konstruktion der Perspektive des anderen (Vrečer, 2015). Empathie ist ein multidimensionaler Prozess, der aus verschiedenen Phasen besteht (Decety, 2007): eine normalerweise emotionale Reaktion auf den anderen; das Bewusstsein der Trennung zwischen sich selbst und dem Anderen, das neben der emotionalen auch die kognitive Komponente umfasst; und das Entwickeln der Perspektive des Anderen, d. h. die Handhabung von Emotionen, um die Gefühle von sich selbst und dem Anderen zu trennen. Diese Phase ist besonders wichtig für Lehrende, Ausbilder/innen und andere Personen, die in sozialen Berufen (bzw. in Berufen, die mit Menschen zu tun haben) arbeiten (Decety 2007). Die letzte Phase besteht darin, die Person, auf die man sich konzentriert, zu unterstützen, falls sie in Gefahr ist.
- Humor: Humor wird von einigen Autoren (Szekely et al. 2005, Deardorff 2009) als interkulturelle Kompetenz genannt, kann also eine sehr effiziente Möglichkeit zur Lösung von Konflikten sein.
- Interkultureller Dialog: Interkultureller Dialog ist ein Prozess, der offene und respektvolle Kommunikation und Austausch zwischen Menschen und Interaktionen zwischen Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Umgebungen, Gruppen und Organisationen umfasst (Ericarts, 2008).

Das Fehlen eines interkulturellen Dialogs kann zu Konflikten führen und diese verschlimmern; Daher sollte der interkulturelle Dialog schon früh in Kindergärten erlernt werden. Bildung einschließlich Berufsbildung hat eine wichtige Rolle, um Lehrenden, Ausbilder/innen und Lernenden die Möglichkeit zu geben, zu lernen, wie sie einen

effizienten interkulturellen Dialog in einer Lernumgebung und in einer breiteren Gesellschaft führen können. Beim Lernen des interkulturellen Dialogs ist es wichtig, die Ähnlichkeiten zwischen den Menschen hervorzuheben, nicht nur die Unterschiede. Tatsächlich sind es die Ähnlichkeiten, die den interkulturellen Dialog ermöglichen, wir brauchen den interkulturellen Dialog wegen der Vielfalt, die für die Menschen charakteristisch ist (Parekh 2000). Interkultureller Dialog ermöglicht kulturellen Austausch. Kulturell heterogene Gesellschaften ermöglichen kreative Antagonismen, die kreatives Potenzial darstellen (ebd.). Jede Kultur ist plural, aber sie hat ihre Grenzen und repräsentiert nicht den ganzen Reichtum und die Komplexität der menschlichen Existenz, deshalb ist es vorteilhaft, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen in Interaktion stehen und interkulturellen Dialog führen. Jede Kultur kann viel von anderen Kulturen lernen, aber um einen effizienten interkulturellen Dialog zu führen, sollten Menschen als gleichwertig betrachtet werden (ebd.). Bei Konflikten zwischen Angehörigen derselben oder verschiedener Kulturen brauchen wir Methoden, um diese Konflikte zu lösen und gegebenenfalls zu verhindern. Der akademische Bereich der Konfliktlösung beschäftigt sich mit Methoden und Theorien, die uns helfen können, solche Konflikte zu lösen.

Interkulturelle Kompetenzen sind nicht nur für Lehrende und andere Fachleute in der Berufsbildung, sondern auch für Auszubildende wichtig. Daher ist es wichtig, dass Lehrende zunächst selbst interkulturelle Kompetenzen entwickeln und dann die interkulturellen Kompetenzen von Auszubildenden im Berufsbildungsbereich, ob mit Migrationshintergrund, mit Roma oder anderen im Unterricht, verbessern. Der Erwerb interkultureller Kompetenzen ist jedoch ein komplexer und lebenslanger Prozess. Nicht nur Lehrender, Ausbilder/innen und Auszubildende sollten sie in allen Lebensphasen verbessern, sondern auch alle anderen Menschen müssen interkulturelle Kompetenzen im Prozess des lebenslangen Lernens entwickeln.

4.2 EINHEIT II: KONFLIKTMANAGEMENTKOMPETENZEN

Konfliktlösung: Das Schulumfeld ist keine konfliktfreie Zone und manchmal entstehen Konflikte aufgrund des mangelnden Verständnisses zwischen Lernenden unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Im Allgemeinen können Konflikte interpersonell, interfraktionell sein, in der Gesellschaft auch kommunal oder international. Die extreme Form sind Kriege. Konfliktlösung ist ein interdisziplinäres Feld, weil es das Wissen von Fachleuten in verschiedenen Disziplinen erfordert, d.h., wir können viel von Diplomaten, Analytikern oder Praktikern lernen (Bercovitch, Kremenyuk, Zartman 2009). Konflikte können sich auf Inkompatibilitäten von Positionen oder Streitigkeiten beziehen. Ein Konflikt ist nicht notwendig negativ, weil er zu besseren Lösungen führen kann (ebd.). Die gleichen Autoren betrachten die Konfliktlösung als ein soziales Phänomen, das durch verschiedene psychologische Faktoren erzeugt und unterstützt wird. Unter diesen Faktoren wird die Einstellung der Haltung als die wichtigste angesehen: 'Einstellungen sind relativ dauerhafte Dispositionen und haben drei grundlegende Dimensionen: a) die kognitive, b) die affektive und c) Verhaltensweisen. Die kognitive Dimension bezieht sich auf die Gefühle und Emotionen der Parteien und die Verhaltensdimension bezieht sich auf die spezifische Reaktionsbereitschaft. Unter den Methoden zur Konfliktprävention und Konfliktlösung sind Verhandlungen von entscheidender Bedeutung und Mediation ist ein wichtiger Teil der Verhandlungen' (Zartman in Bercovitch, Kremenyuk, Zartman, 2009). Daher können angemessen vorbereitete Lernende mit Migrations-, Flüchtlings- und Roma-Status die Rolle von interkulturellen Mediatoren sowie von Lehrenden mit einem ethnischen Minderheitenhintergrund übernehmen. Auf diese Weise können sie helfen, Konflikte in der Schulumgebung zu reduzieren.

Da Migrant/innen, Flüchtlinge und Roma manchmal schon in Kindergärten und Grundschulen diskriminiert werden, können sie negative Erfahrungen mit dem Bildungssystem machen. In vielen Fällen wollen sie die Schule

nicht mehr besuchen und beschließen, das Bildungssystem vorzeitig zu verlassen. Es ist daher sehr wichtig, Schulabbrecher so früh wie möglich in das Bildungssystem zu integrieren. Zu diesem Zweck ist es wichtig, sie zum Lernen zu motivieren, die Schumatmosphäre zu verbessern, gute Beziehungen zwischen den Schüler/innen und zwischen den Lehrenden und Schüler/innen zu schaffen, sie in das Schulmanagement einzubeziehen (wie bereits von Banken 2009 betont wurde), ihr aktives Bürgerrecht zu entwickeln, usw. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, besteht darin, die Methoden und Prinzipien des Unterrichts zu verwenden, die für sie geeignet sind (der auf das Individuum ausgerichtete Ansatz, der Projektlernansatz usw.).

4.3 EINHEIT III: LEHREINHEIT ZUM INTERKULTURELLEN DIALOG

WORKSHOP: SIMULATION ZUM INTERKULTURELLEN DIALOG IN DER LERNUMGEBUNG

ZIELE

Sich der Bedeutung des interkulturellen Dialogs in der Lernumgebung bewusst zu werden, den interkulturellen Dialog in der Lehr-Lernumgebung zu fördern, die Empathie gegenüber Lernenden / Lehrenden / Ausbilder/innen zu stärken, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, wobei der Schwerpunkt auf dem kulturellen Wissen (über Lernende mit Migrationshintergrund und ihre Herkunftskulturen) liegt.

DAUER

2 Schulstunden

ZIELGRUPPEN

Lehrkräfte und Ausbilder/innen, Berufsberater/innen, Praktika

MATERIALIEN

Tische, Stühle, eine Tafel oder ein Projektor, Computer, Internetzugang, Papier, Kugelschreiber.

METHODE: SIMULATION

Dieser Workshop ist eine Simulation der Bedeutung des interkulturellen Dialogs in den Lehr-Lernkontexten. Zu Beginn der Unterrichtsstunde erhalten die Teilnehmer/innen neue Rollen von Lehrkräften und Ausbilder/innen und Lernenden im Berufsbildungsunterricht. Sie simulieren eine Unterrichtsstunde in einer Berufsausbildungsklasse. Der Workshop gliedert sich in drei Teile: die Vorbereitung, die Simulation und die Reflexion. Die Vorbereitung besteht aus den Teilnehmern, die sich auf ihre Rollen vorbereiten, die Simulation besteht aus den Teilnehmern, die diese Rollen simulieren, der letzte Teil ist eine Reflexion der Vorbereitung und der Simulationsteile, in denen jeder/jede Teilnehmer/in seine/ihre Gefühle über den gesamten Workshop ausdrückt und sie dann diskutiert.

Ein/Eine Teilnehmer/in übt die Rolle eines/einer Ausbilder/in aus, während der Rest der Teilnehmer/innen (Auszubildende mit Migrationshintergrund und Auszubildende ohne Migrationshintergrund in der Berufsschule) spielen. Auszubildende mit Migrationshintergrund bereiten sich darauf vor, ihre Rolle zu übernehmen: Sie kommen aus verschiedenen Ländern wie Afghanistan, Syrien, Sierra Leone, Kosovo, Ägypten usw. Um sich auf ihre neuen Rollen vorzubereiten, können sie das Internet nutzen und sich Notizen machen gegebenenfalls aus Daten über die Herkunftsländer. Die Unterrichtsstunde, die simuliert wird, ist eine Einführungsstunde der Berufsausbildungsklasse, die alle Lernende zum ersten Mal besuchen. Sie stellen sich zu Beginn der Unterrichtsstunde vor und präsentieren ihre Herkunftsländer. Die Ausbilder/innen organisieren die Unterrichtsstunde und moderieren sie. Die Lernenden sollten versuchen sich in ihren neuen Rollen als Personen mit Migrationshintergrund mental und emotional einzusetzen, damit sie gegenüber ihren Auszubildenden einfühlsam sein können und ihre Situation besser verstehen.

Am Ende folgt die Reflexion, in der die Lernenden / Ausbilder/innen / Lehrende ausdrücken, wie sie sich in ihren neuen Rollen fühlten und kommentieren, wie sie die Unterrichtsstunde erlebt haben.

IMPLEMENTIERUNG

Die Unterrichtsstunden, die Sie simulieren, sollten Empathie und Verständnis von Lernenden / Lehrenden / Ausbildern im interkulturellen Berufsbildungsunterricht entwickeln. Es ist wichtig, dass die Teilnehmer/innen in der Reflexionsphase ihre Gefühle über die gesamte Simulation äußern.

4.4 EINHEIT IV: ALLTÄGLICHE LEBENSGESCHICHTEN: WORKSHOP

WORKSHOP: «ES IST MIR PASSIERT» - ENTDECKEN SIE GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE

ZIELE

Die 'Lebensgeschichten' sind keine vollständigen Biografien, sondern kurze Berichte über einige Ereignisse des täglichen Lebens. Der Zweck dieser Erfahrungsaustausch ist es, Gruppendiskussionen über reale Herausforderungen zu stimulieren. Ihre Ziele sind:

- Um gegenseitiges Verständnis und Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln, ohne zwischen Einheimischen und Einwanderern zu unterscheiden,
- Ähnlichkeiten zwischen jungen Menschen zu entdecken, ohne Unterschiede zu ignorieren,
- Sich bewusst werden, dass jede Person anders ist und dass Generalisierung gefährlich sein kann,
- Verbesserung der kommunikativen (verbalen und nonverbalen) Kompetenzen,
- Eine Sprache ohne Stereotype und Vorurteile zu benutzen,
- Die Fähigkeiten des Zuhörens und der Beobachtung zu verbessern,
- Sich bewusst zu werden, dass es für alle kulturellen, ethnischen, religiösen usw. Gruppen viele Diskriminierungen und Probleme gibt,
- Nach den Gründen für die Probleme zu fragen,
- Kritisches Denken zu entwickeln,
- Die eigene Situation zu verstehen,
- Das gegenseitige Wissen zu verbessern.

DAUER

5 Schulstunden (5 x 45 Minuten)

ZIELGRUPPE

Lehrende, Lernende

MATERIALIEN

- Ein Raum, Stühle
- Eine Sammlung von Beschreibungen von 'Lebensgeschichten', um Gruppendiskussionen zu beginnen
- Arbeitsblätter mit Einzelheiten zum besseren Verständnis der "Daily Life Stories" der Lernenden selbst und anderer Lernende, um ihre eigene persönliche Geschichte zu beschreiben "Es ist mir passiert" (meine Geschichte, eine problematische Erfahrung), sich vorzustellen (was sie mögen und nicht mögen, etc.).

METHODEN

: Klassen- und Gruppenarbeit: Die alltäglichen Lebensgeschichten bieten die Möglichkeit, in Gruppen oder in der ganzen Klasse über alltägliche Schwierigkeiten für junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu diskutieren. Die Hauptidee ist: Wir sind alle Menschen trotz unterschiedlicher kultureller und geografischer Herkunft. Der Fokus liegt auf der Situation / den Problemen / Anliegen von gleichaltrigen Lernenden. Das Image von Immigranten als arm, schwach, immer in Not ist der Integration abträglich und fördert Stereotype und Widerstände, um sie zu akzeptieren. Der Austausch von Geschichten kann in allen Schulfächern stattfinden.

IMPLEMENTIERUNG

Die Lehrenden bieten eine oder mehrere Geschichten von Mädchen und Jungen an, die aufgrund eines neuen sozialen Umfelds problematische Erfahrungen machen, und fragen die Lernenden:

- Über die berichteten Zustände nachzudenken, in Anbetracht der einzigartigen Situationen des Individuums, nicht nur des kulturellen Hintergrunds.
- Sie besser zu verstehen, den 'Schauspieler / die Schauspielerin' der gewählten Geschichte und die Themen, die mit seiner / ihrer Geschichte verbunden sind, zu kennen, sich ihrer eigenen Sichtweise auf die betrachteten Fragen bewusst zu sein; sich nach den Details zu erkundigen, die in der Geschichte der Lernenden genannt sind (Geographie der genannten Orte, Kultur, Geschichte usw.).
- Paarweise diskutieren und an den beschriebenen Fragen arbeiten.

Danach bittet der Lehrende die Lernenden:

- Einen kurzen Text (eine Seite) aufzuschreiben, in dem über eine persönliche Erfahrung von Schwierigkeiten gesprochen wird: 'Eine Geschichte meines Lebens: Es ist mir passiert'.

IMPLEMENTIERUNG

Bevor sie von "Es ist mir passiert" berichten, können Lernende den Lehrenden konsultieren, um ihre eigene Geschichte zu wählen, um mögliche peinliche Situationen zu vermeiden. Es ist sehr wichtig, wie die Lehrenden mit verschiedenen Kulturen, Traditionen, Religionen, Weltanschauungen, Sprichwörtern, Familienerziehung, Sprachen oder Dialekten umgehen, ob sie sie ignorieren oder wertschätzen (wertschätzen- z.B. indem sie einige Worte der Sprache des Herkunftslandes allen Lernenden beibringen) oder die Lernenden ermutigen, charakteristische Gegenstände oder Künste aus dem Herkunftsland zu präsentieren. Stereotype sollten verhindert werden und ein respektvoller Standpunkt sollte eingenommen werden, d.h., nicht neutral oder relativistisch, aber immer nach den möglichen positiven Aspekten suchend. Die soziale Atmosphäre in den Klassen / Gruppen sollte positiv und ermutigend sein.

Erforderliche Materialien: Lebensgeschichten (Die wahren Geschichten von Lernenden des gleichen Alters in der Klasse, vor allem diejenigen, die ihren Wohnsitz gewechselt haben, alleine im Fall von unbegleiteten Kindern oder mit ihren Familien).

Mögliche Beispiele

- Lawrence kommt aus einer großen Stadt des Landes in ein Dorf - wie fühlt er sich?
- Enjta kommt aus Albanien nach Italien - Was ist mit ihr passiert?
- Leticia zog im Alter von 10 Jahren in ein anderes Dorf ihres Landes.

Die Geschichten berichten über

- **Die Person**
 - Der Name (die Geschichte des Namens, an dem die Klasse interessiert sein könnte)
 - Bild/er (der Person und der beschriebenen schwierigen Situation)
 - Gesprochene Sprache (n) zu Hause, in der Schule, mit den Freunden
 - Stärken und Schwächen
 - Beschäftigung in der Freizeit
- **Die beschriebene Schwierigkeit, - die Erfahrung / en der Ungerechtigkeit, Angst des Lernenden**
 - Wann? Unter welchen Umständen?
 - Beteiligte Personen: Familie, Schulkameraden / Freunde / Nachbarn / soziales Umfeld,
 - Vor welchen Personen (Verwandte, Schulkameraden, Freunde, etc.),
 - Gefühle (Ängste, Freundschaft etc ...),

IMPLEMENTIERUNG

- **Das soziale Umfeld, soziale Beziehungen, Lebensgewohnheiten in der Familie, einschließlich Großeltern (Liebe, Autorität, Freiheit etc.) und in der Gemeinschaft,**
 - Kommunikationsformen mit den Verwandten und Familienmitgliedern, die weit weg leben (Brief, Telefonanruf)
 - Informelle und formelle Jugendgruppen
 - Religion und religiöse Feiern
 - Die Rolle von Männern und Frauen
 - Die Erwartungen junger und erwachsener oder alter Menschen
 - Essen (einschließlich der Rezepte für Mahlzeiten)
 - Lieder, die beliebteste Musik, Musikinstrumente (traditionelle und neue) und Tänze
 - Die Nutzung des Telefons / IKT
 - Kleidung
 - Sport
 - Die Gewohnheiten zum Feiern von Hochzeiten, Geburtstagen, Partys / Ferien, traditionellen Geschichten
 - Politische und wirtschaftliche Situation in der Gesellschaft
 - Die Hauptprobleme der Gesellschaften: die Aufnahmeländer und die Herkunftsländer der Migranten, einschließlich der Gründe (Push- und Pull-Faktoren) der Migration
- **Wie das Problem gelöst oder nicht gelöst wurde? Lösungen (falls vorhanden) oder die gewünschte Lösung der schwierigen Erfahrung,**
 - Hilfe in schwierigen Situationen gefunden, von wem? Wie? Wann?
 - Eigenes Verhalten / Reaktion, Emotionen usw.

KAPITEL 5: MODUL IV - EMPOWERMENT OF TRAINEES

5.1 EINHEIT I: DEFINITION VON EMPOWERMENT, ZIELE, STRATEGIEN UND DIE DREI INTERVENTIONSEBENEN

5.1.1 Zentrale Ideen und Darstellung von instrumentellen, strukturellen und persönlichen Dimensionen

Häufig sprechen wir über Empowerment (Ermächtigung), ohne es zu definieren. Empowerment erfordert jedoch eine Definition, die uns helfen kann zu wissen, was die Probleme sind, was zu tun ist und wie wir Empowerment messen können. Unser Konzept der Empowerment ist von dem Konzept, der Praxis und den Auswirkungen der Disempowerment (Entmachtung) ableitbar. Die folgenden zwei Perspektiven sind grundlegend um Empowerment zu definieren und in der Praxis zu realisieren:

- Laut White fehlt es den entmachteten Bevölkerungsgruppen häufig an Kapazitäten, um ihre Umgebung selbst und andere zu meistern. Empowerment beinhaltet die Wiedererlangung von Kapazitäten zur Beherrschung der eigenen Umgebung. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass man die Bestimmung über das eigene Leben und die eigene Lebensumwelt wiedererlangt (White in Lee 1998: 5; 8 & 9). Laut Lee, beinhaltet Empowerment die emotionale und die Handlungsebenen (Lee 1998): (1) Es geht um das Gefühl der individuellen Wirksamkeit (Self-Efficacy). Wirksamkeit beinhaltet das Gefühl, dass wir unsere Umwelt so beeinflussen können, dass wir unsere Bedürfnisse erfüllen können (White in Lee 1998: 5; 8 & 9); (2) Konkrete Fähigkeiten und Kompetenzen werden von entmachteten Personen benötigt, um die Fähigkeit zu stärken und zu fühlen, dass man etwas erreichen kann (Rothman 1979).
- Wie kommt es zu Entmachtung? Laut Bishop erfolgt die Entmachtung aufgrund der ungleichen Machtverteilung in einer Gesellschaft, die unter anderem nach Klassen, Geschlecht oder Rassifizierung strukturiert ist. Gruppen von Menschen werden durch soziale, wirtschaftliche und berufliche Schichten in denen sie sich befinden definiert und getrennt (Bishop in Lee 1998: 3-5). Empowerment bedeutet in diesem Fall eine Umstrukturierung der gesellschaftlichen Beziehungen (Bishop in Lee 1998). Gemeinschaftsentwicklung erfolgt nicht durch neutrale Interventionen. "Change Agents" (Erneuerer oder Betreiber des Wandels) nehmen Partei (Lotz in Lee 1998). Indem er diese Perspektiven zusammenführt, identifiziert Bill Lee drei miteinander verbundene Hauptelemente, die das Gefühl der Wirksamkeit vermitteln: (a) die instrumentelle Ebene (b) die strukturelle Ebene (c) die persönliche Ebene (Lee 1995).

PREDIS identifiziert die Notwendigkeit für Diversity-reflexive-Änsätze (in Bildungskontexten) auf allen von Lee beschriebenen Ebenen zu arbeiten:

- Auf der instrumentellen Ebene, Empowerment befasst sich mit konkreten Problemen und Bedürfnissen wie dem Grad der Arbeitslosigkeit oder dem Zugang zu Ernährung, Wohnraum, Sozial- oder Bildungsdienstleistungen.

- Auf der strukturellen Ebene, Empowerment zu gewinnen beinhaltet Interventionen in soziale, politische oder ökonomische Institutionen aus der Perspektive ihrer Unterstützung oder Einschränkung in das Leben der Ausgeschlossenen.
- Auf der persönlichen Ebene, Empowerment adressiert intermenschliche Aspekte wie Kommunikation, Sprache etc. Hervorgehoben wird die Fähigkeit zur Selbstartikulation - in gesellschaftlichen und politischen Kontexten (Lee 1998): Nach PREDIS sollte Empowerment auf der persönlichen Ebene auch intermenschliche Aspekte von Identität und erfolgreichem Lernen ansprechen.

5.1.2 Self Efficacy/Selbstwirksamkeitskompetenzen und europäische Schlüsselkompetenzenrahmen

Empowerment beinhaltet die Vermittlung von Fähigkeiten wie das Führen eines Meetings, das Schreiben einer Pressemitteilung, der Umgang mit einer Bürokratie oder die erfolgreiche Suche nach wesentliche Informationen, Selbstorganisation, Jugendführung, öffentliches Sprechen, Führerschein, Stellensuche, Kompetenzen der Mittelbeschaffung, Arbeit, Sport (weitere Informationen siehe Lee 1998). Darüber hinaus muss Empowerment im Rahmen des Bildungswesens die Kompetenzen umfassen, die im Europäischen Rahmenwerk der Schlüsselkompetenzen (Acker-Hocevar & Synder 2008) erarbeitet wurden, über Rechte informieren und die politische Stimme stärken.

DER EUROPÄISCHE SCHLÜSSELKOMPETENZRAHMEN

- (1) Muttersprachliche Kompetenz
- (2) Fremdsprachliche Kompetenz
- (3) Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- (4) Computerkompetenz
- (5) Lernkompetenz
- (6) Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- (7) Initiativgeist und unternehmerische Kompetenz
- (8) Kulturelle Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit (Europäische Union 2006).

Reflexion: Die instrumentellen, strukturellen und persönlichen Ebenen sind ineinander verflochten und verstärken sich gegenseitig. Zusammengefasst wird der Grad der Befähigung nicht allein von den individuellen Kompetenzen bestimmt, sondern auch von den instrumentellen und strukturellen Dimensionen, die die verfügbaren Ressourcen bedingen und die Opportunitätsstrukturen schaffen, d.h., es wird auch durch das Ausmaß bestimmt, in dem erworbene individuellen Kompetenzen in Ergebnisse umgesetzt werden können. Die Transfer- und Strukturdimensionen müssen gemeinsam behandelt werden (für weitere Informationen siehe Lee 1998). Im Einklang mit Bourdieus Perspektive wird klar, dass die Berücksichtigung der drei Ebenen von Empowerment in der Praxis eine Fokussierung *auf das Individuum in Verbindung mit seiner Umwelt* fördert. Bourdieu argumentiert, dass Jugendliche ihre Umgebung widerspiegeln, weshalb Umgebungen zu Zielen von Interventionen werden müssen (siehe Bourdieu 1995 in Modul V). Durch die Erklärung von Bildungsleistungen als kognitive Defizite und persönliche Fehler ignorieren Defizitansätze diese Komplexität; Sie verschmelzen strukturelle Parameter und verstärken damit disempowerment (die Entmachtung).

FALLSTUDIE: EMPOWERMENT DURCH VERMITTLUNG VON EXPERTISE UND EINBEZIEHUNG DER SOZIALEN INTERESSENVERTRETUNG ZUR ÄNDERUNG HEMMENDER POLITIK UND STRUKTURELLE HINDERNISSE FÜR DIE BERUFSBILDUNG

- Szenario: Politische und legislative Barrieren zur Partizipation verdeutlichen einige der konkreten Beispiele, wie die entmündigte Bevölkerungen ihre Umwelt nicht beeinflussen können. In einigen europäischen Ländern wie Italien ist es allen jungen Menschen erlaubt, zur Schule zu gehen - d.h. auch Migranten, während in anderen Ländern wie Deutschland einigen jungen Menschen wie Flüchtlingen und internationalen Studenten der Zugang zu einer Berufsbildung verwehrt wird.
- Beispiel für Strategien für Disempowerment und Empowerment (Entmachtung und Ermächtigung): Aufgrund ihres Migrationsstatus darf Jane keine Kurse in beruflicher Bildung besuchen. Jane ist auf der Übergangsebene von der allgemeinen Schule zur postsekundären Bildung und sie lebt bei einer Pflegefamilie. Die Pflegefamilie setzt die Werkzeuge der sozialen Fürsprache (Social Advocacy), des sozialpolitischen Engagements und der Begleitung um. Sie begleiten Jane zu den Migrationsbehörden, wo sie über ihre Situation und ihre Implikationen sprechen. Die Eskorte ist eine effektive Strategie, die das Machtungleichgewicht zwischen den Betroffenen, der Ausgrenzungspolitik und den Vertretern der Migrationsbehörden verändert. Schließlich ist Jane in der Lage, an der Berufsbildung teilzunehmen und nach Abschluss eine Anstellung zu finden.
- Weitere Bedeutung und Implikationen für die eigene Rolle: Als Lehrende haben Sie möglicherweise nicht immer das Fachwissen oder die Möglichkeiten, Lernende zu begleiten. Sie werden eine Hauptrolle in der Vermittlung von Fachwissen mit Sozialpädagogik und anderen Dienstleistungen spielen und dadurch Ihre benachteiligten Lernenden mit Strukturen sozialer Unterstützung verbinden. Auernheimer spezifiziert Ihre grundlegenden Wissensanforderungen: Kenntnis der Migrationsgesetzgebung für verschiedene Kategorien von Migranten und Roma, ihre Lebenssituation, Rassismus und Diskriminierung, globale Interdependenzen und Kolonialgeschichte (Auernheimer 2008). Denken Sie daran, dass die Lernenden unterschiedliche Migrationsstatus haben können (Flüchtling, Niederlassungserlaubnis, internationaler/e Student/in usw.), was ihren unterschiedlichen Zugang zu gesellschaftlicher Beteiligung und gesellschaftlichen Ressourcen bestimmt. In einigen Fällen müssen Sie helfen, systemische Lücken zu schließen, die unbeabsichtigt in die Institutionen oder das System eingebettet sind und dadurch unbedacht zu Ungleichheiten führen.

5.1.3 Die Einbindung von sozialer Gerechtigkeit und sozialer Solidarität

Soziale Gerechtigkeit ist ein Ziel, das Hand in Hand mit Empowerment geht. Lee identifiziert einen analytischen Unterschied zwischen den beiden. Empowerment beschreibt den inneren emotionalen und kognitiven Zustand, während soziale Gerechtigkeit in der gesellschaftlichen Dimension liegt und durch die Anerkennung von Gleichheit und Adressierung struktureller Ungleichheiten erreicht wird (Lee 1998: 52-54). Jugendliche aktiv zu unterstützen, Erfolg in Bildung und Ausbildung zu haben, fördert soziale Gerechtigkeit, denn Bildung ist ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Soziale Solidarität erfordert, dass wir uns für die Gleichheit einsetzen und unsere Identifikation mit den Unterdrückten sowie unsere aktive Beteiligung an der kollektiven Organisation zur Durchsetzung von integrativen politischen Zielen und sozialen Interessen beibehalten. Konkret bedeutet dies, sich mit anderen in Interessenvertretung, Förderung von Wandel und sozialem Handeln zusammenzuschließen.

In der Praxis ist das Erreichen einer gerechten Welt kein mechanischer Selbstläufer, sondern erfordert ein aktives Infragestellung, Widerstehen und Überwinden von etablierten Ausschlussdynamiken. Dies beinhaltet häufig die Abwägung des Strebens nach persönlichem Interesse mit der Unterstützung anderer, um Autonomie zu erreichen, indem individuelle Verantwortung für die Beteiligung an sich verändernden Unterdrückungsstrukturen übernommen wird (Freire 1970, Lee 1998). Solidarität sollte ein Kernstück der praktischen beruflichen Praxis mit benachteiligten Gruppen sein. Es kann auch als persönliche Verpflichtung und persönliche Lebensreise verstanden werden.

5.1.4 Der City-Bound-Ansatz

Der City-Bound-Ansatz wird aus dem erfolgreich evaluierten EU-IVET-Venture übernommen. City-Bound ist ein erfahrungsbasierter Bildungsansatz, der die Stadt als Lernumgebung nutzt und dabei zentrale Prinzipien der Outdoor-Pädagogik wie Lernen durch Herausforderungen, durch Handlung und Reflexion und durch Selbstüberwachung (self-monitoring) einer Gruppe beinhaltet. Es umfasst Persönlichkeitsentwicklung, soziales Lernen, körperliche Bewegung, Hilfe für andere, berufliche und soziale Integration und einen Blick in die Stadt. Der stadtgebundene Ansatz findet breite Anwendung im Kontext von Jugendarbeit und beruflicher Bildung, wo er darauf abzielt, Qualifikationen für die Arbeit zu entwickeln. Die Auszubildenden beschäftigen sich mit beruflichen Herausforderungen und Aktivitäten des täglichen Lebens. Im Fokus stehen Kommunikationsfähigkeit, Eigeninitiative, Problemlösungskompetenz, Organisationsfähigkeit, Empathie, Teamfähigkeit, Selbstwirksamkeit etc. Stadtgebundene Aktivitäten erfordern daher eine aktive, interaktive und kommunikative Interaktion der Teilnehmer/innen. Weitere Einzelheiten finden Sie in dem auf der Projektwebsite ausführlich beschriebenen City-Bound-Ansatz von Fenninger. Das Projekt bietet eine Auswahl gut strukturierter und einfach zu implementierender Empowerment-Aktivitäten. IVET-Venture wendet den stadtgebundenen Ansatz an und betont die alltäglichen Anforderungen des Berufslebens von Auszubildenden während und nach der Berufsausbildung.

5.2 EINHEIT II: INTEGRATIVES LERNEN DURCH MULTIDIMENSIONALE POLITISCHE BILDUNG. AUF DEM WEG ZU LANGES FÜNF DIMENSIONALEN KOMPETENZ-MODELL DER BÜRGERBEWUSSTSEINS

Aktuelle Bildungsdebatten zeigen zunehmendes Interesse an der Förderung von integrativem Lernen. Die vielfältigen Risikofaktoren von Schulabbruch zeigen, dass es für Lehrende und Praktiker von zentraler Bedeutung ist, integratives Lernen zu stärken. Fragen zu Ansätzen bleiben jedoch offen. Lange präsentiert eine Lösung hier. Er entwickelte ein Modell, welches einen strukturierten und multidimensionalen Rahmen für die Planung und Durchführung von integrative curricular bietet. Sachwissen, verschiedene Handlungsfeldern und die Vorstellungen von Lernenden werden strukturiert und aufeinander bezogen. Die Themenfeldern bilden eine Grundlage für integratives Lernen. Das Modell kann Lehrende und Praktiker bei der Gestaltung von Lehrplänen und bei der systematisierten Übertragung von Kompetenzen unterstützen.

5.2.1 Einführung und Darstellung des Rahmens

In komplexen Gesellschaften zu funktionieren: Laut Lange müssen die Menschen um in einer modernen und komplexen Gesellschaft zu funktionieren, Kompetenzen in fünf Kerndimensionen entwickeln. Daher, gestaltet Lange fünf Kompetenzbereiche und fünf entsprechende Lernbereiche, deren multidisziplinäre Inhalte sowohl miteinander als auch mit moralischen Grundlagen verbunden sind. Gemeinsam fördern sie die ganzheitliche Entwicklung des Individuums und stärken die Orientierungskompetenzen in den interdependent sozialen, politischen, ökonomischen und moralischen Bereichen. Benachteiligte Migranten, Roma und andere Jugendliche sollten bei der Entwicklung dieser Kompetenzen besonders stark unterstützt werden. Die Kompetenzdimensionen und entsprechende Lernbereiche sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

DIE SINNBILDER DES BÜRGERBEWUSSTSEINS: KOMPETENZBEREICHE UND LERNBEREICHE

Kompetenzbereiche für Inklusive Bürgerbewusstsein und Integratives Lernen	Lernbereiche
Politisch-soziales Bewusstsein	Gesellschaftliches Lernen
Politisch-moralisches Bewusstsein	Politisch-moralisches Lernen
Politisch-ökonomisches Bewusstsein	Ökonomisches Lernen
Politisch- historisches Bewusstsein	Historisch-politisches Lernen
Politisches Bewusstsein	Politisches Lernen

Bei diesem Ansatz werden auch Orientierungsfragen für die Diagnose und Planung von integrativer Unterricht und Forschung umfassend bearbeitet. Einige werden im folgenden Tabellen präsentiert. Lehrende können sie anwenden um das Bewusstsein des Lernalers zu erheben oder ihre Ausgangslage zu erfassen und für sie integratives Lernen fruchtbar zu machen (für weitere Details konsultieren, Sie Lange 2008). Um Bürgerbewusstsein als Grundvoraussetzung für die Integration zu verbessern, ist es notwendig, die nachfolgend illustrierte multidisziplinäre Vorlage von Lange mit der Stärkung von Schlüsselkompetenzen in Mathematik und Sprache zu kombinieren. Dies kann die Grundlagen für gesellschaftliche Partizipation, Arbeitsorientierung und Bildungsleistung von Jugendlichen bilden.

- Erste Aktivität mit Lehrenden: Lehrende, Ausbilder/innen und Praktiker/innen denken alleine oder in Gruppen über integratives Lernen nach. Sie tun dies mit Hilfe des unten vorgestellten Templates, das auf der einen Seite die fünf Kompetenzen und Lernbereiche von Langes Bürgerbewusstsein abbildet und auf der anderen Seite Anweisungen enthält, die das Konsortium aus den Inhalten der Module entwickelt hat.

KURZE BESCHREIBUNG DER FÜNF LERNBEREICHE VON LANGES MODELL DES INTEGRATIVEN BÜRGERBEWUSSTSEINS UND PREDIS' ENTSPRECHENDE AKTIVITÄTEN FÜR LEHRENDE UND PRAKTIKER

Übersetzte Beschreibung von Langes Rahmen für das Bürgerbewusstsein (Lange 2008: 92 & 2014ab).

PREDIS Aktivitäten für Lehrende und andere Praktizierende (PREDIS 2018)

Soziales Lernen entwickelt Verständnis für soziale Unterschiede und vielfältige Interessen in pluralistischen Gesellschaften. Das Bürgerbewusstsein vermittelt Fähigkeiten, die für die Interaktion, Kommunikation, Gewaltprävention, Kooperation, Konfliktlösung, Anerkennung und Akzeptanz von entscheidender Bedeutung sind.

- Kompetenzdimension: Politisch-soziales Bewusstsein
- Schlüsselfrage: Wie integriert sich ein Individuum in eine Gesellschaft?

Entwerfen Sie einen Unterrichtsplan für Ihre Lernenden, um das politische soziale Bewusstsein und die individuellen sozialen Eingliederungskompetenzen zu stärken. Setzen Sie Ihr Wissen über Intersektionalität (Modell I) ein und stellen Sie sicher, dass alle Lernende über die soziale Konstruktion von Identität in Kategorien von Unterschied, Ungleichheit und Diskriminierung (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Ableismus, Klassismus usw.) Bescheid wissen und sensibel sind. Lernende sollten sich ihrer eigenen Diskriminierung bewusst werden und die Diskriminierung anderer, die negativen Folgen für Individuen (Ausgrenzung) und die Gesellschaft (soziale Kosten von Diskriminierung) erkennen und diese sozialen Konstruktionen rückgängig

- Abgeleitete Fragen: Welche Ideen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv klassifiziert und gruppiert? Welche Aussagen und Gründe gibt es zur Bedeutung sozialer Unterschiede (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Herkunft, soziale Ungerechtigkeit, Lebensstil, andere Kategorien)? Wie wird die Beziehung zwischen sozialer Vielfalt und gesellschaftlicher Integration erklärt? Welche Konzepte von sozialer Inklusion und Exklusion werden angewendet?

machen ('Reframing' von Kompetenzen, siehe Foucault, Modul I). Die Lernenden sollten in der Lage sein, soziale Hierarchien zu kritisieren, ihre eigenen Privilegien zu reflektieren und integrative Identitäten zu entwickeln.

- Privileg Übung:
<http://www.differencematters.info/uploads/pdf/privilege-beads-exercise.pdf>
- Lernenden helfen, Vorurteilen und Hass zu widerstehen:
http://www.partnersagainsthate.org/educators/pag_2ed_proactive_tools.pdf

Kulturelles Lernen / Politisches moralisches Lernen bildet moralische Konzepte und Normwerte, die für die Demokratie relevant sind. Das Bürgerbewusstsein zielt darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, moralische Entscheidungen auf der Grundlage der allgemeinen Grundsätze der Menschenrechte zu treffen, und schafft Grundlagen für das Rechtsprinzip.

- Kompetenzdimension:
Politisch-moralisches Bewusstsein
- Schlüsselfrage: Welche allgemein gültigen Prinzipien führen zu sozialem Zusammenleben?
- Heuristik: Soziale Gerechtigkeit, politische Gleichheit, Frieden, Anerkennung, Freiheit

Entwerfen und geben Sie eine Lehrstunde, die das politische moralische Bewusstsein stärkt. Mit den Erkenntnissen aus Modul I und Modul IV werden Konzepte der unantastbaren/ inhärenten Menschenwürde, des menschlichen Wertes und der bedingungslosen Respekt und Gleichbehandlung übertragen. Unterrichten Sie die normativen Rahmenbedingungen und rechtlichen Grundlagen von Gerechtigkeit und Gleichbehandlung (Menschenrechte, Vertrag von Amsterdam).

- Lektion I - Wünsche, Grundbedürfnisse, Menschenwürde und Menschenrechte:
<http://www.living-democracy.com/text-books/volume-3/part-2/unit-5/lesson-1/>
- Lektion II - Empathie entwickeln:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-2-developing-empathy>
- Lektion III - Was sind Menschenrechte?
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-8-what-are-human-rights>
- Lektion IV - Vorurteile und Stereotype:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-5-prejudice-and-stereo-types>

Ökonomisches Lernen entwickelt Wahrnehmungen über die Struktur und Prozesse des Wirtschaftslebens. Die Bürgerbewusstseinsbildung zielt darauf ab, Einzelpersonen in die Lage zu versetzen, aktive, reflektierende Rollen in der Arbeitswelt einzunehmen; es ermöglicht eine aktive, reflektierte Teilnahme am Arbeitsleben; macht die Lernenden mit den Prozessen der Produktion und des Vertriebs von Waren und Dienstleistungen vertraut.

- Kompetenzdimension:
Politisch-ökonomisches Bewusstsein
- Schlüsselfrage: Wie werden Bedürfnisse durch Güter und Dienstleistungen erfüllt?
- Ausgewählte abgeleitete Frage: Welche Vorstellungen zu Arbeit, Arbeitsteilung und Konsum prägen das Bürgerbewusstsein?

Historisches politisches Lernen fördert Kompetenzen in der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft. Es befasst sich damit, wie sich Sozialer Wandel vollzieht. Gegenwart und Vergangenheit werden in einer Beziehung gestellt um die Zukunft zu bereichern. Das Historische wird reflektiert, um die Zukunft zu verbessern. Historisches Lernen lehrt, dass soziale Realitäten unfertige Erzeugnisse sind, sie sind ständig in Arbeit und können verändert werden.

- Kompetenzdimension:
Politisch-historisches Bewusstsein
- Schlüsselfrage: Wie kommt es zu sozialen Veränderungen?

Aufbauend auf den in Modul V gewonnenen Erkenntnissen, elaborieren Sie Ansätze zur Stärkung der wirtschaftlichen Teilhabe.

Tipps für die Orientierung: Stärkung der beruflichen Orientierung in Ihren Lehrplänen, Entstigmatisierung der Berufsbildung, Verbesserung des Zugangs zu Praktika und Lehrtätigkeit, soziale Verantwortung und Vermittlung von Information über die Funktionsweise von Systemen der sozialen Sicherheit durch kollektive Anstrengungen. Auf welchem Bildungsniveau werden Sie anfangen mit Arbeitsbezogenes Lernen? Welche Interessenvertreter/innen werden Sie involvieren?

Wie wird der Zusammenhang zwischen Migration, Kolonialismus und Ausgrenzung erklärt? Ausgehend von Geschlechtersymmetrien und historischen Veränderungsprozessen sollten die Lernenden verstehen, dass die Beseitigung von Diskriminierung möglich ist. Sie sollen Einblicke in die Möglichkeiten alternativer Konstruktionen und ihrer historischen Veränderungskontexte gewinnen

- Lektion I - Gleichstellungsgesetz 2010:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-7-equality-act-2010>

- Abgeleitete Fragen: Wie werden die Ursachen und die Dynamik des sozialen Wandels erklärt? Wie werden Kontinuitäten und Trennungen begründet? Wie wird an die Vergangenheit erinnert und die Zukunft vorausgesehen? Welche Konzepte, z.B. Globalisierung, Individualisierung, Demokratisierung oder Fortschritt können erkannt werden?
- Heuristik: Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Zukunft, Vergangenheit

Politisches Lernen fördert Verständnis dafür, wie gesellschaftliche Gruppen allgemeine Verpflichtungen regeln. Die Bürgerbewusstseinsbildung versucht den Lernenden zu vermitteln, politisch relevante Problemzonen kritisch zu bewerten und eine aktive Rolle im politischen Prozess zu spielen.

- Kompetenzdimension: Politisches Bewusstsein
- Schlüsselfrage: Wie werden partielle Interessen allgemeingültig?
- Ausgewählte abgeleitete Fragen: Wie werden die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschrieben und legitimiert? Welche Vorstellungen von Konflikt und Partizipation können identifiziert werden?
- Heuristik: Interessen, Konflikte, Partizipation, Vorstellungen von Staat, Macht und Herrschaft

- Entwerfen Sie eine Lehrstunde, die Jugendlichen beibringt, wie sie sich an kollektiver Organisation beteiligen und kollektive soziale und politische Interessen durchsetzen können (Aufbau von Selbstorganisationsprojekten, Beteiligung an Gewerkschaften, Vereinigungen, Wahlen etc.)
- Unterrichten Sie Foucaults Konzepte von Unterdrückung (Koersive) und Macht der Diskurse und deren Einflüsse auf einzelne Handlungen. Die Lernenden sollten kritische Perspektiven einnehmen und dabei Antioppressive Handlungsstrategien entwickeln:
- Lektion 12: Maßnahmen ergreifen
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-12-taking-action>
- Rasse und Privileg besprechen:
https://www.nasponline.org/Documents/Race_Privilege_Lesson_Plan_FINAL.pdf
- Lektion 11: Beeinflussung der Einstellungen
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-11-influencing-attitudes>

5.2.2 Aktivitäten und wichtige Themen zur Stärkung des integrativen Lernens

Dies ist eine auf Aktivität basierende Einheit. Unter Verwendung des oben entwickelten Modells von Lange überlegen sich Lehrende und Praktiker, wie sie die unten beschriebenen Themen lehren können:

- **Aktivität I - Kooperatives Lernen.** Soziales Lernen als eine Dimension der Bürgerbewusstseins: Lehrende und Praktiker entwickeln Methoden zur Stärkung der Kooperation und des kollaborativen Lernens, indem sie konkrete alltägliche Herausforderungen als Lernkontexte annehmen. In der herrschenden Weltsicht werden Wettbewerb und Konkurrenz durch die Funktionsweise der Marktsysteme betont und verstärkt. Diese Bedeutungssätze werden oft in unsere Lernsysteme integriert (siehe Collins, Modul I des PREDIS Toolkits). Dies schafft wettbewerbsintensive Lernumgebungen, die ein Risikofaktor für den Schulabbruch darstellen. Der Wettbewerb kann die Erfolgchancen einiger Lernender verringern, die ausgeschlossen sind und sich in einigen Bereichen minderwertig oder unfähig fühlen oder aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit oder religiösen oder ethnischen Gruppe benachteiligt sind. Kooperatives Lernen stärkt soziale und akademische Kompetenzen (Europarat 2007).
- **Aktivität II - Gruppenarbeit und gruppenbasiertes Lernen / Stärkung des sozialen Lernens:** Durch Gruppenarbeit, die darauf abzielt, gemeinsame Ziele zu erreichen und durch Interaktion, stärken Lernende die Kompetenzen von Toleranz, Akzeptanz und Gegenseitigkeit. Gruppen bieten den Kontext für Heterogenität. Sie bestehen aus Lernenden unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft sowie unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Kulturen. Konflikte entstehen und Lernende lernen Kontroversen durch erfahrungsbasiertes Lernen zu lösen. Gruppen bieten den Kontext für experimentelles Lernen. Die Lehrenden müssen eine wichtige Rolle bei der Orientierung der Lernenden spielen. Stellen Sie sicher, dass Gruppenlernen gegenseitige Unterstützung, Autonomie, Partizipation, Respekt und Kommunikation fördert (Europarat 2007). Praktische Richtlinien für die Förderung von inklusivem Lehren und Lernen können von der Manchester Metropolitan University übernommen werden:
<http://www.celt.mmu.ac.uk/inclusion/index.php>.
- **Aktivität III - Reflexion der religiösen Vielfalt / kulturelles und politisches Lernen:** Religion ist eine zentrale Dimension vieler Migrant/innen und Roma-Identitäten. Diese Dimension muss für die integrative und ganzheitliche Entwicklung sowie Empowerment von Lernenden in immer vielfältigeren Gemeinschaften fruchtbar gemacht werden. Religion kann auch ein wesentlicher Schutzfaktor gegen Schulabbrüche sein, durch die Stärkung der Resilienz, Bereitstellung von hochwertigen sozialen Netzwerken und Stabilität in einer zunehmend komplexen, volatilen und unsicheren Gesellschaft.

Anweisungen und praktische Leitlinien: Lehrende und Praktiker entwerfen eine Lehrstunde, in der die Lernenden aufgefordert werden, die positiven Normen und Werte in ihrer Religion (oder Religion der Wahl, wenn sie keinen religiösen Hintergrund haben) zu identifizieren, wie diese Werte historisch und gegenwärtig in ihrer Religion dargestellt werden und wie Lernende diese Normen und Werte in verschiedenen Kontexten anwenden können. Darüber hinaus sollten die Lernenden in der Lage sein, religiöse Kontroversen, Machtinteressen und Unterdrückungsmechanismen, die diese Normen und Werte zu untergraben drohen, zu erkennen und kritisch zu bewerten. Die Lernenden sollten in der Lage sein, ihre eigenen Werte und Leitprinzipien autonom zu entwickeln und aus moralischen und humanistischen Perspektiven zu reflektieren. Die Lernenden sollten auch umfassende Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben, um Gemeinsamkeiten mit anderen Religionen zu erkennen. Kritische

Kompetenzen sollten es den Lernenden ermöglichen, auf dieser Plattform Brücken zu bauen und die Feindseligkeit (Religionsphobia) gegenüber bestimmten Religionen oder Religionsfeindlichkeit im Allgemeinen zu überwinden.

- **Aktivität IV - Stärkung der kritischen Medienkompetenzen zur Verhinderung von Schulabbruch und Stärkung des politischen Lernens als Dimension des Bürgerbewusstseins:** Kritische Medienkompetenzen sind wichtige Querschnittskompetenzen laut dem bereits erwähnten europäischen Rahmen für Schlüsselkompetenzen. Der unkontrollierte Medienkonsum und der Lebensstil beeinflussen jedoch viele benachteiligte Jugendliche in einer Weise, die das Lernen stört. Gleichzeitig verbreiten sich Gewalt und Hass zunehmend in den Medien. Auf der einen Seite sind kritische Medienkompetenzen erforderlich, um Jugendliche vor dem Schulabbruch zu schützen. Zweitens müssen sie sie gegen Gewalt abfedern und den sozialen Zusammenhalt stärken: Entwerfen Sie eine Lehrstunde, die Kompetenzen überträgt, um ein kritisches Gleichgewicht zwischen Lernen und Unterhaltung (social media) zu entwickeln. In ähnlicher Weise entwerfen Sie gemeinsam mit Ihren Lernenden präzise Materialien für den Unterricht von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit dem Ziel, die zunehmenden Hetze der gewaltgetriebenen Ideologien sowie Rekrutierungsstrategien durch die Medien zu erkennen, zu bewerten und ihnen entgegenzuwirken. Stellen Sie die Materialien in den Schulen zur freien Verfügung und verteilen Sie sie an Eltern und Beteiligte.
- **Aktivität V - Kritische Medienkompetenzen für den positiven Identitätsbau, Schutz gegen ‚skin whitening‘ aufgrund ethnizierter, rassifizierter und sexualisierter sozialer Hierarchien:** Teilnehmer des PREDIS Online-Blended-Learning-Kurses lenkten die Aufmerksamkeit auf die Frage nach ‚skin whitening‘ die zunehmend Migranten afrikanischer, asiatischer und indischer Herkunft innerhalb einer vorwiegend von sexualisierten und rassifizierten sozialen Hierarchien strukturierten Gesellschaft betreffen. Die von den Medien intensivierte soziale Praxis zwingt viele junge Frauen und Männer dazu, chemische Produkte auf ihre Haut und in einigen Fällen auf die Haut ihrer kleinen Kinder aufzutragen, um ihren Hautfarbton aufzuhellen und dunklere Hautfarbtöne zu verdecken, um sich in der Gesellschaft akzeptierter und attraktiver zu fühlen. Wirtschaftliche Interessen und Produktmarketing spielen eine Rolle, wovon die Industrie profitiert. Diese Praktiken und ihre zugrundeliegende Sinneswahrnehmung wirken sich nachteilig auf die Gesundheit aus, sie lenken vom Lernen ab und verringern die Wahrnehmung des Werts der Bildung durch die betroffenen Lernenden. Die Bewusstseinsbildung sollte es den Jugendlichen ermöglichen, authentische Identitäten aufzubauen und Bildung und Arbeit zu priorisieren. Lehrende sollten sich der Herausforderungen des wirklichen Lebens bewusst sein und darauf reagieren. Entwerfen Sie eine Lehrstunde zur Stärkung des politischen Bewusstseins als eine Dimension des Bürgerbewusstseins. Welche anderen Schritte können Diversität reflexive Lehrende und Praktiker unternehmen?

5.3 EINHEIT III: ENTWURF VON INTERN-DIFFERENZIIERTEN LEHRPLÄNE FÜR HETEROGENE KLASSENZIMMER

Migration und die aktuellen Flüchtlingsbewegungen erhöhen die Vielfalt innerhalb von Lernumgebungen. Der Unterricht ist geprägt von kultureller, sozialer, akademischer und sprachlicher Heterogenität. Für detailliertere Informationen konsultieren Sie das PREDIS Toolkit. Es beinhaltet Ansätze zum Team-Unterricht, verschiedene Lernstile und Halls kulturelle Kontexte von Kommunikation und ihre Implikationen für das inklusive Lernen.

KAPITEL 6: MODUL V - METHODEN DER ARBEITSMARKTINTEGRATION

6.1 EINHEIT I: ETABLIERUNG VON BERUFSORIENTIERUNG, PARTNERSCHAFTEN & PERSPEKTIVISCHE ÄNDERUNG ALS TÄTIGKEIT

6.1.1 Kopf, Herz und Hand als ganzheitlicher Ansatz für die Berufsbildung: Pestalozzi

Konkrete Methoden zur Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt müssen so gestaltet sein, dass sie den unverhältnismäßigen Mangel an beruflicher Orientierung von Roma und Migrant/innen wahrnehmen und auf eine frühe berufliche Orientierung abzielen. Laut Pestalozzi sollte Lernen nicht nur auf kognitive Fähigkeiten ausgerichtet sein. Der Kopf, das Herz und die Hand sollten den Schwerpunkt der Bildungsaktivitäten bilden (Klafki 1996: 41). Demnach sollte Lernen drei Bereiche umfassen: (1) akademisches Wissen (2) berufliche Fähigkeiten (3) moralisches und soziales Bewusstsein mit Kompetenzen für menschliche Beziehungen und Solidarität (Klafki in Barongo-Muweke 2018).

6.1.2 Interventionsebenen: Analyse, Didaktik, Beschäftigungsberatung und Thematisierung der Schnittstelle zwischen Person und Umwelt

Komplexe Interventionen erfordern Planung und Strukturierung. Büchter & Christe (2014) bieten eine strukturierte und systematische Perspektive sowie Orientierungshilfen in einem sehr fragmentierten Thema: Sie strukturieren Berufliche Ebene in vier Kompetenz- und Interventionsebenen: (1) Diagnostischer, (2) Didaktik / Curriculum (3) Professioneller (4) Institutioneller Ebene.

- Diagnostische Ebene: Prävention und Intervention gehen Hand in Hand. Diese Ebene beschäftigt sich mit der Analyse der: (1) Potenziale der Jugendlichen (Selbst- und Fremdeinschätzungen von Kompetenzen und individuelle berufsorientierende Beratung), (2) Potenziale der Lehrenden, (3) gesellschaftlichen Kompetenzen und der Kompetenzen bestehender Maßnahmen zur Problemlösung. Die Analyse der mehrdimensionalen Erfolgsbedingungen ist erforderlich.
- Curriculum-Ebene: Prävention und Intervention gehen Hand in Hand. Angestrebt ist die Einbindung der Berufsorientierung in Lehrpläne und Unterrichtskonzepte sowie eine fächerübergreifende Integration. Auf didaktischer Ebene werden handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements mit berufsorientierenden Bezügen, aufgabenorientierter berufskundlicher Unterricht sowie berufsorientierendes Unterrichts- und Lernmaterial implementiert (Büchter & Christe 2014). Laut PREDIS, ist es wichtig, dass Maßnahmen auf der curricularen Ebene auch Mentoring, Coaching in Kernfächern wie den Sprachen, Mathematik mit individualisierten Assessments und Unterstützung in fachspezifischen Bereichen, Früherkennung und Reaktion auf Symptome beinhalten (Modul VI). Andere wirksame Unterstützungsmaßnahmen sollten die Stärkung des integrativen Bürgerbewusstseins umfassen sowie der Schlüsselkompetenzen, die im Europäischen Rahmenwerk für Schlüsselkompetenzen (Modul IV) festgelegt sind.

- Professionelle Ebene: Das pädagogische Personal soll den komplexen Anforderungen von Didaktik, Diagnostik und Beratung in der Berufsorientierung gerecht werden. Durch die Schulen allein ist Berufsorientierung schwer zu leisten. Notwendig ist hier die Kooperation mit externen Partnern, insbesondere ausbildenden Betrieben, Kammern, Berufsbildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen und nicht zuletzt den Eltern.
- Institutionelle Ebene: Hier existieren bereits Werkstattschulen; Praxisklassen; Schülerfirmen; Schule-Wirtschaft-Partnerschaft und Berufsinfobörsen (Büchter & Christe 2014). Auf institutioneller Ebene sind folgende Aktionen von Bedeutung: die Anerkennung international erworbener Qualifikationen; die Förderung der Validierung nicht formalen und informellen Lernens und; die Schaffung von Maßnahmen zur Förderung des Zugangs aller zur beruflichen Bildung (vgl. CEDEFOP 2016). Die vielschichtigen Interventionen müssen Präventionsmaßnahmen mit kompensatorischen Ansätzen kombinieren, um die Schulabbrüche effektiv zu reduzieren. Insgesamt sind verstärktes Lernen am Arbeitsplatz, Lehrlingsausbildung und flexible Lernwege, Berufsberatung sowie Inhalte und Maßnahmen, die den Lebensstil und die Interessen junger Menschen berücksichtigen, von zentraler Bedeutung (Cedefop 2016: 45).
- Schnittstelle zwischen Individuum und Umwelt: In Bezug auf Bourdieu ist es wichtig, eine vierte Interventions-ebene hinzuzufügen und einen Schwerpunkt auf die Bedeutung der sozialen und politischen Problemkontexte zu legen. Die Dualität der Person und des sozialen Umfelds müssen anerkannt und adressiert werden. Laut Bourdieu erben und spiegeln junge Menschen die strukturellen Eigenschaften ihrer sozialen Umwelt (1995). Bourdieu verbindet den Habitus direkt mit schlechten schulischen Leistungen. Erstens erben die Jugendlichen die gesellschaftlich bedingten strukturellen Benachteiligungen, die ihre Lernergebnisse negativ beeinflussen. Zweitens werden die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ressourcen von den dominanten Gruppen kontrolliert, deren Kultur in den Schulen verankert ist. Schulen und Bildungseinrichtungen sind darauf ausgerichtet, Lernende zu fördern, die bereits spezifische Formen des kulturellen Kapitals besitzen, die durch die vorherrschende Hegemonie definiert werden. Die Einbürgerung des kulturellen Kapitals dominanter Gruppen behindert die interne Differenzierung heterogener Lernprozesse. Stattdessen wird angenommen, dass alle Kinder gleichen Zugang zu diesem Kulturkapital haben und dementsprechend behandelt werden. Von grundlegender Bedeutung, für Bourdieu, sei, dass symbolische Gewalt durch das vorherrschende kulturelle Kapital in Schulen ausgeübt wird und einen Exklusionsmechanismus für benachteiligte Jugendliche konstruiert, da sie nicht über das dominierende kulturelle Kapital verfügen. Zusammen betrachtet wird die soziale Ordnung internalisiert, verkörpert, und reproduziert; der Habitus der schlechten Leistung haftet Lernenden mit Migrationshintergrund an. Für Bourdieu ist daher eine effektive Veränderung nicht nur durch eine Berufsausbildung möglich, sondern durch Schulreformen. Allerdings müssen die Reformmaßnahmen auf der Reflexion des vorherrschenden Habitus und der symbolischen Gewalt basieren, die den Leistungslücken zugrunde liegen. Um den Habitus zu erklären, hat Bourdieu kulturelles Kapital als eine Form der institutionalisierten Anerkennung von Qualifikationen und sozialem Kapital, in Form von Netzwerken, bezeichnet. Darüber hinaus wird kulturelles Kapital, das für den Bildungserfolg von entscheidender Bedeutung ist, beispielsweise interkulturell durch Familien übertragen (vgl. Bourdieu & Passeron 1990/1970; Bourdieu 1986). Die Anerkennung von Qualifikationen und die Anerkennung von informalen und non-formalen Lern- und Berufserfahrung entspricht dem Ausgleich von kulturellem Kapital. Soziale Netzwerke von Migrant/innen müssen auch gestärkt werden. Strukturelle und politische Barrieren, kulturelles Kapital, Armut, Diskriminierung, Rassismus und Benachteiligungen müssen als Risikofaktoren anerkannt und anschließend angegangen werden. Im Modul VI des Toolkits wird Maslows Hierarchie der Bedürfnisse beschrieben und vorgeschlagen, als ein Framework, mit dem sich Pädagogen vertraut machen sollten, um alle Ebenen zu verflechten. Der intersektionelle Ansatz ist hier essentiell (siehe Modul I).

- Stakeholder-Engagement und multisektorale Partnerschaften: Aufgrund der komplexen Anforderungen, die Vielfalt der Potenzialanalyse, der Didaktik und der arbeitsberatenden Interventionen zu erfüllen, kann berufliche Orientierung nicht allein von Schulen realisiert werden. Es ist wichtig, Partnerschaften mit externen Stakeholdern aufzubauen, insbesondere mit Ausbildungsbetrieben, Unternehmen und Kammern, Berufsschulen, Jugendorganisationen und Sozialeinrichtungen, Arbeitsagenturen, Eltern usw. (Büchter & Christe 2014: 12-13).

INTERSEKTIONALE UNGLEICHHEITEN: MULTIPLE UND MEHRSTUFIGE STRATEGISCHE INTERVENTIONENS ALS GEGENSTRATEGIEN

Zur Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierung und intersektioneller Benachteiligungen stellt Nancy Edwards ein Konzept für multiple und mehrstufige Interventionsprogramme vor, die zeitgleich umgesetzt werden müssen. Sie kombinieren mehrere Komponenten miteinander verbundener Interventionsstrategien, die auf mehrere Ebenen (z. B. Individuum, Gemeinschaft, Politik) und mehrere Sektoren (Gesundheit, Bildung, Verkehr, Wohnungswesen, Unternehmen) ausgerichtet sind. Sie werden über verschiedene Kanäle wie Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen, Interessenvertretungsorganisationen wie Berufsverbände und Basisinfrastrukturen wie Interessengruppen, Glaubensgemeinschaften, Koalitionen, Unternehmen oder Medien und in unterschiedlichen Umgebungen wie zu Hause, in der Schule, Arbeitsplatz, Jugendprogramme und Politikgestaltung geliefert (Edwards, Mill & Kothari 2004). Eine rationelle, diversifizierte und vereinfachte Architektur, die effiziente und integrierte Dienste ermöglicht, ist erforderlich (Erasmus 2014).

Vier grundlegende Kompetenzen sind essentiell: Zusammenarbeit, Koordination, Beteiligung der Gemeinschaft und effektive Nutzung von Ressourcen. Konkret umfasst das praktische Fachwissen die Planung und Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Umsetzung von Maßnahmen auf der Ebene der Gemeinde und Kommune.

6.2 EINHEIT II: ARBEITSMARKTORIENTIERTE LEHRPLÄNE: TEIL I - ARBEITSBEZOGENES LERNEN

Arbeitsmarktorientierte Lehrpläne zielen darauf ab, Berufsbezogene Konzepte in den Lehrplänen zu verankern, um die berufliche Orientierung zu stärken. Zwei Haupttypen werden definiert: (1) Berufsbezogenes Lernen (2) Berufsbezogene Sprachförderung. Dieser Abschnitt vermittelt Wissen über das berufsbezogene Lernen und liefert praktische Empfehlungen. Beispiele, Aktivitäten und Orientierungshilfen werden zur Verfügung gestellt.

6.2.1 Beschreibung, Typen und zentrale Ideen

Die Europäische Kommission nennt drei Hauptformen von arbeitsbezogenem Lernen. In den meisten europäischen Ländern sind sie kombiniert: a) betriebliche Ausbildung ; (b) schulische Berufsbildung; (c) berufsbezogenes Lernen integriert in ein schulbasiertes Programm. Duale Bildungssysteme, wie sie in Deutschland und Österreich praktiziert werden, kombinieren betriebliche Praxis mit Berufsschulen. Unternehmen funktionieren als Ausbildungsanbieter. Die Lernenden besuchen berufsbegleitende Schulen oder andere Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen in parallelen Phasen mit betrieblicher Ausbildung. Also erfolgt die Ausbildung durch die Arbeitszeiten in Unternehmen, typischerweise in Form von Praktika, Berufspraktika oder Ausbildungsplätze. Das deutsche und das österreichische duale System sind weltweit anerkannt als erfolgreiche Praxisbeispiele für die Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt. Die schulische Berufsausbildung findet in einer Berufsfachschule oder einem berufsbildenden Institut statt. Arbeitsbezogenes Lernen integriert in ein Schulprogramm zielt darauf ab, reale Arbeitsbedingungen zu simulieren, dabei besteht es in der Regel aus Vor-Ort-Laboratorien, Werkstätten, Küchen, Restaurants, Junior- oder Übungsfirmen, Industrieprojekten usw. (Siehe Europäische Kommission 2013).

6.2.2 Innovative Programme zur Umsetzung arbeitsmarktorientierter Curricula: Bildungskette

Frühe berufliche Orientierung ist entscheidend. Lehrende auf allen Ebenen sollten arbeitsmarktorientierte Konzepte in Lehrpläne einbetten. Bisher sind Lehrpläne und Qualifikationen von den Anforderungen des Arbeitsmarktes getrennt. Auf dem Arbeitsmarkt gibt es viele Möglichkeiten, aber die Qualifikationen stimmen nicht überein. Darüber hinaus sind die Interessen von Jugendlichen in Bezug auf ihre Berufsbildung oder auch Praktika nicht miteinander abgestimmt. Viele Jugendliche sind den Realitäten der Arbeitswelt nicht ausgesetzt. Bei anderen Gelegenheiten können Jugendliche die hohen Erwartungen von Arbeitgebern oder unausgesprochene kulturelle Praktiken am Arbeitsplatz nicht erfüllen. Dies sind wichtige Gründe, die Jugendliche demotivieren und dazu veranlassen, früh aus der Berufsbildung auszutreten. Die Bildungskette als ein arbeitsbasiertes Modell verändert die Art und Weise, in der komplexe Probleme innerhalb der Bildungspraxis konzipiert und gehandhabt werden. Dies veranschaulicht, wie man berufliche Orientierung in Lehrplänen umsetzt und gleichzeitig auf mehrere Herausforderungen und Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Die Bildungsketten sind eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

HAUPTINSTRUMENTE UND PRAKTISCHE MASSNAHMEN ZUR EINLEITUNG VON ARBEITSMARKTORIENTIERTEN LEHRPLÄNEN, DIE VON BILDUNGSKETTEN VERWENDET WERDEN

- Frühzeitige Analyse einzelner Potenzialbereiche. Frühe Analyse beginnt in der 7. Klasse
- Praktische Orientierungsmaßnahmen ab der 8. Klasse.
- Trainingsvorbereitung nach dem Schulabschluss: Die Lernenden werden durch die Berufsbildung bis zur Anstellung unterstützt. Lernende, die sich nicht für die Berufsbildung qualifizieren, werden durch beaufsichtigte vorbereitende Praktika in Unternehmen unterstützt.
- Begleitende individuelle Beratung und Hilfe während der Schule und Ausbildung. (ebd.)
- Frühe berufliche Orientierung (Verankerung von Berufsbildungskonzepten in Lehrplänen und Förderung der Integration von Lernenden in die betriebliche Ausbildung)
- Karriere-Start Beratung.
- Ehrenamtliches Coaching (VerA-Initiative), Volunteer Experten und hochwertige soziale Netzwerke.
- Maßnahmen in der Übergangszeit.
- Finanzierung und Unterstützung (Jobstarter, Programm in Zusammenarbeit mit KAUSA).
- Sozialpartnerschaften (Eltern, Lehrkräfte, Sozialarbeiter/innen, Berufsberater/innen und Berufsschullehrer/innen mit Fachkräften).
- Verbindung und Integration bestehender erfolgreicher Projekte und Werkzeuge, die für einen reibungsloseren Übergang zwischen den Bildungsniveaus unerlässlich sind.

Jedes der Instrumente ist mit einer Reihe von Aktivitäten und Instrumenten verbunden, die gemeinsam umgesetzt werden, um heterogene, miteinander verbundene und sich gegenseitig verstärkende, Programmkomponenten zu bilden (Kremer 2009).

6.2.2.1 Die vertikale und horizontale Durchdringung der Bildungsphasen und des Beschäftigungssektors

Die Initiative Bildungsketten zielt darauf ab, die berufliche Orientierung durch die Verankerung arbeitsmarktrelevanter Konzepte in die Curricular zu stärken. Die Initiative fördert die vertikale und horizontale Durchdringung verschiedener Phasen von Lernen und Berufsausbildung. Bildungsphasen (schools & VET) sind bisher voneinander getrennt und auch von Arbeitsagenturen getrennt. Die Initiative fördert innerhalb des Netzwerks Akteure, um ihnen ein besseres Verständnis der ineinandergreifenden Bildungsphasen, die strukturelles lebenslanges Lernen unterstützen, zu geben. Sie stärkt eine bessere Koordination, bessere Verknüpfung und Nutzung regionaler Bildungsangebote und -kapazitäten (Kremer 2009).

6.2.2.2 Multisektorale Zusammenarbeit

Auf institutioneller und gesellschaftlicher Interventionsebene verfolgt die Initiative Bildungsketten das Ziel, systematisierte, landesweit erfolgreiche Unterstützungsinstrumente zu entwickeln, die die Bildungs- und Ausbildungswege der Jugendlichen bis zum Berufseinstieg fördern und sie zu einem kohärenten System

verbinden. Die verschiedenen Akteure sind in mehrere Programme und Komponenten eingebunden, die ein Kontinuum von miteinander verbundenen, koordinierten und miteinander verknüpften Strategien und Dienstleistungen bilden. Sie zielen auf mehrere Ebenen (individuell, gemeinschaftlich, politisch) und mehrere Sektoren (Beschäftigung, Bildung und Ausbildung) ab.

6.2.2.3 Frühe berufliche Orientierung und vorberufliche Bildung

Der entscheidende Erfolgsfaktor der Bildungsketten ist die Verankerung der frühen Berufsorientierung. Vorberufliche Bildung, Ausbildung und frühzeitige Orientierungsmaßnahmen vor und während der Übergangphasen beruflicher Bildung gewährleisten eine bessere Vorbereitung der Lernenden. Der Zugang zu Praktikumsplätzen in verschiedenen Berufsfeldern ist wichtig und bildet eine Schlüsselkomponente in arbeitsmarktorientierten Lehrplänen.

6.2.2.4 Sport- und Kulturprogramme, Sommerbeschäftigungsprogramme sollten Teil der Bildungsketten sein

Sport- und Kulturprogramme sind von entscheidender Bedeutung für die Stärkung der "soft skills", die für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt erforderlich sind, einschließlich Zeitmanagement, sozialer Kompetenz und Teamorientierung, Verantwortung, Disziplin, Fleiß oder zwischenmenschliche Kommunikation (Modul VI). Sie tragen auch zur Entwicklung der sozialen Infrastrukturen bei und fördern die holistische Persönlichkeitsentwicklung. Kultur Macht Stark ist ein gutes Beispiel für kulturelle Programme. Summer 'Employment' und 'Job Readiness Training' Programme sollten als integrale Bestandteile von arbeitsmarktorientierten Curricula integriert werden.

6.2.2.5 Aktivität: Diskriminierung bei der Beschäftigung und bei Einstellungspraktiken entgegenwirken. Zusammenarbeit mit sektorübergreifenden Stakeholdern

**DISKRIMINIERUNG BEI DER BESCHÄFTIGUNG,
BEIM ZUGANG ZU PRAKTIKA UND BEI
EINSTELLUNGSVERFAHREN ENTGEGENWIRKEN
DURCH EINBEZIEHUNG VON STAKEHOLDERN**

BESCHREIBUNG

Sensibilisierung der Arbeitgeber für die Stärken und Bedürfnisse der Jugendlichen mit Roma und Migrationshintergrund (im Übergang), um mehr Einstellungsverfahren und den Zugang zu Praktika zu fördern.

AUFGABEN

In enger Zusammenarbeit mit Stakeholdern:

- Entwickeln Sie ein Online-Portal, in dem Profile von Roma und jungen Migrant/innen vorgestellt und gefördert werden können, um Arbeitgebern dabei zu helfen, benachteiligte Jugendliche zu rekrutieren.
- Zeigen Sie Potenziale und Fähigkeiten von Migrant/innen und Roma auf und stärken Sie sie.
- Stellen Sie sicher, dass Arbeitgeber/innen und Ausbilder/innen die Auswirkungen von Migration und Exil auf die Entwicklung von Jugendlichen und deren Fähigkeiten verstehen.
- Arbeiten Sie eng mit den Arbeitgebern zusammen, um Beschäftigungspartnerschaften und Netzwerke zu entwickeln, die Jugendlichen den Zugang zu Praktika und Berufsfeldern von Interesse erleichtert.
- Sensibilisieren Sie die Arbeiter/innen und Stakeholder für Stereotype, Diskriminierung und Voreingenommenheit und ihre Implikationen für die Beschäftigung von Benachteiligten Jugendlichen und entwickeln Sie einfache und prägnante Informationsprodukte, zielend auf die wichtigen Einstellungssektoren.
- Entwickeln oder verstärken Sie am Arbeitsplatz eine Diversity-Management-Strategie.
- Entwickeln Sie kurze, prägnante Informationsrichtlinien, um Arbeitgeber/innen dabei zu helfen, die Integration von Roma und jugendlichen Migrant/innen in den Arbeitsplatz zu unterstützen. Arbeiten Sie dabei zusammen mit Ausbilder/innen, um Jugendliche über nicht artikulierte Arbeitsplatzkulturen und -erwartungen aufzuklären.
- Entwickeln Sie eine öffentliche Bildungsstrategie, die Arbeitgeber/innen und die Öffentlichkeit über die wirtschaftlichen Beiträge und Potenziale von Migrant/innen sowie die demografischen Übergänge und Qualifikationslücken informiert. Belegen Sie die wirtschaftlichen, sozialen und demographischen Beiträge von Migrant/innen mit Fakten wie Statistiken; Stellen sie sicher, dass humanistische Werte bei der Arbeitsintegration eine größere Rolle spielen, um Jugendliche vor der wirtschaftlich motivierten Ausbeutung zu schützen.

AUSGRENZENDE POLITIK BENENNEN, WELCHE DIE STRUKTURELLEN PARAMETER VON MIGRANT/INNEN UND DEN EINTRITT IN DIE BERUFSAUSBILDUNG UND DEN ARBEITSMARKT KONDITIONIEREN

AUFGABEN

- Sensibilisieren Sie die Leitung der Schule und der Berufsbildung, die mit dem Arbeitsministerium, dem Bildungsministerium und dem Ministerium für Sport und Kultur zusammenarbeiten können, für eine Erstellung einer Kette von Unterstützungssystemen auf verschiedenen Ebenen, die Barrieren angehen.
- Entwickeln Sie prägnante Bildungsmaterialien, um zuständige Ministerien über die langfristigen kontraproduktiven Auswirkungen der marginalisierenden Politik aufzuklären.
- Entwickeln Sie einen Rahmen der Inklusionspolitik in Bezug auf Bildung, Berufsbildung, Sprachen- und Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten und Roma und einen klaren Aktionsplan, in dem spezifische politische Ziele, Maßnahmen und zeitgerechtes Handeln zusammen mit einer Überwachungsstrategie dargestellt werden, zur Verfolgung der Entwicklungen im Bereich der integrativen Richtlinien

6.3 EINHEIT III: ARBEITSMARKTORIENTIERTER LEHRPLAN TEIL II: BERUFSBEZOGENE SPRACHFÖRDERUNG

6.3.1 Definitionen, Begründung und Implementierung

Sprachkompetenzen sind entscheidend für Integration und gesellschaftliche Teilhabe sowie für die Teilnahme am Unterricht, an der beruflichen Bildung und an der Beschäftigung. Die konventionellen Kurse für das Lehren und Lernen in der zweiten Sprache sind oft linguistisch orientiert und enthalten keine arbeitsmarkt-orientierten Inhalte. Außerdem sind sie tendenziell zu lang. Die berufsbezogene Sprachförderung hat innovative Methoden entwickelt, die darauf abzielen, arbeitsbasierte Inhalte in den Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht zu verankern, um das Sprachenlernen an die tatsächlichen Arbeitsanforderungen anzupassen und eine rasche Integration in den Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Es wird betont, wie wichtig es ist, das Sprachenlernen für die Alltagskommunikation mit dem Sprachenlernen für die Beschäftigungsintegration zu verbinden. Die berufsbezogene Sprachförderung wird durch zwei Hauptmethoden implementiert.

- Die erste Implementierungsmethode umfasst die Anpassung der Inhalte des Fremdsprachenerwerbs an die beruflichen Anforderungen der verschiedenen Lernenden durch die Einbeziehung grundlegender berufsspezifischer Terminologie auf einer theoretischen und praktischen Alltagsebene. Das arbeitsbasierte ESF-BAMBF- Berufsbezogene Sprachförderungsmodell ist ein Beispiel für eine gute Anwendung der Praxis im Unterricht.
- In der zweiten Implementierungsmethode, wird der Arbeitsplatz in einen Lernort umgewandelt, in dem die Migrant/innen die Sprache am Arbeitsplatz lernen und wesentliche Sprachkompetenzen erwerben: Die Lernenden absolvieren drei Betriebsbesuche und ein vier wöchiges Praktikum; Arbeitgeber und Arbeitnehmer sind für die sprachlichen Herausforderungen von Nichtmuttersprachlern bei der Arbeit sensibilisiert; spezielle Sprachlernarrangements werden durch flexible Arbeitsvereinbarungen geschaffen und umgesetzt; Lernende betreten den Arbeitsplatz mit grundlegenden vorbereitenden Sprachkompetenzen. Unternehmen bieten professionelle Programme an, die es den Mitarbeiter/innen ermöglichen, die mündliche Kommunikation effektiver zu gestalten. Unternehmen investieren auch in den Abbau von Barrieren in der schriftlichen Kommunikation.

6.3.2 Richtlinien für die Umsetzung in Eigenpraxis

AKTIVITÄT MIT DEN LEHRENDEN UND AUSBILDERN ZUR UMSETZUNG VON BERUFSBEZOGENER SPRACHFÖRDERUNG

BESCHREIBUNG

Die Lehrenden machen sich mit der Gestaltung von arbeitsbezogenen Konzepten in Lehrplänen vertraut und strukturieren dabei Lehrpläne, die für die berufliche Orientierung von Lernenden in Schulen und für ihre berufsspezifischen Bedürfnisse relevant sind.

METHODEN

- Durchsuchen Sie das Web nach berufsspezifischen Sprachschulungsvideos. Teilen Sie Ihre Lernenden in Gruppen auf und bitten Sie jede Gruppe, nach drei verschiedenen Berufen zu suchen. Als nächstes wählen die Lernenden die besten Videos in Bezug auf die Qualität der Bilder, die Klarheit der Wörter und die Links zur Praxis aus.

METHODEN

- Die Lernenden kopieren Links in Word-Dokumente und schicken E-Mails an die Ausbilder/innen, sich selbst und andere Teilnehmer/innen, die entsprechende E-Mail-Adressen freiwillig bereitstellen.
- Ausbilder/innen sorgen dafür, dass sie die E-Mails erhalten und Websites besuchen und Links kopieren, um die Weiterbildung der Teilnehmer/innen zu unterstützen.

MATERIALIEN

Laptops, WLAN, Flipcharts, E-Mail.

AUSWERTUNG

Die Teilnehmer/innen reflektieren und schreiben die Praxisrelevanten Aspekte auf (15 Minuten).

6.4 EINHEIT IV: BERUFSBERATUNG TEIL I

6.4.1 Institutionelle Anerkennung von Qualifikationen und Validierung von non-formalen und informeller Bildung

Die Nichtanerkennung von Qualifikationen und non-formaler Vorbildung stellt erhebliche Hindernisse für die Beschäftigungsintegration dar. Um strukturelle Barrieren zu überwinden und mehr soziale Gerechtigkeit im Bereich der Arbeit und der sozialen Integration zu erreichen, ist es notwendig, gleiche Teilhabechancen zu bieten. Die Anerkennung und Validierung formaler und non-formaler erworbener Kompetenzen von Migrant/innen und Roma ist von entscheidender Bedeutung. Jugendliche Migrant/innen und Roma nehmen häufig an informellen Wirtschaftssystemen teil und erwerben durch non-formales Lernen beschäftigungsrelevante Kompetenzen. Sie arbeiten in der Regel im Handwerk und sind mit dem Umgang mit Geld und Grundrechenarten vertraut, die nicht mit formal gelehrt Methoden übereinstimmen können. Die standardmäßigen, institutionellen Validierungsprozesse können diese Kompetenzen falsch bewerten oder nicht erkennen. Umschulung demotiviert oft die Betroffenen. Migration selbst ist ein Prozess, der viele Fähigkeiten wie Kommunikation und soziale Kompetenzen aufbaut. Nicht nur informell erworbene Kompetenzen werden nicht anerkannt, sondern auch hochqualifizierte Migrant/innen aus verschiedenen formalen Bildungssystemen stoßen auf Barrieren im Zusammenhang mit der Übertragung ihrer Beschäftigungsfähigkeit in ihre beruflichen Sektoren. Auf EU-Ebene sind Programme entstanden, um die Anerkennung zu erleichtern. Der Schwerpunkt liegt zunehmend auf der Validierung früherer Lernergebnisse, indem Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird zu zeigen, was sie bereits wissen und können.

6.4.2 Online-Ressourcen zur Unterstützung der Anerkennung von Qualifikationen und Validierung von non-formalen und informellen Bildung & Lernen

Im Folgenden finden Sie Online-Tools mit Informationen und Links zu anderen Online-Ressourcen für die Erkennung und Validierung. EUROPASS bietet Werkzeuge zur Gestaltung von Bewerbungsunterlagen.

ONLINE-WERKZEUGE ZUR VERBINDUNG VON LERNENDEN ZU ANERKENNUNGS- UND VALIDIERUNGSKÖRPERN

- EQF – Zentrale Informationen für die offizielle Anerkennung von Qualifikationen:
Website der Europäischen Kommission zu Lernmöglichkeiten
<https://ec.europa.eu/ploteus/en>
- ECVET - Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit System for Vocational Education and Training [ECVET]): Sehr hilfreicher Leitfaden für Lehrende und Lernende bei der Validierung
<http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t6n984>
- CEDEFOP: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
<http://www.cedefop.europa.eu>
- Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)
<http://www.ecvet-projects.eu/About/Default.aspx>
- Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) bietet eine detaillierte Beschreibung von Lernergebnissen, Einheiten, Punkten, Anerkennung:
<http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t1n966>
- Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) in Bezug auf Fragen und Antworten: <http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t6n984>
- MyKey für Lernende:
<http://www.my-key.online/>
- Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO)
<https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

6.5 EINHEIT V: BERUFSBERATUNG TEIL II

6.5.1 Individuelle Berufskompetenzen & Kompetenzen für die Konstruktion der individuellen Karriere-Biographie

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF betrachtet die Berufsberatung als Schlüssel für eine erfolgreiche Ausbildung und Arbeitsmarktintegration. Individuelle Berufswahlkompetenzen und Kompetenzen für den individuellen Aufbau von Berufsbiographien sind entscheidend für die Berufs- und Beschäftigungsintegration. Sie spielen eine vorrangige Rolle bei der Verhinderung eines frühzeitigen Schulabbruchs durch die frühzeitige Erkennung potenzieller Risikosituationen und die frühzeitige Förderung wirksamer Maßnahmen.

Jugendliche und andere Arbeitssuchende sollten einerseits ihre eigenen beruflichen Fähigkeiten, non-formale und informelle erworbene Kompetenzen, Talente und Stärken und andererseits die beruflichen Anforderungen identifizieren können. Jugendliche sollten die verfügbaren Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die Voraussetzungen für Zulassung und Erfolg verstehen und in der Lage sein, ein geeignetes Berufsbildungs- oder Studienfach auszuwählen. Darüber hinaus sollten sie die verfügbaren Arbeitsmöglichkeiten, die erforderlichen Qualifikationen, die Zugangsmöglichkeiten, das Leben des Arbeitnehmers und die Vorteile der Arbeitsplätze verstehen. Das Erlernen effektiver Strategien für die Arbeitssuche ist ebenfalls eine erforderliche Kompetenz. Sie müssen eine berufliche Anpassungsfähigkeit entwickeln, um die sich bietenden Gelegenheiten nutzen zu können; um alternative Berufe zu ermitteln, wenn aktuelle Beschäftigungs- oder Beschäftigungsziele gefährdet sind; um selbstzerstörerische Verhaltensweisen zu überwinden, Selbstvertrauen zu erlangen und Lebenskompetenzen zu erlernen. Zwei Interventionsebenen sind wichtig:

Erstens, neben der Unterstützung von Karriereentscheidungen wird ein Großteil Ihrer Arbeit darin bestehen, über relevante Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen Bescheid zu wissen, wo sie zu finden sind und wie Auszubildende und Lernende mit ihnen verbunden werden können. Ihre Fähigkeiten sollten Kenntnisse über lokale Bildungsanbieter, lokale Arbeitsmärkte, Berufsprofile und berufliche Trends, wachsende Sektoren, schrumpfende Sektoren, Dolmetscherdienste, Verfügbarkeit von Finanzmitteln, Qualifizierungsbewertungen und Validierungsprozesse, Sprachangebote, diverse Anspruchsvoraussetzungen usw. umfassen. Die recherchierten Online-Ressourcen und die enge Zusammenarbeit mit Arbeitsvermittler/innen können helfen. Zweitens, Sie benötigen konkrete Beratungskompetenzen, die die Berufswahlkompetenzen der Jugendlichen für die individuelle Konstruktion von Berufsbiographien stärkt. In dem unten stehenden kanadischen Modell der Beschäftigungsberatung werden diese Kompetenzbereiche in vier Dimensionen aufgefächert, die einen systematisierten Ansatz für die Berufsberatung bieten.

6.5.2 Praktische Leitlinien für die Berufsberatung: Die vier Dimensionen

Der erste Schritt bei der Unterstützung der auf dem Arbeitssuchenden besteht in der Analyse ihrer Berufskompetenzen und Berufsausübungsfähigkeiten. Es werden vier Dimensionen ermittelt: (1) Kompetenzen für die Konstruktion der individuellen Karriere (2) Berufskompetenzen (3) Individuelle Fähigkeiten für die Jobsuche (4) Fähigkeiten zur Beibehaltung des Arbeitsplatzes (vgl. CEDOFOP 2016:10).

- Schritt I - Karriere-Entscheidung Assessments: Unter Verwendung von berufsbezogenen Interviews analysieren die Lehrenden oder Berufsberater/innen die Karrierekonstruktionsfähigkeiten von Arbeitssuchenden. Die Konkretisierung erfolgt überwiegend durch die Analyse der Berufswahlkompetenzen. Die Assessments untersuchen, ob Lernende ein klares Berufsziel haben, wobei die Ergebnisse dann die erforderlichen Unterstützungen und Maßnahmen bestimmen. Berufswahl- und Zielsetzungsworkshops oder Berufsberatungssitzungen werden organisiert, in denen Teilnehmer/innen ohne klare Berufsentscheidungen und Berufszielsetzungskompetenzen lernen, Berufsziele zu formulieren. Zur Orientierung lernen die Teilnehmer/innen, dass Berufsziele spezifisch, messbar, erreichbar, realistisch und zeitsensitiv sein müssen (SMART). Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert, ihre eigenen beruflichen Interessen zu identifizieren und drei Berufswahlmöglichkeiten entsprechend ihrer Priorität aufzulisten. Die Lehrkräfte/Berufsberater/innen können den Lernenden helfen, das langfristige Ziel und das kurzfristige Ziel durch Interviews oder Gruppenaktivitäten zu identifizieren. Der Zweck besteht darin, die langfristigen und kurzfristigen Ziele miteinander zu verknüpfen und den Lernenden zu ermöglichen, berufliche Wege zu erkunden, die die beiden verbinden. Nach der Festlegung der langfristigen Ziele wird individuell oder in Gruppen die Frage untersucht, welche alternativen Ziele (Berufspfade / kurzfristiges Ziel) sie in der Zwischenzeit verfolgen können, um ihr Ziel zu erreichen. Zur weiteren Orientierung erhalten Lernende in Gruppen oder als Einzelpersonen die Aufgabe, verschiedene Berufe durch Online-Klassifikationsplattformen und Gruppenaktivitäten zu erkunden. Sie entdecken berufliche Perspektiven und Statistiken zu verschiedenen Berufen, wobei diese dann mit ihren Interessen und Kompetenzen verglichen werden. Die Teilnehmer/innen werden außerdem mit beruflichen und schulischen Voraussetzungen vertraut gemacht. Außerdem werden Berufslaufbahnen aufgezeigt, die zu dem eigentlichen Berufsziel führen können.
- Schritt II - Berufskompetenzen/technische Fähigkeiten: Sobald die Lehrkraft oder Berufsberater/innen feststellen, dass die Lernenden ein klares Berufsziel haben, aber nicht über die notwendigen technischen Fähigkeiten verfügen, oder ihre Berufskompetenzen und Berufsqualifikationen nicht bewertet oder anerkannt wurden, dann können die Lernenden an weiteren Komponenten der Arbeitsberatung teilnehmen. Diese bestehen aus Workshops, die sich auf Fertigkeiten, Bildung und Ausbildung konzentrieren. Im ersten Fall lernen die Teilnehmer/innen einzeln oder in Gruppenaktivitäten, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen, die sie durch Lern-, Arbeits- und Lebenserfahrungen erworben haben. Sowohl formell, als auch non-formell und informell erworbene Fähigkeiten werden berücksichtigt. Die Teilnehmer/innen identifizieren auch übertragbare/transversale Fähigkeiten. Anschließend werden die Teilnehmer/innen gebeten, ihr individuelles Kompetenzprofil zu entwickeln und erhalten eine generische Liste von Berufen mit einer Beschreibung der entsprechenden berufsspezifischen Terminologie. Auf dieser Grundlage werden die Teilnehmer/innen mit der Erstellung ihres Lebenslaufs beauftragt und unterstützt. Sie werden anhand von Beispielen und Online-Tools den verschiedenen Arten und ihren Zwecken vorgestellt (siehe unsere Online-Tools in den vorhergehenden Abschnitten). Im zweiten Fall lernen Teilnehmern, die bereits über Arbeitsmarkt relevante Berufserfahrung oder technische Fertigkeit und effektive Lebensläufe verfügen und außerdem mit Bewertungs- und Validierungsgremien verbunden sind. Sie untersuchen das breite Angebot an Bildungs- und Trainingsprogrammen, ihre Interessen, Zugangsvoraussetzungen, Programmstartdaten sowie die Verfügbarkeit von Finanzmitteln. Zugangsvoraussetzungen für einige Bildungs- und Ausbildungsprogramme sind Praktika. Zukünftige Auszubildende sind mit Datenbanken und Organisationen verbunden, in denen sie Praktikumserfahrungen sammeln können, typischerweise durch ehrenamtliches Engagement in professionell kontrollierten Umgebungen, job shadowing, etc. Wenn möglich,

werden potenzielle Auszubildende und Arbeitssuchende mit Simulationspraxisfirmen verbunden, wo sie an Firmenprojekten und Projekten arbeiten und berufliche Erfahrung sammeln unter Anleitung und Coaching von qualifizierten Mitarbeitern.

- Schritt III - Jobsuche-Fähigkeiten: Diese Komponente analysiert und stärkt die Fähigkeiten der Lernenden für die Navigation der komplexen Arbeitsmarktinformationen in Bezug auf verfügbare Berufe, erforderliche berufliche Kompetenzen und die Entwicklung eigener Berufsprofile und Lebensläufe, die den Interessen der Arbeitgeber entsprechen. Das Training konzentriert sich auf die Stärkung ihrer Präsentationsfähigkeiten und informiert sie über nicht artikuliert Arbeitsmarktgewohnheiten. Vernetzungskompetenzen werden gestärkt. Zu diesem Zweck werden Informationsveranstaltungen mit Vertretern aus Wirtschaft und Industrie organisiert. Grundlegende Dinge wie die persönliche Hygiene werden ebenfalls vermittelt. Teamarbeit und allgemeine Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Zeitmanagement und Innovation werden in Gruppen diskutiert und anhand von Beispielen und Aktivitäten demonstriert. In einigen Fällen sind Lernende mit Zertifikatsvoraussetzungen wie ERSTE HILFE und Arbeitssicherheit (Workplace Hazardous Materials Information System - WHMIS) verbunden. Solche Zertifikate sind besonders relevant für Teilnehmer, die im Gesundheits-, Lebensmittel-, Bau- oder Sozialbereich arbeiten möchten.
- Schritt IV - Job-Beibehaltungsfähigkeiten: Diese Komponente (Workshop) vermittelt Wissen darüber, wie man sich erfolgreich in den Arbeitsplatz integriert und den Arbeitsplatz erhält. Eine starke Komponente ist der finanzielle, transport- und materielle Bedarf (Kleidung und Hygiene) und der Zugang zu institutionell verfügbaren Unterstützungen in den ersten Monaten der Beschäftigung, erhalten Lernende Informationen über ein verfügbares Arbeitsamt oder soziale Dienste. Die Lernenden nehmen an Gruppenaktivitäten teil, die sich auf Themen wie Teamarbeit, Normen des Arbeitsplatzes konzentrieren, wie z. B. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, was zu tun ist im Falle unerwarteter Hindernisse wie Krankheit, um Hilfe bitten, Arbeitsanweisungen klarstellen und befolgen usw. Es werden unterschiedliche Anforderungen aus verschiedenen Berufsbereichen wie Kundendienst und Kommunikation, Kleiderordnung usw. ausgearbeitet.

KAPITEL 7: MODUL VI - BETREUUNG WÄHREND DES ÜBERGANGS

7.1 EINHEIT I: MASSNAHMEN ZUR BEKÄMPFUNG VON SCHULABBRÜCHEN

7.1.1 Prävention, Intervention und Kompensation

Die Europäische Kommission nennt drei umfassende Strategien zur Bekämpfung von ESL: Prävention, Intervention und Kompensation. Die Maßnahmen sind nach ihren Haupteinflussbereichen zusammengefasst: (1) Prävention und Intervention sollten während der frühen und allgemeinen Schule stattfinden. (2) Die intensive Unterstützung von Praktikant/innen sollte während des ersten Jahres der Berufsausbildung erfolgen, in dem der Schulabbruch am häufigsten auftritt. (3) Kompensationsmaßnahmen und -programme stellen junge Menschen in Ausbildung und Beschäftigung wieder ein, wenn sie frühzeitig die Schule und die Berufsbildung verlassen haben (EU 2013). Im Folgenden werden diese EU-Richtlinien näher beschrieben.

- Präventionsmaßnahmen: Versuchen ESL zu bekämpfen, bevor die ersten Symptome eintreten/sichtbar sind. Strategien sind erfolgreich, wenn sie die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulbesuch schon bei der Gestaltung von Bildungs- und Ausbildungssystemen berücksichtigen. Ein Präventionsansatz fehlt jedoch weitgehend. Dies ist ein wichtiges Gesamtthema in den Modulen.
- Interventionsmaßnahmen: Bewältigung von aufkommenden Schwierigkeiten in einem frühen Stadium. Erfolgreiche Maßnahmen sind an Lernenden orientiert und bauen auf der Früherkennung von Unterstützungsbedarf auf. Sie beinhalten multiprofessionelles Fachwissen und ganzheitliche Ansätze und bieten neben der praktischen und emotionalen Unterstützung individuelle Orientierung. Lernende mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen oder solche, die mit persönlichen, sozialen oder emotionalen Herausforderungen konfrontiert sind, werden oft von Lehrkräften oder anderen Erwachsenen getrennt, die sie unterstützen können. Der einfache Zugang zu den Lehrkräften und anderen Fachleuten, die ihre schulische und persönliche Entwicklung unterstützen, schafft fördernde Umgebungen. Beratung und Mentoring zusammen mit kulturellen und außerschulischen Aktivitäten erweitern die Lernmöglichkeiten.
- Kompensationsmaßnahme: Mit dem Ziel, die Menschen zurück in Bildung und Ausbildung zu holen, konzentrieren sich die Systeme der zweiten Chance auf einen ganzheitlichen und individualisierten Ansatz. Einige Systeme der zweiten Chance erleichtern die formale Qualifikation der Sekundarstufe II, während andere sich auf die Vorbereitung junger Menschen auf die Berufsbildung oder die Beschäftigung konzentrieren. Die folgenden grundlegenden transversalen Prinzipien werden als relevant für Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen beschrieben:

- (a) Lernende aller Altersstufen müssen im Mittelpunkt der Ausbildung stehen, mit dem Fokus auf den Aufbau individueller Stärken und Talente. Die Schulen sollen allen Lernenden helfen, sich respektiert zu fühlen und spüren, dass ihre individuellen Stärken, Fähigkeiten und spezifischen Bedürfnisse anerkannt werden. Das bedeutet, dass Schulen Bedingungen schaffen müssen, in denen junge Menschen wachsen können.
- (b) Die Lernenden benötigen einladende, offene und sichere Lernumgebungen, in denen sie sich wahrgenommen, geschätzt fühlen und Teil einer Gemeinschaft sind. Schulen sollten jungen Menschen ein Gefühl von Eigenverantwortung, Zugehörigkeit, Selbstverwirklichung und Wissen vermitteln, das es ihnen ermöglicht, aktive Bürger/innen zu werden und eine positive Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Es sollten Möglichkeiten geboten werden, Lernenden dabei zu helfen, Selbstvertrauen aufzubauen und Lernbedürfnisse zu entwickeln.
- (c) Das Lehrpersonal muss sich des Umfangs und der Herausforderungen von Schulabbrüchen bewusst sein und ihrer wichtigsten Auslöser und Möglichkeiten, um dies zu verhindern. Schulen und Lehrkräfte sollten mit Fähigkeiten, Fachwissen und Ressourcen ausgestattet sein, um allen Lernenden die erforderliche Lernunterstützung zu bieten.
- (d) Jugendliche, die von dem frühzeitigen Schulabgang bedroht sind, und diejenigen, die bereits vorzeitig ihre Schule und Ausbildung beendet haben, sollten leichten Zugang zu verschiedenen Lernmöglichkeiten und gezielter Unterstützung haben.
- (e) Zur Umsetzung dieser Maßnahmen und zur Vermeidung von Überschneidungen und Lücken ist eine Koordinierung der Schulen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene erforderlich (EU 2013).

7.2 EINHEIT II: RISIKOFAKTOREN UND INTERVENTIONEN WÄHREND DES ERSTEN AUSBILDUNGSJAHRES

Zusammenfassung der Risikofaktoren: Die Zusammenfassung der Risikofaktoren und unterstützenden Maßnahmen, die in diesem Abschnitt diskutiert werden, wird aus einer großen Vielfalt von Literatur zusammengestellt. Interventionen orientieren sich an der Grundidee, dass die höchsten Schulabbruch-Raten im ersten Ausbildungsjahr auftreten. In der Folge ist es wichtig, während dieser Übergangszeit ein intensives Unterstützungssystem zu entwickeln. Die Gründe für den Abbruch auf dieser Ebene sind:

- Motivationsmangel verbunden mit Aufgabenkomplexität und komplexen theoretischen Inhalten, Ausrichtung der Berufsausbildung und komplexen Prüfungsformaten sowie langwierigen Trainingsprogrammen.
- Nichtanerkennung von Qualifikationen und früheres Non-formelle & Informelles Lernen.
- Falsche Berufswahl und berufliche Diskrepanzen.
- Auszubildende sehen keine Verbindung zwischen den Anforderungen an Ausbildung und Praxis.
- Sprachbarrieren.
- Aufkommende Unzufriedenheit in den Lehrende-Lernende-Beziehungen.
- Mangelnde Passung zwischen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden aufgrund hoher Erwartungen seitens der Arbeitgeber.
- Arbeitsplatzdynamik und Spannungen.
- Motivationsmangel durch Auszubildende aufgrund des wahrgenommen niedrigen sozialen Status der Berufsbildung und komplexer theoretischer Inhalte (Vergleich Eurydice & Cedefop 2014; Frey & Balzer 2014; Frey, Balzer & Ruppert 2012)

7.2.1 Motivationsmangel

Unterstützungsmaßnahmen: Intensive akademische und emotionale Unterstützung und Supervision während des ersten Ausbildungsjahres, in denen die Schulabbruchsquote am höchsten ist.

Schlüsselaktionen zur Unterstützung von Maßnahmen:

1. Diagnostizierung und Stärkung der Kompetenzen und die Implementierung von passenden Interventionsmaßnahmen.
 - Bewerten Sie die Lernvoraussetzungen und greifen Sie frühzeitig ein. Entwickeln Sie ein diagnostisches Instrumentarium zur Unterstützung bei der Beurteilung oder verwenden Sie die vorhandenen Instrumente zur Identifizierung gefährdeter Auszubildender.
 - Bieten Sie zusätzlichen Unterricht, Coaching und Mentoring in Kernfächern wie Mathematik, Sprache (mit arbeitsorientiertem Fokus) und theoretisches Wissen (siehe z.B. Frey, Balzer & Ruppert 2014 & 2012).
2. Komplexe Konzepte verständlichen & Methoden des inklusiven Unterrichts anwenden:
 - Erklären Sie Konzepte und Informationen auf verschiedene Arten wie PowerPoints, Diagramme, Aktivitäten, Diskussionsgruppen usw.
 - Entwickeln Sie gut strukturierte Ziele und Kursziele, geben Sie Kurs- und Klassenumriss vor, artikulieren Sie und wiederholen Sie wichtige Punkte, fassen Sie die Lektionen am Ende jedes Tages und zum Beginn der nächsten Einheit zusammen; präsentieren Sie kurze Zusammenfassungen der bisher behandelten Themen und eine Zusammenfassung am Ende der behandelten Unterrichtseinheiten.
 - Notieren und formulieren Sie neue Begriffe und geben Sie klare Erklärungen für neue und komplexe Konzepte. Fassen Sie komplexe Ideen mit einem Umriss, einer Aufzählung oder Grafiken zusammen.
 - Geben Sie genügend Zeit, um den Teilnehmer/innen das Anfertigen von Mitschriften und Notizen zu ermöglichen.
 - Handouts oder andere unterstützende Vorlesungsunterlagen elektronisch zur Verfügung stellen.
 - Nutzen Sie geeignete Technologien, um das Lernen zu verbessern. Stellen Sie sicher, dass jede verwendete Technologie inklusiv und zugänglich ist.
3. Didaktische Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herstellen:
 - Geben Sie Anweisungen für praktische Aufgaben vor der Lehrtätigkeit.
 - Stellen Sie Video-Ressourcen und Links vor und während der Lehrveranstaltung zur Verfügung, in denen Aufgaben und unbekannte Inhalte genau demonstriert werden.
 - Demonstrieren und / oder erklären Sie Aufgaben erneut.
 - Stellen Sie genügend Zeit zur Verfügung, damit sich die Lernenden bei Erklärungen und Demonstrationen von Aktivitäten Notizen machen, Demonstrationen reflektieren und Fragen formulieren oder beantworten können.
 - Geben Sie den Lernenden die Möglichkeit, Aufgaben zu üben und Feedback zu erhalten.
 - Ermutigen Sie die Lernenden, in Gruppen oder Paaren zusammenzuarbeiten, um die gegenseitige Unterstützung zu erleichtern.

4. Auf den Aufbau von Bildungspartnerschaften hinarbeiten.
 - Senken Sie Ihre Erwartungen und passen Sie Ihre Ausbildung im Unterrichtsraum mit dem Niveau der Auszubildenden an. Verstehen Sie, dass einige Berufsschüler/innen nicht ausreichend auf die Anforderungen der beruflichen Bildung vorbereitet sind und gleichzeitig auf andere soziale und strukturelle Barrieren stoßen, die zwar nicht zu sehen sind, sich aber grundlegend auf ihr Lernen auswirken.
 - Ziehen Sie die Aufmerksamkeit der Leiter der Berufsausbildung auf sich, um den Dialog und die Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen zu stärken und eine ausreichende vorberufliche Vorbereitung der Auszubildenden zu ermöglichen.

7.2.2 Nichtanerkennung von früherem informellen und nicht formalen Lernen oder Qualifikationen

Schlüsselaktionen und Unterstützungsmaßnahmen: Führen Sie die folgenden Hauptmaßnahmen durch: Machen Sie sich mit Anerkennungsstellen vertraut; welche Jugendlichen die Möglichkeit geben, zu zeigen, was sie wissen und tun können; erkennen Sie die bereits vorhandenen Kompetenzen an und identifizieren Sie die Kompetenzen, die Jugendliche zusätzlich erwerben sollten. Setzen Sie gegebenenfalls Jugendliche mit den in Modul V beschriebenen Anerkennungs- und Validierungsgremien in Verbindung.

7.2.3 Falsche Berufswahl und berufliche Diskrepanzen

Unterstützungsmaßnahmen: Stärken Sie arbeitsmarktorientierte Lehrpläne und Verbindungen zu Praktika; stärken Sie die Berufswahlkompetenzen.

Schlüsselaktionen zur Unterstützung von Maßnahmen:

- Verankern Sie arbeitsmarktorientierte Konzepte in den Lehrplänen.
- Verknüpfen Sie die Lernenden im ersten Ausbildungsjahr mit intensiv betreuten Praktika und einem Arbeitsplatztraining.
- Stärken Sie die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit multidisziplinären Mitarbeitern, Schulleitungen, Arbeitgebern, Arbeitsagenturen und Gewerkschaften, um den Zugang zu Praktika zu fördern (Modul V).
- Stärken Sie Ihre eigenen Berufsberatungskompetenzen: Machen Sie sich mit Arbeitsmarktinformationen, Online-Tools, Studien- und Beschäftigungsmöglichkeiten vertraut; besuchen Sie Berufsberatungsworkshops.

7.2.4 Lernende und Auszubildende sehen keine Praxisrelevanz

Beim Erlernen komplexer theoretischer Konzepte sehen einige Lernende keine Praxisrelevanz. Dies kann sie demotivieren und sie einem frühzeitigen Verlassen des Trainings aussetzen.

Schlüsselaktionen zur Unterstützung von Maßnahmen:

- Stärken Sie die Verbindungen zu betreuten Praktika und vereinfachen Sie Inhalte und Prüfungsformate.
- Verwenden Sie Material, das dem Alltagsleben und den sozialen Referenzen der Lernenden vertraut ist.

- Verwenden Sie Beispiele und Fallstudien, die sich auf die Karriereaussichten von Student/innen beziehen, und stellen Sie Verbindungen zu ihrem breiteren akademischen Kontext, dem breiteren Unterrichtsmaterial und dem Studienprogramm, her.
- Verwenden Sie Online-Demonstrationswerkzeuge, die die Lernenden in ihrer Freizeit nach der Schule in Gruppen und in individuellem Tempo betrachten können.

7.2.5 Sprachbarrieren

Sprache ist entscheidend für Kommunikation, Lernen, Informationsverarbeitung, Teilnahme am Unterricht, Integration in den Arbeitsmarkt und soziale Integration.

Schlüsselaktionen zur Stärkung der Sprachkompetenzen:

- Verstehen Sie, dass verbale Fähigkeiten nicht immer mit kognitiven Fähigkeiten oder einem hohen Niveau an Fremdsprachenkenntnissen oder sogar mit den grundlegenden Lese- und Rechenfähigkeiten für das Verständnis von Kursmaterial oder die Teilnahme an schriftlichen Aufgaben übereinstimmen.
- Auszubildende mit schlechten verbalen Fähigkeiten können diskriminiert werden, wenn Sprachkompetenzen gleichgesetzt werden mit der Unfähigkeit, Arbeits- oder Ausbildungsstandards entsprechen zu können.
- Bewerten Sie Lese- und Schreibfähigkeiten und stellen- oder verbinden Sie Ausbilder/innen und Lernende mit den grundlegenden Sprachtrainingsressourcen.
- Verwenden Sie immer eine einfache Sprache.
- Erläutern Sie neue Begriffe oder Konzepte, die Sie einführen.
- Präsentieren Sie Informationen auf verschiedene Arten (z. B. mündlich, schriftlich, demonstriert).
- Ermutigen Sie die Lernenden, ihre eigenen Glossare für arbeitsbasierte Terminologie zu erstellen.
- Ermutigen Sie die Lernenden, Fragen zu stellen und bei Bedarf nach Klärung zu suchen.
- Wiederholen und / oder formulieren Sie wichtige Diskussionspunkte und Fragen von Studenten um.
- Geben Sie zusätzliche Erklärungen an, um anhand verschiedener Beispiele das Verständnis zu erleichtern.
- Verbinden Sie Lernende mit zusätzlichen Sprachunterstützungskurse.
- Integrieren Sie ein berufsbezogenes Sprachförderungsmodell mit arbeitsbezogenen Konzepten (Modul V).

7.2.6 Lehrende-Lernende-Beziehungen sind von entscheidender Bedeutung

Unterstützungsmaßnahme: Als Lehrkräfte werden Sie die Zukunft und die Lebenschancen Ihrer Auszubildenden entscheidend gestalten. Die Art und Weise, wie Sie mit ihnen interagieren, ist entscheidend für den Erfolg der Auszubildenden in den Bereichen Berufsbildung, Schule und Beruf.

Führen Sie folgende Schlüsselaktionen durch, um Maßnahmen zu unterstützen:

- Fördern Sie eine Kultur mit hohen Erwartungen und Erfolg in Ihrem Lehrplan.
- Unterrichten Sie Arbeitstugenden
- Motivieren Sie die Auszubildenden, indem Sie ihre Fähigkeiten identifizieren und zeigen.

- Unterstützen Sie die Jugendlichen bei der Ermittlung ihrer eigenen Interessen und Kompetenzen und bei der Entwicklung ihrer formalen nicht formalen und informell erworbenen Qualifikationsprofile;
- Um die Interessen und Kompetenzprofile der Jugendlichen zu ermitteln, verwenden Sie Interviews.
- Ermutigen Sie einen offenen Dialog über die Bedürfnisse der Auszubildenden und Ihre Erwartungen an die eigenen Rollen und Voraussetzungen für den Erfolg.
- Bauen Sie eine starke Beziehung und Vertrauen auf. Zeigen Sie Kongruenz in Ihren Handlungen, Worten und Einstellungen gegenüber Ihren benachteiligten Auszubildenden.

7.2.7 Missverhältnisse zwischen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden

Diskrepanzen zwischen den Ausbildungsbetrieben und den Ausbildern aufgrund der hohen Erwartungen der Arbeitgeber oder der Dynamik und Spannungen am Arbeitsplatz wird als eine der Hauptursachen für eine Berufsbildungsabbruch verstanden. Unterstützungsmaßnahme: Stellen Sie eine frühe berufliche Orientierung sicher; beziehen Sie Bildungs- und Beschäftigungspartnerschaften ein, um eng mit Schulen, betrieblichen Ausbilder/innen und Arbeitgeber/innen zusammenzuarbeiten, um diese Lücke zu schließen.

Führen Sie folgende Schlüsselaktionen durch, um Maßnahmen zu stärken:

- Stellen Sie auf der Ebene des Lehrplans sicher, dass die Auszubildenden strukturierte Ziele und Zielvorgaben entwickeln und stellen Sie eine intensive Betreuung von Praktika sicher; sorgen Sie für eine enge Überwachung und ein Follow-up.
- Machen Sie sich mit verschiedenen arbeitsplatzspezifischen Trainingsanforderungen vertraut, um Ihre Auszubildenden adäquat vorzubereiten.
- Arbeitsbasiertes Lernen stärken (Modul V)
- Fördern Sie die zukünftige Prävention in Zusammenarbeit mit Berufsbildungseinrichtungen und Schulen, um eine ausreichende Vorbereitung der Lernenden durch vorberufliche Praktika zu gewährleisten.

Spannungen adressieren:

- Bieten Sie den Auszubildenden die Möglichkeit, offene Feedbackschleifen von betrieblichen Ausbildern zu erhalten, den Arbeitsplatzleiter zu wechseln, Praktikumsplätze zu finden oder andere Praktika auszuprobieren.
- Entwickeln Sie praktische Leitlinien mit Arbeitgebern zur Förderung der Inklusion von Auszubildenden am Arbeitsplatz, einschließlich prägnanter Materialien zur Stärkung interkultureller Kompetenzen und Sensibilisierung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern für die Potenziale und Herausforderungen von Jugendlichen mit Roma und Migrationshintergrund. Wenden Sie Halls zentrale Ideen der ‚low context und der high-context‘ Kommunikation an, die im PREDIS Toolkit Modul IV beschrieben werden.

7.2.8 Motivationsmangel der Auszubildenden aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung des sozialen Status der Berufsbildung

In vielen Ländern wird der soziale Status der Berufsbildung als der Hochschulbildung unterlegen angesehen. Jugendliche mit Roma und Migrationshintergrund, die von der beruflichen Bildung besonders profitieren würden, sind besonders anfällig für solche Missverständnisse.

Unterstützungsmaßnahme und Schlüsselaktion zur Unterstützung von Maßnahmen:

- Lehren Sie über die Vorteile des Berufsbildungssektors wie z. B. die Vermittlung von Arbeitsmarktorientierten Schlüsselkompetenzen und die Förderung einer schnellen Integration in die Arbeitswelt und Verbesserung der individuellen Lebenschancen.
- Klären Sie Missverständnisse über den niedrigen Wert des Berufsbildungssektors.
- Laden Sie erfolgreiche Vorbilder ein und stellen Sie ehemalige Auszubildende mit Migrationshintergrund und Roma-Hintergrund ein, um Vorträge zu halten und Gleichaltrigen die Vorteile der Berufsbildung vorzuführen.
- Kompetenzen für die Konstruktion von Berufsbiographie vermitteln: Auszubildende können die Berufsbildung als Berufsüberbrückung nutzen, um ihr endgültiges Berufsziel zu erreichen, wie in Modul V diskutiert.
- Verstehen Sie, dass auf systemischer Ebene Verbesserungen der Qualität der Berufsbildung erforderlich sind; die Berufsbildung sollte ein flexibler Weg zur Universität und anderen postsekundären Bildungswegen sein.

7.3 EINHEIT III: ÜBERGANG VON DER ALLGEMEINEN SCHULE ZUR BERUFSAUSBILDUNG

7.3.1 Übergang vom Gymnasium zur Berufsbildung, Beispiele für Good-Practice-Programme: Die Wege zur Bildung, 70% Reduktion der Schulabbrecherquote

Wie bereits erwähnt, ist die Elementar schule der Ort der Prävention. Eine Intervention auf dieser Ebene kann die Kompetenzen, die Motivation und die Chancen von Jugendlichen für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsbildung grundlegend verbessern. Dieser Abschnitt stellt die Wege zur Bildung als einen vielversprechenden Ansatz vor. Andere Beispiele werden im PREDIS-Toolkit diskutiert. Das kanadische Projekt "Pathways to Education" nutzt einen ganzheitlichen Schulansatz oder ein ökologisches Modell, das multisektorale Partnerschaften einbezieht. Ab der 9. Klasse stützt sich das Modell auf vier Säulen und umfassende Unterstützung für die konkreten Herausforderungen der Jugend:

- Akademische Unterstützung in Kernfächern an vier Abenden pro Woche in einer sicheren und positiven Lernumgebung.
- Soziale Unterstützung ermutigt die Lernenden, verschiedene Aktivitäten zu erkunden und Chancen zu nutzen.
- Finanzielle Unterstützung bietet Fahrkarten und Essensgutscheine für jeden Tag, an dem die Lernenden die Schule besuchen; einige Lernende mit besonderen Bedürfnissen erhalten Stipendien.
- Individueller Unterstützung durch das Personal baut stabile Beziehungen zwischen Jugendlichen und Eltern auf, überwacht den Schulbesuch, bietet Unterstützung bei der Problemlösung durch die Schulverwaltung und setzt sich gegebenenfalls für Interessenvertretung ein. Das Projekt stärkt soziale Netzwerken, durch die Verbindungen zu Gemeinschaften, die jugendlichen vor negativen Umwelt- und Peer-Einflüsse schützen. Es organisiert Programme für die Stärkung von Führungskompetenzen und gestaltet soziale Aktivitäten, die mit kreativen innovativen Methoden wie Tanz, Spiel oder Sport von qualifiziertem Personal wie College- und Universitätsstudenten oder Absolventen, die auch als Vorbilder fungieren, umgesetzt werden.

7.3.2 Übergänge während der Grund- und Mittelschule

Schulabbruch ist ein progressiver Prozess, dessen Ursachen in frühen Schuljahren verankert sind, wo sie effektiv angegangen werden können (Europäische Kommission 2015). Eine Säule der Prävention ist der Zugang zu hochwertigen früh kindliche Betreuung, Bildung und Erziehung und die Einbettung von arbeitsbasierten Lerncurricula als transversale Intervention.

7.3.2.1 Risikofaktor: Absentismus als Frühwarnzeichen

Absentismus ist das stärkste Indikator für den vorzeitigen Schulabgang. Kinder und Jugendliche können aufgrund eines fragilen Aufenthaltsrechts die Schule verpassen, was beinhalten kann, dass sie häufig an verschiedenen Orten untergebracht werden. Jugendliche mit Roma-Hintergrund, insbesondere Mädchen, können häufig die Schule verpassen, weil sie zuhause helfen, sich um Kinder kümmern oder Hausarbeiten erledigen. Einige von ihnen können früh arrangierte Ehen erfahren.

Schlüsselaktionen zur Stärkung der Maßnahmen:

- Überwachen Sie Abwesenheiten genau und reagieren Sie effektiv; erkennen Sie Frühwarnzeichen und verbinden Sie Lernende ggf. mit schulpädagogischer, finanzieller und sozialer Unterstützung.
- Entwickeln Sie eine schulische Diagnostik: ein Instrumentarium zur Identifizierung von Lernenden mit Risiko und Risikofaktoren, die das Lernen stören: Entwickeln Sie Überwachungssysteme, um Faktoren zu analysieren und Veränderungen zu erkennen.
- Bieten Sie individuelle Unterstützung wie Mentoring, spezifische Kurse in Kernfächern wie Sprache, Mathematik und gehen Sie individuelle fachspezifische Schwachstellen an.
- Entwickeln Sie positive und nährnde Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden und Gleichaltrigen.
- Arbeiten Sie eng mit Stakeholdern zusammen, um die ‚Mobilschule‘ (d. H. die Wohnwagenschulen) in Roma-Gemeinschaften zu bringen oder erwäge die Einführung der Schulpflicht.

7.3.2.2 Risikofaktore: Frühes Tracking

Führen Sie Tracking-Selektion in der oberen Sekundarstufe durch. Wenn sie hohe curriculare Standards bereitstellen; so erhöhen Sie die Möglichkeiten, um Tracking und Klassenräume zu ändern; gehen Sie strukturelle Ursachen wie Armut und Diskriminierung an (OECD 2012).

7.3.2.3 Risikofaktor: Klassenwiederholung

Eliminieren Sie Klassenwiederholung; gehen Sie die Lernlücken von Lernenden während des Jahres an: begrenzen Sie die Wiederholung auf das nicht-bestandene Fach und bitten Sie gezielte Unterstützung; stärken Sie das Bewusstsein für die Veränderung von Klassenwiederholungspraktiken (OECD 2012).

7.3.2.4 Risikofaktor: Frühe Schwangerschaften

Entwickeln Sie in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Bildungsministerium ein nationales Sexualitätserziehungsprogramm für Lernenden, das sich auf Gemeinden mit hohem Schwangerschaftsrisiko für Teenager konzentriert und in denen eine frühe Ehe noch immer üblich ist (siehe UNICEF & Educația 2000).

7.3.2.5 Risikofaktor: Motivation

- Fördern Sie eine positive, gewaltfreie Schulkultur mit Werten und Normen der Fürsorge, Gerechtigkeit und Fairness.
- Beziehen Sie Ihre Lernenden in die Schaffung einer konkurrenzfreien und kooperationsorientierten Lernumgebung ein (Modul IV).

7.4 TRANSVERSALE MAßNAHMEN

7.4.1 Risikofaktor: Diskriminierung

SCHLÜSSELAKTIONEN GEGEN DISKRIMINIERUNG IN LERNUMGEBUNGEN

- Ignorieren Sie diskriminierendes Verhalten nicht. Stellen Sie klar, dass Sie keine Vorurteile, rassistische, ethnische, religiöse, sexuelle oder anderen beleidigende Witze akzeptieren. Anhand von Diskussionen und praktischen Übungen behandeln Sie diesen Themen unter Berücksichtigung der Menschenrechte, der sozialen Gerechtigkeit, der Diversität und Gleichheitsprinzipien.
- Beteiligen und informieren Sie die Eltern über Ihr Rahmen für Vielfalt und Inklusion um sicherzustellen, dass Kinder keine gemischten Botschaften von der Schule und von zu Hause erhalten.
- Stellen Sie sicher, dass Klassenzimmer, Schulen, Poster auf der Homepage, Bilder, Bücher und andere Materialien vielfältig sind und die sozialen Identitäten und sozialen Hintergründe Ihrer Lernenden wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Familiensituation und Behinderungen darstellen.
- Sie sollen Unterschiede nicht mildern oder homogenisieren, als ob sie nicht existieren würden. Erkennen und schätzen Sie die Vielfalt.

7.4.2 Risikofaktor: Geringe elterliche Unterstützung und elterliches Engagement

Benachteiligte Eltern sind aus komplexen wirtschaftlichen und sozialen Gründen weniger in die schulische Ausbildung ihrer Kinder involviert.

STÄRKUNG LERNUNTERSTÜTZENDER SOZIAL NETZWERKE FÜR BENACHTEILIGTE JUGENDLICHEN.

Die effektivsten Strategien zielen auf Eltern ab, die schwieriger zu erreichen sind.

- Identifizieren und ermutigen Sie Einzelpersonen aus den gleichen Gemeinschaften, um Lernende zu betreuen: Stärken Sie die Beteiligung von Eltern und Gemeinschaften und verbessern Sie Kommunikationsstrategien, um die schulischen und elterlichen Bemühungen in Einklang zu bringen.
- Beziehen Sie Heimarbeit in die Arbeit im Klassenzimmer ein, damit benachteiligte Lernende und Lernende mit schwierigen Lebensbedingungen nicht marginalisiert werden. Machen Sie Lernübungen kreativ, ermöglichen Sie Lernenden, eigene Lernstrategien zu entdecken (Meyer 2006).
- Bauen Sie Verbindungen mit den lokalen Gemeinschaften und mit Stakeholdern aus Wirtschaft und Gesellschaft (OECD 2012); arbeiten Sie eng mit der Schulleitung zusammen, um Verbindungen zu freiwilligen akademischen Experten wie Studierenden an Universitäten oder Lernende in höheren Klassen aufzubauen.

7.4.3 Praktische Werkzeuge für die Planung und Durchführung von Interventionen

Im PREDIS-Toolkit werden drei Rahmenwerken vorgeschlagen, die zusammen verwendet werden sollten: (1) SMART-Ziele setzen (2) Der Interventionsprozess (3) Maslows Hierarchie der Bedürfnisse. Sie sind inspiriert von der Empfehlung von Sorrentino und wurden modifiziert, um sie an den Bildungskontext anzupassen.

KAPITEL 8: GLOSSAR

- **ALTERSDISKRIMINIERUNG (ENGLISCH: AGEISM):** Diskriminierung und Vorurteile nach Alter, die den Zugang zu Schlüsselbereichen wie Arbeit, Bildung etc. erschweren (Module I).
- **ANTIZIGNITISMUS:** Antiziganismus (auch bekannt als Anti-Romayismus, Anti-Roma-Gefühl oder Antiziganismus) ist Feindseligkeit, Vorurteil, Diskriminierung oder Rassismus, der sich auf die Roma als eine ethnische Gruppe oder Menschen, die als Roma-Erbe wahrgenommen werden, richtet (Modul II).
- **KONFLIKTLÖSUNG:** Der Begriff Konfliktlösung umfasst Ideen, Theorien und Methoden, die unser Verständnis von Konflikten und unserer kollektiven Praxis zur Reduzierung von Gewalt stärken. Ferner umfasst der Begriff Aktivitäten die, politische Prozesse zur Harmonisierung von Interessen stärken (Kremenjuk & Zartman 2009).
- **KULTURELLER RASSISMUS/ RASSISMUS OHNE RASSEN:** Es ist notwendig, auf ethnischen oder kulturellen Rassismus zu achten. Diese Form des Rassismus akzeptiert Gleichheit zwischen den Kulturen, betont jedoch, dass Kulturen sich nicht vermischen sollten (EC 2001). Kulturrassismus operiert nicht auf der Basis biologischer Unterschiede, sondern geht von kulturellen Unterschieden aus und stützt sich auf kulturelle Unvereinbarkeiten, um kulturelle Trennung und Ungleichbehandlung zu legitimieren (Balibar 1990: 23-38).
- **BEHINDERUNG:** Es ist keine biologische Kategorie, sondern ein soziales Konstrukt. Behinderung entsteht aufgrund von Widersprüchen zwischen der sozialen Umwelt und die Fähigkeiten eines Individuums. Wenn die Gesellschaft fordernde Umgebungen (Barriere Freie) nicht schafft, werden Menschen mit körperlichen Behinderungen daran gehindert, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und teilzuhaben. Behinderung entsteht durch Marginalisierungsmechanismen und Abwertungspraktiken (soziale Praxis und soziale Praktiken) (Makonnen 2002). Behinderung ist von grundlegender Bedeutung für das Thema Schullabbruch, da strukturelle Ursachen für Lernunterschiede als kognitive Defizite interpretiert und individualisiert werden. Infolgedessen wird eine hierarchische soziale Ordnung aufrechterhalten. Diskriminierung aufgrund von Ableism muss adressiert werden.
- **ETHNIZITÄT UND RASSE ALS SOZIALE KONSTRUKTE:** Es gibt keine genetisch oder biologisch unterschiedlichen Rassen in der menschlichen Spezies. Rasse und Ethnizität werden als soziale Konstrukte mit strukturellen Dimensionen verstanden. Sie sind keine natürlichen Kategorien. Ihre Grenzen sind fließend und ihre Mitgliedschaft unterliegt der Konstant Debatte. Rasse und ethnische Gruppen und Nationen sind diskursive Formationen und imaginäre Gemeinschaften, die durch spezifische ideologische Kontexte konstruiert, umkämpft und verändert werden (Makonnen 2002.).

- **ETHNIZITÄT UND RASSISIERUNG ALS STRUKTURELLE PARAMETER:** Passiert, wenn eine Person oder Gruppe institutionalisierten Formen von Ausgrenzung oder Diskriminierung aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder nationalen Herkunft ausgesetzt ist. Ein gutes Beispiel ist, wenn institutionelle Praktiken, Politiken und Gesetzgebungsverfahren die Teilnahme von Migranten an der Arbeit und Berufsausbildung an ihren Migrationsstatus und ihren Geburtsort knüpfen. Manchmal sind jedoch analytische Unterschiede notwendig, um die vielfältigen Formen der Interaktion von Ethnizität mit strukturellen Benachteiligungen zu erfassen, zum Beispiel in Fällen, in denen Migranten strukturelle Ausgrenzung sowohl in den europäischen Migrationsgesellschaften als auch in den Heimatgesellschaften aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit erfahren (Barongo-Muweke 2010).
- **INTERKULTURELLE KOMPETENZEN:** Interkulturelle Kompetenzen: Dies sind Kompetenzen, die für ein effizientes Funktionieren in einer multikulturellen Gesellschaft notwendig sind (für einen erfolgreichen multikulturellen Dialog zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Ethnien, verschiedenen Religionen, Geschlecht, sexueller Orientierung, persönlichen Eigenschaften, Lerngewohnheiten und -stilen etc.).
- **INTERKULTURELLER DIALOG:** Interkultureller Dialog ist ein Prozess, der offene und respektvolle Kommunikation und Austausch zwischen Menschen und Interaktionen zwischen Menschen aus verschiedenen sozio-kulturellen Umgebungen, Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen umfasst (Ericarts 2008).
- **INTERKULTURELLE BERUFSBILDUNG:** Interkulturelle Berufsbildung ist eine Antwort der Berufsbildung auf multikulturelle Lernumgebungen. Es ist ein lebenslanger Prozess und versucht, Gleichheit in der Lernumgebung zu erreichen, trotz der Tatsache, dass Studenten aus verschiedenen sozio-kulturellen Umfeldern kommen, zu verschiedenen Religionen gehören, aus verschiedenen sozialen Schichten stammen, sie unterschiedlichen Geschlechts sind, sprechen verschiedene Erstsprachen, haben unterschiedliche persönliche Eigenschaften, Lerngewohnheiten und -stile usw.
- **MASLOWS BEDÜRFNISHIERARCHIE:** Bietet einen strukturellen Rahmen für diversitäts-reflexive Bildungspraxis und ermöglicht die Kombination der Wissenstransferdimension mit der Perspektive auf die Intersektion von Personen und gesellschaftlichen Strukturen. Maslow's Theorie der Menschliche Bedürfnisse legt fest, dass bestimmte Grundbedürfnisse erfüllt sein müssen, damit eine Person überleben oder funktionieren kann. Maslow arrangiert menschliche Bedürfnisse in einer fünfstufigen Hierarchie, um zu demonstrieren, dass Bedürfnisse auf die unteren Stufen grundlegend für das Überleben und die Motivation sind und dass, sie vor Bedürfnisse auf höherer Stufen erfüllt werden müssen (Maslow, in PREDIS Toolkit). Die sozialen Voraussetzungen für das Lernens müssen erfüllt werden, um den Schulabbruch unter sozial Benachteiligten Lernenden zu vermeiden. Sein Bedürfnispyramidenmodell kann verwendet werden, als Diagnostik Instrumentarium im Bildungskontext von benachteiligten Lernenden.
- **PERSPEKTIV-VERÄNDERUNG:** IEs ist nicht nur eine Änderung der Einstellung, sondern beinhaltet auch die Neuausrichtung der Kompetenzen sowie eine Aktivität. Die Aktivität muss organisiert werden. Mit anderen Worten bedeutet dies eine Veränderung der Situationswahrnehmung, Bedeutung und Perspektive sowie die Erlangung von Multiperspektivität und korrespondierenden Handlungsfähigkeiten. Die neue Perspektive müssen operationalisiert werden (Fichten & Meyer 2005).

- **POLITISCHES URTEILSVERMÖGEN:** : Politisches Urteilsvermögen ist eine Voraussetzung für das Funktionieren von Demokratien. Sie dient der individuellen Orientierung im sozialen Umfeld und ermöglicht es Individuen, die gesellschaftspolitische Realität zu interpretieren, zu bewerten und aktiv zu beeinflussen (Lange 2008).
- **PREDIS ARBEITSKONZEPT:** Interkulturelle Kompetenzen beinhalten die Fähigkeit, Ungleichheitsstrukturen sowohl im Bildungskontext als auch in der gesellschaftlichen Dimension von Menschen mit Minderheits- und Migrationshintergrund zu erkennen und zu hinterfragen sowie dagegen aktiv zu kämpfen. Ferner umfassen sie die Kompetenzen unterdrückende kulturelle Praktiken zu erkennen und in Frage zu stellen, die Fähigkeit zur kritischen Reflektion von Macht, die eigene Einbettung in hierarchische Strukturen, Privilegierung und unwissende Unterstützung dieser Hierarchien zu hinterfragen sowie die Strukturellen Bedingungen von Lernenden zu verstehen und darauf zu reagieren. Ein solcher Ansatz sollte dazu beitragen, den Defizitansatz und den Reduktionismus struktureller Faktoren auf die individuelle Ebene zu überwinden.
- **RASSISMUS:** Mecheril beschreibt vier Dimensionen von Rassismus, durch die er identifiziert, reflektiert und angesprochen werden kann: (1) Rassismus konstruiert Andersartigkeit basierend auf physiologischen und / oder sozialen Merkmalen, die mit Nationalität, Ethnizität, Rasse oder Kultur in Verbindung gebracht werden; (2) Rassismus verbindet soziale Merkmale mit kollektiver Mentalität und Fähigkeiten wie Charakter, Intelligenz, Temperament; (3) die Hierarchisierung erfolgt durch hierarchisches Denken und Bewertung, wobei der andere abgewertet wird und das Selbst durch die Legitimation der eigenen Überlegenheit hervorgehoben wird; (4) Macht ist eine wichtige Komponente, denn Individuen können durch diese Macht auf diese Ansichten zurückgreifen, um gesellschaftliche Ausgrenzungspraxis zu implementieren, Privilegien und Diskriminierung zu normalisieren (Mecheril 2004).
- **RELIGIONSFEINDLICHKEIT (Z. B. ISLAMOPHOBIE):** Negative Stereotypen, Voreingenommenheit oder Feindseligkeit gegenüber Religion, religiösen Individuen und Gruppen. Während alle religiösen Gruppen betroffen sein können, hat in letzter Zeit die Islamophobie, die Feindseligkeit gegenüber Muslimen ist, zugenommen.
- **ZWEITES HEIMATLAND:** Der Begriff zweites Heimatland bezeichnet das Destinationsland der Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund. Der Begriff Gastgeberland, der manchmal sehr oft anstelle des Aufnahmelandes verwendet wurde, ist jedoch nicht mehr zu empfehlen, da sich das Wort Hosting auf Gastfreundschaft bezieht, die Manchmal Migranten und Flüchtlinge bei ihrer Ankunft im Exil nicht hatten (Van Hearn 1998). Aus den oben genannten Gründen bevorzugen einige den Begriff Destinationsland.

KAPITEL 9:

REFERENZEN FÜR DIE SECHS MODULE

LITERATUR FÜR MODUL I

- AGORA CIVIC EDUCATION (2013): StepIn. Building inclusive societies through active citizenship. Agora Civic Education, Leibniz University of Hannover. Online Available: www.ipw.uni-hannover.de/fileadmin/politische_wissenschaft/AGORA/stepin/Step_In_Handbook_EN_FINAL.pdf
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und Klassen. Suhrkamp.
- Case, Dr. Kim, Blog: <http://www.drkimcase.com/category/blog/>
- CAWI (2015): Equity and inclusion Lens Handbook. Ottawa: City of Ottawa
- Crenshaw, Kimberly (1989): Demarginalising the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago. Legal Forum, 139.
- Crenshaw, Kimberly (1991): Women and the Law.
- Crenshaw, Kimberly (2000): Background study for the Expert Meeting on the Gender-Related Aspects of Race Discrimination, November, 21–24 in Zagreb, Croatia.
- Fichten, Wolfgang / Meyer, Hilbert (2005): Competency Development through Teacher research.
- Opportunities and Limits. Oldenburg. University of Oldenburg.
- Foucault, Michel / James D. Faubion / Robert Hurley (1998): Aesthetics, method, and epistemology. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.
- Friedman, Rubin, no year, Why and how to deal with prejudice: A guide for newcomers. Jewish Family Services of Ottawa.
- Grassroots Policy project: https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/race_power_policy_workbook.pdf
- Hancock, Molly R. (1997): Principles of social work practice: A generic practice approach. Routledge.
- Kuper, Adam (1999). Culture, the Anthropologist's Account. London Harvard University Press.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Lee, Bill (1999): Pragmatics of Community organization (3rd Edition). Common Act Press: Mississauga, Ontario.
- Makonnen, Timmo (2002): Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experiences of the most marginalized to the fore. Institute for Human Rights. Finland: Abo Akademi University.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Mecheril, Paul (2007/ Sept.14-15). Die Normalität des Rassismus. In: NRW (Hrsg.). Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik (pp.3-16).
- Mecheril, Paul (2008): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden. Springer VS (Pp. 15-34).
- Meyer, Hilbert (2006): Criteria of good instruction. Empirical advice and didactic findings (translated by Dave Kloss). Oldenburg: University of Oldenburg (online): http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Criteria_of_Good_Instruction.pdf
- Milani, Lorenzo & School of Barbiana (2001). Lettera a una professoressa. Florence: Libreria Editrice Fiorentina, 1st ed. 1967.
- Mullaly, Robert (2007): The new structural social work (3rd Edition). Don Mills Ontario: Oxford University Press.
- OECD (2012): Equity and Equality in education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing
- Riegel, Christine (2013): Diversity-Kompetenz? – Intersektionale Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Faas, Stephan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.) (2013): Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: VS Verlag. 183-195
- Schermerhorn, J. (2011). Organizational Behavior (12 Ed.). New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Sorrentino, Sheila A. (2003): Mosby's Canadian Textbook for the Support Worker (First Canadian Edition). Toronto: Elsevier Mosby.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995): Stereotype Threat and the intellectual test-performance of African-Americans. Journal of personality and Social Psychology, 69 (5): 797-811

LITERATUR FÜR MODUL II

- Amnesty International, 2014: "We ask for justice". Europe's failure to protect Roma from racist violence. EUR 01/007/2014
- ESCR-net, 2017: Case Database: Case of DH and Others v. The Czech Republic, App. No. 57325/00, (Grand Chamber final judgment) (13 November 2007): <https://www.escr-net.org/caselaw/2017/case-dh-and-others-v-czech-republic-app-no-5732500-grand-chamber-final-judgment-13>
- Mappes-Niediek, Norbert, 2014: Die Last der Geschichte: Die Lage der Roma in Bulgarien und Rumänien
- Petcut, Letre, no year, Romani History: Wallachia and Moldavia: http://romafacts.uni-graz.at/view_pdf.php?t=history&s=h_5_0&l=en
- Romani Project, no year, Romani History: Holocaust: http://romafacts.uni-graz.at/view_pdf.php?t=history&s=h_5_0&l=en
- UNICEF (2011): The Right of Roma children to Education: Position Paper. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe of Independent States (CEECIS)
-

LITERATUR FÜR MODUL III

- Banks, James A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In Banks, James A. (ed.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge: 9–33.
- Bercovitch, Kremenjuk, Zartman (2009): Bercovitch, Kremenjuk, Zartman. Bercovitch, Jacob; Kremenjuk, Victor; Zartman, I. William (eds.). The SAGE Handbook of Conflict Resolution. London: Sage, 322-339.
- Calloway, Thomas (2010). Empathy in the Global Work: An Intercultural Perspective. USA: Sage Publications.
- CRE (2008): Impact of education on employment opportunities : literature review interim report. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona.
- Dearnorff, Darla K. (2009, ed.): The Sage Handbook of Intercultural Competence. London: Sage Publications, Inc.
- Decety, J. (2007): A social cognitive neuroscience model of human empathy. In: E. Harmon-Jones & P. Winkelman (ed.), Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior, New York: Guilford Publications, pp. 246-270.
- Ericarts (2008): Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission. European Institute for Comparative Cultural Research. Online: <http://www.ericarts.org>
- Krznaric, R. (2014): A Handbook for Revolution. Empathy. London: Rider.
- Parekh, Bhikhu (2000): Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. New York: Palgrave.
- Szekely, Radu, Van Eyken, Hilde, Farcasiu, Andrea, Raeymaeckers, Marianne, Wagenhofer, Ingrid (2005). Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds, Basic Trainer Competencies; Deurne – Karjaa – Sibiu – Vienna.
- Ule, Mirjana (2004): Socialna psihologija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vrečer, Natalija (2015): Empathy in Adult Education. Andragoška spoznanja/Andragogic Perspectives, Vol. 21, No. 3, pp. 65-73.
- Wilson, Richard A. (1997): Human Rights, Culture & Context. Anthropological Perspectives. London: Pluto Press.

LITERATUR FÜR MODUL IV

- Acker-Hocevar & Snyder (2008): Leaving on the edge of chaos, leading schools in the global age.
- Auernheimer, George (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Der. (Hrs.) Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, 35-66
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und Klassen. Suhrkamp.
- Bourdieu, P./ Passeron, J-C (1990/1970): Reproduction in education, society and culture, 2nd ed., (trans. Richard Nice). London: Sage Publications.
- European Union, 2006: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union 394: 10-18, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Lee, Bill (1999): Pragmatics of Community organization (3rd Edition). Common Act Press: Mississauga, Ontario.
- Rothman, J. (1979): Three models of community organization practice. Their meaning and phasing. In F. M. Cox (3rd. ed., pp.25-45). Itasca IL: Peacock Publications.

LITERATUR FÜR MODUL V

- Barongo-Muweke, N. (2010): Gender, ethnicity, class and subjectification in international labour migration. University of Oldenburg. Bis Verlag
- Barongo-Muweke, N. (2018): Migration, Post-colonialism, Intersectionality, Habitus and Citizenship Awareness: Towards a Framework for Exclusion Sensitive Practice. In: Greco, Sara Alfia & Lange, Dirk (eds.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung, 277-392
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990/1970): Reproduction in education, society and culture, 2nd ed., (trans. Richard Nice). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986): A social critique of the judgement of taste. London: Routledge.
- Bourdieu, P (1979): Outline of a theory of practice (trans. Richard Nice): Cambridge: Cambridge University Press.
- Büchter, Karin / Christe, Gerhard (2014): BWP. Berufsorientierung. Widersprüche und offene Fragen. In: Reihhold Weiß (ed.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitutes für Berufsbildung. Bonn: BIBB
- CEDEFOP (2016): Labour market information and guidance. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Edwards, Nancy, Judy Mill, & Anita, R. Kothari (2004): Multiple intervention research programs in Community health. CJNR (1)36.
- Federal Ministry of Education and Research (2015): Report on vocational education and training. Bonn: BMBK. [Online available]: www.bmbf.de
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Kremer, Manfred (2009): The effective establishment of educational chains. Bonn: BWP (online available at): <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/6208>
- Thiele, Peter (2011): Towards permeability. Systemic interlinking of school, transition system and training. An interview with Peter Thiele on the BMBF Initiative. Chains of educational progression through to initial vocational Qualification. Germany. BIBB Online Available at: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6731>

LITERATUR FÜR MODUL VI

- Bercovitch, Kremenjuk, Zartman (2009): Bercovitch, Jacob; Kremenjuk, Victor; Zartman, I. William (eds.). The SAGE Handbook of Conflict Resolution. London: Sage, 322-339.
- Ericarts (2008): Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission. European Institute for Comparative Cultural Research. Online: <http://www.ericarts.org>
- European Commission (2015): Practical guide to launch and implement a Diversity charter. Brussels: EU online available at: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/emerging_charter_guide_en.pdf#page=1&zoom=auto,-137,848
- Eurydice & Cedefop (2014): Tackling early leaving from education and training in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and culture Executive Agency
- Frey, A. / Balzer, L. / Ruppert, J.J. (2014): Transferable Competences of Young People with a High Dropout Risk in Vocational Training in Germany. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14(1), 119-134.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft –Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Makonnen, Timmo (2002): Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experiences of the most marginalized to the fore. Institute for Human Rights. Finland: Abo Akademi University.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Meyer, Hilbert (2006): Criteria of good instruction. Empirical advice and didactic findings (translated by Dave Kloss). Oldenburg: University of Oldenburg (online): http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Criteria_of_Good_Instruction.pdf
- PREDIS (2016): PREDIS Needs Analysis Report. Hannover: PREDIS Consortium. Online Available at: <https://www.predis.eu/>
- OECD (2012): Equity and Equality in education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD

VISIT US:

WWW.PREDIS.EU

