Université d'Oran 2 Mohamed ben Ahmed

Faculté des Langues Étrangères

Département d'Allemand et de Russe

Dissertation

Pour l'obtention du diplôme

de Doctorat en Sciences : en Langue Allemande

Spécialité : Didactique d'Allemand

Thème :

Die Relevanz inter- und transkultureller Sprachvermittlung im Integrationsprozess der Migranten am Beispiel von Deutschland und Algerien

Présenté par : Mag. RACHID ASMANI

Devant l'honorable jury composé de :

Pr. Anes Asma	**Présidente**
Dr. Bouhalouan Karima (MCA)	**Rapporteure**
Dr. Nehal Yamina (MCA)	**Examinatrice**
Dr. Malek Kheira (MCA)	**Examinatrice**
Dr. EL Mezouar Amina (MCA)	**Examinatrice**
Dr. Seferti Bakhta (MCA)	**Examintatrice**

Année académique : 2025 /2026

Danksagung

Mit großer Dankbarkeit und tiefem Respekt möchte ich Frau Dr. Bouahlouan meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ihre inspirierende Betreuung, ihre stets wertvollen Anregungen und ihre unermüdliche Unterstützung haben diese Doktorarbeit in jeder Hinsicht bereichert. Ihr Engagement und ihre wissenschaftliche Exzellenz waren für mich eine stetige Quelle der Motivation.

Mein besonderer Dank gilt ebenso den geschätzten Jurymitgliedern für ihre Bereitschaft, die Vorliegende Doktorarbeit zu begutachten.

Widmung

Diese Arbeit widme ich meiner Familie, deren bedingungslose Liebe, Unterstützung und Geduld mir in jeder Phase dieses Weges Halt und Kraft gegeben haben. Mein besonderer Dank gilt Prof.Dr. Bouiken Bahi Amar Abdekader – für seine inspirierende Begleitung und die Ermutigung, mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Ebenso danke ich meinen treuen Freunden Djadoun Said und Yacine Tidmimt, deren Freundschaft, Zuspruch und aufrichtige Gespräche mich durch viele Herausforderungen getragen und nachhaltig inspiriert haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung… **9**

Theoretischer Teil… **16**

Kapitel 1 Theoretische Grundlagen der Migration **17**

1.1 Zum Begriff Migration 17

1.2 Zum Begriff Migrant… 19

1.3 Zum Begriff Mensch mit Migrationshintergrund… 20

1.4 Migrationsarten und Motive der Migration 21

1.5 Deutschland als Einwanderungsland (ein geschichtlicher Überblick) 23

1.5.1 Die Anwerbe- und Gastarbeiterphase (1955-1973) 24

1.5.2 Konsolidierungsphase mit ersten Integrationsversuchen (1973- 1980) 25

1.5.3 Abwehrphase und Zuwanderungsland wider Willen (1981/82 – etwa 1998) 26

1.5.4 Akzeptanzphase (1999 – heute) … 27

1.6 Algerien als Einwanderungsland und als Transitland nach Europa… 28

Kapitel 2 Akkulturations- und Integrationsbedingungen der Migranten in den Aufnahmegesellschaften **31**

2.1 Zum Begriff Akkulturation… 32

2.1.1 Zum Begriff Assimilation 34

2.1.2 Zum Begriff Integration… 35

2.2 Integrationsarten 36

2.2.1 Anpassung 36

2.2.2 Ethnische Segmentation… 37

2.2.3 Inklusion 37

2.2.4 Kulturelle Integration 37

2.2.5 Emotionelle Integration… 38

2.2.6 Soziale Integration 38

2.2.7 Strukturelle Integration 38

2.3 Anforderungen und Strategien zur Integration von MigrantInnen in die Einwanderungsgesellschaften… 40

2.3.1 Anforderungen der sozialen Integration…..... 40
2.3.2 Die Sprache als Schlüssel der Integration..... 41
2.3.3 Bedingungen des Zweitspracherwerbs in der Aufnahmegesellschaft der MigrantInnen…..43
2.3.3.1 Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs von Migranten ……...45
2.3.3.2 Die Rolle der Familienbiographie im Zweitspracherwerb der Migranten…..... 46
2.4 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Potenziale und Herausforderungen bei der Integration von mehrsprachigen MigrantInnen 49
2.4.1 Mehrsprachigkeit (Begriffsbestimmung)..... 50
2.4.2 Mehrsprachigkeitsarten…..... 51
2.4. 2. 1 Individuelle Mehrsprachigkeit…..... 51
2.4. 2. 2 gesellschaftliche Mehrsprachigkeit…..... 53
2.4. 2. 3 Institutionelle und territoriale Mehrsprachigkeit….....55
2.4. 2. 4 Mehrsprachige Erziehung…..... 56
2.4.3 Erwerb von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen…..57
2.4.4 Herausforderungen der Integration von mehrsprachigen Personen im Kontext der Migration.....59
2.4.5 Die Relevanz der Mehrsprachigkeit für die soziale Integration von MigrantInnen ……...……62
2.4.6 Code-Switching als sprachliche Bereicherung in den Einwanderungsgesellschaften…..... 64
Kapitel 3 Inter- und Transkulturalität und ihre Relevanz für den sozialen Integrationsprozess der Migranten..... 66
3.1 Kultur(Begriffsbestimmung) 67
3.2 Kulturelle Unterschiede…..... 68
3.3 Kulturdimensionen und Kulturstandards…..... 71
3.3.1 Kulturdimensionen nach Hofstede…..... 71

3.3.2 Kulturdimensionen nach Edward T. Hall..... 74
3.3.3 Kulturdimensionen nach Fons Trompenaars…..... 76
3.3.4 Kulturstandards bzw. Kulturerfassungsmodell nach Thomas Alexander…..... 81
3. 4 Annäherung an Interkulturalitätsbegriff..... 83
3. 4. 1 Die kulturellen Überschneidungssituationen…..... 84
3.4.2 Zum Begriff interkulturelle Handlungskompetenz..... 86
3.5 Annäherung an Transkulturalitätsbegriff..... 89
3.5.1 Das Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch..... 93
3.5.2 Zum Begriff transkultureller Kompetenz..... 95
3.5.2.1 Komponente transkultureller Kompetenz 95
3.5.3 Fünf zentrale Strategien zur Stärkung und Weiterentwicklung transkultureller Kompetenz in der Aufnahmegesellschaft von Migranten 98

3.6 Diversitätskompetenz und ihre Relevanz für die sprachliche und kulturelle Integration von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften…..... 100
3.6.1 Zum Begriff Diversitätskompetenz…..... 100
3.6.2 Dimensionen der Diversitätskompetenz..... 102
3.6.3 Diversitätskompetenz als Schlüssel zur Förderung inter- und transkultureller Fähigkeiten von MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft..... 103
Kapitel 4 Integration durch Bildung..... 105
4.1 Die Integrationspolitik in Deutschland…..... 106
4.2 Integrations- und Orientierungskurse in Deutschland und ihr Rolle im Integrationsprozess der Migranten..... 109
4.2.1 Förderung der Integration durch Integrationskurse und Orientierungskurse 109
4.2.2 Wertevermittlung und Interkulturalität im Konzept des allgemeinen Kurses… 112
4.3 Interkulturelles Lernen als Schlüsselkompetenz im Integrationssprachkurs von MigrantInnen.....114
4.3.1 Interkulturelles Lernen als Bestandteil der Erwachsenenbildung in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen…..... 116
4.4. Interkulturelle Kommunikation im Integrationskurs für MigrantInnen…..... 119
4.4.1 Ansätze der interkulturellen Kommunikation…..... 121
4.4.1.1 Sozialwissenschaftlicher Ansatz 121

4.4.1.2 Imperativer Ansatz 121
4.4.1.3 kritischer Ansatz..... 121
4.4.2 Vorteilhafte Aspekte der interkulturellen Kommunikation im Integrations- und Orientierungskurs in Deutschland… 122
4.5 Die Relevanz der Zusatzqualifikation der Lehrkräfte im Integrationskurs für den Integrationsprozess der Migranten in Deutschland…..... 124
4.6 Zwischenfazit zu den Herausforderungen von Integrationskursleitern in Deutschland ……..…128
4.7 Kritik an Integrationskursen in Deutschland..... 129
Praktischer Teil..... 132

Kapitel 5 Empirische Studie zur inter- und transkulturellen Sprachvermittlung im Kontext der Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland und Algerien aus Expertenperspektive..... 133

5.1 Methode der Untersuchung..... 133

5.1.1 Etappen zur Erstellung eines Interviewleitfadens…..... 137
5.2 Experteninterview mit dem Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in Berlin zur Bedeutung von Integrations- und Orientierungskursen für die Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft..... 138
5.3 Experteninterview zur Bedeutung interkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migranten in Deutschland…..... 146

5.4 Experteninterview zur Bedeutung transkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migranten in Deutschland…..... 159

5.5. Das vierte Experteninterview: Sozialwissenschaftliche Perspektiven zur Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien..... 165

5.6. Studentenfragebogen in Bezug auf die Relevanz der inter- und transkulturellen Kompetenz für den soziokulturellen Integrationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien…..... 188

5.7. Datenerhebung und Bewertung der Forschungsergebnisse… 192
Schlussfolgerung und Ausblick 199
Literaturverzeichnis 206
Anhang I

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abb.1 Akkulturationsstrategien	32
Abb. 2 Eisbergmodell einer Kultur	69
Abb. 3 Kulturdimensionen nach Hofstede, dargestellt in Anlehnung an Hofstede, Hofstede und Minkov	72
Abb. 4. Die Kulturdimensionen nach Edward T. Hall	75
Abb. 5. Die Kulturdimensionen in Anlehnung an Trompenaars	77
Abb. 6. Kulturelle Überschneidungssituation in Anlehnung an Alexander Thomas	85
Abb.7. Interkulturelle Fachkompetenz – interkulturelle strategische Kompetenz – interkulturelle/ soziale Kompetenz & interkulturelle, individuelle Kompetenz – 4 Ebenenmodell	87
Abb. 8. Transkulturelles Kompetenz	96
Abb.9. Diversitätsdimensionen im Kontext der Hochschule, Boomers/Nitschke (2012) in Anlehnung an Leicht- Scholten (2012) sowie Gardenswartz/Rowe (1994)	102

Abkürzungsverzeichnis

BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge	**BNW:** Das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft
BpB: Bundeszentrale für politische Bildung	**DaZ:** Deutsch als Zweitsprache
DSW: Deutsche Studierendenwerk.	**Et al:** und andere
e.V: eingetragener Verein	**GER**: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IAB-Kurzbericht: IAB-Kurzbericht steht für eine Publikationsreihe des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)	**IOM:** Internationale Organisation für Migration
IKUD-Seminare: Interkulturelles Training und Didaktik	**IntV:** Integrationskursverordnung
L1: L1 steht für die Erstsprache oder Muttersprache **L2:** L2 bezeichnet die Zweitsprache oder Fremdsprache	**UE:** Unterrichtseinheit **UN:** United Nation **PDS:** Partei des Demokratischen Sozialismus
Vgl.: vergleiche **vhw-Sinus-Trendbefragung** = Studie von vhw & SINUS-Institut zu gesellschaftlichen Trends in Deutschland (z. B. Zusammenleben, Mitwirkung, Stadtentwicklung).	**ZQ**: Zusatzqualifikationen

Einleitung

Wie wir wissen, ist die Migration ein vielfältiges Phänomen. Es gibt nämlich kein Land, das nicht von diesem Phänomen betroffen wird. Deutschland ist heute zum Beispiel mehr als vorher ein Einwanderungsland. Sie empfängt jährlich tausende Migranten aus verschiedenen Ländern der Welt. In Deutschland leben gegenwärtig viele Menschen mit Migrationshintergrund, was die Vielfalt der kulturellen Hintergründe und Erfahrungen verdeutlicht. Das ist der Fall in Algerien. Jährlich kommen nach Algerien viele Migranten aus verschiedenen afrikanischen Ländern, aus Subsahara, aus Syrien und Palästina usw. die Gründe der Migration sind im Grunde genommen zahlreich; die Menschen migrieren aus wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gründen. Die Frage aber, wie das Zusammenleben gesellschaftlicher Gruppen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zu beiderseitigem Vorteil gestaltet werden kann, ist immer wieder Gegenstand der politischen Diskussionen in den Aufnahmegesellschaften von Migranten. Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ist im Grunde genommen eine schwierige Aufgabe. Die Integration von Zuwanderern ist nämlich ein zentraler Aspekt, der nicht nur individuelle Anpassungen erfordert, sondern auch eine Veränderung der Mehrheitsgesellschaft mit sich bringt. In Deutschland und in Algerien stehen zum Beispiel Studenten mit Migrationshintergrund vor besonderen Herausforderungen bei ihrer sozialen und kulturellen Integration. Die Fachkräfte des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge sind der Meinung, dass die Sprache als ein Schlüssel der sozialen Integration von MigrantInnen zu betrachten ist. Eine gegensätzliche Meinung dazu besagt, dass die Sprachbeherrschung alleine nicht ausreicht, um einen richtigen Integrations- und Akkulturationsprozess der MigrantInnen in den Aufnahmegesellschaften zu gewährleisten Hofman&Reicher (2012). Die Beherrschung der inter- und transkulturellen Kompetenz ist nämlich auch von grundlegender Bedeutung für die Integration der MigrantInnen.

Ausgehend von diesen Beobachtungen ergibt sich die **Themenwahl** der vorliegenden Dissertation. Sie basiert auf persönlichen Erfahrungen des Verfassers, unter anderem der Teilnahme an einem deutsch-algerischen Seminar zur Migration und Identitätsbildung an der Freien Universität Berlin im Jahr 2017. Ein Experteninterview mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) lieferte zudem wichtige Impulse zur Rolle interkultureller Trainings bei der Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in den deutschen Arbeitsmarkt.

Vor diesem Hintergrund besteht **das Ziel** der Dissertation darin, die Bedeutung von Sprache, interkultureller Kommunikation sowie inter- und transkultureller Kompetenz als zentrale Faktoren für die soziale, kulturelle und strukturelle Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland und Algerien wissenschaftlich zu analysieren und darzustellen. Im Mittelpunkt steht die Rolle von Lehrkräften in Integrationssprachkursen der MigrantInnen und deren Fähigkeit, inter- und transkulturelle Handlungskompetenz zu fördern und zu vermitteln.

Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit werden zunächst folgende Nebenfragen behandelt:

- Vor welchen Problemen stehen Studierende mit Migrationshintergrund in den Aufnahmegesellschaften Deutschland und Algerien?
- Mit welchen Maßnahmen versuchen die jeweiligen Länder, die Integration zu erleichtern, und wo besteht weiterhin Handlungsbedarf?
- Wovon hängt ein erfolgreicher Zweitspracherwerb bei MigrantInnen in Deutschland und Algerien ab?

Diese Fragen führen zur zentralen Forschungsfrage der Dissertation, bzw.:

Inwiefern stehen Lehrkräfte in Deutschland und Algerien vor besonderen Herausforderungen bei der Vermittlung von Sprache und Werten sowie der inter- und transkulturellen Kompetenz für Studierende mit Migrationshintergrund in Integrationskursen? Welche interkulturellen Kompetenzen und Strategien setzen sie ein, um diesen Herausforderungen zu begegnen?

Eine vorläufige Antwort auf diese Kernfrage lautet: Die inter- und transkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund sind entscheidend für einen erfolgreichen Integrationsprozess. Das Wissen über die Kultur der MigrantInnen sowie der Aufnahmegesellschaften kann wesentlich zur sozialen und strukturellen Integration beitragen.

Die Relevanz des Themas wird auf der **internationalen Ebene** durch zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten deutlich gemacht – zum Beispiel durch die Programmanalyse von Vanessa Trampe-Kieslich über Berliner Volkshochschulen, die Masterarbeit von Johanna Gronau zur Rollenorientierung bei Migrantinnen sowie durch migrationspädagogische Studien, die Hägi-Mead, Heller, Messerschmidt und Molzberger durchgeführt haben. Alexander Thomas hebt in seinem Werk ebenfalls hervor, wie wichtig interkulturelle Kommunikation für eine erfolgreiche Integration ist.

Auf **der nationalen Ebene** wurde dieses Thema von einigen Soziologen aus

anderer Perspektive betrachtet, wie Rafik Bouklia-Hassan mit dem Titel: Migration für menschenwürdige Arbeit, wirtschaftliches Wachstum und Entwicklung: Der Fall Algerien. Im Rahmen des internationalen Kolloquiums **„Der euro-mediterrane Raum im Angesicht der Herausforderungen der Migration: Steuerung, Herausforderungen und Perspektiven“, das am 7. Dezember 2024** an der Universität Oran 2 stattfand, hob Rektor **Dr. Ahmed Chaalal** die bedeutende Rolle der Hochschulen bei der Entwicklung nachhaltiger Lösungsansätze für migrationsbezogene Fragestellungen hervor. Er unterstrich, wie wichtig es sei, migrationspolitische Herausforderungen auf der Grundlage fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse und konkreter Handlungsempfehlungen verantwortungsvoll zu bewältigen (*Le Courrier d’Algérie, 2024*).

Die vorliegende Dissertation zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine vergleichende Perspektive zwischen dem deutschen und dem algerischen Integrationsmodell einnimmt. Im Mittelpunkt steht die Analyse der inter- und transkulturellen Kompetenzen in Integrationskursen und deren Bedeutung für die soziale Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund.

Zur Erreichung des Forschungsziels gliedert sich die vorliegende Doktorarbeit in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil.

Der theoretische Teil wird in 4 Kapitel eingegliedert. der praktische Teil umfasst wiederum ein einziges Kapitel. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wird auf die Migrationsthematik eingegangen. die wesentlichen Begriffe, wie Migration, Migrant und Mensch mit Migrationshintergrund werden hier abgegrenzt. In nachfolgendem Abschnitt werden die Migrationsarten und Migrationsmotive verdeutlicht. die Entwicklung Deutschland zu einem Einwanderungsland wird danach beleuchtet. Dazu wird in diesem Kapitel auch versucht, darzustellen, wie Algerien als Einwanderungs- und Transland der MigrantInnen nach Europa ab den 70 er Jahren entwickelt wurde. Im zweiten Kapitel wird sich mit der Akkulturations- und Integrationsbedingungen der Migranten und der Menschen mit Migrationshintergrund in die Gastgesellschaften befasst. Die Begriffe Akkulturation, „Assimilation und Integration werden hier zuerst definiert. In nachfolgendem Abschnitt wird versucht, die wesentlichen Integrationsarten in Anlehnung an den Soziologen wie Hartmut Esser zu erklären. Auf die Integrationsbedingungen und Integrationsmechanismen wird hier auch eingegangen. da die Sprache als Schlüssel der sozialen Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaften zu betrachten ist, werden die verschiedenen Funktionen der Sprache im Integrationsprozess erwähnt. In Anschluss daran werden die Bedingungen und Mechanismen des Zweitspracherwerbs in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen in Anlehnung an Soziologen dargestellt. Hier werden die Strategien zur Förderung der Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in den Aufnahmegesellschaften und deren Bedeutung für den sozialen Integrationsprozess dargelegt. Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs von Migranten in den Gastgesllschaften werden hier nämlich erwähnt. die Rolle der Familienbiographie im Zweitspracherwerb der Migranten wird in nachfolgemden Abschnitt betont und verdeutlicht. Überdies wird hier auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, bzw. auf die Chancen und Herausforderungen der Integration von mehrsprachigen Migranten in die Aufnahmegesellschaft eingegangen. Der Begriff Mehrsprachigkeit wird wiederum aus verschiedenen Perspektiven abgegrenzt. Mehrsprachigkeitsarten werden hier auch

dargestellt. Der Erwerb von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmeländern der MigrantInnen ist in diesem Abschnitt zu verdeutlichen. Herausforderungen der Integration von mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund in den Gastländern werden hier auch ganz ausführlich dargeboten. Vorteile der Mehrsprachigkeit und ihre Rolle im sozialen Integration von Migranten werden in diesem Abschnitt auch berücksichtigt. In der Auseinandersetzung mit sprachlichen Praktiken von MigrantInnen nimmt das Phänomen des *Code-Switching* eine zentrale Stellung ein. Es verweist auf die Fähigkeit, flexibel zwischen Sprachen und Varietäten zu wechseln und dadurch kommunikative Brücken zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen zu schlagen. Gerade im Kontext von Migration und Integration wird deutlich, dass *Code-Switching* nicht als Defizit, sondern als Ressource zu verstehen ist, die soziale Teilhabe und interkulturelles Verständnis fördert. Damit zusammenhängend wird hier auch erklärt, warum das Sprachphänomen „Code-Switching“ als Bereicherung für die soziale Integration der MigrantInnen zu betrachten ist. Im dritten Kapitel der vorliegenden Doktorarbeit wird auf Inter- und Transkulturalität und ihre Relevanz für den sozialen Integrationsprozess der MigrantInnen eingegangen. der Begriff Kultur wird zuerst abgegrenzt. Die kulturellen Unterschiede, die Kulturdimensionen werden danach erklärt. In Anschluss daran werden die Kulturstandards hier in Anlehnung an Hofstede, Hall und Trompenaars beleuchtet und verglichen. Überdies werden die Kulturstandards und das Kulturerfassungsmodell von Thomas Alexander hier erläutert. Im nachfolgenden Abschnitt werden Begriffe wie interkulturelle Überschneidungssituationen und interkulturelle Handlungskompetenz definiert. Des Weiteren wird in diesem Kapitel der Unterschied zwischen den Begriffen Interkulturalität, Transkulturalität und Multikulturalität tabellarisch erklärt. Das Konzept der Transkulturalität wird in diesem Abschnitt der Doktorarbeit in Anlehnung an Wolfgang Welsch erläutert. Auf die Komponenten transkultureller Kompetenz wird in nachkommendem Abschnitt dieses Kapitels eingegangen. In diesem Kapitel werden fünf Möglichkeiten erwähnt, die von Relevanz sind, transkulturelle Kompetenz der MigrantInnen zu entwickeln und zu stärken. Danach wird auf die Bedeutung von Diversitätskompetenz für die sprachliche und kulturelle Integration von Migrantinnen in die Aufnahmegesellschaften eingegangen. Der Begriff Diversitätskompetenz wird

zuerst definiert. Außerdem werden die Diversitätsdimensionen und die Vorteile der Diversitätskompetenz für die Entwicklung der inter- und transkulturellen Kompetenz von MigrantInnen in den Gastländern hier am Ende dieses Kapitels auch genannt.

Im vierten Kapitel der vorliegenden Doktorarbeit wird auf die Integration der MigrantInnen durch Bildung eingegangen. Hier werden die Voraussetzungen für die Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland durch Bildung beschrieben. Aufgrund der Tatsache, dass Integrationssprachkurse und Orientierungskurse als wesentliche Bestandteile des Integrationsprozesses in Deutschland angesehen werden sollten, werden deren Inhalte hier auch betont. In nachfolgendem Abschnitt wird die Pertinenz der Vermittlung inter- und transkulturellen Handlungskompetenz im Integrations- und Orientierungskurs in Deutschland akzentuiert. Wertevermittlungen und Interkulturalität im Konzept des allgemeinen Kurses sind auch in diesem Abschnitt der Doktorarbeit zu verdeutlichen. Im nächsten Teil des vierten Kapitels wird die Bedeutung des interkulturellen Lernens für den Integrationssprachkurs der Migranten und als Bestandteil der Erwachsenenbildung genauer dargelegt. Betont wird in diesem Kapitel der vorliegenden Doktorarbeit auch, wie wichtig interkulturelle Kommunikation für den Integrations- und Akkulturationsprozess von Studenten mit Migrationshintergrund sind. Der Begriff interkulturelle Kommunikation wird in Anlehnung an Kommunikationswissenschaftler definiert. Danach werden die Ansätze der interkulturellen Kommunikation verdeutlicht. Hier sind einige nützliche Aspekte der interkulturellen Kommunikation im Rahmen von Integrations- und Orientierungskursen in Deutschland anzuführen. Die Herausforderungen, mit denen Integrationskurslehrkräfte in Deutschland konfrontiert sind, sind hier in viertem Kapitel der Doktorarbeit auch zu erwähnen. Am Ende dieses Kapitels wird erklärt, warum der Integrationskurse in Deutschland als Aufnahmeland der MigrantInnen kritisiert wurde. Im fünften Kapitel, das das praktische Teil der Doktorarbeit darstellt, wird zuerst auf die Methode der Untersuchung eingegangen. Hier wird die Methode der sogenannten qualitativen Inhaltsanalyse und quantitativen Befragungsanalyse ausgewählt. In diesem Abschnitt wurden insgesamt vier Experteninterviews durchgeführt. Zwei davon fanden mit Fachkräften des Bundesamtes

für Migration und Flüchtlinge statt und thematisierten die Bedeutung von Sprach- und Orientierungskursen sowie die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Integrationsprozesses von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Das dritte Interview wurde mit einer Lehrerin im Bereich der Sozialwissenschaften an der Freien Universität Berlin geführt und konzentrierte sich auf die Relevanz transkultureller Kompetenz für die soziale Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund. Das vierte Interview erfolgte in Algerien mit zwei Soziologen – Prof. Abdelaoui Hocine und Mohamed Saïb Musette – mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven zur sozialen und kulturellen Integration von MigrantInnen bzw. Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien zu erfassen. Zu Beginn des ersten Interviews werden nämlich zentrale Aspekte der Sprachvermittlung innerhalb von Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten in Deutschland thematisiert. Dabei geht es insbesondere um die Relevanz dieser Kurse sowie der ergänzenden Orientierungskurse für die Prozesse der Integration, Assimilation und Akkulturation der MigrantInnen in Deutschland. In den nachfolgenden Experteninterviews – dem zweiten und dritten – liegt der Fokus auf der Rolle inter- und transkultureller Kompetenzen im Rahmen der Integrationskurse der MigrantInnen in Deutschland. Es wird erörtert, wie diese Kompetenzen zur erfolgreichen Integration beitragen und welche Herausforderungen bei ihrer Vermittlung bestehen. Im vierten Interview stehen algerische Lehrkräfte sowie Pädagogen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt. Sie äußern sich zur sozialen und kulturellen Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Schwierigkeiten im interkulturellen Austausch sowie dem Fehlen eines offiziellen Integrationsmodells. Die Befragten werden gebeten, konkrete Vorschläge zur Entwicklung eines solchen Modells zu unterbreiten. Ergänzend wird ein Studentenfragebogen erstellt, um weitere Integrationsanforderungen der Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien zu erfassen. Am Ende werden Ergebnisse prägnant zusammengefasst. Hierzu wird ein potenzielles Integrationsmodell für Algerien präsentiert und eine Perspektive zur Thematik geboten. Alle verwendeten Quellen sind im Literaturverzeichnis alphabetisch aufgeführt.

Theoretischer Teil

Kapitel 1 Theoretische Grundlagen der Migration

Migration ist ein vielschichtiges Phänomen, das seit jeher Gesellschaften verändert, Kulturen miteinander verknüpft und individuelle Lebenswege prägt. In einer zunehmend globalisierten Welt gewinnt das Verständnis migrationsbezogener Prozesse und Begriffe an zentraler Bedeutung – nicht nur für die wissenschaftliche Analyse, sondern auch für politische Gestaltung und gesellschaftliche Teilhabe.

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Fundierung des Migrationsbegriffs und beleuchtet zentrale Termini wie „Migration“, „Migrant“, „Ausländer“ sowie „Person mit Migrationshintergrund“. Ziel ist es, diese Begriffe differenziert darzustellen und ihre Verwendung im gesellschaftlichen und politischen Diskurs kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus werden verschiedene Migrationsarten und die dahinterliegenden Motive systematisch aufgearbeitet, um die Komplexität individueller und kollektiver Wanderungsbewegungen sichtbar zu machen.

Ein besonderer Fokus in diesem Abschnitt der vorliegenden Dissertation liegt auf der historischen Entwicklung Deutschlands und Algeriens zu Einwanderungsländern ab den 1960er und 1970er Jahren. Durch die vergleichende Betrachtung beider Länder wird deutlich, wie unterschiedliche politische, wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen migrationsspezifische Dynamiken beeinflussen und prägen. Im Folgenden wird also versucht, den Begriff Migration aus verschiedenen Perspektiven abzugrenzen.

1.1 Zum Begriff Migration

Im Grunde genommen hat der Begriff Migration in der Fachliteratur keine einheitliche Definition. Mit anderen Worten ist die Migration als Gegenstand von Forschung und praktischer Begleitung in einer Reihe wissenschaftlicher Disziplinen vertreten, darunter den Geisteswissenschaften, der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Es ist der Grund weshalb es keine einheitliche Definition

für diesen Begriff gibt. Daraus resultiert nämlich eine Vielzahl spezieller Perspektiven und begrifflicher Differenzierungen, sodass der Fachliteratur eine einheitliche Definition des Begriffs „Migration“ nicht zu entnehmen ist. Unabhängig von der politischen Haltung zu Einwanderungsfragen ist das Thema Migration in den letzten Jahrzehnten zum „Normalfall“ gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und medialer Aufmerksamkeitsökonomien aufgestiegen. Migration wird nicht mehr als Sonderobjekt der Forschung oder als gesellschaftliches Randphänomen betrachtet, sondern ins Zentrum gerückt und zum Ausgangspunkt weiterer Analysen gemacht (Bojadžijev et al.,2014, S. 7). Da es keine einheitliche Definition zum Begriff Migration gibt, wird der Versuch unternommen, den Begriff aus verschiedenen Perspektiven zu erklären und abzugrenzen.

Aus der Sicht der Soziologie ist die Migration ein dauerhafter Wechsel des Wohnortes einer Person oder einer Personengruppe im geographischen und sozialen Raum. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass unter Migration solche Bewegungen von Individuen und Gruppen verstanden werden, die einen dauerhaften großräumigen Wohnortwechsel erfordern (Han, 2009, S. 5).

Das klassische Verständnis von ‚Migration ‘umfasst in Anlehnung an Treibel(2008a) Emigration (*Auswanderung*) aus einem Herkunftsland und Immigration (*Einwanderung*) in ein Zielland.

In Anlehnung an Staatslexikon Online (2024) wird der Begriff Migration wie folgt abgegrenzt. *der Begriff M. (lateinisch migratio: Wanderung, Auszug) bezieht sich auf die Bewegung von Menschen über weitere Strecken. Unter internationaler M. (bzw. Ein- und Auswanderung) wird die längerfristige Veränderung des Hauptaufenthaltsortes (länger als ein Jahr) über die Grenzen eines Nationalstaates hinweg verstanden (*Staatslexikon Online, 2024).

Der Definition der UN folgend gab es Mitte 2019 auf der Erde etwa 272 Millionen internationale Migranten und Migrantinnen (UN 2020: 7).

Das Wanderungsvolumen innerhalb der Nationalstaaten, also Binnen-M. oder interne M., wurde im gleichen Zeitraum auf etwa 740 Mio. Menschen geschätzt (ILO 2015: 17*).*

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge definiert den Begriff „Migration“ wie folgt: „Unter Migration versteht man die vorübergehende oder dauerhafte

Veränderung des Lebensmittelpunkts bzw. des Wohnorts. Migrationsbewegungen innerhalb eines Landes oder einer bestimmten geografischen Region werden als Binnenmigration bezeichnet, von internationaler Migration spricht man, wenn der Wohnortwechsel über Staatsgrenzen hinweg geschieht“ (BAMF, 2023, S. 11)
Historisch gesehen ist Migration seit Jeher ein fundamentaler Bestandteil der Kultur des Menschen und ihre Geschichte hat eine lange Tradition. Im Gegensatz zur langen gesellschaftlichen Tatsache von Migrationsbewegungen beginnt eine wissenschaftliche Befassung mit dem Phänomen erst Anfang der 1920er Jahre in den USA mit ersten systematischen Migrationsforschungen an der soziologischen Fakultät der Universität Chicago (Han, 2005, S. 37).

Im nachfolgendem Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird versucht, die Fachbegriffe "**Migrant**", „**Ausländer** „und **Personen mit Migrationshintergrund**“ abzugrenzen, um den Leserinnen und Leseinnern mit dem Unterschied zwischen den verschiedenen Fachbegriffen vertraut zu machen und den logischen Aufbau der Arbeit zu gewährleisten.

1.2 Zum Begriff Migrant

In der öffentlichen Debatte über Migration werden Begriffe wie Ausländer, Migrant, Zuwanderer und Person mit Migrationshintergrund o.Ä. benutzt. Es ist aber bis zu einem gewissen Grad heikel, die Bedeutungsunterschiede zwischen diesen genannten Begriffen klarzumachen. Im Folgenden wird der Begriff „Migrant“ zuerst abgegrenzt:

> ***„Migrant/-in [lat.] Soziologischer Begriff, der für alle Formen räumlicher Mobilität von Individuen, (religiösen, ethnischen etc.) Gruppen, Minderheiten und Volksteilen verwendet wird. […] Sie können sich in Form von Land- oder Stadtflucht und damit als Binnenmigration oder in Form von Ein- bzw. Auswanderung (Immigration, Emigration), also z. B. als politisch-geografische Wanderungsbewegungen, vollziehen.“*** **(Schubert & Klein, 2020, S. 270)**

In Anlehnung an das obige Zitat lässt sich der Begriff „Migrant“ als

übergeordnete Bezeichnung für Personen verstehen, die ihr Herkunftsland verlassen und in ein anderes Land übersiedeln – unabhängig davon, ob es sich um eine Zuwanderung oder Abwanderung handelt. In Deutschland werden Menschen, die im Ausland geboren wurden und später nach Deutschland gezogen sind, als Migrantinnen und Migranten bezeichnet. Sie bringen eigene Migrationserfahrungen mit und gelten als Angehörige der sogenannten „ersten Generation“. Allgemein besteht Einigkeit darüber, dass Begriffe wie „Ausländer“ oder „Person mit Migrationshintergrund“ aus dem Oberbegriff „Migrant“ abgeleitet werden.

Aus politischer Perspektive sind die Ausländer Personen, die nicht im Besitz der Staatsangehörigkeit dieses Staates sind. ***„Als Ausländer werden alle Personen bezeichnet, die nicht über inländische Staatsangehörigkeit/Staatsbürgerschaft verfügen. Ausländer haben entweder eine andere Staatsangehörigkeit oder sind staatenlos*** **(Schubert & Klein, 2020, S. 37)**. “

Im Grunde genommen verwenden die Autoren zum Begriff Migrant heutzutage auch das Konstrukt „**Migrationshintergrund**“, das nicht nur selbst Zugewanderte, sondern auch Personen mit familiär vermittelter Migrationserfahrung einschließt. Im Folgenden wird versucht, den Begriff Personen oder Menschen mit Migrationshintergrund abzugrenzen.

1.3 Zum Begriff Mensch mit Migrationshintergrund

Laut BAMF (2019) ist der Mensch mit Migrationshintergrund in erster Linie eine Person, die selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Dies umfasst auch zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer, Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler, Personen, die durch Adoption deutscher Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Eine Person hat also einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Zu der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zählen neben Ausländern auch Personen mit

deutscher Staatsangehörigkeit, wie zum Beispiel eingebürgerte Ausländer oder eingebürgerte Kinder von Ausländern sowie Spätaussiedler und Kinder von Spätaussiedlern (BAMF, 2019, S. 4).

Laut Zahlen des deutschen Mikrozensus (2019) verfügen 21,2 Millionen Menschen in Deutschland im Jahre 2019 über einen Migrationshintergrund, was 26 Prozent der Bevölkerung in deutschen Privathaushalten entspricht. Mehr als die Hälfte davon sind deutsche Staatsangehörige. Der Anteil der ausländischen Staatsangehörigen beträgt damit 47,6 Prozent.

Zu Personen mit Migrationshintergrund gehören auch Studierende mit Migrationshintergrund (Berthold et al., 2012, S.29). Die Migration kann in verschiedenen Formen und Motiven eingeordnet werden. Im Nachkommenden Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit, wird der Versuch unternommen, die verschiedenen Migrationsarten und Migrationsmotive zu verdeutlichen.

1.4 Migrationsarten und Motive der Migration

Die Menschen können aus unterschiedlichen bzw. verschiedenen Gründen migrieren. Da nun die Motivation einer Migration bei einem Menschen sehr verschieden sein kann, unterscheidet man zwischen folgenden Migrationsarten:

Wie schon Oben bei der Erklärung bzw. bei der Abgrenzung des Begriffs „Migration“ erwähnt wurde, unterscheidet man zuerst zwischen nationaler und internationaler Migration. Im Folgenden wird versucht, die Arten der Migration stichpunktartig zu erwähnen:

-Nationale und internationale Migration

Die nationale Migration beschreibt die Verlagerung des Wohnsitzes innerhalb der Grenzen eines Landes. Im Gegensatz dazu bezieht sich internationale Migration auf den Wechsel des Aufenthaltsortes über Staatsgrenzen hinweg. Diese Form der Migration wird häufig als Einwanderung oder Auswanderung bezeichnet. Die Ursachen sind vielfältig und reichen von der Suche nach Arbeit über bessere Lebensbedingungen bis hin zu Bildungschancen.

-Arbeitsmigration und Bildungsmigration

Arbeitsmigration liegt vor, wenn Personen ihr Herkunftsland verlassen, um in

einem anderen Staat einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Gründe hierfür können Arbeitslosigkeit oder schlechte Beschäftigungsbedingungen im Herkunftsland sein, während im Zielland ein Bedarf an Arbeitskräften besteht – insbesondere an hochqualifizierten Fachkräften. Bildungsmigration hingegen bezeichnet den Umzug in ein anderes Land mit dem Ziel, dort eine Ausbildung oder Weiterbildung zu absolvieren. Nach Abschluss dieser Bildungsphase ist eine Rückkehr in das Herkunftsland durchaus möglich.

-Transmigration und Fluchtmigration

Transmigration beschreibt einen fortlaufenden Migrationsprozess, bei dem Menschen nicht nur einmal, sondern mehrfach international ihren Wohnsitz wechseln – oft getrieben von dem Wunsch nach besseren Lebensbedingungen. Sie sind bereit, erneut auszuwandern, wenn sich neue Chancen ergeben. Fluchtmigration hingegen erfolgt aus einer akuten Bedrohung heraus. Menschen sehen sich gezwungen, ihr Land zu verlassen, um existenziellen Gefahren wie Krieg, politischer Verfolgung oder Naturkatastrophen zu entkommen. Diese Form der Migration ist durch Zwang und unmittelbare Notlagen geprägt **(Oltmer, 2018, S. 19)**.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass weit verbreitete und historisch wiederkehrende Gründe für einen dauerhaften Ortswechsel unter anderem die Aussicht auf bessere Siedlungs- und Erwerbsmöglichkeiten, die Suche nach Zuflucht infolge von Naturkatastrophen sowie – zunehmend im Kontext der globalen Erwärmung – das Streben nach Sicherheit für Leib und Leben sind. Weitere Ursachen sind Flucht oder Vertreibung durch bewaffnete Konflikte sowie der Schutz vor Diskriminierung und individueller Verfolgung aufgrund rassischer, religiöser oder weltanschaulicher Merkmale oder anderer Einschränkungen der persönlichen Freiheit im Herkunftsland.

Darüber hinaus ergeben sich zusätzliche Beweggründe aus spezifischen Migrationsformen wie der Bildungsmigration, bei der Menschen zum Zweck der Ausbildung oder des Studiums migrieren, der Altersmigration, die häufig mit dem Wunsch nach einem angenehmeren Lebensumfeld im Ruhestand verbunden ist, sowie der Heiratsmigration, bei der ein Ortswechsel im Zusammenhang mit einer Eheschließung über nationale Grenzen hinweg erfolgt.

Gegenwärtig sind diese unterschiedlichen Migrationsformen in zahlreichen Ländern weltweit zu beobachten. Einige Staaten, darunter Deutschland und Algerien, haben sich im Laufe der Zeit zu Einwanderungsländern entwickelt. Im folgenden Abschnitt dieser Doktorarbeit wird erläutert, wie sich Deutschland und Algerien ab den 1960er- und 1970er-Jahren zu Einwanderungsländern gewandelt haben.

1.5 Deutschland als Einwanderungsland (ein geschichtlicher Überblick)

Bevor Deutschland als Einwanderungsland dargestellt wird, soll zunächst der Begriff „Einwanderungsland" näher bestimmt werden. Ein Einwanderungsland ist ein Staat, „in dem die Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern dauerhaft das Bevölkerungsbild prägt" (Meier-Braun, 2014, S. 11). Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff „Einwanderungsgesellschaft" auf das alltägliche Zusammenleben und die sozialen Interaktionen zwischen Menschen, die bereits im Land leben, und jenen, die aus anderen Ländern zugewandert sind und dauerhaft bleiben möchten.

In diesem Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird der Versuch unternommen, die wesentlichen Phasen zur Entwicklung Deutschlands ab den 60 er Jahren zu einem Einwanderungsland darzustellen. Um von der Entwicklung Deutschlands zu einem Einwanderungsland sprechen zu können, soll hier zuerst einleitend einen kleinen Abriss über das Migrationsgeschehen in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg und seine Folgen für die deutsche Sozialstruktur wiedergegeben werden.

Es wird hier nämlich der Versuch unternommen, zu erklären und zu skizieren, warum und wie das Gastarbeiterland der 1960er Jahre Über ein Zuwanderungsland wider Willen in den 80er und 90 er Jahren zu einem Einwanderungsland modernen Typs verwandelt hat und wie sich dabei die innere und die multiethnische Sozialstruktur deutscher Gesellschaft veränderte .Im Wesentlichen hat sich die deutsche Gesellschaft – sowie andere europäische Gesellschaften – von einer immer monoethnischen zu einer multiethnischen Gesellschaft entwickelt. In Anlehnung an einige Soziologen ist die Multiethnizität ein Symptom der Modernisierung in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen. Ein der wesentlichen Gründe der sogenannten Multiethnizität der

modernen Gesellschaften geht auf die niedrigen Geburtsraten zurück. (Geißler 2002, 285f). Das hat auch mit der sogenannten Arbeitsmigration zu tun. So empfang Deutschland seit Ende des Zeiten Weltkriegs viele Migrantinnen und Migranten aus verschiedenen europäische Ländern und aus der Türkei. Diese Migrantinnen und Migranten wurden zuerst als Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet. Wenn man nun die Geschichte der Entwicklung Deutschlands zu einem Einwanderungsland auf den Punkt bringen möchte, sollte man zuerst von verschiedenen Phasen von der Migration nach dem zweiten Weltkrieg sprechen. Die Migrationsgeschichte Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg lässt sich grundsätzlich in vier zentrale Entwicklungsphasen gliedern, die im Folgenden dargestellt werden.

1.5.1 Die Anwerbe- und Gastarbeiterphase (1955-1973)

Wie wir wissen, erlebte die Bundesrepublik Deutschland in den 50 er und 60 er Jahren einen Wirtschaftsboom, der mit einer enormen Expansion des Arbeitsmarktes einherging. Unter anderem weil das inländische Arbeitsmarktpotenzial in jener Zeit nicht ausreichte, um die Nachfrage zu decken, schloss die Bundesrepublik Deutschland 1955 mit Italien und 1960 mit Griechenland und Spanien erste Vereinbarungen zur Anwerbung von Arbeitskräften aus diesen Ländern ab. Im Zusammenhang damit folgten auch bilaterale Abkommen mit der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und schließlich Jugoslawien (1968) **(bpb, 2024, S.2).**

Diese bilateralen Abkommen waren das Resultat der Absperrung deutsch-deutscher Grenzen im August 1961, die zu einem klärenden Mangel an Arbeitskräften führte. Die ArbeitsmigrantInnen übernahmen in der Regel un- und angelernte Tätigkeiten in der industriellen Produktion mit hoher körperlicher Beanspruchung, gesundheitlicher Belastung und Lohnbedingungen, die viele Einheimische nicht (mehr) akzeptieren wollten. Diese erste Phase der Einwanderungsgeschichte Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg nennt sich **Gastarbeiter-Phase**, weil die zuständigen deutschen Stellen, die Entsendeländer und nicht zuletzt die Betroffenen selbst vom sogenannten **„Rotationsprinzip“** ausgingen (Bade,1994, S.25). Es wird also angenommen, dass Die angeworbenen Arbeitnehmer aus dem Süden und Südosten nach einigen Jahren in ihre Heimatländer zurückkehren- und bei Bedarf der deutschen Wirtschaft- durch neue

Gastarbeiter ersetzt werden sollten. Die geplante Rotation wurde auch weitgehend praktiziert: zwischen 1955 und 1973 kamen ca. 14 Millionen Ausländer in die Bundesrepublik und ca. 11 Millionen kehrten wieder in ihre Heimatländer zurück (Bade1994, S.19). Im Wesentlichen wurde die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer in dieser Phase insbesondere im Jahre 1961 zugenommen. Die Zahl der Ausländer stieg nämlich von 600000 auf knapp 4 Millionen im Jahre 1973.

Anfangs stellten die Italiener die größte Gruppe der angeworbenen Arbeitskräfte dar, gefolgt von Griechen und Spaniern. Ab den frühen 1970er Jahren überholten die Türken alle anderen Herkunftsgruppen und bildeten mit über einer Million Personen die größte ethnische Minderheit in der Bundesrepublik, deutlich vor Jugoslawen, Italienern, Griechen und Spaniern (Münz & Ulrich, 1997, S. 46).

Bemerkenswert hier ist es, dass die Marokkaner und die Tunesier die kleineste Minderheit der Gastarbeiter in Deutschland darstellen. Die Anwerbung der sogenannten "Gastarbeiterinnen" wurde 1973 mit dem sogenannten *Anwerbestopp* beendet. Hintergrund dieser Entscheidung war vor allem, dass sich die angeworbenen Arbeitnehmerinnen zunehmend in Deutschland niederließen, was im selbsterklärten "Nichteinwanderungsland" BRD kritisch beobachtet wurde und mit Hilfe des "Anwerbestopps" begrenzt werden sollte.

1.5.2 Konsolidierungsphase mit ersten Integrationsversuchen (1973- 1980)

Zunächst sollten die Ursachen erläutert werden, die die Bundesrepublik 1973 zum Anwerbestopp führten. Die Gründe sind hier sehr vielfältig.
Die Ölkrise, wirtschaftliche Einschränkungen und die Gefahr steigender Arbeitslosigkeit führten in den 1970er Jahren zu einem deutlichen Rückgang der Zahl ausländischer Beschäftigter in der Bundesrepublik. Gleichzeitig nahm die ausländische Wohnbevölkerung weiter zu, da Familiennachzug und hohe Geburtenraten den Rückgang kompensierten. Damit wandelte sich die Arbeitsmigration zunehmend in eine Familienmigration – ein Prozess, den die Schweiz bereits Jahrzehnte zuvor erlebt hatte (Oltmer, 2016, S. 123).
Diese Phase nennt sich auch die Phase der ersten Integrationsversuche. Nach dem Anwerbestopp im Jahre 1973 begannen nämlich die ersten Versuche der Integrations-

und Assimilationsprozesse der Gastarbeiter. Viele Gastarbeiter insbesondere aus der Türkei ließen sich dauerhaft nieder und holten ihre Familien nach. Die angeworbenen Arbeitskräfte verwandelten sich daher immer häufiger von kurzfristigen „Gästen“ in länger verweilende oder auch bleibewillige Arbeitnehmer; sie wurden im Hinblick auf ihre Rückkehrabsicht heterogen. Unter den Arbeitsmigranten der 1970er Jahre lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Diejenigen, die eine Rückkehr in ihr Herkunftsland planten, Jene, die dauerhaft in Deutschland bleiben wollten, sowie eine unentschiedene Gruppe. Für die deutsche Gesellschaft bedeutete dies die Herausforderung, den bleibewilligen Teil zu integrieren. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, richtete die sozialliberale Bundesregierung 1978 das Amt des Beauftragten für die Integration ausländischer Arbeitnehmer ein (Bade, 2001, S. 294).

1.5.3 Abwehrphase und Zuwanderungsland wider Willen (1981/82 – etwa 1998)

In dieser Phase wurde die Zuwanderung in Anlehnung an bpb (2024) begrenzt und die Integration behindert. Die deutsche Gesellschaft zeigte nämlich eine zunehmende Ablehnung der Migration und Integration. Deutschland war in dieser Zeit als Anziehungskraft der Flüchtlinge aus den Krisengebieten der europäischen und außereuropäischen Welt, wo Krieg, Elend und Unterdrückung herrschen. Der Konsolidierungsphase folgte eine fast zwei Jahrzehnte dauernde Abwehrphase.

In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren überlagerten sich die Themen Arbeitsmigration und Flüchtlingszuwanderung zu einem komplexen Problemfeld. Während die politische Aufmerksamkeit stark auf die Begrenzung unerwünschter Einwanderung gerichtet war, blieb die Integration der dauerhaft bleibewilligen Arbeitsmigranten im Hintergrund. Gleichwohl stieg die Zahl der Ausländer in Deutschland deutlich an: von rund 4,5 Millionen im Jahr 1988 auf über 7 Millionen Mitte der 1990er Jahre. Dieses Wachstum war nicht allein auf die Aufnahme von Flüchtlingen zurückzuführen, sondern beruhte trotz des geltenden Anwerbestopps in erheblichem Maße auf Arbeitsmigration. Zwischen 1987 und 1993 erhöhte sich die Zahl der erwerbstätigen Ausländer um fast zwei Drittel (Münz & Ulrich, 1997, S. 73).

Hinter der Fassade des unrealistischen Dogmas „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ boomte also die Ausländerbeschäftigung. Flüchtlinge und noch

mehr die ökonomisch benötigten Arbeitsmigranten und ihre Familien machten Deutschland trotz aller politischen Abwehrmanöver zu einem Zuwanderungsland wider Willen. Mit dem zahlenmäßigen Wachstum nahm auch die ethnische und soziale Differenziertheit und Heterogenität der Zuwanderer zu.

Die ethnische Vielfalt in Deutschland nahm seit den 1970er Jahren deutlich zu. Neben den großen Gruppen aus der Türkei, Italien, Griechenland, Spanien, Portugal und Jugoslawien wuchs auch die Zahl der Migrantinnen und Migranten aus Marokko und anderen Staaten kontinuierlich. Diese Entwicklung führte dazu, dass die multiethnische Zusammensetzung der Gesellschaft zunehmend an Gewicht gewann (vgl. Herbert 1995, S. 268–275).

1.5.4 Akzeptanzphase (1999 – heute)

Wichtig ist hier in erster Linie zu wissen, dass mit dem Regierungswechsel im Herbst 1998 eine neue Phase der deutschen Zuwanderungsgeschichte beginnt, die man als **Akzeptanzphase** bezeichnen kann (Bade, 2003, S. 313).
Die wichtigen Parteien ringen sich nach und nach zu der grundlegenden Einsicht durch, dass Deutschland aus demographischen und ökonomischen Gründen Arbeitsmigranten gebraucht hat und auch in Zukunft brauchen wird. Alle demographischen Prognosen kommen zu einem übereinstimmenden Ergebnis: Deutschland wird in den nächsten Jahrzehnten wegen seiner niedrigen Geburtenraten einen steigenden Zuwanderungsbedarf aufweisen, der nach den meisten Schätzungen bei durchschnittlich 200.000 Personen pro Jahr liegen wird. Mit der Einführung der Greencard im Jahr 2000 wurde der seit langem bestehende Anwerbestopp erstmals gezielt für eine bestimmte Berufsgruppe – die IT-Fachkräfte – aufgehoben. Die Diskussion um ein neues Zuwanderungsgesetz entwickelte sich zu einem zentralen Konfliktfeld zwischen den Parteien. Unterschiedliche politische Lager versuchten, ihre Konzepte zur Steuerung von Migration durchzusetzen, was einen intensiven Wettbewerb um die konkrete Ausgestaltung der Gesetzgebung auslöste (vgl. Schönwälder 2001, S. 102–106). Seitdem die deutsche Gesellschaft und Politik die Migration und Integration besser akzeptiert haben, hat sich die Atmosphäre geändert.

Mit anderen Worten, es kann gesagt werden, dass es Anstrengungen gibt, die Integration und Teilhabe der MigrantInnen am sozialen, kulturellen und politischen Leben zu verbessern.

Mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2004, das von allen Bundestagsparteien außer der PDS getragen wurde, wurde erstmals gesetzlich anerkannt, dass Deutschland ein modernes Einwanderungsland ist. Trotz unterschiedlicher politischer Akzentuierungen markierte dieses Gesetz einen historischen Wendepunkt in der deutschen Migrationspolitik (vgl. Cyrus 2005, S. 45–47).

Auch die Notwendigkeit, die Migranten in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, wird zum Gegenstand der politischen Diskussion und des öffentlichen Bewusstseins. Seit 2000 wird die Einbürgerung durch ein liberalisiertes Staatsangehörigkeitsrecht erleichtert. Zur Migration gehört im öffentlichen Diskurs – anders als in der Abwehrphase – auch die Integration; es geht nicht mehr nur um die politische Steuerung der Zuwanderung, sondern um einen angemessenen Umgang der Einheimischen mit den Migranten, um deren Integration in die Kerngesellschaft.

Resümierend kann gesagt werden, dass Deutschland heutzutage nicht nur Einwanderungsland, sondern auch eine multiethnische Gesellschaft ist.

In nachfolgendem Abschnitt ist die Rede von Algerien als Einwanderungsland und zugleich als Transitland nach Europa. Hier wird versucht dazustellen, wie Algerien ab den 70 er Jahren schrittweise zum Aufnahmeland von arabischen, afrikanischen und europäischen MigrantInnen wird.

1.6 Algerien als Einwanderungsland und als Transitland nach Europa

Aus der Perspektive der Migrationsentwicklung befindet sich Algerien in einer Migrationsübergangsphase. Man kann Algerien nämlich als Auswanderungs-, Trans- und Ansiedlungsgebiet von Migranten, die aus verschiedenen afrikanischen, arabischen und europäischen Ländern stammen. Algerien wurde nämlich in den letzten zwei Dekaden bis zu einem gewissen Grade ein Einwanderungsland. Ein Indikator dafür zeigt die sogenannte Studentenmigration nach und von Algerien. Dies zeigt, dass diese Entwicklung tendenziell struktureller Natur ist. Die Migration algerischer Studierenden

ins Ausland ist im Grunde genommen nichts Neues. Es wurde nämlich während der Kolonialzeit institutionalisiert und ganz richtig organisiert. Nach dem Unabhängigkeitskrieg wurde die Migration der algerischen Studenten ganz diversifiziert und konfiguriert. Im Kontext der Diversifizierung der Mobilitätsziele Für Studierende bleibt Frankreich das wichtigste Gastland für Studierende aus Algerien (Musette et al., 2020, S.43). Im Jahr 2019 sind 30.521 Studenten aus Algerien in den französischen Hochschuleinrichtungen eingeschrieben, d. h. 9 % der Zahl ausländischer Studierender in Frankreich (Campus France, 2019). Die Migration der Studenten aus anderen afrikanischen und arabischen Ländern ins Algerien ist auch nicht gleich neu. In den 1970 er Jahren gewann dieses Migrationsphänomen in Algerien an Dynamik (Zeitraum der Umsetzung einer proaktiven Aufnahmepolitik der ausländischen Studenten in Algerien). Gegenwärtig sind Studenten aus afrikanischen Ländern in den algerischen Hochschuleinrichtungen eingeschrieben. In Anlehnung an die Statistiken des algerischen Ministeriums für Hochschul- und Forschungswesen gibt es etwa 63000 Studenten mit Migrationshintergrund, die gegenwärtig in den algerischen Hochschuleinrichtungen eingeschrieben sind. Die Tatsache ist, dass die soziale, kulturelle und strukturelle Integration dieser studentischen Migrantinnen und Migranten in die akademischen Institutionen in Algerien sehr kompliziert ist (Musette et al., 2020, S. 43). Diese Komplexität ergibt sich aus einer Vielzahl von Faktoren, darunter sprachliche Barrieren, mangelnde institutionelle Unterstützung, eingeschränkter Zugang zu sozialen Netzwerken sowie kulturelle Unterschiede, die das Zugehörigkeitsgefühl und die aktive Teilhabe am akademischen Leben erschweren. Darüber hinaus sind viele Hochschulen nicht ausreichend auf die Bedürfnisse von Studenten mit Migrationshintergrund vorbereitet, was sich in fehlenden Beratungsangeboten, unklaren administrativen Verfahren und begrenzten Möglichkeiten zur interkulturellen Begegnung widerspiegelt. Infolgedessen bleibt die Integration dieser Gruppe oft oberflächlich und fragmentiert, was langfristige Auswirkungen auf ihren Studienerfolg und ihre soziale Mobilität haben kann. Die Integrationsmöglichkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien werden im praktischen Teil der vorliegenden Doktorarbeit gemeinsam mit zwei Soziologen diskutiert und analysiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im ersten Kapitel behandelten Punkte eine grundlegende Rolle für das Verständnis von Migrationsprozessen spielen. Die Definitionen von Begriffen wie Migration, Migrant, Ausländer und Person mit Migrationshintergrund schaffen eine begriffliche Klarheit, die notwendig ist, um migrationsbezogene Phänomene differenziert zu analysieren. Sie helfen dabei, rechtliche, politische und soziale Perspektiven voneinander abzugrenzen und die Vielfalt individueller Lebenswege sichtbar zu machen. Darüber hinaus ermöglichen sie eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Chancen, die mit Migration einhergehen. Die Einordnung Deutschlands als Einwanderungsland unterstreicht die Relevanz migrationspolitischer Strategien und die Notwendigkeit einer aktiven Integrationspolitik. Diese Perspektive ist nicht nur für die Gestaltung nationaler Politiken entscheidend, sondern auch für das Selbstverständnis der Gesellschaft als pluralistisch und inklusiv. Die Anerkennung von Migration als dauerhafter Bestandteil gesellschaftlicher Realität eröffnet Spielräume für innovative Konzepte der Teilhabe und des Zusammenlebens. Gleichzeitig zeigt die Betrachtung Algeriens als Transit- und Einwanderungsland, dass Migration nicht nur Zielstaaten betrifft, sondern auch Herkunfts- und Durchgangsländer komplexe Herausforderungen bewältigen müssen. Diese Erkenntnisse sind wesentlich, um globale Migrationsdynamiken zu verstehen und verantwortungsvoll zu gestalten. Sie bilden die Grundlage für eine vertiefte Diskussion über die Wechselwirkungen zwischen individueller Mobilität, strukturellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Transformation. Im nachfolgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, die Akkulturations- und Integrationsprozesse der Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften darzustellen. Dabei stehen Fragen im Mittelpunkt, wie kulturelle Anpassung, soziale Teilhabe und institutionelle Unterstützung verlaufen, welche Faktoren den Integrationsverlauf begünstigen oder erschweren und wie sich individuelle Erfahrungen in kollektive Narrative einfügen. Ziel ist es, ein differenziertes Bild davon zu zeichnen, wie Migration nicht nur das Leben der MigrantInnen verändert, sondern auch die Gesellschaften, in die sie einwandern, nachhaltig prägt.

Kapitel 2 Akkulturations- und Integrationsprozess der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften

Gesellschaftlicher Wandel und kulturelle Vielfalt stellen moderne Staaten zunehmend vor die Aufgabe, tragfähige Konzepte für das Zusammenleben unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu entwickeln. Dabei rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Menschen, die aus verschiedenen Herkunftskontexten stammen, in bestehende soziale Strukturen eingebunden werden können, ohne ihre Identität zu verlieren. Der Prozess der Integration von MigrantInnen in eine neue Gesellschaft ist komplex und vielschichtig – er umfasst nicht nur rechtliche und ökonomische Aspekte, sondern berührt tiefgreifend kulturelle, sprachliche und psychosoziale Dimensionen.

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen wie Akkulturation, Assimilation und Integration. Ziel ist es, diese Konzepte differenziert darzustellen und ihre Bedeutung für die Lebensrealitäten von MigrantInnen in den Aufnahmegesellschaften herauszuarbeiten. Dabei wird untersucht, welche Formen der Integration existieren und welche Anforderungen sowie Strategien eine erfolgreiche Integration begünstigen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Rolle der Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Der Erwerb einer Zweitsprache, die Funktion sprachlicher Kompetenzen im Integrationsprozess sowie die Potenziale und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit werden eingehend analysiert. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der Familienbiographie, der Bildungseinrichtungen und staatlicher Fördermaßnahmen beleuchtet. Mehrsprachigkeit wird nicht nur als sprachliches Merkmal, sondern als kulturelle Ressource verstanden, die – bei entsprechender Förderung – zur Stärkung interkultureller Kompetenzen und zur sozialen Integration beitragen kann. Gleichzeitig werden die Schwierigkeiten thematisiert, die sich aus sprachlichen Barrieren, fehlenden Unterstützungsstrukturen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen ergeben.

Das Kapitel bietet somit eine umfassende Betrachtung der sprachlich-kulturellen Integrationsprozesse und legt den Grundstein für ein tieferes Verständnis der Bedingungen, unter denen Zugehörigkeit und Teilhabe in pluralen Gesellschaften gelingen können. Im Folgendem wird zuerst versucht, den Begriff Akkulturation ausführlich abzugrenzen.

2.1 Zum Begriff Akkulturation

Bei der Akkulturation handelt es sich um den Vorgang, bei dem MigrantInnen Elemente der Kultur ihres Herkunftslandes übernehmen und dabei auch Elemente ihrer eigenen Kultur beibehalten. Dies ist ein Prozess der gegenseitigen Anpassung, in dem sowohl die Aufnahmegesellschaft als auch die Migranten voneinander lernen und ihre kulturellen Hintergründe verändern (StudySmarter, 2024). Das folgende Bild zeigt die Dimensionen des Akkulturationsprozesses der MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft:

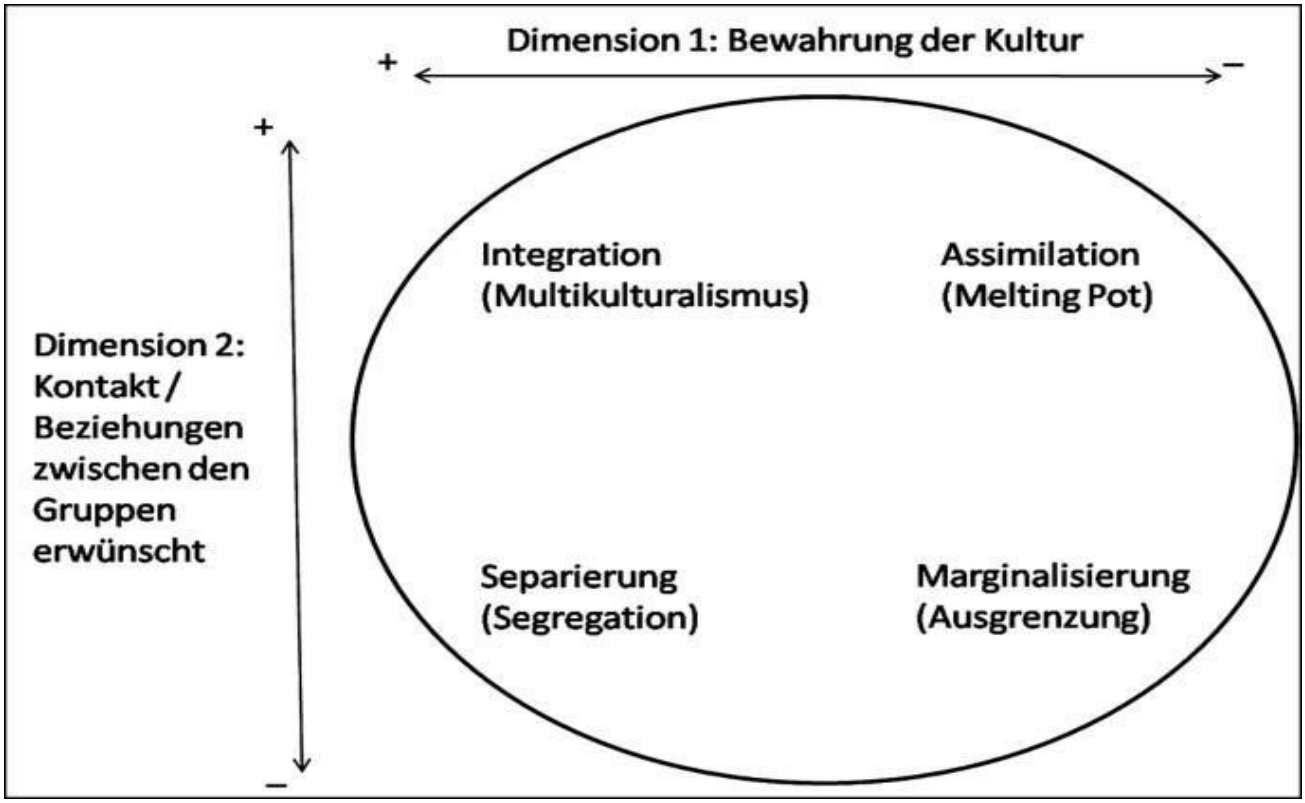


Abb1. Akkulturationsstrategien (Berry, J, 2019, S. 10)

In Anlehnung an die obige Darstellung gibt es vier **Hauptstrategien der Akkulturation** für Migranten und zwar: Assimilation, Integration, Segregation oder Separation und Marginalisierung oder Exklusion.

Bei der **Integration** behalten MigrantInnen zentrale Elemente ihrer Herkunftskultur bei, während sie gleichzeitig aktiv am sozialen und kulturellen Leben der Aufnahmegesellschaft teilnehmen. Es entsteht ein wechselseitiger Austausch, bei dem beide Kulturen voneinander beeinflusst werden.

„Die Assimilation hingegen beschreibt den Prozess, bei dem MigrantInnen ihre ursprüngliche kulturelle Identität weitgehend aufgeben und die Werte, Normen und Lebensweise der Mehrheitsgesellschaft vollständig übernehmen“ (Uslucan, 2022, S. 205).

Im Fall der **Separation** (auch Segregation genannt) bewahren die Betroffenen ihre eigene Kultur bewusst und vermeiden den Kontakt zur Aufnahmegesellschaft. Es findet kaum kultureller Austausch statt, was zu einer Parallelgesellschaft führen kann. In Anlehnung an Heckmann bezeichnet die Separation nämlich die bewusste Bewahrung der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Vermeidung von Kontakten zur Aufnahmegesellschaft“ (Heckmann, 2015, S. 112). (Heckmann, 2015, S. 112).

Die vierte Strategie ist die **Marginalisierung** (auch als Exklusion bezeichnet).

Bei Esser (2001, S. 7–9) und Heitmeyer (1997, S. 45–50) wird Marginalisierung/Exklusion nicht nur als kulturelles Phänomen, sondern auch als soziale Ausgrenzung verstanden. MigrantInnen verlieren dabei sowohl den Bezug zur Herkunftskultur als auch die Möglichkeit, Anschluss an die Aufnahmegesellschaft zu finden. Dies führt zu Isolation, Entwurzelung und psychischen Belastungen.

Akkulturation bezieht sich somit auf die Prozesse der Anpassung, die als Reaktion auf langandauernde Kontaktsituationen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen auftreten und für die Beteiligten spezifische Veränderungen bewirken. Es kann festgestellt werden, dass es sowohl bewusste als auch unbewusste (strategische)

Positionierungen gibt, die entweder auf die Herkunftskultur oder auf die Aufnahmekultur abzielen. Diese Prozesse der Verhandlung zwischen einer fremden und einer eigenen Kultur können sowohl auf individueller Ebene als auch auf kollektiver Ebene stattfinden. Dabei ist auch der spezifische Kontext des Kontakts im Ausland zu berücksichtigen, etwa eine vorübergehende Auslandsentsendung, ein längerer Aufenthalt oder eine Migration. Der Prozess der Akkulturation kann für MigrantInnen mit erheblichen psychischen Belastungen verbunden sein, darunter Identitätskonflikte, Kulturschock und Akkulturationsstress (Braig, Schmees & Eschenbeck, 2020, S. 1–19).

Weil die Soziologen bei dem Akkulturationsprozess der MigrantInnen die Begriffe Assimilation bzw. Anpassung und Integration bevorzugen, wird hier versucht in nachfolgendem Abschnitt diese Begriffe ausführlich zu definieren. Dazu werden die Integrationsarten auch in Anlehnung an die Soziologen eruiert. Die Konzepte der Assimilation und Integration gelten als fundamentale Strategien im Kontext gesellschaftlicher Integrationsprozesse. Aus diesem Grund werden sie im folgenden Abschnitt systematisch definiert und theoretisch eingeordnet.

2.1.1 Zum Begriff der Assimilation

Eine der wesentlichen Strategien der Akkulturation von Migrantinnen in den Mehrheitsgesellschaften bzw. in den Aufnahmegesellschaften ist die sogenannte Assimilation. Unter dem Begriff Assimilation versteht man einen Prozess, bei dem MigrantInnen sich an die Kultur, die Sprache und Gesellschaft des Landes anpassen, in dem sie leben. Dieser komplexere Prozess kann im Grunde genommen ganz langsam sein und umfasst die Integration in verschiedene Bereiche wie die Sprache, Arbeit, die soziale Interaktion und die Identität (Mokounkolo & Pasquier, 2008, S. 57–67).
Um die Migrantinnen assimiliert zu werden, sollen sie zuerst einmal die Sprache des Aufnahmelandes lernen und diese Sprache in ihr Leben integrieren. Dies gilt als eine der wesentlichen Voraussetzungen eines Assimilationsprozesses. In Anschluss daran ist es auch erforderlich, dass die MigrantInnen sich an die kulturellen Normen und Traditionen adaptieren. Sie sollen also Beziehungen zu anderen Menschen in der

Aufnahmegesellschaft aufbauen und in die soziale Struktur der Gesellschaft integrieren. Im Zusammenhang damit wird die Assimilation kritisiert, weil es um einen Prozess handelt, bei dem die Migranten ihre eigene Identität und Kultur aufgeben und sich an die Kulturen und Normen der Anderen anpassen müssen. Dies kann zur Verlust der eigenen kulturellen Identität der Migranten führen. Die Migranten fühlen sich in so einem Fall, dass sie ganz marginalisiert in der Gesellschaft sind. Diese Marginalisierung erschwert das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen in Aufnahmeländern der Migranten. Aus diesem Grund bevorzugen die Migrationswissenschaftler und die Soziologen den Begriff Integration oder Sozialisation. Im nachfolgendem Abschnitt wird der Begriff Integration abgegrenzt (Ulbrich,2020, 209).

2.1.2 Zum Begriff Integration

Wie schon oben erwähnt wurde, haben die Migranten beim Integrationsprozess im Gegensatz zur Assimilation die Möglichkeit, ihre eigene Identität und kulturellen Normen beizubehalten und positive Beziehungen zur dominanten Gruppe herzustellen. (Alexander,2018, S. 112).

Der Begriff Integration hat im Grunde genommen keine einheitliche Definition. Da Integration weder rechtlich noch anderweitig allgemein verbindlich definiert worden ist, kursieren hier zahlreiche Konzepte (Renner, 2004, S.3; Burkert et al.,2005; Fix et al.2005; Süssmuth,2006; Bertelsmann Stiftung,2006). Die Integration als politisches Ziel ist zu einem viel zitierten Schlagwort geworden, das sowohl von Befürwortern als auch von Gegnern der Einwanderung“ oft überstrapaziert“ wird (Müller Hofstede und Reißlandt, 2007, S.11).

In Anlehnung an die Definition des Weltintegrationsberichts (2013) bezeichnet der Begriff Integration den Prozess, durch den Migrantinnen und Migranten sowohl als Einzelpersonen als auch als Gruppen in die Gesellschaft aufgenommen werden. Die Integration bezieht sich also auf den beiderseitigen Anpassungsprozess von Migranten und aufnehmenden Gesellschaften. Dies impliziert im Grunde genommen die

Berücksichtigung der Rechte und Pflichten von Migrantinnen, Migranten und den Aufnahmegesellschaften, des Zugangs zu verschiedenen Dienstleistungen und zum Arbeitsmarkt, sowie der Identifizierung und Achtung einer grundsätzlichen Werteordnung, die die Migrantinnen, Migranten und aufnehmende Gesellschaften an einen gemeinsamen Zweck binden (vgl. (Weltmigrationsbericht 2013 der IOM, S. 127).

In Anlehnung an **Montenay** (2024, S.10) beschreibt die Integration den Prozess, bei dem die MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft integrieren und ihre eigene Identität aufrechterhalten, während sie sich an die Kultur und Gesellschaft des Landes anpassen. Laut Alexander Thomas handelt es sich bei der Integration von MigrantInnen in erster Linie um einen komplizierten Prozess der soziokulturellen Integration zugewanderter bzw. eingewanderter Personen und gegeben falls deren Kinder bzw. deren Nachkommen. (Alexander,2018, S.13)

Der Gegenbegriff zur Integration ist die Segmentation: bei der Segmentation stehen die Individuen einer Gesellschaft beziehungslos nebeneinander und sie bilden insofern kein in einer Umgebung identifizierbares System.

Hartmut Esser (2001, S.5-20) hat auch mit verschiedenen Aspekten der Integration von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften auseinandergesetzt. Er fokussiert ganz ausführlich vor allem auf die verschiedenen Prozesse der Integration bei seiner Analyse, was ihm die Möglichkeit gegeben hat, die verschiedene Migrationsarten zu bestimmen.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die verschiedenen Integrationsarten zu beleuchten und darzustellen.

2.2 Integrationsarten

Die Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaften beinhaltet in erster Linie verschiedene Konzepte und Prozesse. Im Folgenden werden die Integrationsarten in Anlehnung an Soziologen dargestellt:

2.2.1 Anpassung

Dieser Prozess zielt darauf ab, MigrantInnen vollständig in die Aufnahmegesellschaften einzulegen, in dem sie ihre kulturellen und sozialen Eigenheiten aufgeben und sich an der Gesellschaft des Aufnahmelandes anpassen.

Dies kann durch die Übernahme von Sprache, Bildung und soziale Beziehungen ausgeführt werden (Amelina, 2008, S 4).

2.2.2 Ethnische Segmentation

Hier bilden die MigrantInnen in erster Linie ethnische Gemeinden, in denen sie sozial integriert sind, aber von der Mehrheitsgesellschaft abgesondert bleiben. Diese Segregation kann im Grunde genommen zu sozialen Konflikten und Problemen beitragen, wenn sie mit sozialen Ungleichheiten gebunden ist **(Morawska 2004: 1399)**.

2.2.3 Inklusion

Als soziologischer Begriff beschreibt **die Inklusion** eine Gesellschaft, in der jeder Mensch akzeptiert wird und gleichberechtigt und selbstbestimmt an dieser teilhaben kann – unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen (Schöb, 2013, S.1).

In der inklusiven Gesellschaft gibt es keine definierte Normalität, die jedes Mitglied dieser Gesellschaft anzustreben oder zu erfüllen hat. Normal ist allein die Tatsache, dass Unterschiede vorhanden sind. Diese Unterschiede werden als Bereicherung aufgefasst und haben keine Auswirkungen auf das selbstverständliche Recht der Individuen auf Teilhabe. Aufgabe der Gesellschaft ist es, in allen Lebensbereichen Strukturen zu schaffen, die es den Mitgliedern dieser Gesellschaft ermöglichen, sich barrierefrei darin zu bewegen (Esser, 2001, S. 13).

2.2.4 Kulturelle Integration

Hierbei wird die Integration von Migranten durch die Übernahme von kulturellen Praktiken und Werten erreicht, die in der Aufnahmegesellschaft existieren. Dies kann durch die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen und die Übernahme von Traditionen erreicht werden (Heckmann, 2015, S. 157)

2.2.5 Emotionelle Integration

Diese Form der Integration umfasst im Grunde genommen die Übernahme von Werthaltungen und Loyalitäten durch Migranten, die zu einer besseren Integration in die Gesellschaft führen (Kuche,2022: 17–92).

2.2.6. Soziale Integration

Hierbei wird die Integration von Migranten in Anlehnung an Esser (2001) durch die Aufnahme sozialer Beziehungen und Netzwerke erreicht, die zu einer besseren Integration in die Gesellschaft führen.

2.2.7 Strukturelle Integration

Diese Form der Integration umfasst in Anlehnung an Esser (2001) die Übernahme von Rechten und Statuspositionen durch Migranten, die durch Bildung und den Arbeitsmarkt erreicht werden können **(Esser, 2001, S. 14).**

Die kulturelle, emotionale, soziale und strukturelle Integration sind als wesentliche Dimensionen der Integration zu betrachten. Diese vier Dimensionen stehen nach Esser in einem kausalen Zusammenhang und bestimmen den Grad der gesellschaftlichen Integration des Individuums.

Die verschiedenen Formen der Integration können je nach Kontext und Gesellschaft variieren und können sich auch miteinander verbinden, um eine umfassende Integration zu erreichen.

Bei der Integration von Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaften liegt der Soziologe **Harmut Esser** einen großen Wert auf die sogenannte Systemintegration und soziale Integration.

Mit dem Begriff Systemintegration ist der Zusammenhalt ganzer sozialer Systeme gemeint und dieser Begriff bezieht sich auf die Kohäsion über verschiedene Teile einer Gesellschaft hinweg- Gruppierungen ethnischer Minderheiten oder funktionale Teilsysteme. (**Esser, 2001, S.2**)

Im nachfolgendem Abschnitt wird versucht, den Unterschied zwischen sozialer und Systemintegration in Anlehnung an Harmut Esser darzustellen. Der Unterschied zwischen Systemintegration und sozialer Integration liegt darin, dass Systemintegration

die Beziehungen zwischen den Teilen einer Gesellschaft oder einem sozialen System beschreibt, während soziale Integration die Beziehungen zwischen Individuen oder Akteuren innerhalb dieser Gesellschaft oder Struktur betrachtet.
Die soziale Integration von Migranten kann in Anlehnung an Esser (2001) harmonische als auch konfliktträchtige Beziehung umfassen.

Bei **der sozialen Integration** geht man vereinfachend von zwei möglichen Bezügen aus, nämlich der Inklusion und Exklusion von Individuen in der Aufnahmegesellschaft. Ausgehend von der ethnischen Segmentierung in Gruppen lassen sich vier grundlegende Typen individueller Sozialintegration unterscheiden. Diese Typologie basiert auf der subjektiven Zugehörigkeit und wurde bereits von Berry und Kim (1988, S. 211 ff.) sowie später von Berry (1990, S. 245 f.) herausgearbeitet. Sie bietet ein theoretisches Fundament für die Analyse von Integrationsprozessen im Kontext kultureller Vielfalt und Migration. Unter Marginalität versteht man die fehlende Zugehörigkeit sowohl zur ethnischen Gruppe als auch zur Aufnahmegesellschaft. Die ethnische Segmentation beschreibt die Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe bei gleichzeitigem Ausschluss aus der Aufnahmegesellschaft. Assimilation bedeutet die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger Distanzierung von der ethnischen Gruppe. Schließlich bezeichnet die multiple Inklusion die gleichzeitige Zugehörigkeit sowohl zur ethnischen Gruppe als auch zur Aufnahmegesellschaft (Berry, 2001, S. 616–618).

Hingegen bezieht sich die Systemintegration auf die Beziehungen zwischen den Teilen einer Gesellschaft oder einem sozialen System. Sie Kann als ein Zustand beschrieben werden, in dem die Teile eines Systems miteinander interagieren und sich aufeinander einstellen, um ein stabiles Gleichgewicht zu erreichen.

Die Systemintegration beeinflusst die soziale Stabilität einer Gesellschaft dadurch, dass sie die Beziehungen zwischen den Teilen eines Systems beschreibt. Diese Beziehungen können sowohl stabilisierend als auch destabilisierend wirken. Eine positive Beeinflussung der sozialen Stabilität durch Systemintegration kann unter bestimmten Bedingungen erreicht werden, wie z.B. durch die Verfügbarkeit von Ressourcenspielräumen und die Entwicklung einer Organisationskultur, die Widersprüchlichkeiten minimiert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Systemintegration die soziale Integration von Migranten beeinflussen kann, indem sie Strukturen und Ressourcen bereitstellt, die eine erfolgreiche Integration ermöglichen.

Um eine gute Idee in Bezug auf die soziale Integration von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft bzw. in die Mehrheitsgesellschaften zu haben, wird versucht, die Mechanismen und die Bedingungen sozialer Integration im nächsten Abschnitt der Doktorarbeit darzustellen.

2.3 Anforderungen und Strategien zur sozialen Integration von MigrantInnen in die Einwanderungsgesellschaften

In diesem Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit werden die zentralen

Anforderungen und grundlegenden Voraussetzungen für eine gelingende soziale Integration von Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft präzise herausgearbeitet.

2.3.1 Anforderungen der sozialen Integration

In Anlehnung an die Soziologen sind die Bedingungen und Mechanismen der Integration aller Arten von Migranten und von Menschen mit Migrationshintergrund sehr kompliziert. Die Rahmenbedingungen für die Integration von MigrantInnen variieren zwischen den Ländern. Dennoch existieren grundlegende Faktoren und Strategien, die den Prozess der Eingliederung in die Gesellschaft und die Institutionen des Aufnahmelandes beeinflussen. Verschiedene Akkulturationsmuster – wie Assimilation, Integration, Separation oder Marginalisierung – haben dabei unterschiedliche Auswirkungen auf Bildungserfolg und psychische Gesundheit (Nauck, 2001, S. 470–472)

Das Integrationsmuster, bei dem Migranten beide kulturellen Orientierungen beibehalten, scheint am förderlichsten für eine gelingende Integration zu sein. Dazu ist die Beteiligung an Bildung, Erwerbstätigkeit und anderen gesellschaftlichen Bereichen, also die strukturelle Integration, entscheidend für eine erfolgreiche Integration. Defizite in der sozialen Infrastruktur und am Arbeitsmarkt können die Integration erschweren,

auch wenn sie nicht direkt durch Migranten verursacht werden. In Anschluss daran sind gelingende soziale Beziehungen im Alltag, also die soziale Integration, extrem wichtig für das Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft. um das Zusammenleben zwischen den MigrantInnen und den Einheimischen in den Aufnahmegesellschafen der Einwanderer zu gewährleisten, sollen einige Integrationsbedingungen und Integrationsfaktoren in Anbetracht gezogen werden. Eine der wichtigsten Integrationsanforderungen steht die Sprachbeherrschung des Aufnahmelandes an der Spitze. Es steht nämlich Konsens darüber, dass die Sprache als Schlüssel der Integration von MigrantInnen zu betrachten ist.

Im Folgenden wird erläutert, weshalb die Sprache als entscheidender Faktor für gelungene Integration gilt.

2.3.2 Die Sprache als Schlüssel der Integration

In Anlehnung an Hartmut Esser gilt die Sprache als Schlüssel und als Hauptbedingung der sozialen Integration von MigrantInnen. Die Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes erleichtern in erster Linie die Kommunikation zwischen Individuen unterschiedlicher Herkunft und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

> ***„Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes sind unerlässlich für die Integration von Zuwanderern. Deutschkenntnisse bilden somit einen zentralen Aspekt und können als ein Maßstab der Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden. Neben den Deutschkenntnissen sind jedoch auch Kenntnisse in der Sprache oder den Sprachen des Herkunftslandes zu berücksichtigen. Obgleich die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Integration kontrovers diskutiert wird, ist ihre Bedeutung für das Alltagsleben der Migranten unbestritten“ (Esser 2006a, S. 23).***

Der Erwerb von Deutschkenntnissen sowie die Entwicklung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit stellen zentrale Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration von Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft dar. Sprachkompetenz fungiert dabei nicht nur als Maßstab individueller Integrationsverläufe, sondern auch als

Schlüsselressource für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Ihre Bedeutung entfaltet sich insbesondere im Zusammenspiel mit anderen Integrationsdimensionen wie Bildung, Beruf und sozialer Partizipation.

Empirische Studien belegen einen engen Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch bei erwachsenen Migrantinnen zeigt sich, dass sprachliche Kompetenzen mit dem Bildungsabschluss korrelieren und somit langfristige Auswirkungen auf berufliche Chancen und ökonomische Integration haben (vgl. Dustmann, 1997, S. 253; Haug, 2005b). In diesem Kontext wird Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel verstanden, sondern als multifunktionales Instrument, das Zugang zu institutionellen Strukturen und sozialen Netzwerken ermöglicht.

Die Rolle der Sprache als Integrationsfaktor wird nicht nur von Esser betont. Auch Dirim (2021, S. 88–101) hebt hervor, dass Sprache weit über ihre kommunikative Funktion hinausgeht, indem sie gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und soziale Wirklichkeit konstituiert.

Sprache eröffnet nicht nur den Zugang zu Bildungseinrichtungen und Arbeitsmarkt, sondern schafft auch die Grundlage für politische Mitwirkung und kulturelle Anerkennung. Darüber hinaus wirkt sie identitätsstiftend, indem sie individuelle Zugehörigkeit artikuliert und interkulturelle Brücken zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft schlägt.

Für Kinder mit Migrationshintergrund gilt die Beherrschung der deutschen Sprache als Schlüsselfaktor für soziale Integration (vgl. Beisenherz, 2006, S. 84). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass der Spracherwerb in einem mehrsprachigen und interkulturellen Umfeld stattfindet. Daher gewinnen auch Kenntnisse der Herkunftssprache sowie das Ausmaß der Mehrsprachigkeit an Bedeutung (vgl. Reich et al., 2002; Gogolin, 2003). Diese Aspekte erweitern die Perspektive auf sprachliche Integration und verweisen auf die Notwendigkeit bildungspolitischer Konzepte, die Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennen.

Vor diesem Hintergrund ist Sprachkompetenz nicht nur ein Indikator für die Integrationslage, sondern auch ein zentraler Hebel für die Überwindung sozialer Ungleichheiten. Die folgenden Ausführungen widmen sich daher den strukturellen Bedingungen und individuellen Herausforderungen des Zweitspracherwerbs in Aufnahmegesellschaften, unter Einbezug relevanter soziologischer und bildungstheoretischer Ansätze (vgl. Gogolin, 2005, S. 20).

Im nachkommenden Abschnitt der Doktorarbeit werden die Bedingungen des Zweitspracherwerbs in den Aufnahmegesellschaften der Migrantinnen und Migranten näher beleuchtet. Anschliessend stehen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Einflussfaktoren im Fokus, die den Erwerb der Landessprache im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit prägen. Ziel ist es, die komplexen Wechselwirkungen zwischen sozialen, bildungspolitischen und sprachbiografischen Aspekten herauszuarbeiten, die den Spracherwerb in einem interkulturellen Umfeld maßgeblich beeinflussen.

2.3.3. Bedingungen des Zweitspracherwerbs in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen

In Anlehnung an Scharlach Matthias (2024, S.9) ist der Erwerb einer zweiten Sprache in der Aufnahmegesellschaft ein zentraler Aspekt der Integration Von MigrantInnen. Um eine bessere Integration in die Aufnahmegesellschaft zu erreichen, sollten MigrantInnen nämlich ihre Sprachkompetenz im Aufnahmeland verbessern. Der oben erwähnte Autor sieht die Organisation von Situationen, die das Entscheidungsvermögen der MigrantInnen stärken, als einen wesentlichen Mechanismus für den Erwerb der Zweitsprache an. Es ist möglich, dies zu erreichen, indem Möglichkeiten für soziale Interaktion und die Beteiligung an sozialen Aktivitäten geschaffen werden. Die Teilnahme an sozialen Aktivitäten und die Kommunikation mit anderen in der Aufnahmegesellschaft können dazu beitragen, die Integration zu fördern und die Sprachbeherrschung zu verbessern. Eine der wichtigsten Mechanismen des Zweitspracherwerbs in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen stellt auch die finanzielle Unterstützung dar; Eine ausreichende Finanzierung ist notwendig, um die

Integration von MigrantInnen zu unterstützen. Dies kann durch die Bereitstellung von Sozialwohnungen, der Bekämpfung von Segregation und der Förderung der Gesundheit der MigrantInnen erreicht werden. In Anschluss daran kann die Zivilgesellschaft durch den Einsatz von Initiativen und Aktivitäten zur Integration von MigrantInnen unterstützt werden (Scharlach,2024, S. 7)

In Deutschland zum Beispiel spielt auch die sogenannte **lokale Integration** eine große Rolle im Zweitspracherwerb von Migrantinnen; Die Integration von MigrantInnen in ländlichen Regionen kann durch die Förderung von nachbarschaftlichen Beziehungen und der Stärkung der lokalen Zivilgesellschaft unterstützt werden. (Mehl et al., 2023, S.17). Überdies kann der Kontakt zu Deutschsprechenden dazu beitragen, dass die Sprachkompetenz schneller wächst (IAB-Kurzbericht 26, 202, S.6). Im Anschluss daran sind die Lernfähigkeit und die Effizienz des Lernprozesses entscheidend für den Erfolg des Zweitspracherwerbs. Eine hohe Bildung und die Teilnahme an Sprachkursen können den Lernprozess unterstützen (Klein, 2017, S.6).

Die sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten in neue Gesellschaften ist ein vielschichtiger Vorgang, der durch eine Vielzahl individueller und gesellschaftlicher Faktoren beeinflusst wird. Dabei sehen sich Zugewanderte mit unterschiedlichen Hürden konfrontiert, die den Erwerb der Landessprache erschweren können. Ein wesentliches Problem stellt der eingeschränkte Zugang zu geeigneten Lernmöglichkeiten dar – etwa zu Sprachkursen oder bildungsbezogenen Förderangeboten, die nicht immer flächendeckend oder bedarfsgerecht verfügbar sind.

Zudem kann eine starke Bindung an ethnisch geschlossene Gemeinschaften dazu führen, dass der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft begrenzt bleibt. Dies reduziert die alltägliche Anwendung der neuen Sprache und verlangsamt den Lernprozess. Auch zeitliche Einschränkungen durch berufliche oder familiäre Verpflichtungen lassen oft wenig Raum für gezielte Sprachpraxis.

Persönliche Faktoren wie Unsicherheit im sprachlichen Ausdruck, Angst vor Fehlern oder ein geringes Selbstvertrauen können ebenfalls hemmend wirken. Die

emotionale Verbundenheit mit der Herkunftskultur und die Offenheit gegenüber neuen sozialen Normen beeinflussen zusätzlich die Bereitschaft zur sprachlichen Anpassung. Die Effektivität staatlicher Programme, interkultureller Bildungsangebote und sozialer Unterstützungsmaßnahmen entscheidet mit darüber, wie erfolgreich Migrantinnen und Migranten sprachlich in die Gesellschaft integriert werden. Im folgenden Abschnitt werden daher konkrete Maßnahmen vorgestellt, die gezielt darauf abzielen, den Zweitspracherwerb zu fördern und die sprachliche Teilhabe zu stärken (BAMF, 2010, S. 11).

2.3.3.1 Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs von Migranten

Wie schon oben erwähnt wurde, gibt es verschiedene Herausforderungen, die die soziale Integration und den Zweitspracherwerb der MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft beeinflussen. In so einem Fall sind die Fachkräfte gezwungen, einige Maßnahmen zu treffen, um den Zweitspracherwerb der Studenten zu erleichtern und ihre soziale Integration zu gewährleisten.

Förderstrategien für Studierende mit Migrationshintergrund umfassen eine Vielzahl von Maßnahmen, die darauf abzielen, die Chancen und Erfolgschancen dieser Studierenden zu verbessern. Maßnahmen zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs von Studierenden mit Migrationshintergrund umfassen strukturierte Programme, die sowohl im akademischen Umfeld als auch im Alltag sprachliche Entwicklung ermöglichen. Hochschulen tragen dazu bei, indem sie vorbereitende Sprachkurse und begleitende Tutorien anbieten, um die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu stärken (Gogolin, 2008, S. 112–115).

Ergänzend kommen interaktive Lernformate wie Tandemprojekte, digitale Lernplattformen und praxisnahe Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die den Erwerb der Zweitsprache nachhaltig fördern. Darüber hinaus wird der Zugang zu informellen Lernangeboten wie Sprachcafés, Mentoring-Initiativen und interkulturellen Workshops unterstützt, um das Sprachenlernen in sozialen Kontexten zu erleichtern. Für einen langfristigen Lernerfolg ist es wesentlich, die Sprache aktiv in verschiedenen

Lebenssituationen zu nutzen und sich in den Studienalltag zu integrieren (Jungmann, 2021, S. 5).

Die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten ist ein zentraler Bestandteil nationaler Integrationsstrategien. Um den spezifischen Bedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden, sind gezielte Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften erforderlich, die kompetent mehrsprachige Lernumgebungen gestalten können (Haug, 2008, S. 45).

Gleichzeitig sollte Mehrsprachigkeit als Ressource systematisch im Bildungssystem verankert werden. Die Bedeutung sprachlicher Vielfalt für die soziale Integration wird in einem späteren Abschnitt dieses Kapitels vertieft. Im nachkommenden Abschnitt der Doktorarbeit wird die Rolle der Familienbiographie im Zweitspracherwerb von Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften analysiert. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern familiäre Erfahrungen, sprachliche Praktiken und intergenerationale Bildungsverläufe den Erwerb und die Entwicklung der Zweitsprache beeinflussen. Dabei wird die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz betrachtet, deren biographische Prägungen und migrationsspezifischen Dynamiken entscheidend zur sprachlichen Integration beitragen können. Die Betrachtung erfolgt unter Einbezug einschlägiger theoretischer Ansätze aus der Migrations- und Bildungsforschung.

2.3.3.2 Rolle der Familienbiographie im Zweitspracherwerb von Migranten

Die Familienbiographie von Migranten kann einen bedeutenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb in der Aufnahmegesellschaft haben.

In Anlehnung an Haug, Sonja (2005b, S.12) können die Kenntnisse in der Herkunftslandsprache und die Familiensprache den Zweitspracherwerb positiv in der Migrationsgesellschaft beeinflussen. Kinder, die gute Kenntnisse in der Herkunftslandsprache haben, können leichter die deutsche Sprache erlernen**.**
Laut Baykara-Krumme, H. (2020, S. 3O3) kann die Bildung der Eltern den Schulerfolg Von Migrantenkindern beeinflussen. Kinder, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, haben oft schlechtere Deutschkenntnisse und erreichen niedrigere

Bildungsniveaus als Kinder, deren Eltern ein höheres Bildungsniveau haben.

Die kulturellen Hintergründe und Erfahrungen von Eltern mit Migrationshintergrund haben einen erheblichen Einfluss auf die Integration ihrer Kinder sowie auf deren Erwerb der Landessprache. Kinder, die in Deutschland geboren und sozialisiert wurden, verfügen in der Regel über bessere Deutschkenntnisse als jene, die erst später zugewandert sind und zunächst sprachliche Hürden überwinden müssen.

Die institutionellen Rahmenbedingungen und die konkrete Ausgestaltung von Förderangeboten haben einen maßgeblichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb. **Empirische Befunde belegen, dass gezielte Sprachförderprogramme für Kinder aus Migrantenfamilien ihre sprachlichen Fähigkeiten deutlich verbessern**, wobei die Ergebnisse im Durchschnitt klar über denen von Kindern ohne solche Unterstützung liegen (Beelmann et al., 2018, S. 210). Die Familienbiografie stellt somit einen zentralen Einflussfaktor dar. Der Bildungsstand der Eltern, die Wohnortwahl und die Erfahrungen im Herkunftsland wirken sich nämlich direkt auf die sprachliche und schulische Entwicklung der Kinder aus. Studien zeigen, dass die Familienbiografie nicht nur die sprachliche Integration, sondern auch soziale Beziehungen, Geschlechterrollen und die Identitätsbildung beeinflusst.

Transnationale Familien spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Sie gestalten die kulturellen und sozialen Kontexte der Migration mit und beeinflussen dadurch Sprachverhalten, Normen und Alltagspraktiken. Familienmitglieder, die in der Aufnahmegesellschaft leben oder regelmäßig mit Migranten in Kontakt stehen, können die Sprachentwicklung aktiv fördern und soziale Bindungen stärken, die den Integrationsprozess unterstützen. Die häufig praktizierte mehrsprachige Kommunikation innerhalb dieser Familien erleichtert nicht nur das Erlernen der neuen Sprache, sondern trägt auch zum Erwerb der Herkunftssprache bei.

Die familiären Strukturen sind somit maßgeblich an der sprachlichen und sozialen Integration beteiligt. Ihre Berücksichtigung ist unerlässlich, um die Sprachentwicklung von Migrantenkindern umfassend zu verstehen.

Die sprachliche Vielfalt, die durch Migration entsteht, prägt zunehmend das gesellschaftliche Zusammenleben in modernen Einwanderungsländern. Mehrsprachigkeit ist dabei nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch ein gesellschaftliches Phänomen mit weitreichenden Implikationen für Bildung, soziale Teilhabe und Integration.

Der folgende Abschnitt widmet sich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit als einem zentralen Faktor im Integrationsprozess. Im Fokus stehen sowohl die damit verbundenen Potenziale als auch die strukturellen und sozialen Herausforderungen, denen mehrsprachige Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft begegnen. Dabei wird Mehrsprachigkeit nicht nur als individuelles Merkmal betrachtet, sondern als ein komplexes soziales Phänomen, das in vielfältiger Weise mit Bildungsprozessen, sozialer Teilhabe und Identitätsbildung verknüpft ist. Die Analyse berücksichtigt sowohl institutionelle Rahmenbedingungen – etwa im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt – als auch familiäre und gesellschaftliche Kontexte, in denen sprachliche Ressourcen unterschiedlich bewertet und genutzt werden. Ziel ist es, die ambivalente Rolle von Mehrsprachigkeit zwischen Integrationschance und Integrationsbarriere differenziert herauszuarbeiten.

2.4. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Potenziale und Herausforderungen bei der Integration von mehrsprachigen MigrantInnen

Im Grunde genommen bezieht sich die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auf die Situation, in der Menschen, die aus anderen Ländern kommen, in der Aufnahmegesellschaft der Migranten leben und mehrere Sprachen sprechen.

Die Mehrsprachigkeit kann in Anlehnung an Soziologen sowohl eine Herausforderung als auch eine Bereicherung für die Integration der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft darstellen. In solchen Situationen müssen pädagogische Fachkräfte sorgfältig zwischen Erst- und Zweitsprache differenzieren, um bei Migranten eine positive Haltung zur eigenen Sprachkompetenz zu fördern und ihr Vertrauen in mehrsprachige Fähigkeiten zu stärken (Schroedler, 2021, S. 5).

Die Haltung und das Wissen der Fachkräfte über Mehrsprachigkeit spielen eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Integration, denn wer Mehrsprachigkeit als Gewinn betrachtet, setzt integrative Ansätze konsequenter im Alltag um. In Deutschland zum Beispiel stellt die durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit die Realität vieler Familien mit Migrationshintergrund dar. Die jeweiligen familialen Sprachpraxen sind durch ein Zusammenspiel innerhalb und außerhalb der Familie liegender Faktoren und zudem einem zeitlichen Wandel unterworfen. Vor dem Hintergrund der bestehenden sprachlichen Vielfalt in Familien steigt auch den Anspruch an elementar-pädagogische Einrichtungen in der Aufnahmegesellschaft, die der sprachlichen Heterogenität Rechnung tragen. Hinsichtlich der Frage, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag stärker berücksichtigt und eingebunden werden kann, bestehen verschiedene Ansatzpunkte. Um diese Ansatzpunkte zu erwähnen und die Herausforderung der sozialen Integration von mehrsprachigen Migranten in die Gastländer herauszufinden, wird versucht, den Begriff Mehrsprachigkeit aus der linguistischen Sicht abzugrenzen, die Arten der Mehrsprachigkeit zu erwähnen und die Herausforderungen, vor welchen die Fachkräfte bei der Integration und Assimilation von mehrsprachigen Personen stehen, zu erwähnen.

2.4.1 Mehrsprachigkeit (Begriffsbestimmung)

Wichtig ist zuerst zu wissen, dass es keine einheitliche Definition des Begriffs *Mehrsprachigkeit gibt*. Der Begriff wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Kontexten unterschiedlich verwendet.

Im Rahmen ihrer bildungswissenschaftlichen Analyse beschreibt Gogolin (2008) ***„Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit eines Individuums, zwei oder mehr Sprachen zu beherrschen und situationsangemessen zu verwenden.“ (Gogolin, 2008, S. 11).***

Dazu versteht Schroedler (2021, S. 4) Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, mehrere Sprachen kontextabhängig in verschiedenen Lebensbereichen zu nutzen. Dabei ist es nicht erforderlich, alle Sprachen auf gleichem Niveau oder in allen sprachlichen Fertigkeiten – wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – gleichermaßen zu beherrschen. Der Grad der Sprachkompetenz variiert je nach Funktion und Anwendungsbereich der jeweiligen Sprache. Sprachkenntnisse unterliegen zudem Veränderungen, die mit wechselnden Lebenssituationen und damit verbundenen Sprachverwendungen einhergehen. Mehrsprachigkeit ist daher kein statisches Merkmal, sondern ein dynamischer Prozess, der sich im Laufe des Lebens weiterentwickelt.

Neben dem bloßen Beherrschen mehrerer Sprachen umfasst Mehrsprachigkeit auch die kommunikative Kompetenz, die sich aus individuellen Sprachkenntnissen und -erfahrungen zusammensetzt. Dennoch wird diese Ressource in der Aufnahmegesellschaft häufig nicht ausreichend anerkannt, obwohl sie für Migrantinnen und Migranten eine bedeutende Chance für persönliche und gesellschaftliche Entwicklung darstellt. Inzwischen wird Mehrsprachigkeit differenzierter betrachtet und zunehmend als Potenzial für Integration und kulturelle Vielfalt erkannt – auch wenn weiterhin Herausforderungen bestehen. Da der Begriff „Mehrsprachigkeit“ in der wissenschaftlichen Literatur sowie im gesellschaftlichen Diskurs uneinheitlich verwendet wird und je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann, erscheint eine präzise Begriffsbestimmung besonders wichtig. Im folgenden Abschnitt wird daher ein strukturierter Versuch unternommen, die vielfältigen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit – etwa hinsichtlich ihres Erwerbs, ihrer

Funktion und ihres sozialen Stellenwerts – systematisch zu erfassen und voneinander abzugrenzen. Ziel ist es, ein differenziertes Verständnis zu ermöglichen, das sowohl theoretische Konzepte als auch praktische Implikationen berücksichtigt.

2.4.2 Mehrsprachigkeitsarten

Mehrsprachigkeit kann in verschiedenen Formen auftreten, je nachdem, wie eine Person oder Gemeinschaft mehrere Sprachen nutzt. Die Sprachwissenschaftler unterscheiden im Grunde genommen zwischen den folgenden Arten der Mehrsprachigkeit.

2.4. 2. 1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Der Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit umfasst die sprachlichen Kompetenzen und den tatsächlichen Sprachgebrauch einer einzelnen Person, also ihr gesamtes sprachliches Repertoire. In der linguistischen Forschung wurde zunächst der Terminus *Bilingualismus* verwendet, um Personen zu charakterisieren, die mehr als eine Sprache aktiv beherrschen – sei es beim Sprechen, Verstehen, Lesen oder Schreiben (Grosjean, 2010, S. 4).

In der Anfangsphase der Mehrsprachigkeitsforschung herrschte Einigkeit darüber, dass eine Person nur dann als mehrsprachig gilt, wenn sie mindestens zwei Sprachen gleich gut beherrscht. Erste davon abweichende, und zugleich weitergehende Verständnisse von Zwei- oder Mehrsprachigkeit traten in den 1950er Jahren auf.

Robert Hall postulierte **1952**, dass auch ein Mensch zweisprachig sei, der zumindest etwas Wissen und Kenntnis der Grammatik einer zweiten Sprache habe. Gleichzeitig mit einer zunehmend großzügigen und flexiblen Auffassung von Zweisprachigkeit gewann auch der Begriff der Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts – im Zuge der Entkolonialisierung und verstärkter Migrationsbewegungen – rückte das Thema Mehrsprachigkeit verstärkt in den Fokus der europäischen Wissenschaft **(vgl. Coulmas, 2018, S. 30).**

Es herrscht weiterhin Einigkeit darüber, dass eine Person zwei Sprachen gleich gut oder „auf muttersprachlichem Niveau“ beherrschen muss, um als mehrsprachig zu gelten. Darüber hinaus gehen Ideen und Definitionen von individueller Zwei- bzw.

Mehrsprachigkeit oder dem sprachlichen Repertoire eines Menschen über die Vorstellung von voneinander abgegrenzten Sprachen hinaus. Im Anschluss daran spielt die sogenannte innersprachliche Mehrsprachigkeit (beispielsweise das verfügen über Dialekte oder sprachliche Register, wie etwa Jugendsprache oder die speziellen Ausdrucksweisen einer Berufsgruppe) eine Rolle im mehrsprachigen Fähigkeitsspektrum eines Menschen. Gleiches gilt im Übrigen auch für Ausdrucksweisen, die in anderen als gesprochenen Formen erfolgen (wie Gebärdensprachen).

In einer Definition von Gogolin und Lüdi heißt es: „Rein funktional wird individuelle Mehrsprachigkeit als Fähigkeit definiert, in mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren – und dies unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben oder wie gut sie beherrscht werden“ **(Gogolin&Lüdi, 2015 S 10).** Weitere Beschreibungskategorien individueller Mehrsprachigkeit umfassen unter anderem das Erwerbsalter (ob Personen bereits in der frühen Kindheit mit mehreren Sprachen oder Varietäten in Kontakt stehen), die Erwerbsfolge (ob Personen ihre Sprachen gleichzeitig oder nacheinander erwerben, simultan/sequenziell/sukzessiv) sowie das Erwerbsumfeld (ob sie diese in institutionellen Bildungseinrichtungen oder in ihrem Lebensumfeld, wie der Familie oder dem weiteren Umfeld, erwerben). Die Linguisten neigen heutzutage nicht mehr dazu, bei der Bestimmung der individuellen Mehrsprachigkeit solche normativen Definitionen zu verwenden, wie sie es vor 50, 60 Jahren taten. Damals galt als zweisprachig nur eine Person, die die gleiche Kompetenz in beiden Sprachen besitzt und sie auch gleichzeitig von Kind auf erlernt hat **(Oksaar, 2003, S.17).** Da eine mehrsprachige Person nur selten alle Lebenssituationen in beiden (oder mehreren) Sprachen bewältigen muss, kann man auch nach dem Kindesalter noch eine sehr hohe Sprachkompetenz erlangen (Gogolin&Lüdi, 2015, S.10). Die Annahme einer vollkommenen Mehrsprachigkeit – also muttersprachlicher Kompetenz in mehreren Sprachen – ist kaum haltbar. Vielmehr handelt es sich um ein theoretisches Ideal, während in der Realität von **funktionaler bzw. kontextabhängiger Mehrsprachigkeit** gesprochen werden sollte. Entscheidend ist, dass der Sprachgebrauch je nach sozialem Umfeld und Kommunikationssituation unterschiedliche Reichweiten und Funktionen entfaltet (Lüdi & Py, 2009, S. 25).

Die Bedingung für Mehrsprachigkeit ist, dass der Mehrsprachige in den meisten Fällen ohne weiteres von einer Sprache zur nächsten wechseln kann, wenn es erforderlich ist. Dabei kann das Verhältnis zwischen den Sprachen durchaus unterschiedlich ausfallen. Es kann sein, dass ein Sprecher in einer Sprache einen ausführlicheren Kodex hat als in einer anderen, abhängig von der Situation oder dem Thema **(Oksaar, 1980, S.105).** Darüber hinaus kann sich die Dominanz einer Sprache im Laufe des Lebens immer wieder verändern. Auch die Verwendungssituationen für die einzelnen Sprachen können sehr variieren. Hinsichtlich der Definition individueller Mehrsprachigkeit sind etliche Fragen nach wie vor wissenschaftlich umstritten. Dazu gehört beispielsweise die Frage, welche Vorteile genau individuelle Mehrsprachigkeit mit sich bringt – ob sie sich etwa beim Lernen weiterer Sprachen auszahlt oder inwieweit der Nutzen abhängig ist vom Prestige der Sprachen bzw. Varianten, aus denen sie jeweils zusammengesetzt ist.

Es herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass eine ausgeprägte individuelle Mehrsprachigkeit mit zahlreichen Vorteilen verbunden ist – etwa einer Verzögerung kognitiver Alterungsprozesse wie Demenz oder verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch bestimmte Sprachkenntnisse. Zudem gilt Mehrsprachigkeit weltweit betrachtet nicht als Ausnahme, sondern vielmehr als Regelfall (Bialystok, 2001, S. 5)

2.4. 2. 2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist die Regel und nicht die Ausnahme. In der Welt gibt es ungefähr 4.000 Sprachen und ungefähr 150 Länder (Grosjean, 1982, S. 4). Damit zusammenhängend lässt sich schlussfolgern, dass es in mehreren Ländern mehrsprachige Sprachgemeinschaften geben muss. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit meint die Existenz und Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft. Sie wird durch historische, kulturelle und soziale Faktoren wie Migration, Bildungssysteme und wirtschaftliche Verflechtungen geprägt. Mehrsprachigkeit kann den kulturellen Reichtum fördern, indem sie den interkulturellen Austausch ermöglicht und das Verständnis zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen verbessert. Gleichzeitig bringt sie Herausforderungen für Gesellschaften mit sich, beispielsweise in Bezug auf

die sprachliche Integration oder das Bildungssystem. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit kann daher nur durch eine zielgerichtete Sprachpolitik erfolgreich gefördert werden, die auf den Erhalt der sprachlichen Diversität und die Förderung des gesellschaftlichen Austauschs abzielt **(Mackey ,1967, S.12).** Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit betrifft also Gemeinschaften bzw. Gesellschaften, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Das ist der Fall zum Beispiel in Algerien. Algerien ist eine multikulturelle Gesellschaft und zugleich ein mehrsprachiges Land. So wird auf Thema Sprachpluralismus in akademischen Institutionen in Algerien einen großen Wert gelegt. Bisher wurden unzählige Veröffentlichungen und Forschungsprojekte nämlich zum Thema Sprachpluralismus durchgeführt. Das Thema Mehrsprachigkeit wird oft im Rahmen der akademischen Forschungen bzw. Masterarbeiten und Dissertationen und wissenschaftlichen Beiträgen im DaF- und Germanistikbereich in Algerien ausführlich behandelt. In diesen Forschungsarbeiten wird die Mehrsprachigkeit unter verschiedenen Aspekten untersucht. Als Beispiel sind hier der Beitrag von Hamida Y. zum Thema "Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien (2010) und die Doktorarbeit von Frau Dr. Bouhalouan, K mit dem Thema „Zu den phonetischen Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien" zu nennen. Weitere Forschungsarbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit in Algerien, die auf Deutsch und anderen Sprachen verfasst worden sind, gibt es in Hülle und Fülle.

In den Migrationsgesellschaften sind offizielle oder regionale Sprachen, Minderheitensprachen und Dialekte weit verbreitet. Die Menschen in diesen Gesellschaften sind im Großen und Ganzen mehrsprachig.

Es wird angenommen, dass es verschiedene Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit gibt **(Appel & Muysken, 1987.S 16).** Im Folgenden wird versucht, die Erscheinungsformen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Tobias Schroedler stichpunktartig *zu* beleuchten:

- Gleichberechtigte Koexistenz von Sprachen: In manchen Ländern wie Kanada sind mehrere Sprachen, wie Englisch und Französisch, konstitutionell

gleichberechtigt verankert. Sie werden offiziell und im öffentlichen Raum gleichwertig verwendet.

-Nebeneinander von Mehrheits- und Minderheitssprachen: Wie Schroedler festhält, existieren in zahlreichen Staaten neben der dominierenden Mehrheitssprache auch die Sprachen indigener Bevölkerungsgruppen sowie migrantischer Gemeinschaften. Diese Minderheitensprachen werden jedoch häufig nicht in gleichem Maße anerkannt oder gefördert.

-Fremdsprachliche Bildung in der Schule: In Bildungssystemen wird häufig neben der Muttersprache auch der Erwerb von Fremdsprachen, etwa Englisch, gefördert. So wird Mehrsprachigkeit institutionell unterstützt.

-Sprachliche Vielfalt durch Zuwanderung: Durch Migrationsbewegungen bringen Menschen ihre Herkunftssprachen in die Aufnahmegesellschaften ein. Dies führt laut Schroedler zu einer wachsenden sprachlichen Diversität im öffentlichen Raum

-Formale Reglungen zur Sprachverwendung: Manche Staaten oder Regionen haben formale Regelungen zur Verwendung von Sprachen in öffentlichen Institutionen, im Bildungssystem oder in der Wirtschaft getroffen. Dies prägt die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit *(Schroedler, 2021, S.14)*.

2.4. 2. 3 Institutionelle und territoriale Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird nicht nur auf Individuen angewandt, sondern auch zur Beschreibung sprachlicher Strukturen von Institutionen, Gemeinschaften oder Gesellschaften genutzt. Ein Beispiel hierfür ist die Europäische Union, die in ihren Grundlagen festgelegt hat, dass alle Amtssprachen der Mitgliedsstaaten gleichberechtigt behandelt werden. Mehrsprachigkeit in Gesellschaften, Staaten oder Städten kann unterschiedliche Formen annehmen. Die Konzepte der institutionellen und territorialen Mehrsprachigkeit bilden zentrale Grundlagen der Soziolinguistik und Sprachpolitik. Während institutionelle Mehrsprachigkeit die offizielle Verwendung mehrerer Sprachen

in Organisationen und Verwaltungssystemen umfasst, beschreibt territoriale Mehrsprachigkeit das Nebeneinander verschiedener Sprachen innerhalb eines geografischen Raumes, wie etwa in der Schweiz oder Belgien. Beide Formen beeinflussen sich gegenseitig, da territoriale Mehrsprachigkeit häufig institutionelle Regelungen erfordert, um den sprachlichen Bedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden. Eine durchdachte Sprachpolitik kann dazu beitragen, Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Hindernis für Kommunikation und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu begreifen. (Ammon, 2004, S. 419–429).

2.4. 2. 4 Mehrsprachige Erziehung

Dies ist in erster Linie eine Erziehungsmethode, bei der Kindern von klein auf mehrere Sprachen beigebracht werden. Dies kann in Familien geschehen, in denen Eltern verschiedene Muttersprachen haben, oder in Bildungseinrichtungen, die eine mehrsprachige Ausbildung fördern. Die mehrsprachige Erziehung bringt viele Vorteile mit sich, wie eine verbesserte kognitive Flexibilität und Problemlösungsfähigkeiten. Das Aufwachsen mit mehreren Sprachen korreliert bei Kindern häufig mit einem verfeinerten Sprachgefühl und einer verbesserten Sensibilität für kulturelle Differenzen. Der ideale Zeitpunkt für den Erwerb von Sprache liegt im Alter von vier bis fünf Jahren. Dabei ist es entscheidend, die Sprachen deutlich zu trennen, um Sprachverwirrung zu verhindern (Montanari, 2011, S. 11).

Im nachkommenden Abschnitt wird versucht, den Erwerb von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften näher zu beleuchten. Dabei steht im Mittelpunkt, wie Migrantinnen und Migranten sprachliche Kompetenzen in einem mehrsprachigen und oft komplexen sozialen Umfeld entwickeln. Der Fokus liegt auf den individuellen, familiären und institutionellen Bedingungen, die den Erwerb und die Nutzung mehrerer Sprachen beeinflussen. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht nur als sprachliche Fähigkeit verstanden, sondern als dynamisches Zusammenspiel kultureller Identitäten, sozialer Teilhabe und bildungspolitischer Rahmenbedingungen. Ziel ist es, die Chancen und Herausforderungen zu analysieren, die mit dem Aufbau und der Förderung mehrsprachiger Ressourcen im Kontext von Migration und Integration verbunden sind.

2.4.3 Erwerb von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen

Der Prozess des Erwerbs von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften von MigrantInnen ist vielschichtig und umfasst im Grunde genommen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Aspekte. Die Beherrschung der Landessprache spielt eine entscheidende Rolle für die soziale und wirtschaftliche Integration von MigrantInnen (Esser, 2006, S.7). Da Defizite in der Landessprache die Chancen auf Beschäftigung und beruflichen Aufstieg erheblich verringern können, haben sprachliche Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf die beruflichen Möglichkeiten. Dies trifft besonders auf Tätigkeiten zu, die einen hohen Kommunikationsbedarf aufweisen. Sprachliche Defizite können zudem zur Folge haben, dass MigrantInnen ihre eigenen Kompetenzen und Erfahrungen nicht effektiv einsetzen können, was negative Auswirkungen auf ihr Einkommen und ihre berufliche Laufbahn hat (Esser, 2006, S.8).

Im Grunde genommen gibt es zwei Arten des Erwerbs von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften der Migranten: der ungesteuerte (oder natürliche) Erwerb einer Zweitsprache (acquisition) sowie der gesteuerte Erwerb durch Sprachunterricht **(Günther, H. et al, 2006, S. 15**). Diese beiden Formen können normalerweise nicht getrennt werden. Beide Optionen sind in zahlreichen Situationen miteinander verknüpft, etwa bei Migrantenkindern. Im Umgang mit Gleichaltrigen lernen die Kinder mit Migrationshintergrund in Ihrer Umgebung zum Beispiel ungesteuert die Sprache des Gastlandes. Es gibt zwei Optionen beim ungesteuerten (natürlichen) Erwerb einer Zweitsprache: Wenn man bereits als Kind die zweite Sprache neben der Erstsprache erwirbt, spricht man von einem sogenannten „bilingualen Erstspracherwerb“ (etwa bis zum Alter von drei Jahren). (Riehl, 2004, S. 15).

Auch beim Erlernen einer zweisprachigen Erstsprache, d. h. beim gleichzeitigen Erlernen von zwei Sprachen, gibt es unterschiedliche Situationen, die sich entweder positiv oder negativ auf den Spracherwerb auswirken können. Im Fogenden sollen die verschiedenen Faktoren erwähnt, die den Zweitspracherwerb beeinflussen;

- eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2 Kindergarten, Außenwelt)

- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3). Das Prinzip lautet: Jeder Elternteil sollte seine Muttersprache (oder Primärsprache) mit den Kindern sprechen (Romaine, 1995, S.183).

Da der Sprachgebrauch stets mit bestimmten Bezugspersonen verknüpft ist, spielt dies eine zentrale Rolle im kindlichen Spracherwerb. Kinder entwickeln beispielsweise ihren zweisprachigen Wortschatz, indem sie intuitiv zwischen der Sprache des Vaters und der Mutter unterscheiden (Butzkamm, 2002, S.182). Romaine (1995) betont, dass Eltern durch die konsequente Verwendung ihrer Erstsprache nicht nur ihre persönliche Bindung zu dieser Sprache zum Ausdruck bringen, sondern zugleich deren gesellschaftlichen Wert stärken. Dieses Vorgehen kann jedoch problematisch sein – etwa dann, wenn ein Elternteil nur eine Sprache spricht und dadurch von gemeinsamen familiären Gesprächen ausgeschlossen wird. Obwohl das Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ in der Forschung zum Bilingualismus häufig als besonders effektiv gilt, zeigen empirische Studien, dass auch Kinder, die sprachlich gemischtem Input ausgesetzt sind, eine altersgemäße und unauffällige Sprachentwicklung durchlaufen können. Entscheidend scheint vielmehr das Bewusstsein des Kindes für die Existenz zweier Sprachen – etwa in Form einer „Muttersprache“ und einer „Vatersprache“. Dieses Sprachbewusstsein zeigt sich bei Kindern, die nach dem genannten Prinzip aufwachsen, bereits in sehr frühem Alter. Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch bei Kindern machen, die in einem mehrsprachigen Umfeld leben, in dem sich die Familiensprache von der Umgebungssprache unterscheidet. Für den Spracherwerb ist es daher bedeutsam, dass Eltern ihre Herkunftssprache konsistent verwenden und auf das Vermischen von Sprachen verzichten (Romaine, 1995, S. 185).

Mehrsprachigkeit entsteht in Einwanderungsgesellschaften nicht automatisch, sondern entwickelt sich durch ein Zusammenspiel vielfältiger Bedingungen. Migrantische Personen verfügen häufig bereits über sprachliche Ressourcen, die sich durch neue Erfahrungen und Kontakte erweitern lassen. Dabei spielen unterstützende

Strukturen wie Bildungsinstitutionen und gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle. Besonders hilfreich sind gezielte Fördermaßnahmen, die den Zugang zur neuen Sprache erleichtern, etwa durch spezielle Programme oder zweisprachige Unterrichtsformen. Gleichzeitig entfaltet sich Sprachkompetenz auch außerhalb formeller Lernsettings – etwa durch alltägliche Gespräche, mediale Inhalte oder den Austausch zwischen Kulturen. Dennoch können Hindernisse wie mangelnde Bildungschancen, soziale Ausgrenzung oder sprachliche Hürden den Lernprozess erschweren. Umso wichtiger ist eine gesellschaftliche Haltung, die sprachliche Vielfalt wertschätzt und durch geeignete politische Strategien gezielt unterstützt. Im folgenden Abschnitt dieser Dissertation werden die spezifischen Herausforderungen thematisiert, die mit der Integration mehrsprachiger Individuen in Einwanderungsgesellschaften verbunden sind – insbesondere im Kontext von MigrantInnen. Die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt ist wesentlich, da sprachliche Vielfalt nicht nur Chancen für gesellschaftliche Teilhabe eröffnet, sondern zugleich strukturelle und soziale Hürden sichtbar macht (Schroedler,2021, S.4).

2.4. 4 Herausforderungen der Integration von mehrsprachigen Personen im Kontext der Migration

Im Wesentlichen stehen die Lehrkräfte bei der Integration von mehrsprachigen Migranten in die Aufnahmegesellschaften vor verschiedenen Herausforderungen:
Wie wir wissen sind Sprachkenntnisse des Aufnahmelandes von zentraler Bedeutung für die Integration der MigrantInnen. Daneben sind die Kenntnisse in den Herkunftssprachen der MigrantInnen bei der Integration zu berücksichtigen. Die Rolle von Mehrsprachigkeit bei der Integration wird kontrovers diskutiert, ihre Bedeutung für das Alltagsleben der Migranten ist jedoch unbestritten. (Haug, Sonja, 2005b, S. 263-284). Die Integration von mehrsprachigen Personen in Aufnahmegesellschaften bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. Eine der größten Herausforderungen ist oft die Sprachbarriere, die den Zugang zu Bildung, beruflichen Chancen und sozialen Netzwerken erschweren kann. Auch die Bestätigung von bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten sowie der Bedarf an gezielter Sprachförderung sind

entscheidend (Hrubesch& Plutzar, 2008, S.4). Außerdem können kulturelle Differenzen und gesellschaftliche Vorurteile die Integration komplizierter machen. Mehrsprachige Migrantinnen und Migranten sind häufig mit Diskriminierung konfrontiert oder müssen darum ringen, ihre kulturelle und sprachliche Identität in der Aufnahmegesellschaft zu bewahren. Die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Herkunftssprachen stellt dabei eine besondere Herausforderung dar – insbesondere in Gesellschaften, die stark monolingual geprägt sind und Mehrsprachigkeit nicht aktiv fördern (Gogolin, 2008, S. 27). Ein zusätzliches Problem sind die institutionellen Rahmenbedingungen: Inwiefern sind die Strukturen von Bildung und Arbeitsmarkt darauf vorbereitet, mehrsprachige Personen zu integrieren? Existieren genügend Fördermaßnahmen, interkulturelle Schulungen und mehrsprachige Angebote? (Haug, Sonja, 2005b, S.99).

Ein weiteres Integrationshindernis für mehrsprachige Migrantinnen und Migranten kann die soziale Isolation darstellen. Diese tritt häufig dann auf, wenn es ihnen schwerfällt, ihre sprachlichen Fähigkeiten im Alltag einzusetzen oder ihre Muttersprache in der neuen Umgebung zu erhalten (Hrubesch & Plutzar, 2008, S.5).

Trotz dieser Herausforderungen bringt Mehrsprachigkeit enorme Vorteile für Gesellschaften mit sich, wie interkulturelle Kompetenz, wirtschaftliche Chancen und kreative Innovationen. Viele dieser Barrieren können mit einer offenen und wertschätzenden Einstellung zur sprachlichen Vielfalt überwunden werden.

Berufsbezogene Sprachförderung für Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund spielt eine zentrale Rolle, um ihre Ausbildungsfähigkeit zu stärken und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Es existiert jedoch keine einheitliche Strategie dafür (Hrubesch& Plutzar, 2008, S.6). Allerdings kann sich Mehrsprachigkeit in diesen Bereichen nur dann als Potenzial erweisen, wenn die Muttersprache (genauso wie das Deutsche) auf einem bildungssprachlichen Niveau gemeistert ist. Mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben nur eine teilweise Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache und können diese nicht umfassend als Vorteil auf ihrem Bildungs- und Berufsweg nutzen, wenn keine differenzierten Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache erworben werden. In der Ära der Globalisierung bedeutet dies für Deutschland einen Wettbewerbsverlust. Eine

Förderung von Mehrsprachigkeit oder der Herkunftssprache von Menschen mit Migrationshintergrund, die gegebenenfalls durch die Deutschförderung ermöglicht werden kann, sollte daher darauf abzielen, die Herkunftssprache so gut zu beherrschen, dass sie im Beruf genutzt werden kann.

In einigen Ländern sind die gesetzlichen Bestimmungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Integration begrenzt. Ohne gezielte politische Maßnahmen wie mehrsprachige Bildungsangebote oder sprachliche Anerkennung im Arbeitsmarkt bleiben viele Potenziale ungenutzt (Rafał, Mańko, 2017, S. 142-143).

Institutionelle oder ethnische Diskriminierungen im Bildungssystem, Unterschiede in Bildungsaspirationen und Informationsdefiziten bei Migranten können in Anlehnung an Hrubesch& Plutzar (2008) auch zusätzliche Hürden für den Bildungserfolg der mehrsprachigen MigrantInnen darstellen.

Zusammenfassend erfordert die Integration mehrsprachiger Migranten ein ganzheitliches Konzept mit abgestimmten Maßnahmen in den Bereichen Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt, um die vielfältigen Herausforderungen zu meistern. Obwohl die Integration der Mehrsprachigen MigrantInnen bzw. der Studenten mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaften eine harte Nuss für Fachkräfte stellt, bietet die Mehrsprachigkeit verschiedene Vorteile für die soziale Integration und Inklusion.

Im nachfolgenden Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit werden die Vorteile der Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für die soziale Integration von Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft thematisiert. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht nur als individuelle Ressource betrachtet, sondern als ein gesellschaftlich wirksames Potenzial, das zur Förderung von Teilhabe, interkulturellem Verständnis und sozialer Kohäsion beitragen kann. Ziel ist es, die positiven Effekte sprachlicher Vielfalt auf Integrationsprozesse herauszuarbeiten und deren Relevanz im Kontext migrationsbedingter Herausforderungen zu analysieren.

2.4.5 Die Relevanz der Mehrsprachigkeit für die soziale Integration von MigrantInnen

In Anlehnung an Hrubesch& Plutzar (2008) trägt Mehrsprachigkeit zur sozialen Integration von Migranten bei, indem sie Kommunikationsbarrieren abbaut und den interkulturellen Austausch fördert. Sie bietet eine Grundlage für Selbstbewusstsein und gesellschaftliches Engagement und erhöht die Chancen auf einen Job. Sie trägt auch dazu bei, Bildung zugänglicher zu machen und soziale Isolation zu vermeiden, indem sie Brücken zwischen Einwanderern und der einheimischen Bevölkerung schlägt. In einem Umfeld, in dem Sprachkenntnisse geschätzt werden, fördert die Mehrsprachigkeit das Verständnis und die Akzeptanz und trägt zum Aufbau einer integrativen Gesellschaft bei. In Anlehnung an Alexandra Mankarios(2022) trägt Mehrsprachigkeit neben den bereits erwähnten Vorteilen auch zur individuellen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit bei, da mehrsprachige Personen schneller auf neue Situationen reagieren können. Sie trägt nämlich zur Stärkung sozialer Netzwerke bei, indem sie das Knüpfen von Beziehungen innerhalb der Migrantengemeinschaft und mit der Aufnahmegesellschaft erleichtert. Die kulturelle Diversität wird intensiver wahrgenommen, was mehr Toleranz und gegenseitigen Respekt zur Folge hat. Sie fördert auch die mentale Gesundheit, da sie das Gehirn aktiv hält und das Risiko verringert, im Alter an kognitiven Erkrankungen zu leiden. Mehrsprachigkeit eröffnet nicht nur persönliche und berufliche Möglichkeiten, sondern fördert auch ein harmonisches Zusammenleben in der Gesellschaft. laut Mankarios verbessert die Mehrsprachigkeit das kritische Denken und die Problemlösungsfähigkeiten, da mehrsprachige Personen oft zwischen verschiedenen Sprachstrukturen wechseln und dadurch flexibler im Denken sind. Zudem fördert sie die Kreativität, da das Denken in mehreren Sprachen oft neue Perspektiven eröffnet. Mehrsprachige Menschen haben oft eine stärkere emotionale Intelligenz, da sie besser in der Lage sind, sich in verschiedene kulturelle Kontexte einzufühlen. Außerdem kann Mehrsprachigkeit dazu beitragen, Sprachverluste innerhalb von Migrantenfamilien zu verhindern und kulturelles Erbe zu bewahren, wodurch die Verbindung zur eigenen Herkunft erhalten bleibt. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie die Reiselust steigert – wer mehrere Sprachen spricht, fühlt sich in

verschiedenen Ländern wohler und kann authentischere Erfahrungen machen. Mehrsprachigkeit wirkt sich in vielerlei Hinsicht positiv auf das individuelle wie auch das gesellschaftliche Leben aus. Sie stärkt das Selbstbewusstsein und die Identität, da Migrantinnen und Migranten ihre Herkunftssprache bewahren können und gleichzeitig die Möglichkeit erhalten, sich erfolgreich in die neue Gesellschaft zu integrieren (Cummins, 2000, S. 39). Sie vereinfacht den Zugang zu internationalen Medien, Büchern und Forschung, wodurch das Wissen erweitert und neue Perspektiven eröffnet werden. Darüber hinaus führt sie durch die Ermöglichung einer genaueren Kommunikation zur Vermeidung von Missverständnissen und zur Lösung von Konflikten. Mehrsprachige Kompetenz bringt in Anlehnung an Stefan Ruhl (2024) auch ökonomische Vorteile mit sich – Unternehmen legen Wert auf mehrsprachige Angestellte im Bereich internationaler Handel und Kundenservice. Sie trägt zudem zur Entwicklung von Geduld und persönlicher Selbstdisziplin bei, da es Ausdauer braucht, um mehrere Sprachen zu lernen und anzuwenden. Die Forschung hat allerdings auch gezeigt, dass Mehrsprachigkeit allein nicht zwangsläufig zu Bildungserfolgen führt. Die Förderung der Herkunftssprachen durch die Eltern sowie durch die Angebote der Bildungsinstitutionen ist entscheidend. Die Förderung der mehrsprachigen Kompetenz in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen kann im Grunde genommen dazu beitragen, ein neues Sprachphänomen, bzw. Code-Switching in der Aufnahmegesellschaft zu entstehen, das den Integrationsprozess der Migranten sowohl negativ, als auch positiv beeinflusst.

Im nachkommenden Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird der Versuch unternommen, das Sprachphänomen „Code-Switching“ als eine Bereicherung der kulturellen Vielfalt in den Aufnahmegesellschaften von Migrantinnen und Migranten zu beleuchten. Dabei steht im Fokus, wie der flexible Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen nicht nur als kommunikative Strategie, sondern auch als Ausdruck hybrider Identitäten und interkultureller Kompetenz verstanden werden kann. Code-Switching wird in diesem Zusammenhang als ein dynamisches Element sprachlicher Praxis betrachtet, das sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Integrationsprozesse beeinflusst. Ziel ist es, die Potenziale dieses Phänomens für die soziale Teilhabe im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten.

2.4.6 Code-Switching als sprachliche Bereicherung in den Eiwanderungsgesellschaften

Bevor die Vor- und Nachteile des Sprachphänomens Code-Switching für die soziale Integration von MigrantInnen diskutiert werden, soll der Begriff Code-Switching zunächst abgegrenzt werden. Code-Switching beschreibt laut Myers-Scotton die sprachliche Praxis, bei der mehrere Sprachen innerhalb eines Gesprächs verwendet werden. Sie definiert diesen Begriff prägnant als „***Code-switching is the use of two or more languages in the same conversation***. " (Myers-Scotton, 1993, S. 1). Das Sprachmischen, auch bekannt als Wechsel der Sprachen oder Code-Switching, ist ein typisches Merkmal multilingualer Sprecher. Beim Sprechen kann oder möchte man die strikte Trennung der Sprachen nicht immer einhalten; Wörter werden von einer Sprache in die andere übertragen, oder ein Satz wird in einer Sprache begonnen und in der anderen beendet. Innerhalb der Gruppe, deren Mitglieder die verwendeten Sprachen beherrschen, erfolgt das Code-Switching besonders häufig **(Kállayová, 2010, S. 92).** Die einsprachige Umgebung und die Sprecher selbst bewerten dieses Phänomen meist negativ, da sie Code-Switching mit doppelter Halbsprachigkeit in Verbindung bringen. „Der Großteil der Bilingualen, die „code-switchen", also ihre Sprachen vermengen, sieht dies im Großen und Ganzen sehr kritisch" (Oppenrieder/Thurmair 2003, S. 50). In der Mehrsprachigkeitsforschung wird diese Sprachmischung als Transfer oder Interferenz bezeichnet.

„***Das Überwechseln von einem Code in einen anderen (z. B. von der Standardsprache in die Mundart)" wird als Code-Switching bezeichnet. Der Ausdruck „code" stammt aus dem Englischen und bedeutet „Code", während „to switch" „wechseln***" bedeutet **(Duden** [5: 340]). Aus soziolinguistischer Sicht wird der Begriff „Code" verwendet, um eine sprachliche Ausdrucksweise zu beschreiben, die durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe geprägt ist. Nach Romaine (1995) umfasst dieser Begriff verschiedene sprachliche Formen wie Sprachen, Dialekte oder kommunikative Stile (Romaine, 1995, S.22). In einem erweiterten Verständnis – wie es Vesga (2018, S. 107) formuliert – kann der Code als ein flexibler Begriff betrachtet werden, der sämtliche

Zeichen- und Kommunikationssysteme einschließt, seien sie sprachlich oder nicht-sprachlich, ein- oder mehrsprachig, prosodisch, schriftlich oder paralinguistisch. Diese Systeme dienen dazu, kommunikative Absichten auszudrücken und zu entschlüsseln. Der Wechsel zwischen zwei oder mehr Sprachen in einem Gespräch oder einer Äußerung, auch Code-Switching genannt, kann für die sprachliche und soziale Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben (Kállayová, 2010, S.93). Der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder Satzes kann in Aufnahmegesellschaften von MigrantInnen nämlich eine bedeutende sprachliche Bereicherung sein. Es erfüllt nicht nur den Zweck der Kommunikation, sondern auch der Entwicklung einer Identität und der kulturellen Integration **(Romaine (1995, S.122).** Außerdem kann Code-Switching in multilingualen Gesellschaften dazu beitragen, Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften herzustellen. MigrantInnen verwenden es häufig als Strategie, um sich an die neue Umgebung anzupassen und gleichzeitig ihre Herkunftssprache sowie kulturellen Wurzeln zu bewahren. (StudySmarter, 2024).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das **zweite Kapitel** eine fundierte theoretische und empirische Grundlage zur Akkulturation und Integration von MigrantInnen in Aufnahmegesellschaften bietet. Es differenziert zentrale Konzepte wie Akkulturation, Assimilation und Integration und beleuchtet vielfältige Integrationsstrategien im sozialen, sprachlichen und kulturellen Kontext. Institutionelle Rahmenbedingungen werden ebenso berücksichtigt wie die Schlüsselrolle der Sprache für soziale Teilhabe, Bildungserfolg und berufliche Entwicklung. Der Zweitspracherwerb und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werden als ambivalente Faktoren analysiert, die sowohl Potenziale als auch Herausforderungen bergen. Abschließend wird Code-Switching als Ausdruck interkultureller Kompetenz und sprachlicher Flexibilität diskutiert. Damit schafft das Kapitel die konzeptionelle Basis für die nachfolgende empirische Untersuchung migrationsbezogener Bildungsverläufe

Kapitel 3. Inter-und transkulturelle Kompetenz und ihre Relevanz für den sozialen Integrationsprozess der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften

In diesem Kapitel der vorliegenden Doktorarbeit wird versucht, sich mit der Relevanz der sogenannten inter- und transkultureller Kompetenz für die soziale Integration der Menschen mit Migrationshintergrund bzw. der MigrantInnen in den Aufnahmegesellschaften auseinanderzusetzen. Wie wir wissen, leben Menschen mit vielfältigen Religionen und Kulturen in multikulturellen Aufnahmegesellschaft in unmittelbarer Nachbarschaft. Fremdheit und Normalität haben sich hier gegenseitig beeinflussende Unterscheidungsmerkmale entwickelt, da das fremde Andere zu einem selbstverständlichen Erscheinungsbild im Alltag geworden ist. Zunächst soll die Minderheit thematisiert werden, die Auseinandersetzung mit Diversität gilt als eine wesentliche Kernaufgabe der sozialen Arbeit, welche durch das Abweichen von dem Menschenkollektiv geformt wird **(Ralf, 2017, S. 51).** Darunter fallen Menschen aus verschiedenen Nationen mit unterschiedlich ausgeprägtem Kulturverständnis.

Im sozialen Feld, insbesondere in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen, ist es wichtig, die Interkulturalität und Transkulturalität als handlungswirksame Kraft zu behandeln. Damit zusammenhangend schließt daraus die Frage, wie Kultur auf das Verhalten der Akteure in der Migrationsgesellschaft wirkt und auf welche Weise damit umzugehen ist **(Abdul-Hussain &al., 2013, S.3).** Da diese Art von Problemlösungsansätzen in das Arbeitsfeld der SozialarbeiterInnen in der Migrationsgesellschaft fällt, sind kulturumfassende Kompetenzen für die Arbeit mit MigrantInnen zum Beispiel notwendig (Antidiskriminierungsstelle Steiermark (2017). Man geht nämlich davon aus, dass die Beherrschung der inter- und transkulturelle Kompetenz in der Migrationsgesellschaft als Schlüsselkompetenz sind, die für den Integrations- und Assimilationsprozess der Migranten von grundlegender Bedeutung sind **(Reimann, 2015, S1-2).**

Um die Relevanz inter- und transkultureller Kompetenz für die soziale Integration der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften auf ihre Richtigkeit hinzuüberprüfen,

wird versucht, die Begriffe und Begrifflichkeit wie „Kultur, Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität, inter- und transkulturelle Kompetenz abzugrenzen.

3.1 Kultur (Begriffsbestimmung)

Nach der Suche nach einer genaueren Definition des Begriffs „Kultur“, wie sie in diesem Kontext verwendet wird, fällt es auf, dass es keine einheitliche Definition gibt.

> **laut (Assmann) ist Kultur *„jener Begriff, deren Bedeutung sich immer mehr aufsplittert und sich schließlich aufzulösen scheint, je erfolgreicher er wird, je mehr er zum sprachlicher Repertoire nicht nur von Subkulturen, Kulturveranstaltungen und Medienkulturen gehört, sondern zum Markenzeichen ganzer Freizeit- und Wissenskulturen, ja der ganzen Kulturnation wird*“ (Assmann, 2005, S. 17.**

Daraus ergibt sich, dass der Begriff „Kultur“ sich in einem sich ständig wandelnden Prozess befindet und sich ständig neu definieren lässt (Brockmeier, 2006, S. 13).
Da sich der inhaltliche Teil des Begriffs „Kultur“ in verschiedenen Zeiträumen verändert, ändert sich auch der definitorische Teil. Hegemann fasst die Kultur anhand der Erklärungen der Ethnologen Ingold (1986) und Krause (2001) in drei Dimensionen zusammen. Die Sozialisation als **generative Dimension** der Kultur stellt das Wahrnehmen und Erlernen von Verhaltensweisen und Handlungen dar. Dazu gehören auch biologische Abläufe des Lebens. Das Erlernen von Sprache, Religion, Ideologien, Bildung und Ausbildung, sexuelle Orientierung und Status sind weitere wichtige Elemente, die die Kultur prägen. Was die interaktive Dimension der Kultur angeht, so wird die Balance zwischen dem Individuum und der sozialen Gesellschaft durch konkrete Erfahrungen gesorgt. Die Ausgeprägtheit bestimmter Verhaltensmuster hängt vom Grad der Bewusstheit ab.

Die konstitutive Dimension der Kultur betrifft den Wandel des kulturellen Habitus und nimmt Einfluss auf die Art und Weise, wie die Person eine Interaktion mit den Anderen gestaltet **(Hegemann,2004, S.3).** Diese Drei Dimensionen sind nicht eindeutig voneinander trennbar, da Kultur ein komplexer, dynamischer, sich gegenseitig beeinflussender Prozess ist.

In Anbetracht der drei Dimensionen, ist die Erste bzw. die generative Dimension, in diesem Kontext adäquat. Da sie die Basis des traditionellen Kulturbegriffs seit mehreren Jahrzehnten umfasst, indem es um die über Generationen überlieferte Ansicht und Haltung der Völker handelt. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Thomas Luckmann, der betont, dass kulturelle Werte und Normen durch soziale Prozesse vermittelt werden und sowohl individuelle als auch kollektive Orientierungsmuster prägen. (Luckmann, 1991, S. 45).

Kultur umfasst also alles, was eine Gemeinschaft im Laufe der Zeit geschaffen und entwickelt hat, wie ihre Ideen, Werte, Traditionen und Lebensweisen**.**

Zahlreiche kulturelle Unterschiede sind häufig Grund für Stereotypen, die möglicherweise Diskriminierungen anstiften. In den sozialen Bereichen, ob unter Dienstleistern oder Klienten, ist eine Erlangung einer interkulturellen und transkulturellen Kompetenz in Qualitätsmaßnahmen gefragt, um präventiv gegen die Konsequenzen anzugehen **(Philip, 2014, S. 5).**

Bevor die Begriffe Interkulturalität und Transkulturalität abgegrenzt werden, sollen zunächst die kulturellen Unterschiede und die Kulturdimensionen im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden. Da die Kulturdimensionen nach Hall, Hofstede und Trompen Aars die Grundpfeiler für eine interkulturelle Kompetenz darstellen, sollen diese im Folgenden dargestellt und zusammengeführt werden.

3.2 kulturelle Unterschiede

Es besteht der Konsens darüber, dass Jede Kultur einzigartig ist. Nur weil eine Kultur sich von einer anderen unterscheidet, können einzelne Kulturen überhaupt unterschieden und beschrieben werden.

> ***„Kulturelle Unterschiede manifestieren sich in unterschiedlichen Werten, Kommunikationsstilen und sozialen Normen, die das Verhalten von Individuen innerhalb einer Gesellschaft prägen“*** **(Thomas, 2010, S. 45).**

„Kulturelle Unterschiede“ beziehen sich auf Unterschiede, die sie in einer

interkulturellen Situation als individuell empfinden. So ist es zunächst einmal relativ und hauptsächlich subjektiv, kulturelle Unterschiede zu sehen oder zu erkennen **(Reinberger,2021, S.12).**

Aufgrund der Tatsache, dass Kulturen unterschiedliche Werte und Konzepte in Bezug auf die Lebenswelt haben, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind, ergibt sich die wahrgenommene kulturelle Differenzierung.

Um diese sichtbaren und unsichtbaren Aspekte einer Kultur zu veranschaulichen, hat sich das Eisberg-Modell etabliert. Es wurde ursprünglich von Edward T. Hall entwickelt und dient als anschauliches Werkzeug, um die Komplexität kultureller Phänomene zu erklären.

Die nachkommende Abbildung erklärte das schon oben Gesagte:



Abb. 2 Eisbergmodell einer Kultur (**Prutek & Meireles Grabe, 2024, S. 264**)

Das Eisberg-Modell ist also entstanden, um die sichtbaren und unsichtbaren Facetten einer Kultur zu illustrieren. Hier wird eine Kultur mit einem Eisberg verglichen: Alles, was an einer Kultur nur äußerlich zu erkennen ist, wie zum Beispiel das Verhalten der Menschen, Symbole, Rituale, Architektur oder Musik, ist lediglich der Gipfel des Eisbergs**.** Darunter befinden sich die Grundlagen der Kultur, die Werte und Denkmuster, die die Grundlage für die Entstehung der Verhaltensregeln und -normen darstellen. Auch die Erfahrung und Wahrnehmung jedes Einzelnen werden von diesen geprägt, auch wenn es nicht bewusst ist. In anderen Kulturen wäre das, was euch als „normal" erscheint, unvorstellbar, und umgekehrt. Das, was sie als böse oder gut, hässlich oder schön, paradox oder logisch empfindet, wird durch diese tiefgreifenden Werte ihrer eigenen Kultur festgelegt **(Berg&Macher, 2021, S 10).**

Im Wesentlichen gibt es verschiedene Ansätze und Vorgehensweisen, Kulturen zu erfassen und Unterschiede sowie auch Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen herauszuarbeiten. Konsequenterweise bietet sich für solche Ansätze und Modelle der Terminus **Kulturerfassungsansatz (Koeppel,2001, S.24).** In erster Linie ist hier von Relevanz, zwischen ethischen und emischen Ansätzen zu unterscheiden:

Die Analyse kultureller Unterschiede kann nämlich sowohl aus einer ethischen als auch aus einer emischen Perspektive erfolgen. Die ethischen Ansätze, wie sie beispielsweise durch die Kulturdimensionen von Geert Hofstede geprägt sind, beruhen auf der Anwendung allgemeingültiger Kriterien, die es ermöglichen, Kulturen systematisch miteinander zu vergleichen. Der Vorteil kulturvergleichender Ansätze liegt in ihrer Fähigkeit, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen und übergreifende Muster zu identifizieren. Gleichzeitig weisen Rippl und Seipel darauf hin, dass dabei die Gefahr besteht, Indikatoren vorschnell auf andere Kulturen zu übertragen oder zu verallgemeinern, ohne deren spezifische Bedeutung im jeweiligen Kontext ausreichend zu berücksichtigen (Rippl & Seipel, 2022, S. 189–192).

Demgegenüber stehen die emischen Ansätze, die von der Annahme ausgehen, dass jede Kultur ein komplexes und einzigartiges System darstellt. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Clifford Geertz, der betont, dass Kultur als „dichtes Gewebe von Bedeutungen" verstanden werden muss, das nur im jeweiligen Kontext sinnvoll erschlossen werden

kann. Geertz (1987, S. 15) betont in seinen Ausführungen zum Verständnis kultureller Systeme, dass Begriffe und Symbole stets in den jeweiligen Lebenswelten verankert sind und daher nicht problemlos auf andere Gesellschaften übertragen werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ethischen Ansätze eine breite Vergleichbarkeit ermöglichen, jedoch mit dem Risiko der Vereinfachung verbunden sind, während die emischen Ansätze eine tiefere und angemessenere Beschreibung kultureller Eigenheiten erlauben, jedoch die Vergleichbarkeit einschränken. Beide Perspektiven ergänzen sich und sind für das Verständnis inter- und transkultureller Kompetenz in Migrationsgesellschaften von grundlegender Bedeutung.

3.3 Kulturdimensionen und Kulturstandards

Zur systematischen Erfassung kultureller Unterschiede haben sich verschiedene theoretische Modelle etabliert. Besonders verbreitet sind die Konzepte der Kulturdimensionen und der Kulturstandards. Die Kulturdimensionen, ursprünglich von Geert Hofstede entwickelt und später durch Fons Trompenaars erweitert, bieten ein kulturvergleichendes Raster zur Analyse nationaler Unterschiede. Kulturstandards hingegen fokussieren auf typische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster innerhalb einer Kultur (Utler, 2020, S. 1–3). Im nachkommenden Abschnitt werden die Kulturdimensionen in Anlehnung an verschiedenen Autoren dargestellt.

3.3.1. Kulturdimensionen nach Hofstede

Hofstede war ein niederländischer Sozialpsychologe, der in den späten **1960er Jahren** eine umfassende Studie mit IBM-Mitarbeitern durchführte, um kulturelle Unterschiede zu analysieren. In einer groß angelegten Studie erforschte Hofstede die Ausprägung der einzelnen Kulturdimensionen in zunächst 67 Ländern, indem er über 110.000 Mitarbeiter des Unternehmens IBM befragte. Auf Grundlage von Hofstedes Modell können sechs grundlegende Kulturdimensionen identifiziert werden, die unterschiedliche Facetten kultureller Wertvorstellungen und gesellschaftlicher

Orientierungen abbilden. Im weiteren Verlauf werden die genannten Dimensionen in der nachstehenden Abbildung veranschaulicht und dann erklärt:



Abb. 3 Kulturdimensionen nach Hofstede, dargestellt in Anlehnung an Hofstede, Hofstede und Minkov (2010, S. 31).

Die Kulturdimensionen nach Hofstede bieten ein systematisches Modell, um kulturelle Unterschiede zwischen Gesellschaften zu erfassen und vergleichbar zu machen. Sie verdeutlichen, wie Werte, Normen und Denkweisen das Verhalten von Individuen prägen und wie sich diese Muster im internationalen Kontext auswirken können.

Zunächst beschreibt die Dimension **Individualismus versus Kollektivismus**, ob Menschen sich primär als Einzelpersonen oder als Teil einer Gruppe verstehen. In kollektivistischen Kulturen stehen Zugehörigkeit, Loyalität und das „Wir-Gefühl“ im Vordergrund, während in individualistischen Gesellschaften Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit betont werden. So gelten die USA und Kanada als stark individualistisch, wohingegen Länder wie China oder Indonesien kollektivistisch geprägt sind (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, S. 92; Triandis, 1995, S. 43).

Die Dimension **Femininität versus Maskulinität** bezieht sich auf die Bedeutung traditioneller Geschlechterrollen. In Kulturen mit stark ausgeprägter Maskulinität sind

die gesellschaftlichen Rollen klar voneinander abgegrenzt, wobei Wettbewerb, Leistungsorientierung und Erfolg im Vordergrund stehen. Feminine Kulturen hingegen betonen Kooperation, Gleichberechtigung und Fürsorge. Länder wie Norwegen und die Niederlande werden häufig als Beispiele für feminine Gesellschaften genannt, während Japan und Italien als stark maskulin geprägt gelten (Trommsdorff, 2009, S. 67; Schroll-Machl, 2008, S. 87–89).

Die Dimension der Unsicherheitsvermeidung zeigt, wie Gesellschaften mit unklaren oder riskanten Situationen umgehen. Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung bevorzugen feste Regeln und klare Strukturen, um Stabilität zu sichern. Belgien und Polen gelten hier als typische Beispiele. Kulturen mit niedriger Unsicherheitsvermeidung hingegen begegnen Unsicherheit und Veränderungen mit größerer Gelassenheit – wie etwa China oder Jamaika (Schneider & Barsoux, 2003, S. 85–88).

Die Dimension **Kurzzeit- versus Langzeitorientierung** zeigt, ob Kulturen stärker auf die Gegenwart oder auf die Zukunft ausgerichtet sind. Gesellschaften mit hoher Zukunftsorientierung, wie China und Japan, betonen Nachhaltigkeit, Verpflichtung und langfristige Planung. Dagegen richten sich Kulturen mit niedriger Zukunftsorientierung, wie die USA oder das Vereinigte Königreich, stärker auf unmittelbare Erfolge und kurzfristige Zielsetzungen (House et al., 2004, S. 285–289).

Die Dimension Genussorientierung versus Zurückhaltung verdeutlicht, wie Kulturen mit Bedürfnissen und Lebensfreude umgehen. Genussorientierte Gesellschaften – etwa Australien und die USA – betonen Optimismus, Freizeit und Selbstverwirklichung. Zurückhaltende Kulturen wie China und Russland hingegen legen mehr Wert auf Selbstkontrolle, Pflichterfüllung und die Einhaltung sozialer Normen (Minkov, 2007, S. 45–49).

schließlich beschreibt die Dimension der Machtdistanz, wie Gesellschaften mit ungleichen Machtverteilungen umgehen. In Kulturen mit hoher Machtdistanz werden Hierarchien und Autorität als selbstverständlich akzeptiert, was sich in Ländern wie Malaysia und Mexiko zeigt. Gesellschaften mit geringer Machtdistanz hingegen

betonen Gleichheit und demokratische Entscheidungsprozesse, wie es in Dänemark und Schweden der Fall ist (Schneider & Barsoux, 2003, S. 74–77).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sechs Kulturdimensionen nach Hofstede grundlegende Werte und soziale Normen widerspiegeln, die das Denken und Handeln innerhalb einer Gesellschaft prägen. Da kulturelle Prägungen häufig unbewusst wirken, bleibt ihr Einfluss auf das eigene Handeln vielen Menschen verborgen. Gerade im internationalen Wirtschaftskontext kann dies zu Missverständnissen führen, wenn kulturelle Differenzen nicht rechtzeitig erkannt oder unterschätzt werden (Towers & Peppler, 2017, S. 15–16). Zugleich sollte berücksichtigt werden, dass Kultur weit mehr umfasst als diese sechs Dimensionen. Zahlreiche weitere Faktoren – etwa Religion, Geschichte oder politische Strukturen – prägen das kulturelle Selbstverständnis und die sozialen Interaktionen innerhalb einer Gesellschaft (Geertz, 1987, S. 15).

Im folgenden Abschnitt wird versucht, weitere Kulturdimensionen in Anlehnung an das Modell von Edward T. Hall zu beleuchten. Dabei stehen insbesondere die Konzepte der Kontextorientierung (High-Context vs. Low-Context), der Zeitauffassung (Monochron vs. Polychron) sowie der Raumwahrnehmung (proxemics) im Mittelpunkt. Diese Dimensionen bieten eine ergänzende Perspektive zu den etablierten Modellen von Hofstede oder Trompenaars, da sie stärker auf kommunikative Praktiken und situative Bedeutungszuweisungen fokussieren. Ziel ist es, die kulturelle Vielfalt nicht nur anhand abstrakter Werte, sondern auch durch konkrete Interaktionsmuster und Wahrnehmungsstrukturen zu erfassen, die für interkulturelle Verständigung und Kooperation von zentraler Bedeutung sind.

3.3.2. Kulturdimensionen nach Edward T. Hall

Edward T. Halls Kulturdimensionen stellen ein zentrales analytisches Instrument dar, um kulturell bedingte Unterschiede in der Wahrnehmung und Gestaltung von Zeit, Raum und Kommunikation zu erfassen. Seine Konzepte wie Kontextorientierung (High-Context vs. Low-Context), Zeitstruktur (monochron vs. polychron) und Raumverhalten (Proxemik) ermöglichen ein tieferes Verständnis dafür, wie kulturelle Gruppen ihre

Umwelt strukturieren und Bedeutungen vermitteln (Barmeyer, 2023, S. 37–68). Folgende Darstellung illustriert die Kulturdimensionen in Anlehnung an Edward. T. Hall:



Abb. 4 Grundlegende Dimensionen menschlichen Zusammenlebens nach Edward. T. Hall **(Hall 1990, S. 112)**

Die Darstellung verdeutlicht, wie kulturelle Orientierungen – etwa Raumkonzepte, Zeitverständnis und Kommunikationsstile – das soziale Miteinander prägen. Sie zeigt, dass interkulturelle Unterschiede nicht nur oberflächlich, sondern tief in den grundlegenden Strukturen menschlicher Interaktion verankert sind.

Interkulturelle Forschung macht deutlich, dass grundlegende Dimensionen menschlichen Zusammenlebens – wie Kommunikation, Zeit, Raum und Informationsverarbeitung – je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich ausgeprägt sind. Hall/Hall (1990, S. 112) zeigt in seiner Darstellung, dass diese Orientierungen tief in den sozialen Strukturen verankert sind und das Miteinander prägen. Schneider und Barsoux (2003, S. 72–78) knüpfen daran an, indem sie die Unterschiede zwischen High- und Low-Context-Kulturen beschreiben: Während in High-Context-Kulturen Bedeutungen stark durch nonverbale Signale, implizite Hinweise und situatives Wissen vermittelt werden, legen Low-Context-Kulturen den Schwerpunkt auf eine direkte und explizite Informationsweitergabe. Damit wird deutlich, dass kulturelle Unterschiede nicht nur die Art der Kommunikation betreffen, sondern auch das Verständnis von Zeit,

die Nutzung von Raum und die Verarbeitung von Informationen. **Trompenaars & Hampden-Turner (2012, S. 123–126)** zeigen, dass monochrone Kulturen Zeit als linear und planbar verstehen, Tätigkeiten nacheinander erledigen und Pünktlichkeit hoch bewerten. Polychrone Kulturen hingegen betrachten Zeit als flexibel, mehrere Aktivitäten können gleichzeitig stattfinden, und soziale Beziehungen haben Vorrang vor festen Zeitplänen.

Die Bedeutung von Raum wird ebenfalls kulturabhängig interpretiert. **Thomas (2003, S. 110–112)** betont, dass persönliche Distanz und Privatsphäre in manchen Gesellschaften stark geschützt werden, während andere Kulturen kleinere Abstände zulassen und Nähe stärker akzeptieren.

Kulturen unterscheiden sich darin, wie schnell sie Informationen aufnehmen und verarbeiten. In „schnellen" Kulturen liegt der Schwerpunkt auf kurzen, prägnanten Botschaften und Effizienz, wohingegen „langsame" Kulturen Informationen sorgfältiger einordnen, Beziehungen und Zusammenhänge stärker berücksichtigen und dadurch mehr Zeit für Verständigung investieren (Hall & Hall, 1990, S. 12–15).
Im nachkommenden Abschnitt werden die Kulturdimensionen in Anlehnung an Fons Trompenaars dargestellt.

3.3.3 Kulturdimensionen nach Fons Trompenaars

Fons Trompenaars, ein niederländischer Wissenschaftler und Unternehmensberater, entwickelte zusammen mit Charles Hampden-Turner auf der Grundlage der Kulturmodelle von Hofstede, Hall und anderen Forschern sowie den Ergebnissen seiner empirischen Studien im internationalen Management ein eigenes Modell mit sieben Kulturdimensionen. Seine Einsichten und Theorien publizierte er in seinem Hauptwerk „Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business", das 1998 erschien. Die Kulturdimensionen von Trompenaars liefern eine Grundlage, um kulturelle Differenzen in der Geschäftswelt zu verstehen. Diese Theorie trägt dazu bei, die Interaktion und Reaktion von Kulturen aufeinander auf der ganzen Welt zu verstehen (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998, S. 3)

Das Ziel der Kulturdimensionen von Fons Trompenaars ist es nämlich, die Verhaltensweisen von Menschen in unterschiedlichen Kulturen zu begreifen und miteinander zu vergleichen. Diese Dimensionen tragen zu einem besseren Verständnis zwischen den Kulturen bei und sind für eine effektive Kommunikation und Kooperation in globalen Teams von entscheidender Bedeutung (Schlump, 2015, S.45).

Bevor auf die Kulturdimensionen nach Trompenaars eingegangen wird, werden diese zunächst schematisch dargestellt. Die systematische Übersicht dient dazu, die grundlegenden Konzepte und Unterscheidungen des Modells nachvollziehbar zu strukturieren. Dadurch wird eine analytische Grundlage geschaffen, auf der spätere theoretische Vertiefungen und empirische Bezüge aufbauen können. Die schematische Darstellung ermöglicht zudem eine erste Einordnung der Dimensionen im Vergleich zu anderen kulturtheoretischen Ansätzen wie denen von Hofstede oder Hall.



Abb.5 die Kulturdimensionen in Anlehnung an Trompenaars (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997, S. 8)

Trompenaars beschreibt Kulturen anhand verschiedener Dimensionen, die verdeutlichen, wie Gesellschaften Regeln, Beziehungen und Emotionen unterschiedlich gewichten. So zeigt sich im Gegensatz von **Universalismus und Partikularismus**, dass einige Kulturen allgemeingültige Normen als verbindlich betrachten, während andere stärker auf persönliche Bindungen und situative Ausnahmen setzen.

Die kulturvergleichende Forschung hebt hervor, dass **individualistisch geprägte Gesellschaften** die Selbstverwirklichung und persönliche Verantwortung betonen, während **kollektivistische Kulturen** die Gemeinschaft über das Individuum stellen. Entscheidungen werden dort im Konsens getroffen, und soziale Harmonie sowie dauerhafte Beziehungen haben Vorrang gegenüber individuellen Interessen (Genkova, 2023, S. 563–580). Entscheidungen werden nicht allein, sondern im Konsens mit der Gruppe getroffen, wobei dauerhafte Beziehungen eine zentrale Rolle spielen.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal betrifft den Gegensatz von **Neutralität und Emotionalität**. In neutralen Kulturen gilt es als angemessen, Gefühle zu kontrollieren und Kommunikation sachlich zu halten. Emotionale Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik oder körperliche Nähe werden dort weitgehend vermieden. In emotional geprägten Kulturen hingegen ist es üblich, Gefühle offen zu zeigen – sei es durch Lautstärke, Körpersprache oder lebhaftes Verhalten.

Die Kulturdimension **Spezifität versus Diffusität** beschreibt, in welchem Maß persönliche Lebensbereiche voneinander getrennt oder miteinander verflochten sind. In spezifisch geprägten Gesellschaften sind Arbeit und Privatleben klar abgegrenzt, sodass nur wenige Personen Zugang zur individuellen Privatsphäre erhalten. Das Verhalten orientiert sich stark am jeweiligen Kontext, wodurch Autorität im beruflichen Umfeld nicht automatisch auf private Situationen übertragen wird. Beziehungen sind hier meist offen, direkt und transparent, moralische Urteile werden unabhängig von der Person gefällt. In Kulturen mit diffuser Orientierung sind die verschiedenen Lebensbereiche weniger klar voneinander abgegrenzt. Berufliche und private Sphären überschneiden sich häufig, sodass persönliche Beziehungen mehrere

soziale Kontexte durchdringen und vertraute Personen leichter Zugang zur Privatsphäre erhalten. Autoritätsverhältnisse bleiben auch außerhalb des Arbeitsplatzes bestehen, wodurch Führungspersonen ihre Rolle im privaten Umfeld fortsetzen können. Menschen neigen dazu, zunächst das Ganze wahrzunehmen und erst anschließend einzelne Details zu betrachten. Zwischenmenschliche Interaktionen sind in solchen Kulturen stärker situationsabhängig, indirekt und oft mehrdeutig. Auch moralische Bewertungen orientieren sich weniger an universellen Prinzipien, sondern stärker am jeweiligen Kontext und den individuellen Umständen (vgl. Müller & Gelbrich, 2004, S. 68–70).

Die Kulturdimension **Leistung versus Status (Achievement vs. Ascription)** bezieht sich auf die Frage, ob gesellschaftliches Ansehen durch individuelle Leistungen erworben oder durch vorgegebene Merkmale bestimmt wird. In leistungsorientierten Kulturen muss Status aktiv erarbeitet werden, etwa durch persönliche Anstrengung und nachweisbare Kompetenz. Titel und Positionen werden nur dann betont, wenn sie für Projekte relevant sind oder Fähigkeiten sichtbar machen. Respekt gegenüber Vorgesetzten basiert hier vor allem auf deren Leistungen, wobei Führungskräfte aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen stammen können. In Kulturen, die auf Status beruhen, wird gesellschaftliches Ansehen nicht primär durch persönliche Leistungen erworben, sondern durch vorgegebene Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft oder familiäre Netzwerke. Titel und formale Bezeichnungen sind hier von zentraler Bedeutung, da sie Respekt sichern und die hierarchische Ordnung verdeutlichen. Autoritätspersonen genießen besondere Achtung, und Führungspositionen werden häufig Personen zugesprochen, die aufgrund ihres sozialen Hintergrunds als geeignet gelten. Damit bleibt Status eng mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft und weniger mit individueller Leistung verbunden (vgl. Lewis, 2006, *When Cultures Collide*, S. 41–44).

Die Dimension der **Zeitorientierung** verdeutlicht, dass Kulturen Zeit entweder sequenziell oder synchron strukturieren. In sequenziell geprägten Gesellschaften werden Aufgaben nacheinander abgewickelt, Termine und Pflichten strikt eingehalten, und Zeit gilt als wertvolle Ressource – häufig mit der Vorstellung „Zeit ist Geld“. Im

synchronen Verständnis hingegen können mehrere Dinge gleichzeitig geschehen; Beziehungen und soziale Verpflichtungen haben Vorrang vor starren Zeitplänen, und Zeit wird weniger als materieller Wert betrachtet. Darüber hinaus unterscheiden sich Kulturen darin, ob sie sich stärker an Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft orientieren: Vergangenheitsorientierte Kulturen messen Traditionen, Vorfahren und historischer Kontinuität einen hohen Stellenwert bei und richten ihr Handeln stark an überlieferten Mustern aus. Gegenwartsorientierte Gesellschaften hingegen konzentrieren sich auf unmittelbare Bedürfnisse und aktuelles Handeln, wobei langfristige Planung eine geringere Rolle spielt. Zukunftsorientierte Kulturen legen den Schwerpunkt auf die Erreichung langfristiger Ziele, die sorgfältig geplant und strukturiert verfolgt werden. Damit prägt die jeweilige Zeitorientierung nicht nur individuelle Entscheidungen, sondern auch kollektive Handlungsweisen und gesellschaftliche Organisation (vgl. Kluckhohn & Strodtbeck, 1961, S. 13–16).

Die Dimension des **Umgangs mit der Umwelt** beschreibt, ob Kulturen die Natur und Umwelt kontrollieren oder sich in sie eingliedern. In Kulturen mit starker innerer Kontrolle wird angenommen, dass der Mensch seine Umwelt beherrschen kann; Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg liegt beim Individuum. In Kulturen mit äußerer Kontrolle hingegen wird die Umwelt als eigenständige Kraft betrachtet, die das Leben beeinflusst. In Kulturen, die den Wert *Harmony* betonen, wird die Umwelt nicht als etwas betrachtet, das kontrolliert werden muss, sondern als ein System, mit dem man im Einklang lebt. Menschen akzeptieren hier Zufall und Schicksal, suchen Kompromisse und streben nach Kooperation mit der Natur. Diese Sichtweise hebt Anpassung und Frieden hervor, während Kulturen mit dem Wert *Mastery* die Umwelt als beherrschbar ansehen und den Menschen als aktiv gestaltende Kraft verstehen (vgl. Schwartz, 1994, S. 24–27).

Kulturdimensionen können wertvolle Erklärungsansätze für das Verständnis interkulturellen Handelns liefern. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass eine zu starke Fixierung auf solche Modelle zu Stereotypisierungen führt und Kulturen als homogene Einheiten dargestellt werden. Dadurch geraten individuelle Unterschiede und situative Faktoren leicht in den Hintergrund, was ein vereinfachtes und statisches Bild

von Kultur erzeugt und die notwendige Komplexität menschlicher Verhaltensweisen reduziert (vgl. Jackson, 2014, S. 72–74).

Der Hauptunterschied zwischen den von Hofstede, Hall und Trompenaar erwähnten Kulturdimensionen ist es, dass Hofstede sich auf allgemeine Werte und Einstellungen konzentriert, während Trompenaars sich mehr auf zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationsmuster fokussiert. Hall's Modell betrachtet speziell den Kommunikationsstil und Informationsaustausch zwischen Kulturen.
Die Kenntnis all diese Kulturdimensionen sind von grundlegender Relevanz zur Entwicklung der sogenannten inter- und transkultureller Kompetenz in der Aufnahmegesellschaft der MigrantInnen (Utler, 2020, S. 45).

Im nachfolgenden Abschnitt der Dissertation werden die von Thomas Alexander entwickelten Kulturstandards sowie das zugehörige Kulturerfassungsmodell systematisch erläutert. Dabei erfolgt zunächst eine theoretische Einordnung der Kulturstandards als zentrale Orientierungsmuster innerhalb interkultureller Begegnungen, gefolgt von einer detaillierten Darstellung des Kulturerfassungsmodells, das als methodisches Instrument zur Analyse kultureller Prägungen und Handlungsmuster dient. Ziel ist es, die konzeptionellen Grundlagen und praktischen Implikationen dieser Ansätze im Kontext migrationsbezogener Integrationsprozesse kritisch zu reflektieren und ihre Relevanz für die empirische Forschung herauszuarbeiten.

3.3.4 Kulturstandards bzw. Kulturerfassungsmodell nach Thomas Alexander

Ein zentrales Konzept zur Erklärung kulturell geprägten Verhaltens stellt die Theorie der Kulturstandards dar. Sie bietet ein heuristisches Instrument zur Analyse kulturbedingter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und ermöglicht die Differenzierung zwischen individuellen und kollektiv geteilten Orientierungen. In diesem Zusammenhang definiert Thomas (1996) Kulturstandards wie folgt:

> ***„Alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrheit der Mitglieder einer bestimmten Kultur als***

> ***normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich für sich persönlich und für andere angesehen werden, werden von Thomas, A (1996) als Kulturstandards bezeichnet. Kulturstandards werden während der Sozialisation des Einzelnen erworben und verinnerlicht, wodurch sie alle Handlungen steuern und prägen, ähnlich wie eine unbewusste Programmierung“*** **(Thomas, 2003, S. 112).**

Kulturelle Unterschiede werden vor allem dann sichtbar, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen miteinander in Kontakt kommen. Dadurch treffen verschiedene Kulturstandards aufeinander. Ein Beispiel hierfür ist Deutschland, wo die Kommunikation durch den Kulturstandard des „schwachen Kontexts“ geprägt ist. Das bedeutet, dass Sachverhalte direkt und unmissverständlich angesprochen werden – ohne ausschmückende Sprache oder indirekte Andeutungen. Diese ausgeprägte Direktheit hebt sich deutlich von den Kommunikationsstilen vieler anderer Kulturen weltweit ab. Trifft ein Deutscher nun beispielsweise auf einen Inder, für den der Kulturstandard „Indirekte Kommunikation“ gilt, sind Missverständnisse vorprogrammiert. Deutsche Gesprächspartner interpretieren die indirekte Redeweise von Indern oftmals als unklar oder „umständlich“, während Inder die deutsche Direktheit als zu hart und unhöflich empfinden (Bolten, 2007, S. 87–89).

Die zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung infolge globaler Migrationsbewegungen hat den Begriff der Interkulturalität zu einem zentralen Analyseinstrument in den Sozial- und Kulturwissenschaften werden lassen. Im Kontext migrationsbedingter Diversität dient Interkulturalität nicht nur als deskriptive Kategorie zur Beschreibung kultureller Begegnungen, sondern auch als normativer Orientierungsrahmen für pädagogische, politische und soziale Integrationsprozesse. Im nachkommenden Abschnitt wird versucht, den Begriff Interkulturalität theoretisch zu fundieren, seine konzeptionellen Abgrenzungen zu verwandten Begriffen wie Multikulturalität und Transkulturalität herauszuarbeiten und seine Relevanz für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen kritisch zu reflektieren.

3. 4 Annäherung an Interkulturalitätsbegriff

Die Suche nach einer exakten Definition des Begriffs Interkulturalität zeigt, dass es sich um ein komplexes und vielschichtiges Konzept handelt.

> **„Interkulturalität ist ein polysemer Begriff, der unterschiedliche Bedeutungen und Dimensionen umfasst.“ (Földes, 2010, S. 17)**

Der Begriff der Interkulturalität ist eng mit theoretischen Konzepten und Ansätzen verbunden, die ihn näher beleuchten. der Begriff der Interkulturalität ist vielschichtig und kontextabhängig. Eine präzise Annäherung erfordert die Berücksichtigung verschiedener theoretischer, psychologischer und soziologischer Perspektiven**.**

Wir leben in einer vernetzten Welt, in der Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinandertreffen. Immer mehr große Unternehmen arbeiten international und suchen daher MitarbeiterInnen, die im Umgang mit anderen Kulturen fit sind. In Anlehnung an Stegu (2001, S.9) versteht man unter dem Begriff Interkulturalität das Aufeinandertreffen von zwei oder mehr Kulturen, bei dem trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt. Die eigene kulturelle Identität und Prägung werden durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen wechselseitig erlebt. Interkulturalität bezieht sich auf das Einnehmen und das Denken aus unterschiedlichen Blickwinkeln, ohne vorschnelle Schlussfolgerungen zu ziehen. Es ist nicht beabsichtigt, das Fremde in das eigene Selbstverständnis zu integrieren, sondern es soll zunächst nur bewusst beachtet werden. Man muss seinen eigenen Blickwinkel wahrnehmen, um das Andere zu begreifen. So entsteht eine produktive Beziehung des gegenseitigen Austausches zwischen der fremden und der eigenen Kultur (Stegu, 2001, S. 438). „***Die Alterität wird hier allmählich zu einer Vertrautheit, die man reziprok und teilweise in die eigene Erfahrung der Kultur einbinden kann***“ (Freuding, 2022, S. 384).

Alois Wierlacher (1999) hebt in seinen Studien hervor, dass sich bei kulturellen Gegenüberstellungen eine mittlere Ebene, die sogenannte dritte Ordnung, entwickelt. Dieses neue „Dritte“ stellt keine bloße Kombination der beteiligten Kulturen dar und ist auch nicht einfach als eine weitere, dritte Kultur zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um eine völlig neuartige und unvorhersehbare Synergie, die entsteht. Dadurch wird ein

gegenseitiger Verständigungsprozess gefördert, der ein harmonisches kulturelles Zusammenleben ermöglicht.

Um den Begriff Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz richtig abgrenzen zu können, soll der Begriff „kulturelle Überschneidungssituationen zuerst abgegrenzt werden.

Im nachkommenden Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird angestrebt, die Konzepte der kulturellen Überschneidungssituation, des Fremden und des Eigenen unter Bezugnahme auf Alexander Thomas näher zu definieren und voneinander abzugrenzen.

3. 4. 1 Die kulturellen Überschneidungssituationen

Bei einer kulturellen Überschneidungssituation handelt es sich in Anlehnung an Alexander Thomas (2011, S.138) um eine Situation, in der die Beteiligten nicht ausschließlich mit einem kulturspezifischen Orientierungssystem handeln können, sondern mit zwei verschiedenen Orientierungssystemen konfrontiert sind, die unterschiedlich klar erkennbar sind. Die kulturelle Überschneidungssituation ist durch Handlungsbedingungen und -anreize gekennzeichnet, aber auch durch Handlungsgrenzen aufgrund der verschiedenen Kulturen. Wenn unterschiedliche kulturelle Merkmale in Interaktion treten, kann sich eine neue „dritte Kultur“ herausbilden, die durch Überschneidungen zwischen Eigenem und Fremdem geprägt ist. In diesem Zwischenraum entstehen hybride Formen, die durch Uneindeutigkeit und Neuartigkeit charakterisiert sind (Welsch, 1999, S. 332–334).
Der Zwischenraum, der durch die Begegnung mit Fremdheit entsteht, kann sowohl verunsichernd als auch bereichernd wirken. Fehlt jedoch das Wissen über die Eigenheiten und Merkmale des Fremden, entstehen leicht Missverständnisse und kommunikative Stolperfallen (Mecheril, 2010, S. 45–47).

Nach Thomas (2011, S. 139) kann das interaktive Verhalten zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen unter **günstigen Bedingungen** sowohl durch das Eigene als auch durch das Fremde geprägt sein. In solchen Situationen entsteht eine **gegenseitige Anpassung**, die von wechselseitigem Respekt und Offenheit getragen wird. Beide

Seiten bringen ihre kulturellen Orientierungen ein, wodurch ein **dynamischer Aushandlungsprozess** entsteht, der zu einer Balance zwischen Eigenem und Fremdem führt. Dies kann langfristig die Herausbildung einer „dritten Kultur“ begünstigen, in der neue gemeinsame Regeln und Verständigungsformen entstehen.

Unter **ungünstigen Bedingungen** hingegen wird das Verhalten ausschließlich vom Fremden bestimmt. Dies bedeutet, dass eine Seite ihre kulturellen Muster nicht einbringen kann, sondern sich vollständig den Erwartungen und Normen der anderen Seite unterordnen muss. Das Ergebnis ist ein **einseitiger Anpassungsdruck**, der häufig mit Gefühlen von Entfremdung, Machtungleichgewicht und mangelnder Anerkennung verbunden ist. Solche Situationen können zu Missverständnissen, Konflikten oder sogar zum Abbruch der Interaktion führen. Zur Verdeutlichung dieser beiden möglichen Verläufe verweist Thomas auf eine schematische Darstellung (vgl. Abbildung 6), die die **Balance zwischen Eigenem und Fremdem** im günstigen Fall sowie die **Dominanz des Fremden** im ungünstigen Fall visualisiert.

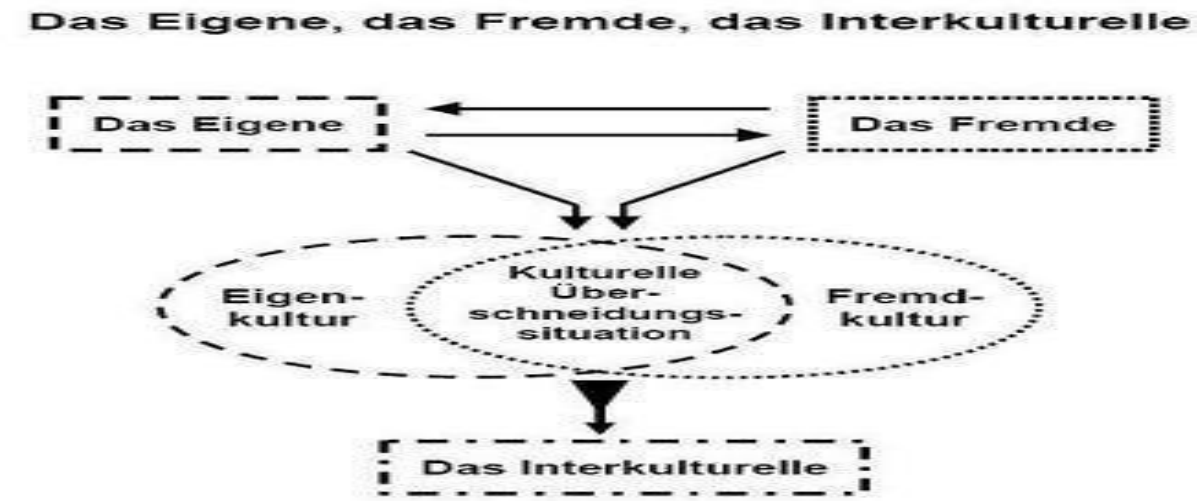


Abb. 6 Kulturelle Überschneidungssituation in Anlehnung an Alexander Thomas* (Thomas, 2005, S. 46*).

In Anlehnung an die obige Darstellung entstehen Interkulturelle Überschneidungssituationen, wenn sich das Eigene und das Fremde gegenseitig begegnen und das Fremde für das Eigene wichtiger wird. Dies kann in positiver oder negativer Weise geschehen. Es ist möglich, dass man das Fremde als etwas spannendes

Neues wahrnimmt, aber auch als etwas, das bedrohlich unbekannt ist.

Im Kontakt zwischen Eigenem und Fremdem entsteht ein Zwischenraum, der durch Uneindeutigkeit und Neuartigkeit charakterisiert ist. Dieser Raum eröffnet Möglichkeiten für interkulturelle Verständigung, kann jedoch auch Konflikte hervorrufen, wenn die Besonderheiten des Fremden nicht erkannt oder berücksichtigt werden (Wierlacher, 1985/2001, S. 25–28).

Um in einer interkulturellen Situation richtig zu handeln, ist die Beherrschung der sogenannten interkulturellen Handlungskompetenz von grundlegender Bedeutung.

Im Folgenden wird versucht, den Begriff interkulturelle Handlungskompetenz zu bestimmen.

3.4.2. Zum Begriff Interkulturelle Handlungskompetenz

Der Begriff "Interkulturelle Kompetenz" bezeichnet im Grunde genommen ein komplexes theoretisches Konstrukt. Interkulturelle Kompetenz ist in Anlehnung an Straub ein Bündel aus vielen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl auf strategischer und professioneller als auch auf individueller und sozialer Ebene anzusiedeln sind. Sie muss als ein lebenslanger Lernprozess verstanden werden. **(Straub, 2010, S. 25).**

> **Alexander**, Thomas (2011) definiert Interkulturelle Kompetenz wie folgt: ***„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung"*** (Thomas, 2011, S 15).

Thomas beschreibt nämlich die interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, in Situationen kultureller Fremdheit angemessen, effektiv und erfolgreich zu agieren. Es handelt sich dabei nicht nur um Kenntnisse über

andere Kulturen, sondern vor allem um die Kompetenz, dieses Wissen in konkreten sozialen Begegnungen anzuwenden.

> *„interkulturelle Handlungskompetenz ist nicht als eine einzige Fähigkeit zu sehen, sondern als ein erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von „individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“* (Bolten, 2007b, S. 33).

Das bedeutet, dass die interkulturelle Handlungskompetenz aus verschiedenen **Fachkompetenzen** besteht. Die folgende Abbildung veranschaulicht die **wesentlichen Fachkompetenzen** der interkulturellen Handlungskompetenz.



Abb. 7 Interkulturelle Fachkompetenz – interkulturelle strategische Kompetenz – interkulturelle soziale Kompetenz – interkulturelle individuelle Kompetenz: 4-Ebenen-Modell. ***Bearbeitet nach Bolten (2006, S. 65) und Bolten (2007a, S. 214).***

Um in interkulturellen Überschneidungssituationen – in der Interaktion mit Menschen anderer Kulturen – sensibel, reflektiert, adäquat und effektiv handeln zu können, sind die in Abbildung 7 zusammengefassten Fachkompetenzen interkultureller Kompetenz erforderlich. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich dann, wenn es gelingt,

unterschiedliche Teilkompetenzen – etwa Wissen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten – in ein ausgewogenes Zusammenspiel zu bringen und gezielt einzusetzen. Erst durch diese Integration entsteht die Fähigkeit, in interkulturellen Kontexten erfolgreich zu agieren (Deardorff, 2006, S. 247–249).

Interkulturelle Kompetenz bedeutet nicht, jede kulturelle Eigenheit oder jede Person uneingeschränkt zu akzeptieren oder zu befürworten. Vielmehr umfasst sie die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und zur Hinterfragung anderer. Wesentliche Bestandteile sind Kenntnisse über ethnozentrisches Denken, unterschiedliche Kulturmodelle, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie Kompetenzen in Selbst- und Fremdwahrnehmung und interkultureller Kommunikation (Straub et al., 2010, S.**22**).

Ansätze, die interkulturelle Kompetenz mit der persönlichen Entwicklung der Beteiligten verknüpfen, definieren sie als die Fähigkeit, zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft neue Formen des Zusammenlebens zu gestalten und produktiv zu machen – unabhängig von einem spezifischen Zielkulturraum (Wierlacher, 1993, S. 556).

In vielen Definitionen liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Wirksamkeit und Produktivität interkultureller Kompetenz. Sie wird als zentrales Instrument für erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit betrachtet. So beschreibt A. Knapp-Potthoff (1997, S. 9) interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit von Sprachlernenden, mit Angehörigen fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich zu interagieren wie mit Mitgliedern der eigenen. Dabei sollen sie kulturell bedingte, oft unvorhersehbare Verständigungsprobleme durch geeignete Kompensationsstrategien bewältigen und neue kommunikative Beziehungen aufbauen können.

Im Gegensatz dazu definieren Spitzberg und Changnon interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, interkulturelle Begegnungen aktiv zu gestalten. Dabei geht es darum, Missverständnisse zu verhindern oder aufzulösen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, die von allen Beteiligten akzeptiert und produktiv genutzt werden können (Spitzberg & Changnon, 2009, S. 6–8).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interkulturelle Kompetenz ein Bündel aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellt, dass es einer Person ermöglicht, in interkulturellen Begegnungssituationen effektiv und angemessen zu handeln. Interkulturell kompetente Menschen sind einerseits in der Lage, ihre eigenen Ziele zu erreichen (Effektivität), und andererseits bereit und fähig, die Ziele und Werte ihres Gegenübers zu berücksichtigen sowie kulturell relevante Umgangsformen zu respektieren (Angemessenheit).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass interkulturelle Kompetenz ein

zentrales Element für das Verständnis und die Gestaltung kultureller Begegnungen darstellt. Dennoch greifen klassische interkulturelle Modelle häufig zu kurz, wenn es darum geht, komplexe kulturelle Überschneidungen, hybride Identitäten und dynamische Austauschprozesse adäquat zu erfassen. Vor diesem Hintergrund gewinnt der Begriff **der Transkulturalität** zunehmend an Bedeutung. Er bietet eine theoretische Perspektive, die über dichotome Kulturkonzepte hinausgeht und kulturelle Verflechtungen, Durchlässigkeiten sowie die Entstehung neuer kultureller Formen in den Mittelpunkt stellt. Im Folgenden wird der Transkulturalitätsbegriff systematisch erschlossen und hinsichtlich seiner Relevanz für migrationsbezogene Bildungsprozesse und gesellschaftliche Integrationsdiskurse reflektiert.

3.5 Annäherung an Transkulturalitätsbegriff

Die Verfassung der modernen Kulturen und die kulturelle Prägung der Individuen zeigen im Grunde genommen die wachsende Vielfalt bzw. Diversität in der Gesellschaft. In einer Gesellschaft, wo die Diversität herrscht, ist die transkulturelle Kompetenz von grundlegender Relevanz. Der Philosoph Wolfgang Welsch beschreibt mit dem **Kulturkonzept der Transkulturalität** die Entstehung von kultureller Vielfalt auf der Makro- und Mikroebene. Im Grunde genommen gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs Transkulturalität. In der Diskussion über Soziale Arbeit ist Transkulturalität laut Unterholzner (2004, S.6) im Vergleich zu den Konzepten der Multi- und Interkulturalität bislang tatsächlich wenig präsent. Aber die Betrachtung des

Grundverständnisses der Sozialen Arbeit und des Theoriekonzepts der Lebensweltorientierten sozialen Arbeit verdeutlicht, dass die Berücksichtigung von Vielfalt in der Sozialen Arbeit von zentraler Bedeutung ist**.**

Im Folgenden soll der Versuch unternommen, den Begriff Transkulturalität in Anlehnung an den Philosophen Wolfgang Welsch abzugrenzen:

> *„**Transkulturalität meint nicht die bloße Vermischung von Kulturen, sondern die Herausbildung neuer kultureller Formen, die über traditionelle Grenzen hinweggehen.“*** (Welsch, 1999, S. 28)

Es geht hier um den Austausch und das Zusammenwachsen von verschiedenen kulturellen Elementen, was zu neuen, einzigartigen kulturellen Ausprägungen führt. Dieses Konzept hilft uns zu verstehen und zu erkennen, wie globale Interaktionen unsere Wahrnehmung von Identität und Zugehörigkeit prägt'(Studysmarter(online),2024). Daraus ist zu erschließen, dass Transkulturalität ein Konzept ist, das sich mit der Interaktion und Vermischung von Kulturen befasst. Es geht darum zu begreifen, dass Kulturen durch kontinuierliche Austauschprozesse geformt werden und nicht in statischer oder isolierter Form existieren. In einer Welt, die immer globaler wird, kommen verschiedene Kulturen zusammen und haben einen Einfluss aufeinander.

> **„Transkulturelle Identitäten entstehen nicht durch die bloße Addition einzelner kultureller Elemente, sondern durch deren dynamische Integration in neue Muster. Kulturen sind heute durch vielfältige Austauschprozesse miteinander verflochten, wodurch hybride Identitäten entstehen“ (García, 2009, S. 143–145).**

Transkulturalität beschreibt also die Tatsache, dass Kulturen in einer globalisierten Welt nicht isoliert nebeneinander existieren, sondern in einem fortlaufenden Prozess der gegenseitigen Beeinflussung und Durchmischung stehen.

Um die immer komplexer werdenden kulturellen Verknüpfungen in der Moderne zu beschreiben, entstand der Begriff. Als Reaktion auf die Globalisierung und das damit einhergehende Wissen, dass kulturelle Identitäten zunehmend weniger von geografischen oder nationalen Grenzen beeinflusst werden, wurde der Begriff

Transkulturalität nämlich geschaffen. Das heißt, Das Transkulturalitätskonzept basiert auf der Annahme, dass Kultur eine Verbindung herstellt und nicht eine Trennung. Es gibt Anlaufstellen für die Begegnung verschiedener Kulturen, die dazu führen können, dass die Grenzen verwischt oder aufgehoben werden. Es bildet sich keine einheitliche Weltkultur aus den getrennten Einzelkulturen. Stattdessen entstehen Individuen und Gesellschaften, die transkulturelle Merkmale aufweisen.

Ein transkulturelles Verständnis von Identität geht über die Vorstellung homogener kultureller Zugehörigkeit hinaus. Es betont die gleichzeitige Verankerung in mehreren kulturellen Kontexten und die Fähigkeit, zwischen ihnen zu navigieren. Dies bringt Ludger Pries treffend auf den Punkt:

> ***„Transkulturalität beschreibt die gleichzeitige Zugehörigkeit zu mehreren kulturellen Kontexten und die Fähigkeit, zwischen ihnen zu wechseln. Sie ist Ausdruck einer Identität, die sich aus verschiedenen kulturellen Einflüssen zusammensetzt und nicht auf eine einzige Herkunftskultur beschränkt ist.“ (Pries, 2010, S. 15)***

Transkulturalität ist also anders als Multikulturalität, bei der es darum geht, verschiedene Kulturen innerhalb einer Gesellschaft nebeneinander zu bringen, ohne dass sie zwangsläufig gegenseitig beeinflusst werden.

Nach Wulf sind heutige Kulturen nicht mehr mit traditionellen Vorstellungen von geschlossenen Nationalkulturen vereinbar. Ihre Identitäten sind vielfältig, dynamisch und durch grenzüberschreitende Austauschprozesse geprägt. Das Konzept der Transkulturalität verdeutlicht, dass Kulturen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern durch Verflechtungen neue hybride Formen hervorbringen (Wulf, 2020, S. 3–5).

Die vorliegende Tabelle dient der begrifflichen Abgrenzung von Transkulturalität gegenüber den Konzepten der Multi- und Interkulturalität. Ziel ist es, die konzeptionellen Unterschiede herauszuarbeiten und die jeweiligen theoretischen Implikationen vergleichend darzustellen. Dabei werden zentrale Merkmale, Perspektiven und Wirkungsdimensionen der drei Ansätze systematisch gegenübergestellt. So entsteht eine differenzierte Grundlage für das Verständnis

interkultureller und transkultureller Dynamiken im Kontext migrationsgesellschaftlicher Diskurs

Transkulturalität	Interkulturalität	Multikulturalität
Transkulturalität geht über Multikulturalität und Interkulturalität hinaus. Es legt den Schwerpunkt auf die Idee, dass kulturelle Identitäten nicht starr sind, sondern sich im Laufe der Zeit durch den kulturellen Austausch und die Vermischung verändern und weiterentwickeln.	Interkulturalität betont die Idee des Dialogs und des Austauschs zwischen verschiedenen Kulturen in einer Gesellschaft.	Multikulturalität bezieht sich auf die Existenz verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft. In einer multikulturellen Gesellschaft werden unterschiedliche kulturelle Gruppen nebeneinander existieren gelassen und haben das Recht, ihre kulturelle Identität zu bewahren.
-Im transkulturellen Ansatz werden kulturelle Grenzen als durchlässig und veränderlich angesehen. Er betont die Tatsache, dass Menschen kulturelle Elemente aus verschiedenen Quellen aufnehmen und neue hybride Identitäten schaffen.	-Es setzt auf die Idee, dass durch den interkulturellen Austausch ein besseres Verständnis zwischen den Kulturen erreicht werden kann.	-Multikulturalität legt den Fokus auf die Erhaltung und Pflege kultureller Unterschiede und fördert die Toleranz gegenüber kultureller Diversität.
Dieses Konzept legt Wert auf die Dynamik und den Prozess des kulturellen	-Der Schwerpunkt liegt auf der Integration und der Förderung des	-Es geht oft mit spezifischen rechtlichen und politischen

Wandels und der Hybridisierung, bei dem Elemente aus verschiedenen Kulturen in einer Art und Weise kombiniert werden, die neue, transkulturelle Identitäten hervorbringt	Zusammenlebens verschiedener Kulturen.	Maßnahmen einher, um die kulturellen Rechte und Identitäten verschiedener Gruppen zu schützen.

Tabelle1. Abgrenzung des Begriffs Transkulturalität von Inter- und Multikulturalität, eigene Darstellung.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Multikulturalität die Wahrung kultureller Identität betont, während die Interkulturalität den Dialog zwischen Kulturen fördert. Hingegen betont die Transkulturalität die sich ständig entwickelnde und dynamische Natur von Kultur und Identität. Die Transkulturalität beinhaltet nämlich oft eine stärkere Betonung der Vermischung und Hybridisierung von kulturellen Elementen, die zu neuen, vielschichtigen Identitäten führen.

Auffällig dabei ist, dass der Begriff „Transkulturalität“ trotz dieser Sicht, doch die Existenz von Einzelkulturen voraussetzt und somit Widersprüchliches beinhaltet. Doch drängt das Konzept auf einen Übergang zu einer neuen, transkulturellen Form der Kulturen (Unterholzner, 2004, S. 7).

Im nachfolgenden Abschnitt ist die Rede von der transkulturellen Kompetenz. Hier wird auch versucht zu erklären, wie MigrantInnen und Migranten ihre trans- und interkulturelle Kompetenz in den Aufnahmegesellschaften entwickeln. Zuerst soll der Begriff „transkulturelle Kompetenz“ ausführlich abgegrenzt werden.

3.5.1 Das Konzept der Transkulturalität bei Wolfgang Welsch

Das von Wolfgang Welsch entwickelte Konzept der Transkulturalität eröffnet eine realistischere Sichtweise auf die historische Entwicklung von Gesellschaften als traditionelle Kulturmodelle. Nach Welsch (2000, S. 44) sind kulturelle Identitäten nicht als homogene Gebilde zu verstehen, sondern entstehen aus vielfältigen genealogischen

Verflechtungen, die unterschiedliche Traditionen miteinander verbinden. In diesem Sinne betont Delanty (2003, S. 116–118), dass Identitäten stets durch komplexe kulturelle Ursprünge geprägt sind und sich nicht isoliert erklären lassen.

Darüber hinaus hebt Reckwitz (2006, S. 45–47) hervor, dass Kultur nicht nur eine analytische Kategorie darstellt, sondern auch gesellschaftlich wirksam ist. Die Art und Weise, wie Kultur definiert wird, beeinflusst soziale Praktiken und kann mit ausgrenzenden Mechanismen verbunden sein. Damit wird deutlich, dass die Veränderung kultureller Konzepte Verantwortung mit sich bringt, da neue Deutungen Wahrnehmungen und Handlungen prägen und somit konkrete Folgen für das Zusammenleben entfalten.

Transkulturalität begegnet solchen Fragmentierungen durch ihre integrative Ausrichtung: Sie ersetzt starre Grenzen durch Offenheit und Übergänge, die Anschlussfähigkeit innerhalb der Gesellschaft fördern. Bereits Ortiz (1940, S. 102) beschrieb kulturelle Begegnungen als Prozesse der Transkulturation, in denen unterschiedliche Traditionen nicht nebeneinander bestehen, sondern in vielfältigen Kommunikations- und Interaktionsformen verschmelzen. Kulturen erscheinen somit als historisch gewachsene Mischformen, die niemals vollständig homogen oder abgeschlossen waren.

Welsch verdeutlicht schließlich die besondere Bedeutung der Kunst für die Veranschaulichung transkultureller Prozesse. Da kulturelle Überschneidungen in der Kunst weniger kontrovers diskutiert wurden, konnte sich Transkulturalität hier vergleichsweise frei entfalten und wurde positiv aufgenommen, während sie in politischen und gesellschaftlichen Kontexten häufig zurückhaltender betrachtet wurde (Welsch, 2024, S. 12).

3.5.2 Zum Begriff transkulturelle Handlungskompetenz

Eine allgemein gültige Definition des Begriffs *transkulturelle Kompetenz* existiert bislang nicht. In Anlehnung an Welsch (2000) rückt sie die Begegnung zwischen Fachkräften und Menschen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt und basiert wesentlich auf professioneller Interaktionsfähigkeit im Migrationskontext. Transkulturell kompetente Fachpersonen betrachten Migrantinnen und Migranten nicht als Vertreter einer „fremden Kultur“, sondern als individuelle Persönlichkeiten in ihren jeweiligen sozialen Umfeldern (vgl. Unterholzner, 2004, S. 9).

Als Teil professioneller Handlungskompetenz umfasst transkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, unterschiedliche Lebenslagen wahrzunehmen, zu verstehen und daraus angemessene Handlungsstrategien abzuleiten. Sie gilt als soziale Schlüsselqualifikation, die für den professionellen Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund unverzichtbar ist und zudem gezielt erlernt und trainiert werden kann. Mecheril (2010, S. 27–29) hebt hervor, dass transkulturelle Kompetenz insbesondere darin besteht, Differenz als Ressource zu begreifen und pädagogische Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt zu entwickeln.

Damit wird deutlich, dass transkulturelle Kompetenz nicht nur eine theoretische Kategorie darstellt, sondern eine praxisrelevante Fähigkeit, die für gelingende Interaktion und Zusammenarbeit unabdingbar ist. Transkulturelle Kompetenz umfasst die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Prägungen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen zu erkennen, kritisch zu reflektieren und in der Kommunikation konstruktiv einzubeziehen. Gudykunst (2004, S. 27–29) betont, dass diese Kompetenz wesentlich darin besteht, kulturelle Differenzen nicht zu ignorieren, sondern sie bewusst wahrzunehmen und in Interaktionen produktiv zu gestalten.

3.5.2.1 Komponente transkultureller Kompetenz

Transkulturelle Kompetenz spielt eine entscheidende Rolle im respektvollen und effektiven Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft – sei es im beruflichen oder privaten Bereich. Sie fördert interkulturelles Verständnis, stärkt

zwischenmenschliche Beziehungen und trägt zur sozialen Integration bei. Dabei setzt sie sich aus mehreren zentralen Elementen zusammen, die es ermöglichen, kulturelle Vielfalt nicht nur zu erkennen, sondern aktiv und wertschätzend zu nutzen. Die nachfolgende Abbildung bietet eine strukturierte Übersicht über die zentralen Komponenten der transkulturellen Kompetenz. Sie erläutert nicht nur deren inhaltliche Bedeutung, sondern veranschaulicht auch, wie diese einzelnen Elemente in unterschiedlichen Lebensbereichen – etwa im beruflichen Umfeld, im Bildungswesen, im Gesundheitssektor sowie im interkulturellen Alltag – konkret zur Anwendung kommen können. Dabei wird deutlich, dass transkulturelle Kompetenz nicht als statisches Wissen verstanden werden sollte, sondern als dynamischer Prozess der Reflexion, Kommunikation und Anpassungsfähigkeit, der in vielfältigen sozialen Kontexten eine entscheidende Rolle spielt.

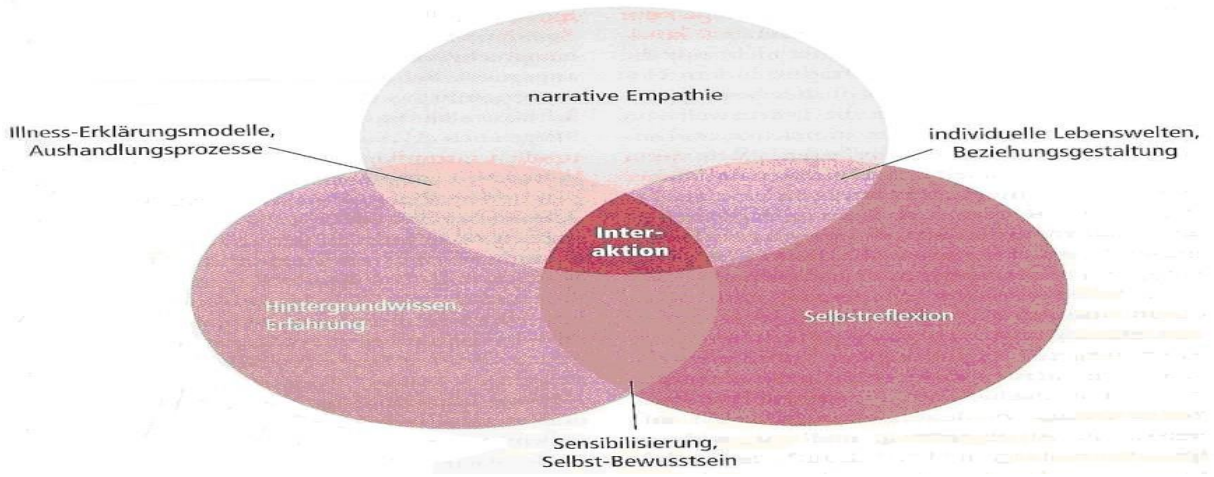


Abb. 8 Transkulturelles Kompetenz (Bildquelle: Domenig, 2007, S.175)

Transkulturelle Kompetenz lässt sich durch verschiedene miteinander **verbundene Komponenten** charakterisieren. Ein zentrales Element ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die es Fachkräften ermöglicht, eigene kulturelle Prägungen kritisch zu hinterfragen und die Perspektive anderer einzunehmen. Steinhäuser et al. (2021, S. 47) betonen, dass diese Selbstreflexivität Voraussetzung für ein respektvolles Verständnis

individueller Lebensrealitäten im Migrationskontext ist. Da jede Lebenswelt den Bezugsrahmen für Denken und Handeln bildet, entstehen Spannungen, wenn unterschiedliche Handlungsschemata aufeinandertreffen, ohne dass das eigene kulturelle Selbst reflektiert wird. Solche Inkongruenzen können kognitive und emotionale Konflikte hervorrufen, die nur durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Lebenswelten konstruktiv bewältigt werden können.

Darüber hinaus ist Hintergrundwissen über kulturelle Zusammenhänge sowie die Bereitschaft, transkulturelle Erfahrungen zu sammeln, von zentraler Bedeutung. Friebe und Zalucki (2003, S. 34) weisen darauf hin, dass übergreifende Konzepte helfen, Sinnstrukturen und individuelle Lebensgeschichten zu erkennen und zu interpretieren. Dieses Wissen entsteht sowohl durch gezielte Bildungsangebote als auch durch praktische Erfahrungen und sollte nicht als zusätzliche Belastung, sondern als persönliche und fachliche Bereicherung verstanden werden. Ein vertieftes Verständnis unterschiedlicher Werte und Normen ist unerlässlich, um kulturelle Unterschiede nachvollziehen und angemessen darauf reagieren zu können.

Ein weiteres wesentliches Element bildet die narrative Empathie. Sie eröffnet die Möglichkeit, Menschen mit Migrationshintergrund zu ermutigen, ihre eigene Situation zu reflektieren, und schafft zugleich die Grundlage für eine angemessene Betreuung. Leyer (1994, zit. nach Domenig, 2007, S. 178) beschreibt Empathie im transkulturellen Kontext als Haltung, die von Neugier, Geduld und dem Bemühen geprägt ist, den anderen zu verstehen, ohne dabei die Fremdheit vollständig aufzulösen. Diese Spannung zwischen Nähe und Distanz ist produktiv, da sie die Fähigkeit fördert, sich in die Lebenswelten anderer hineinzuversetzen und kulturelle Unterschiede wertzuschätzen.

Zusammengenommen bilden Selbstreflexivität, Hintergrundwissen und narrative Empathie die Grundlage einer wirksamen transkulturellen Kompetenz. Sie sind entscheidend für den professionellen Umgang mit Vielfalt und gewinnen in einer zunehmend globalisierten Gesellschaft immer größere Bedeutung. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die zentralen Strategien zur Weiterentwicklung transkultureller Kompetenz in Aufnahmegesellschaften systematisch dargestellt.

3.5.3. Fünf zentrale Strategien zur Stärkung und Weiterentwicklung transkultureller Kompetenz in der Aufnahmegesellschaft von Migranten

Die von der Schweizerischen Konferenz der Fachstellen für Integration (KoFI, 2016, S. 5–6) formulierten Empfehlungen lassen sich in fünf zentrale Handlungsdimensionen zusammenfassen, die gemeinsam zur Stärkung transkultureller Kompetenz beitragen.

Im Folgenden wird versucht diese Dimensionen stichpunktartig dargestellt.

-Selbstreflexion und Bewusstsein für kulturelle Prägungen:

Der Ausgangspunkt liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Sozialisation. Die Reflexion über Werte, Normen und Kommunikationsmuster ermöglicht es, die Wirkung der eigenen kulturellen „Brille“ zu erkennen und bewusst abzulegen. Dadurch wird ein offener Zugang zu anderen Perspektiven geschaffen und Vorurteile können abgebaut werden.

-Erweiterung des Wissens über kulturelle Diversität: Transkulturelle Kompetenz setzt die Aneignung von Kenntnissen über unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Lebensweisen voraus. Dieses Wissen fördert Offenheit und Empathie, während die kritische Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen diskriminierende Annahmen verhindert.

-Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme: Die Fähigkeit, sich in Menschen mit anderen kulturellen Erfahrungen hineinzuversetzen, ist zentral. Perspektivenwechsel bedeutet, alternative Sichtweisen als Bereicherung zu verstehen und nicht vorschnell zu bewerten. Diese Haltung stärkt gegenseitiges Verständnis und erleichtert das Zusammenleben in pluralen Gesellschaften.

-Ausbau kommunikativer Kompetenzen: Ein respektvolles Miteinander erfordert sprachliche Sensibilität und aktives Zuhören. Achtsamer Umgang mit verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen sowie die frühzeitige Klärung von

Missverständnissen im Dialog tragen dazu bei, Vertrauen und gegenseitiges Verständnis zu fördern.

-Kultursensible Gestaltung von Strukturen und Angeboten: Schließlich ist es notwendig, organisatorische Abläufe, Bildungsprogramme und soziale Dienstleistungen so zu gestalten, dass sie kulturelle Vielfalt berücksichtigen. Nur durch die Schaffung inklusiver Rahmenbedingungen wird gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund in Beruf, Bildung und Gesellschaft ermöglicht (KoFI, 2016, S. 5–6).

Die zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung infolge globaler Migrationsbewegungen stellt Aufnahmegesellschaften vor komplexe Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt. Neben der Notwendigkeit, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen für Integration zu schaffen, rückt zunehmend die Frage nach den sozialen und kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund. In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Diversitätskompetenz als Schlüsselqualifikation für gelingende Integrationsprozesse an Bedeutung. Es umfasst die Fähigkeit, Unterschiede nicht nur zu erkennen und zu respektieren, sondern aktiv in interkulturelle Kommunikations- und Bildungsprozesse einzubinden.

Diversitätskompetenz bedeutet dabei mehr als bloße Toleranz gegenüber kulturellen Differenzen. Sie impliziert ein reflektiertes Bewusstsein für Machtverhältnisse, Privilegien und strukturelle Ungleichheiten sowie die Bereitschaft, diese kritisch zu hinterfragen. Damit wird Diversitätskompetenz zu einem dynamischen Lernprozess, der sowohl individuelle Einstellungen als auch institutionelle Praktiken transformieren kann. Besonders im Bildungsbereich, etwa in Integrations- und Orientierungskursen, zeigt sich, dass die Förderung von Diversitätskompetenz nicht nur den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützt, sondern auch die Entwicklung von interkultureller Sensibilität und gegenseitigem Vertrauen begünstigt.

Für MigrantInnen, deren Integrationsverläufe häufig durch geschlechtsspezifische, sprachliche und kulturelle Barrieren geprägt sind, kann Diversitätskompetenz auf

institutioneller wie individueller Ebene entscheidend zur Teilhabe beitragen. Sie eröffnet Möglichkeiten, stereotype Zuschreibungen zu überwinden, Empowerment zu fördern und Räume für gleichberechtigte Partizipation zu schaffen. Auf institutioneller Ebene bedeutet dies, dass Bildungseinrichtungen, Behörden und soziale Dienste ihre Angebote diversitätssensibel gestalten und damit Zugänge erleichtern. Auf individueller Ebene trägt Diversitätskompetenz dazu bei, dass Migrantinnen ihre eigenen Ressourcen erkennen, ihre Mehrsprachigkeit als Potenzial nutzen und sich aktiv in die Aufnahmegesellschaft einbringen können.

Der folgende Abschnitt widmet sich daher der theoretischen Fundierung von Diversitätskompetenz und ihrer praktischen Relevanz für die sprachliche und kulturelle Integration von Migrantinnen in die Aufnahmegesellschaften. Dabei wird sowohl auf die konzeptionellen Grundlagen als auch auf konkrete Anwendungsfelder eingegangen, um die Bedeutung dieser Schlüsselqualifikation für eine nachhaltige und gerechte Integrationspolitik zu verdeutlichen.

3.6 Diversitätskompetenz und ihre Relevanz für die sprachliche und kulturelle Integration von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften

Bevor die positiven Vorteile von Diversitätskompetenz für die sprachliche, kulturelle und soziale Integration analysiert werden können, ist es unerlässlich, den Begriff „Diversitätskompetenz“ zunächst klar und differenziert zu definieren. Dabei sollte nicht nur auf die grundlegende Bedeutung eingegangen werden, sondern auch auf die verschiedenen Dimensionen, die dieser Begriff umfasst.

3.6.1 Zum Begriff Diversitätskompetenz

In der wissenschaftlichen Diskussion besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Begriff „Diversitätskompetenz“ bislang nicht einheitlich definiert ist.

> ***„Diversitätskompetenz bezeichnet in erster Linie die Fähigkeit, mit individueller und gruppenbezogener Vielfalt konstruktiv und reflektiert umzugehen.“ (Genkova & Ringeisen, 2016, S. 3)***

In Anlehnung an das obige Zitat versteht man unter Dem Begriff Diversitätskompetenz die Fähigkeit, Vielfalt bewusst und reflektiert zu begegnen, Unterschiede wertzuschätzen und diese in sozialen sowie beruflichen Kontexten konstruktiv zu nutzen. Diversität – auch als Vielfalt oder Diversity bezeichnet – verweist im Grunde genommen auf die Unterschiedlichkeit von Menschen innerhalb einer Gruppe. Diese Heterogenität ergibt sich sowohl aus individuellen Merkmalen als auch aus gesellschaftlichen Öffnungsprozessen, die es zunehmend ermöglichen, dass Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen aktiv am öffentlichen Leben teilhaben und es mitgestalten (Van Dick & Stegmann, 2016, S. 4).

Ob jemand als Teil einer Gemeinschaft wahrgenommen oder ausgeschlossen wird, hängt stark von der jeweiligen Perspektive ab. Unterschiede können dabei als biologisch oder sozial bedingt gelten – also entweder als „gegeben“ oder als „gemacht“ (Di Blasi, 2016, S. 29). Vielfalt kann somit sowohl integrativ als auch ausgrenzend wirken (Krell, 2011, S. 11).

Im Kontext von Migration umfasst Diversitätskompetenz die Fähigkeit, eigene kulturelle und soziale Ressourcen bewusst zu erkennen, gezielt einzusetzen und authentisch zu kommunizieren. Sie befähigt Individuen, flexibel auf unterschiedliche gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren, ihre Identität im interkulturellen Austausch zu bewahren und gleichzeitig neue Perspektiven zu integrieren. Dies fördert ihre Teilhabe und erleichtert die Integration in verschiedenen Lebensbereichen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2021, S. 7). Zur systematischen Erfassung von Vielfalt entwickelten Gardenswartz und Rowe (1994, S. 10) ein Modell mit vier zentralen Dimensionen: die persönliche Ebene, die innere Dimension (z. B. Alter, Geschlecht, Behinderung), die äußere Dimension (etwa Familienstand, Einkommen, Bildungsweg) sowie die organisationale Ebene (z. B. Arbeitsort, Funktion, Aufgabenbereich). Diese Kategorien sind nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Eine vertiefte Darstellung dieser Ebenen folgt im nächsten Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit.

3.6.2 Dimensionen der Diversitätskompetenz

Diversitätskompetenz beinhaltet eine Vielzahl von Facetten, die darauf abzielen, Individuen dazu zu befähigen, mit der sozialen und kulturellen Vielfalt sowie den individuellen Unterschieden innerhalb einer Gesellschaft reflektiert und konstruktiv umzugehen. Sie stellt eine grundlegende Fähigkeit dar, um Differenz nicht nur wahrzunehmen, sondern auch wertschätzend und situationsangemessen zu begegnen. Die verschiedenen Elemente dieser Kompetenz lassen sich systematisch in unterschiedliche Bereiche gliedern, die jeweils spezifische Anforderungen und Perspektiven abbilden. Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Dimensionen und Kategorisierungen von Diversitätskompetenz eingehend dargestellt und analysiert.

Die nachstehende Abbildung veranschaulicht die zuvor erläuterten Inhalte in kompakter Form:

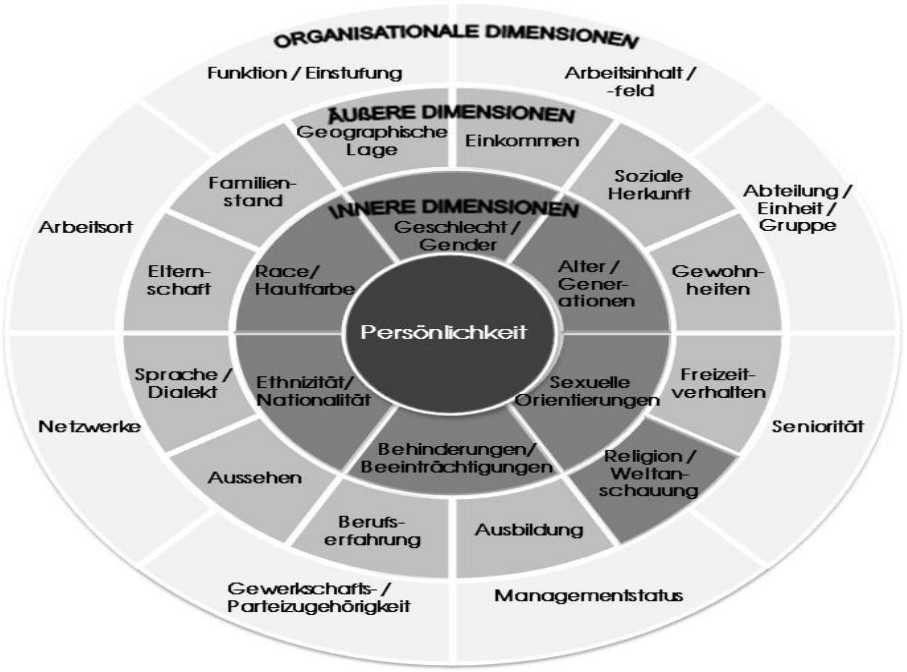


Abb. 9 Diversitätsdimensionen im Kontext der Hochschule (Boomers & Nitschke, 2012), in Anlehnung an Leicht-Scholten (2012) sowie (Gardenswartz & Rowe ,1994, S. 7)

Zu den zentralen Aspekten von Diversität zählen Merkmale wie Geschlecht bzw. Gender, Alter und Generationenzugehörigkeit, ethnische und nationale Herkunft, Hautfarbe, körperliche und geistige Beeinträchtigungen, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung sowie religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen. Diese Merkmale stehen häufig in Wechselwirkung zueinander und sollten nicht isoliert betrachtet werden. Der intersektionale Ansatz ist hierbei von besonderer Bedeutung, da er die Überschneidungen und gegenseitigen Einflüsse verschiedener Identitätsmerkmale berücksichtigt und verdeutlicht, wie diese gemeinsam individuelle Lebensrealitäten formen (Krell, 2011, S. 11–13).

Diversitätskompetenz setzt in Anlehnung an Krell (2011) daher ein tiefgehendes Verständnis für die Komplexität menschlicher Identitäten voraus. Menschen sind nicht durch ein einzelnes Merkmal definiert, sondern durch ein Zusammenspiel vielfältiger Faktoren, die ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen prägen. In der praktischen Anwendung bedeutet dies, dass möglichst viele Diversitätsdimensionen in Analyseprozesse einbezogen werden sollten, um soziale Zusammenhänge umfassend zu erfassen. Wesentliche Fähigkeiten in diesem Zusammenhang sind die kritische Reflexion eigener Sichtweisen und Vorurteile sowie die Sensibilität für Unterschiede. Dieses Wissen bildet die Grundlage für ein respektvolles und inklusives Miteinander, in dem Vielfalt als Bereicherung anerkannt und wertgeschätzt wird. Die Diversitätskompetenz spielt eine entscheidende Rolle im Integrationsprozess von Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland und in Algerien. Sie bietet zahlreiche Vorteile, die sowohl die akademische als auch die soziale Integration dieser Gruppe unterstützen. Im nachfolgendem Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird versucht, die wesentliche Vorteile der Diversitätskompetenz im Integrationsprozess der Migranten hervorzuheben und zu beleuchten.

3.6.3. *Diversitätskompetenz als Schlüssel zur Förderung inter- und transkultureller Fähigkeiten von MigrantInnen* in der Aufnahmegesellschaft

Diversitätskompetenz spielt eine zentrale Rolle bei der Förderung inter- und transkultureller Fähigkeiten von Menschen mit Migrationshintergrund. Sie umfasst die

Fähigkeit, kulturelle Unterschiede nicht nur zu erkennen, sondern aktiv wertzuschätzen und in Bildungs- und Interaktionsprozesse einzubeziehen. Dadurch wird nicht nur die Anerkennung individueller Lebensrealitäten ermöglicht, sondern auch ein Beitrag zur Chancengleichheit und sozialen Teilhabe geleistet. In einem diversitätsorientierten Bildungssystem können strukturelle Barrieren wie sprachliche Hürden, kulturelle Missverständnisse oder institutionelle Ausschlussmechanismen gezielt adressiert und überwunden werden. Dies schafft ein inklusives Umfeld, das allen Studierenden – unabhängig von Herkunft, Sprache oder kultureller Prägung – gerechte Entwicklungschancen eröffnet und die Potenziale migrationsbedingter Vielfalt als Ressource für gemeinsames Lernen und gesellschaftliche Weiterentwicklung nutzbar macht (Nothnagel, 2024, S. 571). Ein solches Umfeld fördert den interkulturellen Austausch und stärkt das Verständnis für unterschiedliche Lebensrealitäten. Die Einbindung vielfältiger Perspektiven bereichert die Lernprozesse und erhöht die Bildungsqualität. Gleichzeitig unterstützt Diversitätskompetenz die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten bei allen Beteiligten – eine Schlüsselqualifikation in einer globalisierten Gesellschaft. Darüber hinaus trägt sie zur Stärkung individueller Identität und Zugehörigkeit bei und schafft ein Klima der Anerkennung und Motivation. Durch gezielte Sensibilisierung und Reflexion kann Diskriminierung aktiv entgegengewirkt und ein respektvolles Miteinander gefördert werden (Karagiannakis, 2024, S. 88–90; Koch, 2016, S. 42).

Das dritte Kapitel zeigt, dass inter- und transkulturelle Konzepte sowie Diversitätskompetenz zentrale Grundlagen für die soziale, sprachliche und kulturelle Integration von MigrantInnen sind. Die Auseinandersetzung mit Kulturdimensionen und interkulturellen Strategien verdeutlicht, wie differenzsensibles Wissen Teilhabe und Verständigung fördert. Diversitätskompetenz erweist sich dabei als Schlüssel zur Weiterentwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen. Bildung gilt als zentrale Voraussetzung für Integration, da sie MigrantInnen Zugang zu Teilhabe, sprachlichen Kompetenzen, interkulturellem Verständnis und sozialer Mobilität eröffnet und zugleich gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt.

Kapitel 4. Integration durch Bildung

Wie wir wissen, gilt Bildung als eine der zentralen Säulen für die erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe von Migrantinnen und Migranten. Sie eröffnet nicht nur individuelle Entwicklungsperspektiven, sondern fungiert auch als Schlüssel zur sozialen, kulturellen und politischen Integration. In Deutschland hat sich insbesondere im Kontext migrationspolitischer Herausforderungen ein differenziertes System integrationsfördernder Bildungsangebote etabliert, das darauf abzielt, Zugewanderten den Zugang zu gesellschaftlichen Strukturen zu erleichtern und ihre aktive gesellschaftliche Teilnahme zu fördern.

Dieses Kapitel widmet sich nicht der umfassenden Darstellung aller Bildungsmaßnahmen im Integrationskontext, sondern konzentriert sich gezielt auf die Rolle der Integrations- und Orientierungskurse. Diese Kurse stellen ein zentrales Instrument staatlicher Integrationspolitik dar und sind darauf ausgerichtet, grundlegende Sprachkenntnisse zu vermitteln, ein Verständnis für die gesellschaftlichen Werte und Normen zu fördern sowie die Teilnehmenden auf ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland vorzubereiten. Ihre Bedeutung geht dabei über die reine Wissensvermittlung hinaus: Sie schaffen Räume für interkulturelles Lernen, Begegnung und Reflexion, die für den sozialen Integrationsprozess von Migrantinnen und Migranten von entscheidender Relevanz sind.

Um die Funktion und Wirkung dieser Kurse im Integrationsprozess angemessen zu analysieren, wird zunächst ein Blick auf die Integrationspolitik in Deutschland geworfen. Dabei werden die politischen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und institutionellen Strukturen beleuchtet, die den Kontext für die Entwicklung und Durchführung der Integrations- und Orientierungskurse bilden. Erst auf dieser Grundlage kann die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse sowie die Bedeutung interkultureller Bildungsprozesse differenziert betrachtet und bewertet werden.

Im Folgenden wird versucht, die Integrationspolitik in Deutschland differenziert darzustellen und ihre grundlegenden Zielsetzungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen zu beleuchten. Dabei stehen insbesondere die staatlichen Maßnahmen im Vordergrund, die auf die gesellschaftliche Teilhabe von Migrantinnen und Migranten abzielen. Diese Analyse bildet die Grundlage für das Verständnis der nachfolgenden Bildungsangebote im Kontext der Integration.

4.1 Die Integrationspolitik in Deutschland

Migration stellt einen wesentlichen Bestandteil der deutschen Gesellschaft dar, da über ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist. ***„Erst mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 wurde die staatliche Verantwortung für die Integration von Zugewanderten offiziell festgelegt.“*** (Stüwe, 2015, S. 25). Trotz dieser politischen Weichenstellung bestehen weiterhin erhebliche Ungleichheiten in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe von Migrantinnen, Migranten und deren Nachkommen.

Ziel der deutschen Integrationspolitik ist es, alle Personen, die sich dauerhaft und legal in Deutschland aufhalten, aktiv in das gesellschaftliche Leben einzubeziehen. (Ranko, 2020, S. 2).

Das Thema Integration hat spätestens seit der Massenzuwanderung in der zweiten Jahreshälfte 2015 an Bedeutung und Dringlichkeit gewonnen. (Sterbling ,2016, S.7). Im Jahr 2015 waren insgesamt 1.091.94 Asylbewerber registriert und eingetragen worden. Deutschland war damit eines der wichtigsten Aufnahmeländer Für Migranten und Flüchtlinge. Im Zusammenhang damit war der Fokus auf die erfolgreiche Integration all der Menschen, die in Deutschland als Migranten und Flüchtlinge zu betrachten sind. Geschichtlich gesehen stellt Deutschland nicht das erste Mal einen erheblichen Zustrom von Ausländerinnen und Ausländern vor (BAMF, 2016, S. 10). Der Umgang mit dieser Gruppe änderte sich im Laufe der Zeit jedoch politisch erheblich. In den 1980er Jahren hatte das Thema Migration eine eher negative Perspektive, und die Integration von MigrantInnen in die Gesellschaft galt als weitgehend problematisch. Erst nach dem Regierungswechsel im Jahr 1998 kam es in der deutschen Politik zu einer Einigkeit darüber, dass die Migranten, bzw. die Einwanderer, die nach Deutschland kamen,

integriert werden sollten (Thränhardt, 2010, S.2).

Deutschland wurde jedoch für eine lange Zeit nicht als Zuwanderungsland angesehen, weshalb seine Bemühungen um Integration zurückhaltend waren. Im Jahr 2001 formulierte Fischer die politische Situation in Deutschland folgendermaßen: ***„Majorität und ethnische Minoritäten werden regelmäßig in der Wahlpropaganda gegeneinander ausgespielt, der Tatbestand der Einwanderungsgesellschaft wird verleugnet und eine offensivere Ausländerbegrenzungspolitik wird gefordert“*** (Fischer,2001, S.32). Nach ausführlichen Verhandlungen wurde erst im Jahr 2005 ein Einwanderungsgesetz verabschiedet

Der „**Integrationskurs**“ ist in diesem Gesetz als wesentlicher Bestandteil der Integrationsförderung von Migranten in Deutschland festgelegt. Die Absicht des Integrationskurses besteht darin, genügend Sprachkenntnisse zu erlangen. Außerdem zielt es darauf ab, den positiven Umgang mit der neuen Realität des Lebens zu unterstützen (Dollhausen 2006, S. 11). So wurde die Integration zum ersten Mal als eine wesentliche Aufgabe des Staates betrachtet.

Die Verabschiedung des Integrationsgesetzes im Mai 2016 führte zu einer zusätzlichen gesetzlichen Regelung des Integrationsproblems. Im Bereich der Bildung stehen die Integrationskurse weiterhin im Mittelpunkt der Reflexion, wobei jedoch die Wertevermittlung stärker betont und die Berufsausbildung stärker gefördert werden (BAMF, 2016, S. 10).

Die Gesetzgebung der Bundesregierung wird jedoch auch kritisiert. So stellt Thränhardt fest:

> ***„Obwohl der Pluralismus zu den Grundlagen des bundesdeutschen Selbstverständnisses gehört und mit der Realität einer ausdifferenzierten Gesellschaft korrespondiert, verfestigte sich in Bezug auf die Migranten die Idee einer homogenen Gesellschaft, an die sich die Migranten anzupassen hätten“*** **(Thränhardt, 2010, S.*21).***

Georgi (2015) weist auch darauf hin, dass die aktuelle Integrationspolitik zwar deklarativ auf die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe ausgerichtet ist, in der praktischen Umsetzung jedoch oftmals exkludierende Wirkungen entfaltet (vgl. Georgi, 2015, S. 25).

Migration wird als Abweichung von der gesellschaftlichen Norm betrachtet, die durch gesetzliche Regelungen kontrolliert werden soll. Minderjährige Migrantinnen und Migranten werden in öffentlichen Diskursen häufig mit problematischen Zuschreibungen konfrontiert. So werden sie nicht selten als Personen dargestellt, die eine besondere „Bringschuld“ im Integrationsprozess hätten oder gar als „integrationsunwillig“ gelten. Diese Etikettierungen verkennen jedoch die komplexen Lebenslagen junger Menschen mit Migrationshintergrund und blenden strukturelle Hindernisse aus, die ihre Teilhabe erschweren (vgl. Wippermann, 2010, S. 34–36).

Obgleich in aktuellen Stellungnahmen der Bundesbeauftragten für Migration und Integration die Bedeutung von gegenseitigem Austausch, kommunikativer Verständigung sowie der Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorgehoben wird und eine beidseitige Verantwortung im Integrationsprozess postuliert wird, fokussiert sich die gegenwärtige Gesetzgebung weitgehend auf die Durchführung von Integrationskursen. Diese sind primär auf die Anpassungsleistung von Personen mit Migrationshintergrund ausgerichtet, ohne hinreichend zu berücksichtigen, dass auch die Mehrheitsgesellschaft – insbesondere im Bildungsbereich – aktiv und reflexiv in den Integrationsprozess eingebunden werden muss. Bildung gilt in Deutschland als zentrales Instrument zur Integration, das Migrantinnen, Migranten und Geflüchteten den Zugang zur Gesellschaft und zum Arbeitsmarkt erleichtern soll. Zahlreiche Programme und Initiativen wurden ins Leben gerufen, um die Bildungs- und Integrationschancen dieser Gruppen zu verbessern. Bildung wird als Schlüssel zur Integration verstanden, da sie nicht nur sprachliche Kompetenzen vermittelt, sondern auch soziale Teilhabe und ökonomische Perspektiven eröffnet. Durch passgenaue Bildungsangebote können individuelle Potenziale gefördert und gesellschaftliche Hürden abgebaut werden, was letztlich zu einer stärkeren sozialen Kohärenz beiträgt (Kronauer, 2010, S.13).

Der folgende Abschnitt widmet sich der Rolle von Integrations- und Orientierungskursen im Integrationsprozess von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Diese Kurse stellen ein zentrales Instrument staatlicher Integrationspolitik dar und verfolgen das Ziel, grundlegende sprachliche,

kulturelle sowie gesellschaftliche Kenntnisse zu vermitteln. Insbesondere für internationale Studierende und Menschen mit Migrationshintergrund bieten sie eine erste strukturierte Annäherung an die sozialen Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Faktenwissen, sondern auch um die Förderung interkultureller Sensibilität.

4.2 Integrations- und Orientierungskurse in Deutschland und ihre Rolle im Integrationsprozess der Migranten

Dieser Abschnitt der Dissertation untersucht die Bedeutung von Integrations- und Orientierungskursen für die Integration von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft und zwar in Deutschland. Dabei wird erläutert, welche Funktion diese Kurse übernehmen, insbesondere im Hinblick auf die sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche Integration. Sie dienen nicht nur der Sprachvermittlung, sondern auch der Orientierung im neuen Umfeld und dem Verständnis für soziale Normen und Werte der Gesellschaft. Es wird deutlich gemacht, welche Aufgabe den Lehrern im Hinblick auf die Vermittlung von Werten und die Vermittlung interkultureller Kompetenz zukommt. Danach wird erläutert, welche Qualifikationen Lehrkräfte von Integrationskursen für ihre Tätigkeit besitzen.

4.2.1 Förderung der Integration durch Integrationskurse und Orientierungskurse

Nach Manfred Schmidt (2015, S.9) zählen Integrationskurse zu den zentralen Instrumenten der Integrationspolitik der deutschen Bundesregierung. Ein bedeutender Fortschritt in der Migrations- und Integrationspolitik wurde mit dem Inkrafttreten der Integrationskursverordnung (IntV) am 13. Dezember 2004 sowie des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) am 1. Januar 2005 erzielt. Beide Gesetze bilden die rechtliche Grundlage für die Durchführung von Integrationskursen.

Das Kurskonzept zielt darauf ab, im Rahmen eines Sprachkurses mit einem Umfang von 600 bis 900 Unterrichtseinheiten (UE) das Sprachniveau B1 gemäß dem

Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu erreichen. Ergänzend dazu vermittelt der Orientierungskurs mit weiteren 100 UE grundlegende Kenntnisse über die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und kulturelle Werte (BAMF, 2024, S.1).

Gemäß der Integrationskursverordnung werden die Kurse im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) von öffentlichen und privaten Bildungsträgern durchgeführt, die den Vorgaben des BAMF unterliegen (Schmidt, 2015, S.9). Zu diesen Trägern zählen unter anderem Volkshochschulen, regionale Anbieter wie die Deutsche Angestellten Akademie (DAA), das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) sowie lokale Lernvereine und Bildungsinstitute.

Teilnehmende, die zur Teilnahme berechtigt sind, verpflichten sich zur Einhaltung der Kursvorgaben und Konzepte des BAMF. Um die Qualität der Kurse sicherzustellen, werden die Träger regelmäßig hinsichtlich ihrer organisatorischen und pädagogischen Umsetzung überprüft. Eine Längsschnittstudie des BAMF aus dem Jahr 2011 belegt die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse: Die Sprachkompetenz der Teilnehmenden sowie die Häufigkeit ihrer sozialen Kontakte mit Deutschen verbesserten sich nachweislich und signifikant (Schuller, Lochner & Rother, 2011, S. 7, 9).

Es wurde außerdem belegt, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventen des Kurses ihre Sprachkenntnisse beibehält, dass der Anteil der Berufstätigen zunimmt und dass die Bindung an Deutschland insgesamt steigt. Integrationskurse sind nämlich nicht einheitlich, sondern richten sich an bestimmte Zielgruppen.

Neben dem allgemeinen Integrationskurs mit 600 Unterrichtseinheiten existieren spezielle Kursformate wie Alphabetisierungs-, Frauen- und Jugendkurse mit erweitertem Stundenumfang von 900 UE. Für Teilnehmende, die zwar in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind, jedoch das lateinische Schriftsystem nicht beherrschen, wurde der sogenannte Zweitschriftlernerkurs eingeführt. Darüber hinaus gibt es Intensivkurse für Lernende mit Vorkenntnissen sowie Förderangebote für Personen mit fossillierten Sprachfehlern. Die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich

Progression und Stundenumfang, um den jeweiligen Zielgruppen gerecht zu werden und eine größere Homogenität innerhalb der Lerngruppen zu erreichen (vgl. Rother, 2010, S. 45–47).

Im Sprachkurs werden bedeutende Themen des Alltags behandelt, wie etwa:

- Einkaufen und Wohnen
- Gesundheit
- Arbeit und Beruf
- Ausbildung und Erziehung von Kindern
- Freizeit und soziale Kontakte
- Medien und Mobilität (BAMF (2018 a, S.7).

Im Aufbausprachkurs werden die Themen des Grundsprachkurses erweitert und vertieft. Die Kursteilnehmer machen nach Beendigung des Basis- und des Aufbausprachkurses jeweils einen Zwischentest. Bei den Zwischentests geht es darum, die Leistung der Teilnehmer zu bewerten und sie auf den Abschlusstest des Integrationskurses vorzubereiten. Ein 100-stündiger Orientierungskurs begleitet dazu den Sprachkurs. Die Teilnehmer befassen sich in diesem Kontext mit der deutschen Kultur, der Geschichte und der Rechtsstruktur. Sie gewinnen Einblicke in das Leben in Deutschland, das demokratische System und die für uns wichtigen Werte. Außerdem erlangen die Einwanderer Einblicke in regionale Bräuche sowie in kulturelle und historische Hintergründe. In Deutschland sind Orientierungskurse auf dem „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ verpflichtet. Das "Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache" ist die Grundlage des Sprachunterrichts in den Integrationskursen. Hierauf basiert auch die skalierte Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“, die am Ende des Sprachkurses durchgeführt wird. Die Integrationssprachkurse und Orientierungskurse leisten einen wichtigen Beitrag zum sozialen, sprachlichen und kulturellen Integrationsprozess von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften (Schroeder (2007, S. 1).

Im nachkommenden Abschnitt wird versucht, Wertevermittlung und Interkulturalität im Konzept des allgemeinen Kurses in Deutschland darzustellen. „Der folgende Abschnitt widmet sich der Analyse, wie Wertevermittlung und interkulturelle

Aspekte im Konzept des allgemeinen Integrationskurses in Deutschland verankert sind."

4.2.2 Wertevermittlung und Interkulturalität im Konzept des allgemeinen Kurses

Wie schon oben erwähnt wurde, ist das Ziel des Integrationskurses die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Es geht darum, die Wichtigkeit der Grundrechte für ein selbstbestimmtes Leben und ein konstruktives Miteinander deutlich und nachvollziehbar zu machen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden lernen sollen, ihre eigenen Einstellungen und Erwartungen zu hinterfragen.

Im Jahr 2017 wurde das Rahmencurriculum in Bezug auf einige Schwerpunkte neugestaltet. Ursächlich dafür waren tiefgreifende Veränderungen in der Herkunftsstruktur der Teilnehmenden: Während im Jahr 2006 die größte Gruppe weiterhin aus der Türkei stammte, machten im ersten Quartal 2016 die syrischen Teilnehmenden mit 32,7 % den größten Anteil aus. Auch die Geschlechterverteilung hat sich deutlich gewandelt: 2006 nahmen etwa doppelt so viele Männer wie Frauen an den Integrationskursen teil, wohingegen 2015 die Zahl der männlichen und weiblichen Teilnehmenden nahezu ausgeglichen war (BAMF, 2018a, S.5). Des Weiteren ist der Anteil der Neuzuwanderer bei den Teilnehmern erheblich gestiegen. Schließlich änderte sich auch die Altersstruktur: Im Jahr 2015 waren die Teilnehmer unter 25 Jahren zum ersten Mal die größte zahlenmäßige Gruppe. Die Neufassung konzentrierte sich darauf, arbeitsweltbezogene Themen stärker einzubeziehen und Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens stärker zu berücksichtigen. Laut der **vhw-Sinus-Trendbefragung 2015** (vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V., 2015, S.4) spiegelt sich dieser Wandel in gesellschaftlichen Entwicklungen wider, insbesondere in Bezug auf Wohnen, Zusammenleben und soziale Teilhabe. Es sollte betont werden, dass das Rahmencurriculum explizit keine methodischdidaktischen Fragen behandelt und keine Angaben zur Didaktik der Vermittlung interkultureller Fähigkeiten enthält. Es wird vielmehr darauf hingewiesen, dass die Lehrenden über entsprechende Kenntnisse verfügen oder dass diese für eine erfolgreiche Umsetzung notwendig sind.

Die Themen Interkulturalität und Wertevermittlung gewinnen im Rahmencurriculum der Integrationskurse mit der Zeit zunehmend an Bedeutung und nehmen eine zentrale Rolle ein. Dies ist notwendig, da sich Migrantinnen und Migranten an eine neue Aufnahmegesellschaft anpassen müssen, in der überwiegend andere, ihnen fremde Wertvorstellungen und Glaubenssysteme vorherrschen. Viele Teilnehmende an den Integrationskursen haben ihre Sozialisation in Ländern erlebt, die sich im Hinblick auf ihre Staatsordnung, das Verständnis von Grund- und Menschenrechten und die Rolle der Religion gravierend vom deutschen Grundgesetz und seinen inhärenten Werten unterscheiden. Eine Heranführung an diese Werte ist im Interesse dieser Teilnehmenden und folgt den gesellschaftlichen Integrationserfordernissen. Es fällt auf, dass das Konzept im Wesentlichen davon ausgeht, dass es eine Differenz der Wertesysteme gibt, die von den Teilnehmenden als Defizit eingestuft wird. Die Kompetenzorientierung des Rahmencurriculums betont die zentrale Bedeutung des Bewusstseins für kulturell unterschiedlich geprägte Konzepte und Wertvorstellungen als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation. Ebenso entscheidend sind die Kenntnisse über verschiedene kulturelle Merkmale sowie die Fähigkeit zur Reflexion und Wahrnehmung interkultureller Unterschiede. Besonders hervorgehoben werden die Begriffe „Reflexion“ und „Sensibilisierung“, die sich stets auf die Lernenden beziehen (BAMF, 2018 a, S. 22). Zudem wird darauf hingewiesen, dass mangelnde interkulturelle Kompetenz zu Kommunikationsproblemen führen kann. So sind sich Migrantinnen und Migranten oft nicht über die unterschiedliche Bedeutung von „Verbindlichkeit“ im Zielsprachenland im Vergleich zu ihrem Herkunftsland bewusst. Darüber hinaus wird ein defizitorientierter Ansatz zur Kommunikation thematisiert.

Das Konzept interkultureller Pädagogik sieht vor, dass Integrations- und Orientierungskurse Sprache nicht allein als Mittel der Verständigung behandeln, sondern sie bewusst als **Werkzeug gesellschaftlicher Inklusion** einsetzen. Der Unterricht soll gezielt die Entwicklung interkultureller Kompetenzen fördern, das Bewusstsein für unterschiedliche kulturelle Normen, Werte, Rechte und Pflichten schärfen und Lernende zugleich zur kritischen Reflexion über ihren individuellen Integrationsprozess befähigen (Mecheril, 2010, S. 27–29). Damit sollte der Kurs einen

Ort schaffen, an dem Konflikte in Bezug auf Kultur, Identität und Integration angesprochen und sprachlich bearbeitet werden. Das Rahmencurriculum betont, dass sich interkulturelle Themen keinen spezifischen Lernzielen zuordnen lassen, sondern übergreifend zu verstehen sind. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen stellt einen zentralen Bestandteil erfolgreicher Integrationsprozesse dar. Gerade in Integrationssprachkursen, die Migrantinnen und Migranten nicht nur sprachlich, sondern auch gesellschaftlich auf ein Leben in Deutschland vorbereiten sollen, gewinnt interkulturelles Lernen zunehmend an Bedeutung (Kristen, Kosyakova & Spörlein, 2022, S. 63). Es fördert das gegenseitige Verständnis, erleichtert die Orientierung in einem neuen sozialen Umfeld und trägt zur nachhaltigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei. Daher ist es unerlässlich, interkulturelles Lernen als Schlüsselkompetenz innerhalb der Konzeption und Durchführung von Integrationssprachkursen systematisch zu betrachten und zu stärken.

Der folgende Abschnitt der Dissertation widmet sich der Darstellung interkulturellen Lernens als zentraler Bestandteil innerhalb von Integrationssprachkursen für Migrantinnen und Migranten.

4.3 Interkulturelles Lernen als Schlüsselkompetenz im Integrationssprachkurs von MigrantInnen

Angesichts der fortschreitenden Globalisierung gewinnt interkulturelle Kompetenz sowohl im akademischen Kontext als auch im Berufsleben zunehmend an Relevanz für individuelle und gesellschaftliche Erfolgschancen. Trotz der unbestrittenen Bedeutung dieser Fähigkeit herrscht weiterhin große Unsicherheit darüber, wie interkulturelle Kompetenzen effektiv gefördert werden können – insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe von Migrantinnen und Migranten. Dabei zeigt sich, dass die theoretischen Grundlagen des Erwachsenenlernens häufig nicht adäquat auf die spezifischen Anforderungen interkultureller Bildungsprozesse übertragen werden.

Um eine nachhaltige Förderung interkultureller Fähigkeiten bei Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften zu gewährleisten, muss interkulturelles Lernen gezielt berücksichtigt werden. Vielfalt und Heterogenität sind in den Klassenzimmern dieser Gesellschaften längst zur alltäglichen Realität geworden (Vock & Gronostaj, 2017 S.7). In diesem Kontext gewinnt interkulturelles Lernen zunehmend an Bedeutung. Die Dynamik der globalen Vernetzung bringt vielfältige Herausforderungen mit sich, die sich auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen – etwa in Bildung, Wirtschaft und Alltag – manifestieren. Es wird immer deutlicher, dass Menschen über ein erweitertes Kompetenzspektrum verfügen müssen, um diesen neuen Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Die Summe dieser Fähigkeiten wird als interkulturelle Kompetenz bezeichnet und soll helfen, die Herausforderungen der Globalisierung zu bewältigen.

Dorothea Bender-Szymanski (2013, S.157) macht darauf aufmerksam, dass die Kultusministerkonferenz interkulturelle Kompetenz als eine wesentliche Qualifikation für alle StudentInnen erklärt hat.

In einem empirischen Forschungsprojekt untersucht sie die Entwicklung interkultureller Kompetenz von Referendarinnen und Referendaren, die während ihrer Ausbildung interkulturelle Kontakte haben. Es gelang einer Gruppe, eine größere interkulturelle Performanzkompetenz durch Reflexionsschleifen zu erreichen. Sie unterstrichen dabei die Vielfalt der Kulturen.
Bender-Szymanski (2016, S. 153) weist darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz sich nicht alleine entwickelt. Es handelt sich stattdessen um einen mühsamen Entwicklungsprozess, der keine endgültigen und unterstützenden Schritte erfordert.

Der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration gibt eine ähnliche Einschätzung ab. In seinem Bericht aus dem Jahr 2016 kritisiert er, dass die Vorbereitung ankommender Lehrkräfte an Universitäten sehr unterschiedlich erfolgt (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016, S.90).

In manchen Universitäten wären angehende Lehrer nicht verpflichtet oder hätten keine Chance, sich in der Bewältigung sprachlicher und kultureller Vielfalt zu

qualifizieren. In Bezug auf den Umgang mit kultureller Vielfalt sollte auch die Lehrerfortbildung als unzureichend eingestuft werden. In Anbetracht dessen verlangt der Sachverständigenrat nach einer obligatorischen Grundausbildung, einer verstärkten Effektivität von Fortbildungen und einer Zentralisierung der Fortbildungsangebote.

Es kann gesagt werden, dass interkulturelles Lernen in der Tat ein allmählicher und kontinuierlicher Prozess ist, der Zeit, Geduld und eine offene Haltung gegenüber Vielfalt erfordert. Es handelt sich dabei nicht um eine einmalige Aneignung von Wissen, sondern vielmehr um eine fortlaufende Entwicklung von Einstellungen, Fähigkeiten und Handlungsstrategien, die es Individuen ermöglichen, in kulturell heterogenen Kontexten respektvoll und reflektiert zu agieren. Dieser Lernprozess ist besonders relevant in Gesellschaften, die durch Migration geprägt sind und in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprache und Weltanschauung aufeinandertreffen.

Im nachfolgenden Abschnitt der vorliegenden Doktorarbeit wird daher der Fokus auf das interkulturelle Lernen in der Erwachsenenbildung innerhalb der Aufnahmegesellschaften gelegt. Ziel ist es, die strukturellen Rahmenbedingungen, pädagogischen Konzepte und praktischen Herausforderungen zu beleuchten, die mit der Förderung interkultureller Kompetenzen bei Migrantinnen und Migranten verbunden sind. Dabei wird auch untersucht, inwiefern Bildungsinstitutionen als Orte des sozialen Austauschs und der kulturellen Verständigung fungieren können und welche Rolle Lehrende in diesem Prozess einnehmen.

4.3.1 Interkulturelles Lernen als Bestandteil der Erwachsenenbildung in den Aufnahmegesellschaften der MigrantInnen

Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung spielt eine zentrale Rolle in der Integration von MigrantInnen in ihren Aufnahmegesellschaften. Es umfasst verschiedene Konzepte und Ansätze, die darauf abzielen, das Verständnis und die Zusammenarbeit zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe zu fördern. Interkulturelles Lernen spielt eine wichtige Rolle bei der Integration von MigrantInnen, da es dazu beiträgt, die neue Kultur

besser zu verstehen und das kulturelle Bewusstsein der Aufnahmegesellschaft zu schärfen (Mallows,2018, S.1).

Im interkulturellen Lernen müssen drei Ansätze – **die Koexistenz der Kulturen,** der **Kulturvergleich** und **der Antirassismus** – mit ihren spezifischen Werkzeugen miteinander verknüpft werden, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen (Mecheril, Mohn, Messerschmidt & Schubert, 2007, S. 122)**.**

Ein erfolgreicher Lernprozess umfasst daher nicht nur das Verständnis der anderen Kultur, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung. Bestehendes Wissen wird neu geordnet, Denk- und Verhaltensweisen werden angepasst, und es entsteht eine Verbindung zwischen verschiedenen kulturellen Systemen, die zu einem flexiblen und angemessenen Verhalten in unterschiedlichen kulturellen Situationen führt. Interkulturelles Lernen setzt dort an, wo Lernende bewusst versuchen, die Denkweisen, Werte und Verhaltensmuster anderer Kulturen zu verstehen. Entscheidend ist dabei nicht nur die Kenntnis dieser Perspektiven, sondern ihre Integration in das eigene Denken sowie die praktische Anwendung im interkulturellen Austausch (Alred, Byram & Fleming, 2003, S. 9–11).

Ein zentraler Bestandteil interkulturellen Lernens ist die Migrationspädagogik. Sie setzt sich kritisch mit gesellschaftlichen Strukturen auseinander, die dazu führen, dass Menschen mit Migrationshintergrund als „Fremde“ markiert und dadurch benachteiligt werden. Ziel ist es, solche Ausgrenzungsmechanismen sichtbar zu machen und Bildung so zu gestalten, dass sie die Vielfalt anerkennt und die Potenziale von MigrantInnen fördert. Dieser Ansatz fordert dazu auf, Diskurse der Differenz zu hinterfragen und eine inklusive Perspektive zu entwickeln – sowohl im Denken als auch im pädagogischen Handeln (Mecheril, 2004, S. 7–10). Interkulturelle Erziehung unterstützt das Lernen in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen, das darauf abzielt, dass jeder Mensch nachdenklich wird. In diesem Zusammenhang werden Fähigkeiten im konstruktiven Umgang mit allen Teilkulturen der Gesellschaft entwickelt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2019, S. 6–8).

Interkulturelle Bildung wird als Reaktion auf eine multikulturelle Gesellschaft betrachtet. Interkulturelle Pädagogik verfolgt wichtige Ziele (die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen, die Bildung einer Vernunft und die Fähigkeit zum gesellschaftlichen Miteinander), die bereits in der Tradition bekannter Pädagogen wie Kant, Pestalozzi, Schleiermacher und Humboldt zu finden sind. Diese Ideen sind keineswegs neu. In der interkulturellen Erziehung werden Handlungsfähigkeiten für die Mehrheit und die Minderheiten, für Jugendliche und ältere Menschen, für Deutsche, Auswanderer, Asylbewerber und für alle Menschen vermittelt. Die Basis dafür ist eine Gleichberechtigung für alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von ihrer Herkunft. Informationen über andere Kulturen und ein antirassistisches Weltbild führen zu einem Miteinander. Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Ethnisierung können abgebaut werden. Die Differenz und das Fremde werden anerkannt. Interkulturelle Erziehung wird von dem Sozialphilosophen Taylor (1993, S. 27) **„Pädagogik der Anerkennung**“ genannt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung ist ein kontinuierlicher Prozess, der sowohl MigrantInnen als auch der Aufnahmegesellschaft zugutekommt. Durch die Förderung von Verständnis und Zusammenarbeit können kulturelle Grenzen überwunden und eine integrative Gesellschaft geschaffen werden. Mit dem dynamischen Wandel der von Globalisierung und Internationalisierung betroffenen Gesellschaft wird auch die Gesellschafts- und Sozialkompetenz aller Bürger prozesshaft. Der Erwerb der interkulturellen Kompetenz und der nachhaltige Erhalt und die Festigung sind deshalb nicht zeitlich begrenzt. Damit steigt die Relevanz von Projekten interkulturellen Lernens auch für Erwachsene. Interkulturelles Lernen erfordert Reflexion über eigene Kommunikationsstile und kulturelle Annahmen. Diese Reflexion führt zu einer besseren Anpassung der Kommunikationsstrategien in interkulturellen Situationen, was die Effektivität der Kommunikation erhöht. die interkulturelle Kommunikation spielt also eine wichtige Rolle im Integrationskurs der Migranten in den Aufnahmeländern. Im Nachfolgenden Abschnitt der Doktorarbeit wird versucht zu erklären, warum die interkulturelle Kommunikation für die sprachliche und kulturelle Integration von Migranten von Bedeutung ist.

4.4. Interkulturelle Kommunikation im Integrationskurs für MigrantInnen

Wie wir wissen, erfolgt die Kommunikation, wenn sich die beteiligten Parteien gegenseitig verstehen. Wir neigen alle dazu, Nachrichten auf der Grundlage unserer eigenen Sichtweisen und Annahmen auszulegen. Aber wenn wir mit Menschen aus anderen kulturellen Hintergründen interagieren, sollten wir uns bewusst sein, dass sie und wir unsere Worte möglicherweise falsch interpretieren. Da es nicht immer klar ist, dass das Gesagte nicht mit unserer Interpretation übereinstimmt, ist dies leicht zu übersehen. Da ist ein Basiswissen im Bereich der interkulturellen Kommunikation von grundlegender Bedeutung. „***Unter dem Begriff Interkulturelle Kommunikation versteht man die Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, bei der kulturelle Unterschiede das Kommunikationsverhalten beeinflussen.“*** **(Hans-Jürgen Lüsebrink,2012, S.14).**

In interkulturellen Kommunikationsprozessen ist es essenziell, auch vermeintlich offensichtliche Informationen klar und explizit zu vermitteln, da sie für Personen aus anderen kulturellen Kontexten nicht selbstverständlich sein müssen. Durch aktives Nachfragen kann sichergestellt werden, dass die intendierte Botschaft korrekt verstanden wird. Ein solcher kommunikativere Ansatz steigert nicht nur die Verständlichkeit und Effizienz des Austauschs, sondern fördert auch den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und ermöglicht tiefere Einsichten in die eigene sowie fremde kulturelle Perspektiven (Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2018, S. 23).

Interkulturelle Kommunikation umfasst nicht allein den sprachlichen Austausch, sondern ebenso die Vielzahl nonverbaler Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik und kulturell geprägte Verhaltensweisen. Um Missverständnisse zu vermeiden und ein respektvolles Miteinander zu fördern, ist die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz unverzichtbar (Hall, 1976, S. 86–88).

Die interkulturelle Kommunikation ist im Grunde genommen ein wichtiger Bestandteil der Orientierungs- und Sprachkurse der Migranten in den Aufnahmegesellschaften (Kreß et al., 2021, S.12).

Um interkulturelle Missverständnisse und Konflikte im Kontext der Sprachunterstützung zu vermeiden, empfiehlt es sich, innerhalb der Gruppe eine eigene

Kultur mit gemeinsamen Regeln und Deutungen zu entwickeln. Ein zentraler Aspekt dabei ist, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle Teilnehmenden sicher fühlen, ihre Bedürfnisse und Meinungen frei äußern können und sich dabei Offenheit, Respekt und Solidarität entgegenbringen.

Wenn es um interkulturelle Kommunikation geht, betreten wir einen Bereich, der genauso vielfältig ist wie die beteiligten Kulturen und Menschen. Es handelt sich nicht bloß um den Austausch von Informationen zwischen Personen mit verschiedenen Hintergründen, sondern auch um eine Kunstform, die Einfühlungsvermögen, Verständnis und interkulturelle Kompetenz erfordert.

Das Phänomen der interkulturellen Kommunikation wurde erst im Zuge der Globalisierung in den Mittelpunkt der Sozialwissenschaften gerückt. Die interkulturelle Kommunikation ist in Anlehnung an (Emmrich, 2023, S. 15) ein komplexer Prozess, der mehr beinhaltet als nur den einfachen Wortaustausch. Die wesentlichen Fragen, auf die sich die interkulturelle Kommunikation konzentriert: Wie erfolgt die Übermittlung von Botschaften zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen? Wie verändert sich die Übersetzung von Nachrichten zwischen diesen Kulturen? Zur Beantwortung dieser Fragen werden verschiedene Kommunikationsebenen und -stile untersucht, die verschiedene Kommunikationsformen – von verbal bis nonverbal – umfassen (Heinze et al., 2009, S. 10).

In einer zunehmend globalisierten Welt gewinnt interkulturelle Kommunikation immer mehr an Bedeutung. Sie beschreibt den Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe und zielt darauf ab, gegenseitiges Verständnis, Respekt und Zusammenarbeit zu fördern. Dabei geht es nicht nur um Sprache, sondern auch um Werte, Normen, Denkweisen und soziale Praktiken, die kulturell geprägt sind (Bolten, 2013, S. 11).

Im folgenden Abschnitt wird versucht, die Ansätze der interkulturellen Kommunikation darzustellen. Dabei soll aufgezeigt werden, welche theoretischen Grundlagen und Modelle für das Verständnis kultureller Interaktionen von Bedeutung sind. Zugleich wird verdeutlicht, wie diese Konzepte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten angewendet und kritisch reflektiert werden können.

4.4.1 Ansätze der interkulturellen Kommunikation

Wie schon oben erwähnt wurde, befasst sich interkulturelle Kommunikation mit der Interaktion von Personen oder Gruppen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und ist ein dynamisches und komplexes Gebiet. Die Methoden der interkulturellen Kommunikation können in mehrere Kategorien eingeteilt werden, die jeweils verschiedene Gesichtspunkte und Strategien zur Förderung der interkulturellen Kommunikation beleuchten. Es existieren zahlreiche Ansätze und Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Die zentralen Ansätze der interkulturellen Kommunikation werden im Folgenden systematisch dargestellt.

4.4.1.1 Sozialwissenschaftlicher Ansatz

Das Hauptaugenmerk dieses Modells liegt auf der Beobachtung des Verhaltens einer Person einer anderen Kultur, deren Verhalten beschrieben und mit anderen Kulturen verglichen werden kann. Es analysiert auch, wie Menschen ihre Kommunikation in unterschiedlichen Situationen je nachdem, mit wem sie reden, anpassen (Gudykunst & Kim, 2003, S. 45 ff).

4.4.1.2 Imperativer Ansatz

In dieser Methode werden sechs Dichotomien verwendet, um Aspekte der interkulturellen Kommunikation zu untersuchen: kulturell gegenüber individuell, persönlich gegenüber kontextuell, Differenzen gegenüber Ähnlichkeiten, statisch gegenüber dynamisch, Vergangenheit gegenüber Gegenwart, Zukunft gegenüber Privileg und Benachteiligung. Damit wir vermeiden können, alles in Entweder-oder Dichotomien zu kategorisieren, indem wir einen breiteren Ansatz wählen und die Spannungen anerkennen, die ausgehandelt werden müssen, kann ein dialektischer Ansatz uns helfen, Kultur und interkulturelle Kommunikation auf komplexe Weise zu betrachten (Martin & Nakayama, 2010, S. 62–64).

4.4.1.3 kritischer Ansatz

Dieser Ansatz untersucht Kulturen vor allem im Hinblick auf die Unterschiede zur Kultur des jeweiligen Forschers sowie auf deren mediale Darstellung. Der kritische Zugang ist vielschichtig und komplex, wodurch er wesentlich zum tieferen Verständnis interkultureller Kommunikation beiträgt. In einer globalisierten Welt spielt diese Form

der Kommunikation eine zentrale Rolle und bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Durch das Bewusstsein für kulturelle Differenzen, die Förderung inter- und transkultureller Kompetenzen sowie die Anwendung der genannten methodischen Ansätze können Individuen und Organisationen ihre interkulturellen Beziehungen deutlich verbessern (vgl. Hadjetian, 2003, S.9-11).

Interkulturelle Kommunikation spielt eine zentrale Rolle in Integrations- und Orientierungskursen, da sie den Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft erleichtert und gegenseitiges Verständnis fördert. In diesem Abschnitt werden die positiven Effekte interkultureller Kommunikationsprozesse analysiert, die zur sozialen Teilhabe, zum Abbau von Vorurteilen und zur Stärkung interkultureller Kompetenzen beitragen. Dabei wird aufgezeigt, wie gezielte Kommunikationsstrategien innerhalb der Kursstruktur die Integration nachhaltig unterstützen können.

4.4.2 Vorteilhafte Aspekte der interkulturellen Kommunikation im Integrations- und Orientierungskurs in Deutschland

Interkulturelle Kommunikation ist nicht auf den sprachlichen Austausch beschränkt, sondern schließt ebenso nonverbale Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik und kulturell geprägte Verhaltensweisen ein. Sie trägt wesentlich dazu bei, Missverständnisse zu vermeiden, kulturelle Differenzen zu überbrücken und eine respektvolle Zusammenarbeit zu fördern. Gerade im Kontext von Integrationskursen und sozialer Arbeit ist kultursensible Kommunikation unverzichtbar, um individuelle Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen (Byram, 1997, S. 34–36).

Interkulturelle Kommunikation stellt eine zentrale Ressource für gelingende Integrationsprozesse und professionelle soziale Arbeit dar. Sie ermöglicht es, kulturelle Vielfalt nicht nur wahrzunehmen, sondern aktiv als gesellschaftlichen Mehrwert zu begreifen. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen fördert sie gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Respekt – fundamentale Voraussetzungen für ein inklusives und friedliches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft (vgl. Schäfer, 2017, S. 24).

Im Kontext von Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten nimmt die interkulturelle Kommunikation eine Schlüsselrolle ein. Der Deutschunterricht dient dabei nicht allein der sprachlichen Förderung, sondern eröffnet zugleich einen Zugang zu kulturellen Praktiken und gesellschaftlichen Orientierungen in Deutschland. Die Teilnehmenden werden ermutigt, sprachliche Ausdrucksformen im Alltag und Berufsleben aktiv zu erproben, wodurch ihre Handlungskompetenz gestärkt und der Integrationsprozess nachhaltig unterstützt wird (vgl. Schneider, 2019, S. 45).

Darüber hinaus trägt interkulturelle Kommunikation wesentlich zur sozialen Integration bei. Sie schafft Räume für Begegnung, Austausch und Beziehungsgestaltung – insbesondere für Menschen, die sich in neuen oder isolierten Lebenssituationen befinden. Der regelmäßige Kontakt mit Lehrkräften und anderen Teilnehmenden in Integrationskursen ermöglicht den Aufbau sozialer Netzwerke und fördert das Gefühl der Zugehörigkeit, was sich positiv auf die langfristige Integration auswirkt (vgl. Barmeyer & Grosskopf, 2020, S. 410).

Auch im beruflichen Kontext gewinnt interkulturelle Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Teams, die kulturelle Diversität als Ressource begreifen und produktiv nutzen, entwickeln häufig kreative und innovative Lösungsstrategien. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu integrieren, erweist sich als entscheidend für die Bewältigung komplexer Herausforderungen – sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene (vgl. Andjelkovic, 2019, S. 46). Unternehmen schätzen Mitarbeitende, die in multikulturellen Arbeitsumfeldern souverän und respektvoll agieren können.

Die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation verbessert die beruflichen Chancen von Absolventinnen und Absolventen von Integrationskursen und unterstützt zugleich den Aufbau einer inklusiven Arbeitswelt. Sie erleichtert den Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten und trägt dazu bei, Vielfalt im Arbeitsumfeld konstruktiv zu nutzen (Bolten, 2015, S. 74–76).

Um den Anforderungen einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft gerecht zu werden, ist die kontinuierliche Qualifizierung von Fachkräften im sozialen Bereich

unerlässlich. Besonders die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen befähigt Fachpersonen dazu, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen professionell und empathisch zu begleiten. Vielfältige Bildungsangebote unterstützen sie dabei, ihr Wissen zu vertiefen und ihre Handlungssicherheit zu erweitern. Eine besonders relevante Maßnahme stellt die Zusatzqualifikation von Lehrkräften in Integrationssprachkursen dar. Sie leistet einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen und kulturellen Förderung der Teilnehmenden und stärkt deren Fähigkeit, sich aktiv und erfolgreich in die Gesellschaft zu integrieren.

Der folgende Abschnitt dieser Dissertation widmet sich daher einer differenzierten Analyse der Relevanz und Wirkung dieser Zusatzqualifikation. Ziel ist es, die Bedeutung der professionellen Qualifizierung von Lehrkräften im Kontext von Integrationskursen für den Integrationsprozess von Migrantinnen und Migranten in Deutschland systematisch herauszuarbeiten.

4.5. Die Relevanz der Zusatzqualifikation der Lehrkräfte im Integrationskurs für den Integrationsprozess der Migranten in Deutschland

Im Integrations- und Orientierungskurs spielt die erweiterte Qualifikation der Lehrkräfte eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Integrationsprozess von MigrantInnen in Deutschland. Diese Qualifikation umfasst unterschiedliche Aspekte, die für das Gelingen der Integration unerlässlich sind. Zudem ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen auf definierten Sprachniveaus ein zentrales Lernziel. (Huber, 2020, S. 114)

Die Frage ist nun: Welche Person(en) übernehmen die Lehrtätigkeit in den Kursen und über welche fachlichen sowie pädagogischen Qualifikationen verfügen sie?

Nach Rühl (2020, S. 245–246) dürfen Lehrkräfte in Integrationskursen nur dann tätig werden, wenn sie eine **offizielle Zulassung gemäß § 15 Integrationskursverordnung** besitzen. Diese Zulassung wird durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erteilt und setzt den Nachweis entsprechender fachlicher Qualifikationen voraus

Laut dem BAMF-Integrationspanel (2017) ergeben sich folgende Erkenntnisse über die Kursleitenden in Integrationskursen: Rund 80 % der Lehrkräfte sind weiblich und durchschnittlich 45 Jahre alt. Die Mehrheit stammt aus Deutschland sowie aus Ländern wie Russland, Polen und der Türkei. Im Schnitt beherrschen die Kursleitenden zwei bis drei zusätzliche Sprachen. Zudem verfügen 77 % der Lehrkräfte über mindestens fünf Jahre Berufserfahrung oder haben bereits 2.500 Unterrichtsstunden absolviert. Wie auf den offiziellen Seiten des BAMF (2017) betont wird, gilt eine fundierte Qualifikation der Lehrkräfte als zentrale Voraussetzung für den Erfolg von Integrationskursen. In der Regel ist ein abgeschlossenes Studium in „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) oder „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) notwendig, um vom BAMF als Lehrkraft für Integrationskurse anerkannt zu werden. Aufgrund des gestiegenen Bedarfs an qualifiziertem Personal hat das BAMF jedoch auch andere akademische Abschlüsse als gleichwertig eingestuft. Normalerweise ist ein Studium „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) oder „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) erforderlich, damit das BAMF eine Integrationskurslehrkraft zugelassen hat. Das BAMF erkannte aufgrund des erhöhten Bedarfs an Lehrkräften weitere akademische Qualifikationen als gleichwertige Qualifikationen an. Eine Lehrkraftzulassung ohne zusätzliche Qualifikationen kann jedoch nur dann erfolgen, wenn ein Hochschulabschluss oder ein Staatsexamen in Deutsch als Fremdsprache nachgewiesen werden kann. Die Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse kann auch dann erfolgen, wenn neben einem akademischen Abschluss eine Zusatzqualifikation des BAMF vorliegt. Diese Zusatzqualifizierung ist modular aufgebaut und orientiert sich an einem Kompetenzmodell, das sowohl fachliches Wissen als auch praktische Fähigkeiten, professionelle Rollenverständnisse und pädagogische Haltungen umfasst. Ziel ist es, Lehrkräfte auf ein professionelles Handeln in vielfältigen Unterrichtssituationen vorzubereiten. Nach jedem Pflichtmodul folgt eine Phase der praktischen Anwendung oder Reflexion, um die Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu stärken. Begleitend wird ein Portfolio erstellt, das den Lernprozess dokumentiert und nach Abschluss aller Module abgeschlossen wird. Insgesamt umfasst die Zusatzqualifikation 140 Unterrichtseinheiten, davon 108 in fünf Pflichtmodulen und jeweils 16 in zwei Wahlpflichtmodulen. Alternativ kann auch ein anerkanntes Zertifikat in DaF/DaZ –

etwa vom Goethe-Institut oder den Universitäten Marburg, Jena oder München – als gleichwertiger Nachweis anerkannt werden (BAMF, 2022, S. 6–8).

Die akademischen Qualifikationen, Zusatzqualifikationen DaF/DaZ und Sprachlehrerfahrung, die eine Zulassung ermöglichen, wurden vom BAMF in einer komplexen Matrix dargestellt. Die Qualifikationen der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen werden besonders berücksichtigt.
Sie brauchen nämlich eine Alpha-Zusatzqualifikation, die abhängig von Ihren bisherigen Erfahrungen weitere 40-80 UE beinhaltet. Da das Angebot an Lehrkräften im Alphabetisierungsbereich den aktuellen Bedarf übersteigt, ist die Veröffentlichung einer ZQ Alpha derzeit jedoch bis auf weiteres unterbrochen.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlige(BAMF) bietet seit 2009 eine zusätzliche Qualifikation für Lehrkräfte in Orientierungskursen an, die allerdings optional ist. „Lehrkräfte im Orientierungskurs müssen eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung nachweisen, um die Ziele nach § 3 Abs. 1 Nr. 2 IntV zu vermitteln“, heißt es im Gesetz (§ 15 Abs. 3 Satz 1 IntV). Die additive Zusatzqualifikation erstreckt sich über etwa 30 UE und ist entweder als Präsenzkurs oder in Form eines kombinierten Fernstudiums mit Präsenzphasen möglich. Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung sind in der Lehrgangsübersicht in Bezug auf die Zusatzqualifikation der Lehrkräfte, die von der VHS Hannover angeboten wird, zu finden, aber die Themen Interkulturalität und Wertermittlung werden nicht ausdrücklich hier angesprochen.

Die Teilnahme an diesen Fortbildungen ist freiwillig und abhängig von Motivation und Engagement der Lehrkräfte. Ein erfolgreicher Abschluss der ZQ DaZ dient Lehrkräften als Nachweis der erforderlichen Qualifikation für das Unterrichten im allgemeinen Integrationskurs und in speziellen Kursarten wie Jugend-, Eltern- und Frauenintegrationskurs, Zweitschriftlernerkurs und Förderkurs sowie im Intensivkurs. In der Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung sollen die grundlegenden Lehrkompetenzen von Integrationskursleitenden entwickelt und ausgebaut werden unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen der Lehrtätigkeit in einem allgemeinen Integrationskurs und den oben genannten speziellen Kursarten. Es

lässt sich feststellen, dass die Anforderungen des BAMF in Bezug auf die akademische Grundqualifikation und die Qualifikation als Sprachlehrkraft im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache im Allgemeinen einen hohen fachlichen Standard erfordern. Es ist allerdings zu beachten, dass es bei der Ausbildung von Integrationskurslehrkräften praktisch keine Anforderungen an Wertevermittlung und Interkulturalität gibt. Die fakultative Zusatzqualifikation für den Orientierungskurs hat nur eine begrenzte Reichweite. Dabei handelt es sich um eine kurzfristige Fortbildung, die nur begrenzte Zeit und Raum für Nachdenken bietet. Die Qualifikation an sich ist nur zu empfehlen und nicht verpflichtend. In einem Lehrplan werden keine Ziele und Inhalte der Fortbildung festgelegt. Eine Fortbildung von Integrationskurslehrkräften zu professionellen Erwachsenenbildnern in der Wertevermittlung ist insgesamt ungeeignet. Es ist offensichtlich, dass es eine erhebliche Diskrepanz zwischen den von den Lehrplänen gestellten Anforderungen und den angebotenen und geprüften Qualifikationsangeboten auf dem Gebiet gibt (Schramm ,2011, S. 46).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Integrationskurs zahlreiche Vorteile mit sich bringt – sowohl für die Lehrkräfte selbst als auch für die Teilnehmenden. Sie bietet Lehrkräften mit einer formalen Ausbildung in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache die Möglichkeit, sich gezielt für die Arbeit in Integrationskursen zu qualifizieren und ihre Kompetenzen in diesem Bereich weiter auszubauen. Dies erhöht die Anzahl der verfügbaren Lehrkräfte und sorgt für eine bessere Besetzung der Kurse. In Anschluss daran gewinnen die Lehrkräfte durch die zusätzliche Qualifikation nicht nur sprachliche, sondern auch pädagogische und interkulturelle Kompetenzen an.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden und eine effektive Lernumgebung zu schaffen, sind diese Fähigkeiten unerlässlich. Damit die Lehrkräfte den aktuellen beruflichen Standards und Rahmenbedingungen im Integrationskurs entsprechen, wird ihre Qualifikation regelmäßig aktualisiert. Dies stellt sicher, dass sie stets mit den neuesten Methoden und Materialien arbeiten können. Darüber hinaus haben Lehrkräfte, die sich der Zusatzqualifizierung anschließen, die Möglichkeit, finanzielle Unterstützung zu erhalten. Die Kosten der Qualifizierung werden vom BAMF zurückerstattet, wodurch die finanzielle Belastung für die

Lehrkräfte verringert wird. Gut ausgebildete Lehrkräfte tragen dazu bei, die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Die positive Auswirkung auf die Lernergebnisse der Teilnehmenden ist erheblich, da Integrationskurse in Deutschland eine zentrale Rolle bei der Integration von Migranten spielen. Durch die Zusatzqualifikation werden Lehrkräfte optimal darauf vorbereitet, Integrationskurse erfolgreich zu gestalten und Migranten bestmöglich bei ihrer Integration in Deutschland zu unterstützen.

4.6. Zwischenfazit zu den Herausforderungen von Integrationskursleitern in Deutschland

Am Ende dieses Kapitels kann festgehalten werden, dass die Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte im Integrationskurs sehr vielfältig und vielschichtig sind. Integrationskurslehrkräfte in Deutschland stehen nämlich vor mehreren Herausforderungen, die sich aus den strukturellen, finanziellen und sozialen Rahmenbedingungen der Integrationskurse ergeben. Den Dozenten bleibt in erster Linie wenig Spielraum für eine eigene Schwerpunktsetzung im Kurs, da der Inhalt und der Ablauf der Integrationskurse eindeutig festgelegt werden. Es ist ihnen auch wichtig, die Bedürfnisse und Lernprozesse der einzelnen Teilnehmenden zu beachten. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hat ein klares, bundesweit einheitliches Konzept für die Integrationskurse festgelegt. Das heißt, dass Kursleitern nur eingeschränkte Möglichkeiten eingeräumt werden, den Unterricht auf die Bedürfnisse der Teilnehmer individuell anzupassen. Es gibt vordefinierte Inhalte und Prozesse, die es erschweren, auf bestimmte Lernbedürfnisse oder kulturelle Hintergründe einzugehen. Darüber hinaus müssen die Kursleiter Informationen über das deutsche Rechtssystem, die Kultur und die gesellschaftlichen Normen bereitstellen. Sie müssen nicht nur Sprachkenntnisse vermitteln. Für diese Doppelbelastung sind umfangreiches Wissen und die Fähigkeit erforderlich, komplexe Themen verständlich darzustellen. Die Kursleiter tragen häufig auch die Verantwortung für die Integration von Teilnehmern mit verschiedenen Bildungshintergründen, was zusätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Die ökonomische Lage der Integrationskursleiter ist häufig unsicher. Viele Personen sind entweder auf Honorarbasis oder in Teilzeitbeschäftigung tätig, was zu finanziellen Bedenken führen kann. Dies könnte die Motivation und die

Unterrichtsqualität beeinträchtigen, da Kursleiter eventuell mehrere Arbeitsplätze annehmen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu gewährleisten. Im Anschluss daran stammen die Teilnehmer der Integrationskurse aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründen, was die Kursleiter mit Schwierigkeiten konfrontiert. Sie sollten die Möglichkeit haben, ein Lernumfeld zu gestalten, das die verschiedenen Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer berücksichtigt. Dafür sind nicht bloß pädagogische Kompetenzen erforderlich, sondern auch interkulturelles Geschick.
Es kann gesagt werden, dass die Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen vielseitige Kompetenzen erfordert und hohe Anforderungen stellt. Die Lehrkräfte müssen sich auf heterogene Teilnehmer einstellen, komplexe Lerninhalte verständlich vermitteln und sich kontinuierlich fortbilden, um den sich wandelnden pädagogischen Standards gerecht zu werden. Gleichzeitig sind interkulturelle Sensibilität und Flexibilität unverzichtbar, um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden optimal zu berücksichtigen. Trotz dieser anspruchsvollen Bedingungen tragen die Lehrkräfte maßgeblich zur erfolgreichen Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft bei.

Die Integrationskurse in Deutschland gelten als zentrales Instrument zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration von Migrantinnen und Migranten. Dennoch mehren sich kritische Stimmen, die auf strukturelle Defizite und politische Versäumnisse hinweisen.

Im nachkommenden Abschnitt der Doktorarbeit wird versucht, zu erklären, warum die Intergationskurse in Deutschland kritisiert und bemängelt werden.

4.7 Kritik an Integrationskursen in Deutschland

In Deutschland mehren sich sowohl in der Öffentlichkeit als auch unter Fachleuten die kritischen Stimmen zu den Integrationskursen, die eigentlich dazu dienen sollen, Migrantinnen und Migranten sprachlich zu fördern und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu erleichtern. Zahlreiche Expertinnen, Experten und politische Akteure weisen auf strukturelle Schwächen und Herausforderungen dieser Kurse hin. Ein zentraler Kritikpunkt ist das stark standardisierte Konzept der Integrationskurse, das mit

einheitlichen Abschlussprüfungen verbunden ist. Diese Vorgaben lassen den Kursträgern kaum Spielraum, um Inhalte flexibel und bedarfsgerecht zu gestalten. Der Sprachwissenschaftler Christoph Schroeder sieht hierin ein grundlegendes Problem. Er plädiert dafür, die Kurse stärker als Bildungseinrichtungen zu begreifen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. Um dies zu ermöglichen, müssten die Anbieter mehr Gestaltungsfreiheit erhalten – etwa bei der Festlegung von Lernzielen, Kursformaten und Gruppengrößen –, sodass sie besser auf die Voraussetzungen der Lernenden und die lokalen Gegebenheiten reagieren können (vgl. Mediendienst Integration, 2021, S. 9). Besonders in ländlichen Regionen stoßen die Kursträger auf Schwierigkeiten, die Vorgaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) einzuhalten, etwa hinsichtlich der Mindestteilnehmerzahl. In der Folge können spezialisierte Kursangebote häufig nicht umgesetzt werden, was dazu führt, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen und Lernrhythmen gemeinsam unterrichtet werden.

Ohliger, Polat, Schammann und Thränhardt (2019, S. 4f.) weisen darauf hin, dass diese heterogenen Lerngruppen dazu führen, dass manche Teilnehmende überfordert, andere hingegen unterfordert sind. Zudem reicht die vorgesehene Kursdauer für viele nicht aus, um die deutsche Sprache nachhaltig zu erlernen und zu festigen. Fachleute fordern daher eine Verlängerung der Kurszeiten.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte: Viele von ihnen arbeiten auf Honorarbasis und unter prekären Bedingungen, was sich negativ auf die Qualität des Unterrichts auswirken kann. Auch die Orientierungskurse stehen in der Kritik, da sie häufig als wenig praxisnah gelten und den Eindruck vermitteln, Zugewanderte müssten bestimmte „Werte“ erst erlernen. Zwar wurde im August 2019 der Zugang für Asylsuchende mit sogenannter schlechter Bleibeperspektive erweitert, jedoch nur für jene, die vor dem 1. August 2019 eingereist sind. Personen, die danach nach Deutschland kamen, sowie viele Geduldete und Menschen aus sogenannten sicheren Herkunftsstaaten, bleiben weiterhin ausgeschlossen (Robert-Bosch-Stiftung, 2019, S. 7ff.).

Wie wir wissen, stellt die Integration von Migranten und Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien nach wie vor eine bedeutende Herausforderung dar, da bislang ein strukturiertes Integrationsmodell fehlt, das ihre gesellschaftliche und insbesondere bildungssystembezogene Teilhabe gezielt unterstützt. Aufgrund der mangelnden institutionellen Förderung ist der Integrationsprozess stark von individuellen Voraussetzungen und situativen Bedingungen abhängig, was für die Betroffenen zusätzliche Barrieren mit sich bringt. Unter diesen Umständen kann eine theoretische Fundierung des Integrationsprozesses von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien im theoretischen Teil der Arbeit nicht angemessen erfolgen. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Dissertation einer umfassenden Analyse der Integrationsdynamiken und richtet den Fokus auf die Perspektiven und Einschätzungen von Lehrkräften in Bezug auf die Integration der Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien.

Zusammenfassend zeigt **Kapitel 4,** dass Bildung eine zentrale Rolle im Integrationsprozess von Migrantinnen und Migranten in Deutschland spielt. Die staatliche Integrationspolitik setzt dabei gezielt auf Integrations- und Orientierungskurse, die nicht nur sprachliche Kompetenzen vermitteln, sondern auch zur Werteorientierung und interkulturellen Verständigung beitragen. Diese Kurse fördern die gesellschaftliche Teilhabe, indem sie kulturelle Unterschiede thematisieren und Toleranz sowie gegenseitiges Verständnis stärken. Besonders hervorgehoben wird das interkulturelle Lernen als Schlüsselkompetenz in der Erwachsenenbildung, das Migrantinnen und Migranten befähigt, sich aktiv in die Aufnahmegesellschaft einzubringen. Interkulturelle Kommunikation erweist sich dabei als unverzichtbares Instrument zur Förderung sozialer Bindungen, zur Konfliktprävention und zur beruflichen Integration. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung von Lehrkräften in Integrationssprachkursen. Ihre Zusatzqualifikation trägt wesentlich zur Qualität der Kurse und zur erfolgreichen Integration der Teilnehmenden bei. Abschließend werden die Herausforderungen für Kursleitende reflektiert, die sich aus den komplexen Anforderungen einer multikulturellen Bildungslandschaft ergeben.

Praktischer Teil

Kapitel 5. Empirische Studie zur inter- und transkulturellen Sprachvermittlung im Kontext der Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland und Algerien aus Expertenperspektive

Die zunehmende Diversität in Bildungseinrichtungen stellt neue Anforderungen an die sprachliche und kulturelle Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund. Insbesondere die inter- und transkulturelle Sprachvermittlung gewinnt dabei an Bedeutung, da sie nicht nur den Spracherwerb fördert, sondern auch als Brücke zwischen unterschiedlichen kulturellen Kontexten dient. Dieses Kapitel präsentiert eine empirische Untersuchung, die auf vier Experteninterviews basiert und die Relevanz inter- und transkultureller Sprachvermittlung im Integrationsprozess von Studierenden in Deutschland und Algerien beleuchtet. Ziel ist es, praxisnahe Perspektiven aus dem Bildungsbereich zu erfassen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten in den Integrationsstrategien beider Länder herauszuarbeiten.

5.1. Methode der Untersuchung

Um die Relevanz der inter- und transkulturellen Kompetenz sowie der kommunikativen Sprachkompetenz im Integrationsprozess von Migranten in Deutschland und Algerien präzise zu erfassen, wurden die Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse und der quantitativen Befragungsanalyse gewählt. Im Rahmen der Untersuchung wurden **vier** Experteninterviews zum Thema durchgeführt. Zwei davon wurden mit Fachkräften des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge durchgeführt und behandelten die Bedeutung von Sprach- und Orientierungskursen sowie die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Integrationsprozesses von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Das dritte Interview wurde mit einer Sozialwissenschaftslehrerin an der Freien Universität Berlin durchgeführt und widmete sich der Relevanz transkultureller Kompetenz für die soziale Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund. Das vierte Interview erfolgte in Algerien mit zwei Soziologen – Prof. Abdelaoui Hocine und Mohamed Saïb Musette – mit dem Ziel,

unterschiedliche Perspektiven zur sozialen und kulturellen Integration von MigrantInnen in Algerien zu erfassen.

Das in Algerien durchgeführte vierte Interview mit einem Lehrer aus algerien und einem Lehrer, der selbst einen Migrationshintergrund hat, widmet sich nämlich ausführlich den unterschiedlichen Modalitäten und den damit verbundenen Herausforderungen bei der Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in das algerische Bildungssystem. Ein zentraler Fokus liegt auf den spezifischen Bedingungen, unter denen diese Studierenden lernen und sich in die akademische und soziale Umgebung der Hochschulen integrieren.

Jedes Interview basiert auf einer Reihe gezielter Fragen, die verschiedene Aspekte der Integration beleuchten, darunter sprachliche, kulturelle und strukturelle Hürden sowie bewährte Praktiken zur Förderung der erfolgreichen Integration. Die Antworten der Interviewten werden hier ausführlich analysiert, um ein umfassendes Verständnis der Problematik zu ermöglichen.

Dabei wurden nicht nur die individuellen Erfahrungen der Lehrkräfte einbezogen, sondern auch institutionelle Maßnahmen und bildungspolitische Rahmenbedingungen erörtert. Ziel ist es, eine detaillierte und bereicherte Darstellung der gesammelten Erkenntnisse zu präsentieren, die einen tiefen Einblick in die Integrationsprozesse innerhalb des algerischen Hochschulsystems bietet.

Im Folgenden wird versucht, was die qualitative Inhaltsanalyse genau bedeutet, um den Leserinnen und Lesern damit vertraut zu machen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist vor allem von grundlegender Bedeutung für die empirische Forschung. Ihr Zweck besteht darin, Texte und andere Kommunikationsmittel systematisch auszuwerten, um neue Erkenntnisse zu erlangen und Forschungsfragen zu klären. Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es nämlich, theoretische Überlegungen zu generieren, indem Material wie Interviews, Zeitungsartikel oder andere Medien ausführlich analysiert wird. Diese Vorgehensweise erlaubt eine qualitative Auslegung und Strukturierung von komplexen Daten, was insbesondere bei der Erfassung subjektiver Erfahrungen und Meinungen von Bedeutung ist.

Die qualitative Inhaltsanalyse folgt typischerweise einem strukturierten Prozess, der in mehrere Schritte unterteilt ist. Für das konkret praktische Vorgehen entwirft Mayring ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“ (Mayring, 2003, S. 53 ff.), das alle Tätigkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch gliedert und eingängig erläutert. Das Ablaufmodell von Mayring (2003) umfasst folgende Schritte, die im Folgenden erklärt werden: Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gliedert sich in mehrere aufeinander abgestimmte Schritte, die eine systematische und theoriegeleitete Auswertung von Textmaterial ermöglichen. Zu Beginn steht die Festlegung des Materials, wobei zunächst definiert wird, welches Datenmaterial grundsätzlich für die Analyse relevant ist. Anschließend wird eine repräsentative Teilmenge ausgewählt, wobei nur jene Textpassagen berücksichtigt werden, die in direktem Bezug zur Forschungsfrage stehen. Dies gewährleistet eine fokussierte und methodisch fundierte Analyse. Darauf folgt die Analyse der Entstehungssituation, bei der geklärt wird, unter welchen Umständen und von welchen Personen das Material erhoben wurde. Dabei spielen sowohl die wissenschaftlichen Zielsetzungen als auch die sozialen und situativen Rahmenbedingungen der Datenerhebung eine zentrale Rolle. Die formale Charakterisierung des Materials ist ein weiterer wichtiger Schritt, bei dem die Art des zu analysierenden Textes – meist transkribierte Interviews oder Gruppendiskussionen – sowie die verwendeten Transkriptionskonventionen genau dokumentiert werden.

Im nächsten Schritt erfolgt die Festlegung der Analyserichtung. Hier entscheidet der Forscher, welche Aspekte des Materials im Fokus stehen sollen, etwa inhaltliche Schwerpunkte, emotionale Ausdrucksformen oder sprachliche Besonderheiten. Die theoretische Differenzierung der Fragestellung dient dazu, die Analyse in einen wissenschaftlichen Kontext einzubetten und sicherzustellen, dass die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar sind. Mayring betont dabei die Bedeutung theoretischer Fundierung, um die Analyse in bestehende wissenschaftliche Diskurse einzubinden.

Die Bestimmung der Analysetechnik ist entscheidend für die methodische Umsetzung. Mayring unterscheidet drei Verfahren: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung, die je nach Zielsetzung und Materialtyp ausgewählt

werden. Anschließend wird die Definition der Analyseeinheit vorgenommen, wobei festgelegt wird, welche Textsegmente als Kodiereinheit oder Kontexteinheit dienen. Diese Einheiten bilden die Grundlage für die Kategorisierung und Interpretation des Materials (Mayring,2003, S.58-59).

Neben der qualitativen Inhaltsanalyse wird in dieser Arbeit auch eine quantitative Befragungsanalyse durchgeführt. Diese Methode dient der systematischen Erhebung von Daten und ermöglicht die Messung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen innerhalb einer definierten Zielgruppe. Durch den Einsatz standardisierter Fragen können große Datenmengen effizient erfasst und statistisch ausgewertet werden, was eine hohe Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erlaubt (vgl. Böhmert & Abacioglu, 2023, S. 69).

Zur Erhebung, Analyse und Bewertung relevanter Daten im Zusammenhang mit den Anforderungen des Integrationsprozesses von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser konzentriert sich auf die Chancen und Herausforderungen der Vermittlung interkultureller und transkultureller Kompetenzen im Rahmen sprachlicher und kultureller Bildungsangebote an akademischen Institutionen des Landes.

Der erstellte Fragebogen wird an Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Alger 02 ausgegeben wird. Die Erkenntnisse aus diesen Fragen können nämlich dazu beitragen, Integrationsmaßnahmen zu entwickeln, die die Kommunikation zwischen Migranten und der Aufnahmegesellschaft verbessern und so die Integration erleichtern. Das kann auch dazu führen, das Bewusstsein für die Bedürfnisse von Migranten zu schärfen und die Aufnahmegesellschaft für die Herausforderungen der Migranten zu sensibilisieren. Der erstellte Fragenbogen umfasst auch Fragen in Bezug auf die kulturelle Vielfalt in Algerien, die sowohl als Chance als auch als Herausforderung für den Akkulturations- und Assimilationsprozess der Migranten zu betrachten ist. Die Fachliteratur zur Einwanderung und Integration betont immer noch die Bedeutung der kulturellen Integration, die nicht nur auf die Teilhabe an den Funktionssystemen der Aufnahmegesellschaft wie Recht, Bildung, Arbeits- und Wohnungsmarkt und soziale Sicherung beschränkt ist, sondern auch auf die

interethnischen Kontakte zwischen Menschen verschiedener Herkunft. Es ist also der Grund, weshalb in dieser vorliegenden Doktorarbeit Fragen in Bezug auf die Kulturelle Vielfalt gestellt wurden, die von den meisten MigrantInnen und Migranten als Hürde der sozialen Integration betrachtet wird. Alles in Allem kann gesagt werden, dass die schon im Fragebogen gestellten Fragen darauf abzielen, die Bedürfnisse der studentischen MigrantInnen zu erfassen und ein richtiges Integrationsmodell der Migranten in Algerien zu erstellen. Da die vorliegende Dissertation zunächst auf Experteninterviews basiert, werden im folgenden Abschnitt die einzelnen Schritte zur Konzeption und Durchführung dieser Interviewform systematisch dargestellt.

5.1.1 Etappen zur Erstellung der Experteninterviews

Im Rahmen dieser vorliegenden Doktorarbeit wurden, wie schon oben erwähnt, **Vier** Experteninterviews zum Thema“ die Relevanz inter- und transkultureller Sprachvermittlung im Integrationsprozess der MigrantInnen in der Einwanderungsgesellschaft (Deutschland und Algerien) erarbeitet und pilotiert. Der Aufbau der Experteninterviews gliedert sich hier in 8 Schritte, die im Folgenden zu erwähnen sind:

Schritt 1: Formulierung einer Kernfrage in Bezug auf die Thematik

Schritt 2: Entwicklung des Interviews

Schritt3: Bitte um Erlaubnis der betreffenden Institution zur Durchführung des Experteninterviews.

Schritt4: Auswahl der Interviewpartner

Schritt5: Transkription der Interviews.

Schritt6: Datenerhebung und Evaluation der verschiedenen Interviews

Schritt 7: Darstellung der Ergebnisse

Schritt8: Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung und in Bezug auf den theoretischen Hintergrund.

Zur verständlichen und strukturierten Präsentation der Studienergebnisse beginnt die Analyse mit einer detaillierten Darstellung der drei durchgeführten Experteninterviews in Deutschland, die sich auf die behandelte Thematik beziehen. Im Zentrum steht dabei die wesentliche Rolle der inter- und transkulturellen Sprachvermittlung für die erfolgreiche Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland – ein Aspekt, der in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion von hoher Bedeutung ist. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den vierten Interviews sowie die Auswertung von Fragebögen zur sprachlichen und kulturellen Integration von Migranten in Algerien bieten wertvolle Perspektiven. Besonders wichtig ist hierbei, dass die Antworten der befragten Personen sorgfältig und präzise wiedergegeben werden, um den Leserinnen und Lesern ein fundiertes und klares Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu ermöglichen.

Im Rahmen eines deutsch-algerischen Seminars zur Identitätsbildung und Migration erhielt der Verfasser dieser Dissertation im Jahr 2017 von der Freien Universität Berlin die Erlaubnis, ein erstes Experteninterview mit Mitarbeitenden des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zum Thema Migration und Integration in Deutschland zu führen. Während dieser Zeit hatte er die Gelegenheit, verschiedene Aspekte der Thematik ausführlich zu diskutieren und zu reflektieren. Im Folgenden werden die im ersten Interview gestellten Fragen und erhaltenen Antworten auf die Fragen ausführlich dargestellt. Nachfolgend erfolgt eine detaillierte Darstellung der im ersten Experteninterview formulierten Fragen sowie der dazu gegebenen Antworten.

5.2. Experteninterview mit dem Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in Berlin zur Bedeutung von Integrations- und Orientierungskursen für die Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft

Das erste Interview erfolgte mit dem Personal des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und konzentrierte sich ausführlich auf die Rolle dieser Kurse im Integrations-, Assimilations- und Akkulturationsprozess sowie auf deren strukturelle Gestaltung. Es wird zuerst darauf hingewiesen, dass die Antworten der befragten ganz

ausführlich hier wiedergegeben.

Zu Beginn des Gesprächs wurde eine zentrale Frage an das Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gestellt. somit **lautete die erste Frage** des ersten Experteninterviews wie im Folgenden: „Welche Funktion übernehmen die Integrations- und Orientierungskurse im Integrationsprozess von Migranten in Deutschland?

Die befragte Person**(A)** betonte die zentrale Bedeutung dieser Kurse: „Meiner Meinung nach bilden Integrations- und Orientierungskurse das Fundament des Integrationsprozesses für Migranten in Deutschland. Seit ihrer Einführung im Jahr 2005 kombinieren sie gezielte Sprachförderung mit der Vermittlung essenziellen Wissens über Gesellschaft, Kultur und Werte. Damit ermöglichen sie Migranten, sich sowohl sprachlich als auch gesellschaftlich besser zu orientieren und aktiv am sozialen Leben teilzunehmen.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde ein besonderer Fokus auf die inhaltliche Gestaltung der Kurse gelegt. Dabei lautete **die zweite Frage** hier: „Welche thematischen Schwerpunkte werden in den Integrations- und Orientierungskursen behandelt?

Auf diese Frage antwortete die befragte Person(A) wie folgt: „Die Integrationskurse vermitteln in erster Linie Deutschkenntnisse und zielen darauf ab, die Teilnehmenden auf das Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorzubereiten. Neben der sprachlichen Förderung umfassen die Kurse auch wichtige gesellschaftliche Themen wie Demokratie, Verantwortung, Geschichte und soziale Teilhabe.

Der Orientierungskurs, der integraler Bestandteil des Gesamtprogramms ist, vertieft das Wissen über die Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands und hilft den Teilnehmenden, sich mit gesellschaftlichen Werten vertraut zu machen. Darüber hinaus gibt es in Anlehnung an die befragte Person (A) spezialisierte Kursangebote, die auf unterschiedliche Bedürfnisse zugeschnitten sind, darunter Jugendintegrationskurse, Alphabetisierungskurse und Frauenintegrationskurse, die sich

an spezifische Herausforderungen einzelner Migrantengruppen anpassen. Das Experteninterview liefert damit wertvolle Erkenntnisse zur strukturellen und inhaltlichen Bedeutung der Integrations- und Orientierungskurse und zeigt deren entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft auf.

Die dritte Frage des ersten Interviews lautete: welche Sprachkenntnisse werden genau im Integrationskurs der Migranten vermittelt?

Die Antwort der befragten Person(A) besagt hier: wie schon vorher erwähnt wurde, vermitteln die Integrationskurse Sprachkenntnisse auf verschiedenen Niveaustufen von A1.1 bis B1 und B2 nach (GER). Diese Kurse sind speziell auf die Bedürfnisse von Migranten und Flüchtlingen erstellt und sollen ihre Deutschkenntnisse sowie ihre Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtern. Im Grunde genommen umfassen die Kurse 600 Stunden Sprachunterricht, aufgeteilt in 6 Module zu je 100 Stunden. Für diejenigen, die Alphabetisierungskurse benötigen, gibt es in Anlehnung an die befragte Person (A) zusätzliche Kurse mit einer Dauer von 900 Stunden, bestehend aus 9 Modulen zu je 100 Stunden. Der Sprachunterricht behandelt in so einem Fall verschiedene Themen des täglichen Lebens, darunter Arbeit, Bildung, Kinderbetreuung, Einkaufen, Freizeitaktivitäten, Gesundheit, Wohnen und Kommunikation. Es werden auch Schreibfertigkeiten vermittelt, wie das Verfassen von Beriefen und E-Mails, das Ausfüllen von Formularen und das Führen von Telefonaten. Die Integrationskurse werden von verschiedenen Institutionen wie das deutsche Erwachsenen-Bildungswerk (DEB) durchgeführt. Diese Einrichtung ist vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zugelassen und bietet Kurse an, die vom deutschen Staat finanziert werden.

Die vierte Frage des ersten Interviews lautete: welche Sprachkenntnisse werden im Integrationskurs in Deutschland anerkannt?

Gemäß den Angaben der befragten Person (A) werden die im Integrationskurs erworbenen Deutschkenntnisse in Deutschland durch den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) offiziell anerkannt. Dieser Test dient als Nachweis der sprachlichen Kompetenzen, die im Rahmen des Kurses vermittelt wurden. Teilnehmende, die den DTZ erfolgreich bestehen, können ihre Sprachkenntnisse belegen und damit aktiv zur

Integration in die deutsche Gesellschaft beitragen.

Die fünfte Frage des ersten Interviews lautete: welche Rolle spielt die Mehrsprachigkeit im Integrationskurs der Migranten in Deutschland?

In Anlehnung an die Antwort des Personals des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2017) bzw. der befragten Person (A) spielt die Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle im Integrationskurs der Migranten in Deutschland, da sie eine wertvolle Ressource darstellt und den interkulturellen Austausch fördert. Mehrsprachige Personen können in Anlehnung an die befragte Person (A) durch ihre Vielsprachigkeit als Brückenbauer zwischen verschiedenen Kulturen agieren und somit das Verständnis und die Integration unter den Kursteilnehmern unterstützen. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass Mehrsprachigkeit die kognitive Leistungsfähigkeit und die Aufmerksamkeit fördern kann, was den Lernprozess und die Anpassung an die neue Sprache erleichtert. Obwohl die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Integration kontrovers diskutiert wird, ist ihre Bedeutung für das Alltagsleben der Migranten unbestritten und kann einen positiven Beitrag zur erfolgreichen Integration in die deutsche Gesellschaft leisten.

Die sechste Frage des ersten Interviews lautete: welche spezifischen Angebote gibt es im Integrationskurs in Deutschland für mehrsprachige Personen?

Die befragte Person(A) erklärte, dass es in Deutschland innerhalb der Integrationskurse spezielle Programme für mehrsprachige Personen gibt, die gezielt auf ihre Bedürfnisse und sprachliche Vielfalt abgestimmt sind. Dabei wird die kulturelle Herkunft der Teilnehmer berücksichtigt, und es werden Unterrichtseinheiten in ihrer Muttersprache angeboten. Ziel dieser Kurse ist es, die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer zu fördern und ihre sprachliche Entwicklung zu unterstützen.

Diese maßgeschneiderten Programme tragen laut der befragten Person (A) zur erfolgreichen Integration bei, indem sie das gegenseitige Verständnis unter den Kursteilnehmern stärken und den interkulturellen Austausch erleichtern. Im Anschluss an diese Frage vertiefte der Autor das Thema weiter und stellte zusätzliche Fragen zur

Bedeutung der mehrsprachigen Kompetenz der Teilnehmenden für den Integrationsprozess von Migranten.

Die siebte Frage des ersten Interviews lautete somit: Auf welche Weise können mehrsprachige Teilnehmende im Integrationskurs in Deutschland ihre Sprachkenntnisse nachweisen?

Nach der Meinung der befragten Person(A) können mehrsprachige Personen im Integrationskurs in Deutschland ihre Sprachkenntnisse nachweisen, indem sie ihre Mehrsprachigkeit aktiv einbringen und anderen Kursteilnehmern bei der Sprachvermittlung helfen. Sie können ihre Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen nutzen, um den interkulturellen Austausch zu fördern, kulturelle Unterschiede zu erklären und somit zur Sprachentwicklung der gesamten Gruppe beizutragen. Durch die Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit können sie nicht nur ihre eigenen Sprachkenntnisse erweitern, sondern auch einen positiven Beitrag zur Integration und zum Verständnis zwischen den Teilnehmern leisten. In Bezug auf die Bedeutung der Integrations- und Orientierungskurse für den Integrationsprozess von MigrantInnen sind weiterhin Fragen zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit im Integrationskurs von dem Verfasser dieser Arbeit aufgeworfen worden.

Die achte Frage des ersten Interviews lautete in diesem Zusammenhang: wie können mehrsprachige Lehrkräfte ihre Sprachenvielfalt im Integrationssprachkurs in Deutschland nutzen?

Die befragte Person(A) erklärte, dass mehrsprachige Lehrkräfte im deutschen Integrationskurs ihre sprachliche Vielfalt gezielt einsetzen können, um auf die unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der Lernenden besser einzugehen. Sie fungieren als wertvolle Sprachvorbilder, vermitteln kulturelle Unterschiede und fördern den interkulturellen Austausch. Ihre Mehrsprachigkeit ermöglicht ihnen zudem, als Brücke zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen zu wirken, wodurch das Verständnis vertieft und die Sprachvermittlung im Kurs effektiver gestaltet wird.

Die neunte Frage des ersten Interviews lautete: Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl mehrsprachiger Lehrkräfte für Integrationskurse in Deutschland?

Laut dem Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bzw. der befragten Person (A) erfolgt die Auswahl mehrsprachiger Lehrkräfte für Integrationskurse in Deutschland mit großer Sorgfalt. Das BAMF übernimmt sowohl die Auswahl als auch die Zulassung dieser Lehrkräfte. Um den Anforderungen des Kurses gerecht zu werden, müssen sie über spezifische Qualifikationen in **Deutsch als Zweitsprache (DaZ)** sowie über fundierte Kenntnisse in **Mehrsprachigkeit** verfügen. Darüber hinaus sind umfassende **pädagogische Fähigkeiten** und **interkulturelle Kompetenzen** erforderlich, um Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen gezielt zu unterstützen und einen erfolgreichen interkulturellen Austausch im Unterricht zu ermöglichen.

Die zehnte Frage des ersten Interviews lautet: welche Inhalte werden im Integrationskurs in Deutschland für mehrsprachige Lehrkräfte behandelt?

Die befragte Person (A)äußerte sich spontan zu dieser Frage und erklärte: Im deutschen Integrationskurs gibt es spezifische Zusatzqualifizierungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die sich an mehrsprachige Lehrkräfte richten. Diese Qualifizierungen behandeln Themen wie Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter sowie Migration. Ziel der Ausbildung ist es, Lehrkräfte zu befähigen, ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt einzusetzen, den interkulturellen Austausch zu fördern und die Sprachvermittlung im Unterricht zu optimieren. In Bezug auf die elfte Frage wurde in der vorliegenden Doktorarbeit das Ziel verfolgt, zu untersuchen, wie mehrsprachige Studierende mit Migrationshintergrund ihre Mehrsprachigkeitskompetenz im Integrationskurs weiterentwickeln können

Die elfte Frage des ersten Interviews lautete: **wie können mehrsprachige Studierende ihre Mehrsprachigkeitskompetenz beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Integrationssprachkurs ausnutzen?**

In Anlehnung an die befragte Person(A) gibt es im deutschen Integrationskurs gezielte Zusatzqualifizierungen für mehrsprachige Lehrkräfte im Bereich Deutsch als

Zweitsprache (DaZ). Diese Qualifizierungen befassen sich mit Themen wie Spracherwerb im Erwachsenenalter, Mehrsprachigkeit und Migration. Ziel der Ausbildung ist es, Lehrkräfte darin zu unterstützen, ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt einzusetzen, den interkulturellen Austausch zu fördern und die Sprachvermittlung im Unterricht zu optimieren.

Die zwölfte Frage des ersten Interviews lautete: Inwiefern können mehrsprachige Studierende ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt einsetzen, um ihren Lernprozess in Deutsch als Zweitsprache im Integrationssprachkurs zu optimieren?

In Anlehnung an die befragte Person(A) können mehrsprachige Studierende ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt einsetzen, um den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Integrationssprachkurs zu fördern. Ihre Mehrsprachigkeit ermöglicht es ihnen, als Sprachvorbilder zu fungieren, den interkulturellen Austausch zu bereichern und Mitlernende mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund zu unterstützen. Durch das Erklären kultureller Unterschiede und das Vermitteln von sprachlichen Nuancen tragen sie aktiv zur Verbesserung des Spracherwerbs bei. Zudem stellt ihre Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource dar, die nicht nur die Vielfalt im Kurs bereichert, sondern auch die Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtert.
In nachkommenden Abschnit des Experteninterviews wurden Fragen bezüglich der kommunikativen Schwierigkeiten zwischen den Studenten mit Migrationshintegrund gestellt.

Die dreizehnte Frage des ersten Interviews lautete: was Sind die Kommunikativen Schwierigkeiten zwischen den Studenten mit Migrationshintergrund im Integrationskurs in Deutschland und welche Lösungen schlagen Sie vor?

Die befragte Person (A) hat hier mehrere zentrale Herausforderungen im Integrationsprozess von Studierenden mit Migrationshintergrund hervorgehoben. Ein wesentliches Problem stellt die Sprachbarriere dar, da viele dieser Studierenden nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um aktiv am Unterricht teilzunehmen

oder effektiv mit anderen zu kommunizieren. Darüber hinaus können kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen führen, die den Austausch und die Integration erschweren. Einige Betroffene äußerten zudem das Gefühl, nicht vollständig in den Unterrichtsablauf eingebunden zu sein, was ihre akademische und soziale Entwicklung beeinträchtigen kann. Um diese Hindernisse zu überwinden, schlägt die befragte Person gezielte Maßnahmen vor. Dazu zählt die Förderung intensiver Sprachkurse, um die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden zu verbessern und deren aktive Teilnahme am Integrationskurs zu erleichtern. Ebenso wichtig ist eine bessere Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren und Förderangeboten, um die Maßnahmen gezielter und effizienter zu gestalten. Klare Qualitätsstandards für Kursträger und Lehrkräfte könnten ebenfalls zur Verbesserung der Sprachförderung beitragen. Darüber hinaus sollte neben Deutschkursen verstärkt die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden wertgeschätzt und gefördert werden. Zudem wird empfohlen, kulturelle Aktivitäten direkt in den Unterricht zu integrieren, um das Interesse und die Lernmotivation der Teilnehmenden zu steigern. Die befragte Person betont schließlich die zentrale Rolle von Migrantenorganisationen in diesem Prozess. Diese tragen nicht nur zur Sprachförderung bei, sondern unterstützen auch die soziale und kulturelle Integration der Studierenden mit Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach ihrem Einfluss auf die Gestaltung und Weiterentwicklung der Integrationskurse gestellt, um ihre Potenziale in diesem Bereich weiter zu nutzen.

Die vierzehnte Frage des ersten Interviews lautete somit: Inwiefern trägt die Mitwirkung von Migrantenorganisationen zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Integrationskurse bei?

Nach der Meinung der befragten Person (A) ist die Partizipation der Migrantenorganisation in Deutschland am Integrationskurs entscheidend für die Gestaltung effektiver Integrationskurse. Sie tragen dazu bei, die Bedürfnisse der Migranten zu verstehen und sicherzustellen, dass Integrationsmaßnahmen relevant und ansprechend sind. Um ihre Rolle weiter zu stärken, ist es notwendig, die Ressourcen und Unterstützung für diese Organisationen auszubauen. Im nachkommenden Schritt der vorliegenden Doktorarbeit wurde auch ein Interview mit dem Personal des BAMFs

in Bezug auf die Pertinenz der Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Integrationskurs der MigrantInnen für den Integrationsprozess durchgehführt. Verschiedene Frage bezüglich der Chancen, die die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Integrationskurse den Lehrkräften und Studenten bietet, werden hier gestellt.

5.3 Experteninterview zur Bedeutung interkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migranten in Deutschland

Das Zweite Interview wurde auch mit dem Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge durchgeführt.
Im Rahmen des zweiten Experteninterviews werden verschiedene Aspekte der Chancen beleuchtet, die sich durch die Vermittlung interkultureller Kompetenz für Lehrkräfte ergeben. Zugleich werden auch die Herausforderungen thematisiert, die mit der Integration dieser Kompetenz in den Unterricht von Integrationskursen verbunden sind.

Die erste Frage des zweiten Interviews lautete somit: was sind die Anforderungen einer kulturellen Integration von Migranten in Deutschland?

Die befragte Person (A) beschreibt die kulturelle Integration von Migrantinnen und Migranten als einen vielschichtigen Prozess, der gezielte Maßnahmen erfordert. Im Zentrum steht die Anerkennung und Wertschätzung ihrer kulturellen Herkunft sowie die Förderung ihrer aktiven Teilhabe an der deutschen Gesellschaft. An diesem Prozess beteiligen sich verschiedene Akteure, darunter der Staat, die Zivilgesellschaft und die Migranten selbst.

Der Staat übernimmt in Anlehnung an die befragte Person A) eine zentrale Rolle, indem er Programme wie Sprachkurse, Bildungsangebote und Integrationskurse bereitstellt. Er vermittelt grundlegende Werte wie Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und die Prinzipien der sozialen Marktwirtschaft, die die deutsche Gesellschaft prägen.

Die kulturelle Integration verläuft wechselseitig und basiert auf gegenseitigem Respekt und Verständnis zwischen Migranten und der Mehrheitsgesellschaft. Sie umfasst sowohl die Anerkennung der kulturellen Identität der Zugewanderten als auch die Förderung des interkulturellen Dialogs. Sprache und interkulturelle Handlungskompetenz gelten als entscheidende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Die zweite Frage des zweiten Interviews lautete: was sind die Vorteile der kulturellen Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland?

Die befragte Person (A) betonte in ihrer Aussage die positiven Aspekte der kulturellen Integration. Sie sieht in der Vielfalt der kulturellen Hintergründe von Studierenden einen bedeutenden Beitrag zur Erweiterung und Bereicherung der Lernatmosphäre. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Lernenden fördern nicht nur das interkulturelle Verständnis, sondern schaffen auch ein lebendiges und inklusives Umfeld, das den Bildungsprozess nachhaltig unterstützt.

In Bezug auf die dritte Interviewfrage wurde das Ziel verfolgt, Informationen zur Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im Integrationskurs zu gewinnen.

Die dritte Frage des zweiten Interviews lautete somit: Welche Vorteile bietet die Beherrschung Interkultureller Kompetenz für den Integrationsprozess und Assimilationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund bei der Sprachvermittlung in Deutschland?

Ausgehend von der Antwort des Mitarbeitenden des Bundesamtes für Migration bzw. der befragten Person (A) ermöglicht die Beherrschung interkultureller Kompetenz sowohl Lehrkräften als auch Teilnehmenden mit Migrationshintergrund im Integrationssprachkurs, zentrale Schlüsselqualifikationen für die Integration in den Arbeitsmarkt zu erkennen, gezielt zu fördern und sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Dazu zählen die Unterstützung beim Erwerb effektiver Lernstrategien, die Stärkung des Sprachbewusstseins sowie die Förderung von Methoden zur Selbststeuerung des Lernens und zur Entwicklung einer lebenslangen Lernhaltung.

Durch gezielte Binnendifferenzierung können Lehrkräfte auf die Vielfalt innerhalb der Lerngruppe eingehen, Lernblockaden vermeiden und eigenverantwortliches Lernen – auch unter Einsatz digitaler Medien – gezielt unterstützen. Die interaktionsorientierte Gestaltung des Kurses dient nicht nur als Modell für zukünftige Unterrichtsformen, sondern schärft zugleich das Bewusstsein für kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz, indem sie die Zusammenarbeit zwischen Personen in unterschiedlichen Funktionen und Hierarchieebenen simuliert.

Die vierte Frage des zweiten Interviews lautete: welche Methoden werden in den Integrationskursen für Migranten in Deutschland eingesetzt, um interkulturelle Aspekte zu vermitteln?

In Anlehnung an die Antwort der befragten Person(A) sollen verschiedene Methoden im Integrationskurs der MigrantInnen in Deutschland eingesetzt werden, um interkulturelle Aspekte zu vermitteln. Dazu gehören unter andere interaktive Übungen, Rollenspiele, kulturelle Sensibilisierungseinheiten, Diskussionen über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie kulturelle Ausflüge oder Veranstaltungen. Diese Methoden zielen darauf ab, den Teilnehmern ein besseres Verständnis für die deutsche Kultur und Gesellschaft zu vermitteln, interkulturelle Kompetenzen zu fördern und die Integration in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern. In Bezug auf die Inhalte interkultureller Aspekte im Integrationskurs der Migrantinnen in Deutschland sollen auch weitere ausführliche Informationen erhalten werden.

Die fünfte Frage des zweiten Interviews lautete: wie werden interkulturelle Aspekte in den Integrationskursen für Migranten in Deutschland im Vergleich zu anderen Themen integriert?

Die befragte Person (A) antwortete klar und präzise auf die gestellte Frage. Sie erläuterte, dass interkulturelle Aspekte im Rahmencurriculum für Integrationskurse gezielt in den Bereichen „Umgang mit der Migrationssituation“, „Ausdruck von Emotionen, Einstellungen und Meinungen“ sowie im Schwerpunkt „Interkulturalität“ berücksichtigt werden sollen. Allerdings liegt kein festgelegter Kulturbegriff zugrunde. Im Abschnitt zur Herkunftssprache und -kultur des Curriculums finden sich hauptsächlich Informationen zur Vielfalt der Herkunftsländer der Teilnehmenden,

jedoch keine Diskussion über die konkrete Umsetzung interkultureller Kompetenz.

Nach Ansicht der befragten Person stehen interkulturelle Aspekte leider weniger im Mittelpunkt als die Vermittlung der Sprache (600–900 Unterrichtsstunden) und des Orientierungswissens. Studien betonen jedoch die Bedeutung interkultureller Kompetenzen von Migranten als wertvolles Potenzial, das in der Gesellschaft oft nicht ausreichend genutzt wird. Wenn man die Antwort der befragten Person ganz richtig analysiert, kann festgestellt werden, dass interkulturelle Themen in den Integrationskursen behandelt werden, jedoch eher oberflächlich und ohne tiefere theoretische Fundierung. Das vorhandene interkulturelle Potenzial der Migranten bleibt bislang weitgehend unberücksichtigt.

Die sechste Frage des zweiten Interviews lautete: Ihrer Meinung nach, wie kann die Interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte und der Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland entwickelt werden?

Die befragte Person (A) ist der Ansicht, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz einen umfassenden Ansatz erfordert, der sowohl individuelle als auch strukturelle Aspekte berücksichtigt. Um interkulturelle Handlungskompetenz in Integrationskursen gezielt zu fördern, schlägt sie mehrere zentrale Maßnahmen vor.

Ein wesentlicher Schritt ist die Entwicklung spezifischer Angebote für Lehrkräfte und Teilnehmende mit Migrationshintergrund. Diese sollen dazu beitragen, ein besseres Verständnis für verschiedene Kulturen, effektive Kommunikationsstrategien sowie den Umgang mit interkulturellen Konflikten zu entwickeln. Zudem wird die Förderung der Mehrsprachigkeit betont: Neben dem Deutschunterricht sollte auch die Sprachvielfalt der Teilnehmenden aktiv wertgeschätzt und unterstützt werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die stärkere Einbindung von Migrantenorganisationen in die Gestaltung der Integrationskurse. Dadurch können die Bedürfnisse und Perspektiven der Zielgruppe besser berücksichtigt und die interkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften sowie Teilnehmenden gezielt gestärkt werden. Ergänzend dazu sollten praxisnahe Gelegenheiten geschaffen werden, die es

ermöglichen, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und sich über diese auszutauschen. Darüber hinaus wird empfohlen, regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Teilnehmende zu etablieren. Durch den offenen Austausch über eigene kulturelle Annahmen und Verhaltensweisen sowie durch konstruktives Feedback von Kolleginnen und Kollegen können interkulturelle Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Diese Maßnahmen würden dazu beitragen, die Qualität der Integrationskurse zu verbessern und eine interkulturelle Verständigung zwischen den Beteiligten zu fördern.

Die siebte Frage des zweiten Interviews lautete: welche Schwierigkeiten bereitet ihnen die Vermittlung der sogenannten interkulturellen Handlungskompetenz im Integrationskurs der Migranten in Deutschland?

Die befragte Person (A) sah mehrere Herausforderungen bei der Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in Integrationskursen für Migranten in Deutschland. Ein zentrales Problem stellt die Sprachbarriere dar. Viele Einwanderer der ersten Generation haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, was die Vermittlung komplexer interkultureller Konzepte erschwert. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse fällt es schwer, tiefgreifende Diskussionen über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu führen. Hinzu kommt die kulturelle Vielfalt der Teilnehmenden. Die Migranten stammen aus unterschiedlichen Ländern mit jeweils eigenen Traditionen und Werten. Es kann daher schwierig sein, allgemeingültige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, die für alle gleichermaßen relevant und verständlich sind. Dies erfordert eine flexible und sensible Herangehensweise seitens der Lehrkräfte.

Ein weiteres Hindernis ist die mangelnde Praxiserfahrung vieler Kursleiter. Nicht alle verfügen über fundierte Kenntnisse oder Erfahrungen in der interkulturellen Arbeit. Ohne entsprechende Schulungen und praktische Anwendungsmöglichkeiten fällt es ihnen schwer, interkulturelle Kompetenz gezielt und wirkungsvoll zu vermitteln.

Zudem sind die Bildungshintergründe der Teilnehmenden sehr heterogen.

Während einige eine akademische Ausbildung haben, sind andere mit schulischer Bildung kaum vertraut. Diese Unterschiede erschweren die Anpassung der Lehrmethoden an individuelle Bedürfnisse und machen es herausfordernd, alle gleichermaßen zu erreichen.

Die effektive Vermittlung interkultureller Kompetenzen setzt daher gezielte Maßnahmen voraus, um diese Herausforderungen zu überwinden und eine nachhaltige Integration der Migranten in die Gesellschaft zu fördern.

Die achte Frage des zweiten Interviews lautete: welche Schwierigkeiten bereiten die Kulturstandards der Studenten mit Migrationshintergrund den Lehrerinnen und Lehrern im Integrationskurs in Deutschland?

Laut der befragten Person (A) stellt die kulturelle Diversität von Studierenden mit Migrationshintergrund eine bedeutende Herausforderung für Lehrkräfte in Integrationskursen dar. Die unterschiedlichen Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen dieser Lernenden erfordern ein hohes Maß an interkultureller Sensibilität und Kompetenz, um ein inklusives Lernklima zu ermöglichen.
Ein wesentliches Hindernis im Unterricht stellt die Kommunikation dar. Kulturell bedingte Unterschiede in Ausdrucksformen und sozialen Konventionen können leicht zu Missverständnissen führen, die den Wissenstransfer erschweren. Um den Lernprozess effektiv zu gestalten, ist daher eine offene, respektvolle und kultursensible Kommunikation unerlässlich.

Zudem bergen kulturelle Differenzen das Risiko von Konflikten zwischen Lehrkräften und Studierenden. Solche Spannungen können die Lernatmosphäre negativ beeinflussen und die Integration der Lernenden erschweren. Um dem entgegenzuwirken, ist es wichtig, gegenseitiges Verständnis zu fördern und ein Umfeld der Wertschätzung zu schaffen. Um eine förderliche Lernatmosphäre zu gewährleisten, sollten Lehrkräfte in Anlehnung an die befragte Person (A) ihre Unterrichtsmethoden und Materialien auch flexibel an die kulturelle Diversität ihrer Studierenden anpassen. Durch gezielte pädagogische Maßnahmen kann ein Umfeld entstehen, in dem sich alle Lernenden willkommen und verstanden fühlen. Eine solche Anpassung trägt nicht nur zur Verbesserung des Lernprozesses bei, sondern stärkt auch die gesellschaftliche

Integration von MigrantInnen.

Die neunte Frage des zweiten Interviews lautete: Welche kulturellen Unterschiede treten typischerweise im Integrationskurs bei Studierenden mit Migrationshintergrund auf?

Da die unterschiedlichen Kulturstandards als eine der Herausforderungen für die Lehrkräfte im Integrationskurs gelten, soll in der vorliegenden Doktorarbeit untersucht werden, worin diese kulturellen Unterschiede genau liegen. Die befragte Person hebt hier hervor, dass Studierende mit Migrationshintergrund oft unterschiedliche Normen und Werte mitbringen, die von den in Deutschland geltenden Normen abweichen können. Dies kann zu Missverständnissen oder Konflikten führen, die sowohl die Lernatmosphäre als auch die Integration beeinflussen. Darüber hinaus zeigen sich kulturelle Unterschiede auch in der sozialen Interaktion, beispielsweise in Fragen der Hierarchie, der Gruppenzugehörigkeit oder der Art der Konfliktlösung. Diese Faktoren können das Gruppenklima und die Zusammenarbeit innerhalb eines Kurses maßgeblich prägen. Ebenso wird die Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund individuell unterschiedlich erlebt. Während einige positive Erfahrungen gemacht haben, sind andere möglicherweise mit Vorurteilen oder Diskriminierung konfrontiert worden. Solche Erlebnisse beeinflussen nicht nur die Einstellung gegenüber dem Integrationskurs, sondern auch die Motivation und das Engagement der Teilnehmenden.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen ist es für Lehrkräfte essenziell, ein hohes Maß an interkultureller Sensibilität zu entwickeln und ihre pädagogischen Ansätze flexibel zu gestalten. Nur so lässt sich ein inklusives und unterstützendes Lernumfeld schaffen, das den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht wird.

Die zehnte Frage beschäftigt sich mit Lösungsansätzen zur Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in Integrationskursen für MigrantInnen in Deutschland. Es wird hier darauf abgezielt, Vorschläge von Fachkräften zu sammeln, um kommunikative Hürden zwischen Studierenden unterschiedlicher kultureller Herkunft zu überwinden und damit das Lernklima zu verbessern.

Die zehnte Frage des zweiten Interviews lautete: Was sind die Lösungen für die Probleme, die bei der Vermittlung der Interkulturellen Handlungskompetenz im Integrationskurs in Deutschland auftreten?

Wie aus den Aussagen der befragten Person (A) hervorgeht, dürfte die kulturelle Vielfalt von Studierenden mit Migrationshintergrund Lehrkräfte in Integrationskursen vor vielschichtige Herausforderungen stellen. Um diesen angemessen begegnen zu können, erscheint die Entwicklung verschiedener Lösungsansätze sinnvoll, die dazu beitragen könnten, die interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte nachhaltig zu stärken. Ein wesentlicher Bestandteil erfolgreicher Integrationsarbeit ist die gezielte Stärkung der interkulturellen Sensibilität und Kompetenz von Lehrkräften. Durch kontinuierliche Fortbildungen sowie praxisnahe Erfahrungen können sie ein fundiertes Verständnis für die kulturellen Prägungen der Teilnehmenden entwickeln und deren individuelle Bedürfnisse angemessen berücksichtigen. Auf diese Weise wird eine offene, respektvolle und förderliche Lernatmosphäre nachhaltig gefördert.

Auch die flexible Gestaltung der Lehrmethoden ist von zentraler Bedeutung. Durch die Anpassung der didaktischen Ansätze an die vielfältigen Lernstile und individuellen Vorerfahrungen der Teilnehmenden lässt sich die Vermittlung interkultureller Kompetenzen gezielt fördern und nachhaltig verbessern. Ein individualisiertes Lehrkonzept fördert nicht nur die aktive Beteiligung der Lernenden, sondern stärkt auch deren Selbstvertrauen und Motivation. Ein weiterer essenzieller Ansatz ist die Förderung des interkulturellen Dialogs. Die Schaffung von Räumen für offenen Austausch und gemeinsame Aktivitäten ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen. Dies führt nicht nur zu einem besseren gegenseitigen Verständnis, sondern stärkt auch den Zusammenhalt innerhalb der Lerngemeinschaft und baut mögliche Vorurteile gezielt ab. Auch digitale Technologien bieten wertvolle Unterstützung. Der Einsatz von digitalen Lernplattformen und interaktiven Tools erleichtert den Zugang zu Bildungsangeboten und optimiert die Nutzung vorhandener Ressourcen. Durch den gezielten Einsatz moderner Technologien kann der Lernprozess effektiver gestaltet und individuell angepasst werden. Nicht zuletzt spielt die Zusammenarbeit mit Organisationen und Fachkräften im Bereich

interkultureller Bildung eine wichtige Rolle. Der Austausch von Wissen und Ressourcen zwischen verschiedenen Institutionen ermöglicht die Entwicklung innovativer Lösungsstrategien und trägt zur nachhaltigen Verbesserung der Integrationskurse bei. Diese Maßnahmen sind entscheidend für eine erfolgreiche interkulturelle Bildung und tragen dazu bei, ein unterstützendes und inklusives Lernumfeld zu schaffen, das den individuellen Bedürfnissen der Studierenden gerecht wird. Die befragte Person A ist der Ansicht, dass die Integration gefördert und das Lernklima langfristig verbessert werden kann, wenn Lehrkräfte interkulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen und diese aktiv in ihre pädagogische Praxis integrieren.

Die elfte Frage des zweiten Interviews lautete: Wie gehen Lehrkräfte in Deutschland in Integrationskursen mit Vorurteilen und dem Thema Segregation gegenüber Studierenden mit Migrationshintergrund um?

Die befragte Person (A) hob hervor, dass Lehrkräfte in Integrationskursen vielfältige Methoden einsetzen können, um gezielt gegen Vorurteile und soziale Ausgrenzung vorzugehen und gleichzeitig ein unterstützendes Lernklima zu fördern. Ein zentraler Ansatz liegt in der Stärkung interkultureller Kompetenzen. Durch gezielte Fortbildungen und eine bewusste Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen können Lehrkräfte aktiv dazu beitragen, stereotype Denkmuster abzubauen und ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die Vielfalt als wertvolle Ressource anerkannt wird. Zusätzlich sind offene Dialoge und reflektierende Gespräche von großer Bedeutung. Wenn Lehrkräfte Vorurteile und Stereotype offen ansprechen, Missverständnisse aufklären und eine respektvolle Kommunikationskultur etablieren, wird das gegenseitige Verständnis gefördert und das soziale Miteinander im Kurs nachhaltig gestärkt. Besonders wirkungsvoll ist auch die Organisation interkultureller Aktivitäten und Projekte, die den direkten Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglichen. Derartige Maßnahmen fördern das gegenseitige Verständnis und leisten einen aktiven Beitrag zur gesellschaftlichen Integration. Von besonderer Bedeutung ist dabei die individuelle Begleitung der Lernenden. Lehrkräfte können in Anlehnung an die befragte Person (A) durch gezielte Beratungsangebote und reflektierende Gespräche

Teilnehmende unterstützen, persönliche Erfahrungen mit Vorurteilen oder Ausgrenzung kritisch zu hinterfragen und neue Sichtweisen zu entwickeln. Dieser persönliche Zugang trägt dazu bei, das Bewusstsein für kulturelle Diversität zu stärken und bestehende Hürden abzubauen. Ein achtsamer und vorausschauender Umgang mit diesen Herausforderungen ermöglicht es Lehrkräften, ein lernförderliches Umfeld zu gestalten – geprägt von Respekt, gegenseitigem Verständnis und einer positiven Haltung gegenüber Vielfalt.

Die zwölfte Frage des zweiten Interviews lautete: Wie können Lehrkräfte in Integrationskursen in Deutschland die kulturspezifischen Orientierungssysteme von Studierenden mit Migrationshintergrund erkennen und analysieren?

Um die kulturspezifischen Orientierungsmuster der Lernenden besser zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren, empfiehlt es sich für Lehrkräfte – im Sinne der Antwort der befragten Person (A) auf die gestellte Frage – gezielte Methoden einzusetzen, die eine inklusive und wertschätzende Lernatmosphäre fördern.

Ein zentraler Aspekt besteht darin, dass Lehrkräfte ein feines Gespür für kulturelle Unterschiede entwickeln. Eine offene und respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Lebenswelten und Herkunftskontexten ermöglicht es, Vielfalt als Stärke zu begreifen und ein Lernumfeld zu schaffen, das von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen geprägt ist. Besonders wichtig ist dabei das aktive Zuhören: Wenn Lehrkräfte sich bewusst Zeit nehmen, um die Sichtweisen, Wertvorstellungen und Erfahrungen ihrer Teilnehmenden wahrzunehmen, können sie deren Bedürfnisse besser nachvollziehen und gezielt darauf eingehen.

Ebenso ist es von großer Bedeutung, eine unterstützende Atmosphäre zu schaffen. Ein Rahmen, in dem sich Studierende wohlfühlen und ihre kulturellen Erfahrungen frei teilen können, eröffnet tiefere Einblicke in ihre Orientierungssysteme. Dies lässt sich durch gezielte Gespräche, reflektierende Übungen oder interaktive Lehrmethoden fördern.

Die Integration multikultureller Materialien und Ressourcen in den Unterricht stellt in Anlehnung an die befragte Person (A) auch einen weiteren wichtigen Schritt dar.

Durch deren gezielten Einsatz können Lehrkräfte nämlich Diskussionen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede anregen. So entsteht ein Raum für Austausch, in dem die Studierenden dazu ermutigt werden, ihre Perspektiven aktiv einzubringen und voneinander zu lernen. Kulturelle Workshops und Aktivitäten bieten darüber hinaus wertvolle Möglichkeiten, bei denen Studierende ihre kulturellen Traditionen und Überzeugungen präsentieren können. Solche Formate fördern den interaktiven Austausch und ermöglichen es Lehrkräften, kulturelle Orientierungsmuster auf praktische Weise besser nachzuvollziehen. Dazu leistet die kollegiale Zusammenarbeit sowie das Teilen von Erfahrungen einen wichtigen Beitrag zur kontinuierlichen Erweiterung interkultureller Kompetenzen. Der gemeinsame Dialog und die Reflexion mit anderen Lehrpersonen können neue Perspektiven eröffnen und die Umsetzung wirksamer didaktischer Ansätze gezielt unterstützen.

Durch die gezielte Umsetzung dieser Ansätze können Lehrkräfte die kulturspezifischen Orientierungssysteme von Studierenden mit Migrationshintergrund im Integrationskurs in Deutschland besser erkennen, verstehen und in ihre Lehrpraxis integrieren. Dies führt nicht nur zu einer stärkeren interkulturellen Sensibilität, sondern auch zu einer inklusiveren und fördernden Lernumgebung, die langfristig die Integration der Studierenden unterstützt.

Die dreizehnte Frage des zweiten Interviews lautete: wie können die deutschen Kulturstandards im Integrationskurs vermittelt werden?

Die Vermittlung deutscher Kulturstandards an Studierende mit Migrationshintergrund erfordert in Anlehnung an die befragte Person(A) eine gezielte und durchdachte Herangehensweise. Lehrkräfte in Integrationskursen spielen eine zentrale Rolle dabei, diese Werte nicht nur theoretisch zu erklären, sondern sie auch erfahrbar zu machen. Um dies wirkungsvoll zu gestalten, sind mehrere Maßnahmen besonders relevant. Ein fundamentaler Baustein ist in Anlehnung an die befragte Person der **Orientierungskurs**, der umfassende Kenntnisse über die deutsche Rechtsordnung, Geschichte, Kultur und politische Institutionen vermittelt. Dieser Kurs bildet die Grundlage für ein tieferes Verständnis gesellschaftlicher Normen und ermöglicht den

Teilnehmenden, sich besser in ihrer neuen Umgebung zurechtzufinden. Neben der theoretischen Wissensvermittlung sind **interaktive Lehrmethoden** essenziell.

Diskussionen, Gruppenarbeiten und Rollenspiele schaffen Gelegenheiten für die Studierenden, aktiv mit den deutschen Kulturstandards in Berührung zu kommen. Durch den direkten Austausch mit anderen lernen sie, die kulturellen Werte nicht nur zu verstehen, sondern auch anzuwenden.

Eine weitere wirkungsvolle Strategie ist der Einsatz **praxisnaher Beispiele** aus dem deutschen Alltag. Alltagssituationen veranschaulichen kulturelle Normen auf eine lebensnahe Weise und erleichtern es den Teilnehmenden, sich mit diesen vertraut zu machen. Konkrete Beispiele ermöglichen zudem eine direkte Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Besonders bereichernd sind **kulturelle Aktivitäten**, die einen direkten Zugang zur deutschen Kultur bieten. Museumsbesuche, kulturelle Veranstaltungen oder Kochkurse eröffnen den Studierenden auch in Anlehnung an die befragte Person A neue Perspektiven und fördern das persönliche Erleben kultureller Werte. Solche interaktiven Erfahrungen erleichtern die Integration und tragen dazu bei, kulturelle Unterschiede besser zu verstehen. Darüber hinaus ist die **Einbeziehung persönlicher Erfahrungen** von großer Bedeutung. Wenn die Studierenden ihre eigenen Erlebnisse einbringen, entsteht ein vertiefter Dialog über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung und fördert gegenseitiges Verständnis in der Aufnahmegesellschaft der MigrantInnen. Nicht zuletzt profitieren Lehrkräfte von der **Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen** sowie dem Austausch von Erfahrungen. Der interdisziplinäre Austausch unterstützt laut der befragten Person (A) die kritische Auseinandersetzung mit etablierten Praktiken und deren Weiterentwicklung, um kulturelle Standards noch effektiver zu vermitteln.

Die vierzehnte Frage des zweiten Interviews lautete: welche Schwierigkeiten bereitet die interkulturelle Kommunikation der Lehrkräfte im Integrationskurs in Deutschland?

Die interkulturelle Kommunikation stellt in Anlehnung an die befragte Person(A) für Lehrkräfte in Integrationskursen in Deutschland eine besondere Herausforderung

dar, da sie mit einer Vielzahl kultureller Hintergründe und unterschiedlicher Kommunikationsstile konfrontiert sind. Diese Vielfalt kann zu Missverständnissen, Unsicherheiten und Konflikten führen, die den Lernprozess beeinträchtigen und die Vermittlung von Lehrinhalten erschweren.

Eine der zentralen Schwierigkeiten ergibt sich aus den **unterschiedlichen sprachlichen und kommunikativen Ausdrucksweisen** der Teilnehmenden. Nicht nur Sprachbarrieren, sondern auch kulturspezifische Kommunikationsstile – wie indirekte Ausdrucksweisen oder unterschiedliche Höflichkeitsformen – können dazu führen, dass Lehrkräfte die Botschaften der Lernenden falsch interpretieren oder umgekehrt.

Ein weiteres Problem besteht in Anlehnung an die befragte Person (A) in **kulturell geprägten Erwartungen an Lehr- und Lernprozesse**. In manchen Kulturen wird ein hierarchisches Lehrer-Schüler-Verhältnis bevorzugt, während in Deutschland ein offener und partizipativer Unterricht gefördert wird. Diese unterschiedlichen Auffassungen können zu Unsicherheiten und Missverständnissen führen, da nicht alle Teilnehmenden an die in Deutschland üblichen Unterrichtsmethoden gewöhnt sind. Darüber hinaus können **Missverständnisse bei nonverbaler Kommunikation** entstehen. Körpersprache, Gestik und Mimik haben in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen. Eine Geste, die in Deutschland als positiv wahrgenommen wird, kann in einer anderen Kultur als unhöflich oder unangemessen gelten. Solche Unterschiede können unbeabsichtigt zu Irritationen führen. Auch **emotionale und psychologische Faktoren** spielen eine Rolle. Viele Studierende mit Migrationshintergrund haben persönliche Erfahrungen mit Flucht, Migration oder Diskriminierung gemacht, die ihre Interaktion mit Lehrkräften beeinflussen können. Gefühle von Unsicherheit oder Angst vor Missverständnissen können dazu führen, dass sich einige Teilnehmende zurückhalten und weniger aktiv am Unterricht teilnehmen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist es für Lehrkräfte essenziell, interkulturelle Sensibilität und Kommunikationskompetenzen zu entwickeln.

5.4 Experteninterview zur Bedeutung transkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migranten

Im dritten Interview wird thematisiert, welche Rolle transkulturelle Kompetenz für eine erfolgreiche Integration von Zuwandernden in die Aufnahmegesellschaft spielt. Das Gespräch wurde im Jahr 2017 mit einer Lehrerin im Bereich der Sozialwissenschaften zu der Freien Universität Berlin geführt, die im Interview als befragte **Person B** bezeichnet wird**.**

Die erste Frage des dritten Interviews lautete: Welche Chancen bietet die Vermittlung transkultureller Kompetenz Fach- und Lehrkräften in Integrationskursen, um den Assimilations- und Akkulturationsprozess von Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland zu fördern?

Die interviewte Person (B) betont die Bedeutung der transkulturellen Kompetenz als förderliches Element im Integrationsprozess.

Besonders in Integrationskursen unterstützt sie Fach- und Lehrkräfte dabei, ein vertieftes Verständnis für die kulturellen Prägungen und individuellen Bedürfnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Nach Ansicht der befragten Person spielt transkulturelle Kompetenz eine zentrale Rolle für die Kommunikation im Kursgeschehen. Sie befähigt Lehrkräfte dazu, sensibel und effektiv mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu interagieren und potenzielle Missverständnisse zu vermeiden. Zudem eröffnet transkulturelle Kompetenz die Möglichkeit, auf die persönlichen Herausforderungen der Lernenden empathisch und differenziert einzugehen. Wenn Lehrkräfte kulturelle Vielfalt als Ressource statt als Hindernis begreifen, können sie eine inklusive und unterstützende Unterrichtsstrategie entwickeln. Die Förderung dieser Fähigkeiten trägt wesentlich dazu bei, dass Lernende mit Migrationshintergrund nicht nur fachliches Wissen erwerben, sondern auch aktiv in die Gesellschaft integriert werden.

Lehrkräfte mit transkultureller Kompetenz können den Integrationsprozess gezielt begleiten und die gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden stärken. Die befragte Person sieht in der Vermittlung transkultureller Kompetenz daher einen entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg und die langfristige Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland.

Die zweite Frage des dritten Interviews lautete: welche konkreten Maßnahmen können im Integrationskurs ergriffen werden, um die transkulturelle Kompetenz der Fachkräfte und Lehrkräfte zu verbessern?

Die befragte Person(B) hebt verschiedene Maßnahmen hervor, die dazu beitragen können, die transkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und Fachkräften in Integrationskursen gezielt zu stärken. Ein erster wichtiger Schritt besteht darin, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, über ihre eigenen kulturellen Hintergründe zu reflektieren. Indem sie sich ihrer eigenen kulturellen Prägungen bewusstwerden, können sie ein tieferes Verständnis für Vielfalt entwickeln und eine offenere Haltung gegenüber unterschiedlichen kulturellen Perspektiven einnehmen. Darüber hinaus spielt die Schulung zur interkulturellen Kommunikation eine zentrale Rolle. Die befragte Person (B) sieht nämlich in zielgerichteten Fortbildungen eine Möglichkeit für Lehrkräfte und Fachkräfte, effektive Interaktionen mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu erlernen und Herausforderungen im Integrationsprozess souverän zu bewältigen. Die Anwendung praxisnaher Fallbeispiele und die Förderung von Gruppenarbeit im Unterricht sind weitere wertvolle Maßnahmen. Die befragte Person (B) ist der Ansicht, dass diese Ansätze es den Teilnehmenden ermöglichen, konkrete Situationen zu analysieren und Strategien für den Umgang mit interkulturellen Herausforderungen zu entwickeln. Ebenso wichtig ist die Bereitstellung fundierten Wissens über Migration, kulturelle Vielfalt und transkulturelle Kompetenz. Dieses Wissen hilft Lehrkräften und Fachkräften, die Lebensrealität von Migrantinnen und Migranten besser zu verstehen und ihnen gezielt Unterstützung anzubieten. Die befragte Person betrachtet die Entwicklung von Empathie sowie eine vorurteilsfreie Haltung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund als zentralen Aspekt. Eine respektvolle und objektive Einstellung ist unerlässlich, um im Kontext von Migration eine

professionelle und wertschätzende Kommunikation sicherzustellen.

Durch die Umsetzung dieser Maßnahmen können Lehrkräfte und Fachkräfte ihre transkulturellen Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln und dadurch sensibler sowie wirksamer auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von Studierenden mit Migrationshintergrund eingehen. Dies trägt entscheidend zur Qualität und Effektivität der Integrationskurse bei und fördert eine inklusive Lernumgebung.

Die dritte Frage des dritten Interviews lautete: Warum ist die transkultutrelle Kompetenz von großer Bedeutung für die Integrationssprachkurse der mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland Ihrer Meinung nach?

Die befragte Person (B) betont die zentrale Bedeutung transkultureller Kompetenz in Integrationssprachkursen, da sie ein respektvolles Miteinander fördert, interkulturellen Austausch ermöglicht und die persönliche sowie gesellschaftliche Integration erleichtert. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Perspektiven entwickeln MigrantInnen Fähigkeiten, um kulturelle Unterschiede konstruktiv zu überbrücken. Transkulturelle Kompetenz hilft mehrsprachigen Personen, kulturelle Unterschiede zu verstehen und respektvoll zu kommunizieren. Sie fördert Integration, soziale Teilhabe und ein harmonisches Miteinander in einer vielfältigen Gesellschaft.

Die vierte Frage des dritten Interviews lautete: wie kann man die transkulturelle Kompetenz im Integrationssprachkurse der Migranten in Deutschland vermitteln?

Laut der befragten Person (B) ist die Vermittlung transkultureller Kompetenz ein zentraler Bestandteil von Integrationssprachkursen für Migranten in Deutschland. Sie fördert gegenseitiges Verständnis und kulturelle Offenheit. Um diese Kompetenz gezielt zu stärken, kommen vielfältige pädagogische Ansätze zum Einsatz: Interkulturelle Sensibilisierung durch Workshops, Kommunikationstraining mit Rollenspielen sowie kulturelle Aktivitäten wie Feste oder Ausflüge schaffen Raum für Austausch und

Perspektivwechsel. Dynamische Lernmethoden wie Gruppenarbeiten und Diskussionen vertiefen den Dialog und stärken das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede. Die Einbindung transkultureller Inhalte unterstützt nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die soziale und berufliche Integration der Teilnehmenden.

Die fünfte Frage des dritten Interviews hier lautete: Welche konkreten Maßnahmen setzen Sie im Unterricht ein, um transkulturelle Kompetenzen bei den Teilnehmenden zu fördern?

Person B betont die Bedeutung transkultureller Kompetenz für eine gelingende Integrationsarbeit. Im Unterricht setzt sie gezielt Methoden ein, die den interkulturellen Austausch fördern. Dazu zählen projektorientierte Aufgaben, bei denen die Teilnehmenden ihre kulturellen Hintergründe vorstellen und Gemeinsamkeiten mit anderen Kulturen herausarbeiten.

Darüber hinaus fördert Person B eine offene Gesprächskultur, in der unterschiedliche Sichtweisen respektvoll diskutiert werden. Durch gezielte Reflexionsübungen entwickeln die Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für kulturelle Unterschiede und lernen, diese wertzuschätzen.

Die sechste Frage des dritten Interviews lautete: wie können studentische Migranten in Deutschland von der Förderung der transkulturellen Kompetenz profitieren?

Laut der befragten Person B eröffnet die Förderung transkultureller Kompetenz Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten – sowohl im akademischen als auch im persönlichen Bereich. In Anlehnung an die befragte Person B bedeutet der Einstieg in das deutsche Hochschulsystem eine Konfrontation mit neuen sozialen Normen, Kommunikationsstilen und Lernmethoden. Transkulturelle Kompetenz hilft dabei, diese Unterschiede nicht als Hindernis, sondern als Chance zur Erweiterung des eigenen Horizonts zu sehen.

Person B hebt hervor, wie wichtig es ist, kulturelle Missverständnisse zu erkennen und konstruktiv zu bewältigen. Durch interkulturelle Trainings und den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen aus unterschiedlichen Herkunftsländern gelingt es, ein tieferes Verständnis für kulturelle Vielfalt zu entwickeln. Dies stärkt nicht nur die Fähigkeit zur Zusammenarbeit in internationalen Kontexten, sondern auch das Selbstvertrauen im Umgang mit neuen Situationen.

Darüber hinaus fördert transkulturelle Kompetenz die Reflexion der eigenen kulturellen Prägung. Die befragte Person B zeigt, wie durch Begegnungen mit anderen Kulturen ein neues Bewusstsein für die eigene Identität entsteht. Dieser Prozess unterstützt die Integration und ermöglicht es, sich aktiv und selbstbestimmt in der Gesellschaft einzubringen.

Die befragte Person B ist hier der Ansicht, dass transkulturelle Kompetenz für studentische Migranten weit über das Studium hinauswirkt: Sie schafft Verbindungen, erweitert Perspektiven und stärkt die persönliche Entwicklung in einer zunehmend globalisierten Welt.

Die siebte Frage des dritten Interviews lautete: welche Rolle spielen Lehrkräfte bei der Förderung der transkulturellen Kompetenz von studentischen Migranten in Deutschland?

Die befragte Person(B) ist der Ansicht, dass Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Förderung transkultureller Kompetenzen von studentischen Migranten in Deutschland spielen. Durch interkulturell sensibilisierte Unterrichtsmethoden, die Anerkennung kultureller Vielfalt und die Vermittlung von Perspektivwechsel fördern sie Offenheit und gegenseitiges Verständnis. Besonders wirkungsvoll sind praxisnahe Ansätze wie interaktive Gruppenarbeiten, Reflexionsübungen zur eigenen Identität und die Einbindung realer interkultureller Beispiele. So unterstützen sie die Studierenden dabei, kulturelle Unterschiede wertzuschätzen, sich erfolgreich zu integrieren und ihre beruflichen Chancen zu verbessern.

Die achte Frage des dritten Interviews lautete: Mit welchen Herausforderungen sind Lehrkräfte bei der Förderung transkultureller

Kompetenz von studentischen Migranten konfrontiert?

Nach der Ansicht der befragten Person (B) stehen Lehrkräfte in Deutschland vor vielschichtigen Herausforderungen, wenn es darum geht, die transkulturelle Kompetenz von Studierenden mit Migrationshintergrund zu fördern. Die befragte Person B betonte, dass diese Schwierigkeiten sowohl auf individueller Ebene als auch innerhalb institutioneller Strukturen bestehen. Ihrer Ansicht nach gehört es zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften, ein inklusives Lernumfeld zu schaffen, das allen Studierenden – unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft – Wertschätzung und Zugehörigkeit vermittelt. Dafür sei es laut der befragten Person (B) unerlässlich, kulturelle Unterschiede bewusst wahrzunehmen, sensibel darauf zu reagieren und sie aktiv in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen.

Besonders die Sprache stellt laut der befragten Person (B) eine zentrale Barriere dar, die den Zugang zu Bildungsinhalten erheblich erschweren kann. Um dem entgegenzuwirken, verweiste die befragte Person (B) auf gezielte didaktische Ansätze, wie den Einsatz von visuellen Hilfsmitteln, eine vereinfachte Sprache sowie zusätzliche Angebote zur Sprachförderung. Darüber hinaus hebte die befragte Person B die Bedeutung der Selbstreflexion hervor: Lehrkräfte sollten ihre eigenen kulturellen Prägungen kritisch hinterfragen und durch Fortbildungen ihre interkulturellen Kompetenzen weiterentwickeln. Dies trägt nicht nur zur Vorbildfunktion bei, sondern stärkt auch das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

Ein weiterer Punkt, den die befragte Person B als wesentlich erachtete, ist die Zusammenarbeit mit den Familien der Studierenden. Sie betonte, dass ein offener und respektvoller Austausch mit Eltern aus verschiedenen kulturellen Kontexten dazu beitragen kann, Missverständnisse zu vermeiden und die Integration der Studierenden in den Bildungsprozess zu erleichtern. Laut der befragten Person B sind darüber hinaus Fähigkeiten wie konstruktive Konfliktlösung, respektvolle Kommunikation und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung entscheidend, um ein Lernklima zu schaffen, das kulturelle Vielfalt nicht nur toleriert, sondern aktiv fördert.

Die neunte Frage des dritten Interviews lautete hier; Wie lassen sich die

Herausforderungen der inter- und transkulturellen Kommunikation für Migranten gezielt bewältigen?

In Anlehnung an die befragte Person (B)lassen sich die Herausforderungen der inter- und transkulturellen Kommunikation für MigrantInnen durch gezielte Maßnahmen bewältigen, die sowohl sprachliche als auch kulturelle Dimensionen berücksichtigen. Die befragte Person (B) betonte insbesondere die Bedeutung der Sprachförderung, da fehlende Deutschkenntnisse den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschweren und Missverständnisse begünstigen. Niederschwellige Angebote wie visuelle Materialien und einfache Sprache wurden als hilfreich erachtet.

Darüber hinaus unterstrich die befragte Person (B) die Notwendigkeit interkultureller Bildungsarbeit. Fachkräfte und Lehrkräfte sollten geschult werden, um kulturelle Unterschiede sensibel und respektvoll zu behandeln. Dabei ist das Verständnis verschiedener Wertsysteme und Lebensweisen hier auch sehr wichtig. Besonders wichtig war für die befragte Person (B) die Schaffung von Begegnungsräumen, die den Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft ermöglichen. Solche Räume fördern gegenseitiges Verständnis, bauen Vorurteile ab und schaffen Gelegenheiten, verbindende Elemente zu entdecken.

5.5. Das vierte Experteninterview: Sozialwissenschaftliche Perspektiven zur Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien

Das vierte Interview fand in Algerien an der Universität Alger 2 mit den beiden Soziologen Prof. Dr. Mohamed Saïb Musette und Prof. Dr. Abdelaoui Hocine statt. Prof. Musette, der selbst über einen Migrationshintergrund verfügt, lebt seit den 1970er-Jahren in Algerien und bringt umfassende Erfahrung im Bereich Migration mit.
Im Zentrum des Gesprächs standen offene Fragen zur sprachlichen und kulturellen Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund. Ziel war es, fundierte Erkenntnisse über effektive Strategien zur sprachlichen, kulturellen und sozialen Integration der Studenten mit Migrationshintegrund in das algerische Hochschulsystem zu gewinnen. Die im Interview diskutierten Fragen werden anschließend systematisch dargestellt, ebenso wie die jeweiligen Antworten, um eine tiefgreifende Analyse der

Erkenntnisse zu ermöglichen. Dabei ist zu beachten, dass die meisten Antworten von Prof. Mohammed Saïb Musette stammen, der im Interview als Person **(C)** bezeichnet wurde. Die zweite befragte Person aus Algerien wurde als Person **(D)** geführt.

Die erste Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Was sind die Anforderungen der sprachlichen und kulturellen Integration von studentischen Migranten in Algerien Ihrer Meinung nach?

Beide befragten Personen (C und D) betonten die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes zur sprachlichen und kulturellen Integration studentischer MigrantInnen in Algerien. Ihrer Ansicht nach sollte dieser Ansatz sowohl gezielte Sprachförderung als auch interkulturelle Austauschmöglichkeiten umfassen, um eine effektive Integration von Studenten mit Migrationshintergrund zu gewährleisten.

Ein zentraler Bestandteil dieses Prozesses ist die Bereitstellung spezifischer Sprachkurse, die nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden verbessern, sondern auch den interkulturellen Dialog zwischen einheimischen und internationalen Studierenden fördern. Durch einen offenen Austausch können Verständnis und Toleranz gestärkt, Vorurteile abgebaut und ein integratives akademisches Umfeld geschaffen werden. Darüber hinaus unterstreicht Prof. Musette die Bedeutung von Mentoring-Programmen und Tutorien. Solche Initiativen helfen in Anlehnung an die befragten Personen Migranten nämlich, sich in der akademischen Welt besser zurechtzufinden, sich mit universitären Anforderungen vertraut zu machen und wertvolle Netzwerke innerhalb der akademischen Institutionen aufzubauen. Diese strukturierten Unterstützungsmaßnahmen erleichtern nicht nur die Integration in das universitäre Leben, sondern tragen auch dazu bei, das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz der Studierenden zu stärken. Prof. Musette unterstreicht, dass erfolgreiche Integrationsprozesse nicht allein auf Sprache und Bildung basieren dürfen, sondern ebenso soziale und kulturelle Aspekte berücksichtigen müssen. Um den interkulturellen Dialog zu stärken und die akademischen sowie sozialen Rahmenbedingungen für Studierende mit Migrationshintergrund in Algerien langfristig zu verbessern, sind gezielte Maßnahmen zur Förderung gemeinschaftlicher Aktivitäten und die Schaffung von Räumen für interkulturelle Begegnungen von zentraler Bedeutung.

Die zweite Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Ihrer Meinung nach, welche sprachen sollen im Integrationskurs in Algerien unterrichtet werden, um die sprachliche integration von Studenten mit Migrationshintergrund zu fördern?

In Anlehnung an die Aussage der befragten Person (C) wird die sprachliche Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien gezielt durch den Unterricht in verschiedenen Sprachen unterstützt.

Neben der Landessprache Arabisch spielen auch Französisch und Englisch eine zentrale Rolle im Bildungssystem. Während Französisch aufgrund seiner historischen Bedeutung als ehemalige Kolonialsprache weit verbreitet ist, gilt Englisch als eine bedeutende internationale Verkehrssprache. Laut der befragten Person (C) tragen diese Sprachen wesentlich dazu bei, dass sich Studenten mit Migrationshintergrund sprachlich orientieren, aktiv am akademischen Leben teilnehmen und sich in die Gesellschaft integrieren können. Der gezielte Sprachunterricht soll ihnen helfen, sprachliche Hürden zu überwinden und ihre kommunikativen Fähigkeiten in unterschiedlichen sozialen und akademischen Kontexten zu stärken.

Die dritte Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Wie können die Universitäten in Algerien Ihrer Ansicht nach zur sprachlichen Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund beitragen?

Zur Förderung der sprachlichen und sozialen Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien sollten die akademischen Institutionen in Anlehnung an die befragte Person **(C)** gezielte Maßnahmen umsetzen, die sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch die soziale Integration berücksichtigen. Ein zentraler Ansatz ist die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Da Algerien ein mehrsprachiges Land ist, ist es wichtig, Programme zur Unterstützung des Spracherwerbs anzubieten, die über die Landessprache Arabisch hinausgehen. Der Unterricht sollte auch Englisch und Französisch umfassen, um Migranten den Spracherwerb zu erleichtern und ihre Anpassung an das akademische und soziale Umfeld zu fördern.

Neben der sprachlichen Unterstützung spielt die kulturelle Integration eine ebenso entscheidende Rolle. Schulen und Hochschulen sollten interkulturelle Austauschprogramme und Aktivitäten anbieten, die es den Studierenden ermöglichen, die Kultur und Traditionen ihres Gastlandes kennenzulernen. Ein inklusives Lernumfeld fördert das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz zwischen einheimischen und Studenten mit Migrationshintergrund, wodurch eine offenere und tolerantere Hochschulatmosphäre entsteht. Darüber hinaus ist der Aufbau von Netzwerken zwischen Bildungseinrichtungen und Organisationen, die sich mit Migration und Integration befassen, von großer Bedeutung. Diese Netzwerke können wertvolle Ressourcen und Informationen zur Unterstützung von Studenten mit Migrationshintergrund bereitstellen. Eine Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen zum Beispiel kann dazu beitragen, die Integration in das Bildungssystem zu verbessern und den Austausch zwischen verschiedenen Akteuren zu intensivieren. Durch die Kombination dieser Maßnahmen können Schulen und Hochschulen in Algerien eine wesentliche Rolle bei der sprachlichen und sozialen Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund spielen und ihnen bessere Chancen für eine erfolgreiche akademische Laufbahn ermöglichen.

Die Vierte Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Ihrer Ansicht nach gibt es in Algerien bestimmte Programme zur Förderung der sprachlichen Integration von Studenten mit Migrationshintergrund?

Die befragte Person**(C),** die über umfassende Erfahrung als Lehrkraft mit Migrationshintergrund in Algerien verfügt, weist darauf hin, dass es bereits Sprachzentren gibt, in denen die offiziellen Sprachen des Landes – Arabisch und Französisch – gelehrt werden. Dennoch sei es notwendig, gezielte Programme zu entwickeln, um ausländische Studierende bei ihrer sprachlichen Orientierung zu unterstützen und ihre erfolgreiche Integration in die Gesellschaft zu fördern.

Um diesen Prozess zu erleichtern, sollten spezielle Maßnahmen wie Sprachkurse, interkultureller Austausch und Unterstützungsprogramme angeboten werden. Diese Initiativen ermöglichen es Studenten mit Migrationshintergrund sowohl die

Landessprache als auch relevante Fremdsprachen zu erlernen, wodurch ihre aktive Teilnahme am akademischen und gesellschaftlichen Leben erleichtert wird.

Die fünfte Frage des vierten Interviews lautete: Wie gestalten sich Ihrer Meinung nach die konkreten Programme zur sprachlichen Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien?

In Anlehnung an die Antwort der befragten Person (C) sollten Programme zur sprachlichen Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien gezielt und praxisorientiert gestaltet werden. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in Arabisch die sowohl im akademischen als auch im gesellschaftlichen Alltag eine zentrale Rolle spielen. Diese Sprachkurse sollten speziell auf die Bedürfnisse ausländischer Studierender zugeschnitten sein und ihnen den Zugang zum Bildungssystem erleichtern.

Darüber hinaus ist der interkulturelle Austausch ein wesentlicher Bestandteil der Integration. Begegnungen zwischen einheimischen und Studenten mit Migrationshintergrund fördern gegenseitiges Verständnis, bauen Vorurteile ab und schaffen ein unterstützendes Umfeld für das Sprachenlernen. Solche Kontakte können durch gemeinsame Projekte, Freizeitaktivitäten oder Diskussionsrunden gezielt gefördert werden.

Ergänzend dazu sind individuelle Unterstützungsangebote und begleitende Lernhilfen von großer Bedeutung. Sie helfen Studenten mit Migrationshintergrund dabei, sprachliche Herausforderungen zu bewältigen und sich im akademischen Umfeld besser zurechtzufinden. Lehrkräfte können außerdem durch den Einsatz interkultureller Methoden im Unterricht dazu beitragen, dass ausländische Studierende ein tieferes Verständnis für die algerische Kultur entwickeln. Besonders wirkungsvoll ist dabei ein praxisorientierter Unterricht, der zentrale Werte, gesellschaftliche Normen und Traditionen Algeriens anhand konkreter Alltagssituationen vermittelt.

Die sechste Frage des vierten Interviews lautete: Welche algerischen kulturellen Werte sollen Lehrkräften in akademischen Einrichtungen den

Studierenden mit Migrationshintergrund vermitteln ihrer Ansicht nach?

Laut der befragten Person C zeichnet sich Algerien durch eine außergewöhnliche kulturelle Vielfalt aus, die sich in den Traditionen, Bräuchen, im alltäglichen Verhalten, der Ernährung, Kleidung und dem Lebensstil der verschiedenen Bevölkerungsgruppen widerspiegelt. Diese Multikulturalität ist ein essenzieller Bestandteil der Gesellschaft und sollte in Anlehnung an die befragte Person **(C)** gezielt an ausländische Studierende vermittelt werden. Die lange Geschichte Algeriens und sein reiches kulturelles Erbe prägen maßgeblich das heutige Bild des Landes. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte ausländischen Studierenden die kulturelle Identität Algeriens näherbringen. Dies trägt dazu bei, ihr Verständnis für die gesellschaftlichen Werte und die historische Entwicklung zu vertiefen. Die algerische Kultur dient zugleich als Fundament für den sozialen Zusammenhalt und die Stärkung der Gesellschaft. Sie spielt eine wichtige Rolle in der Wahrung der nationalen Identität und hilft, sich gegen äußere Einflüsse zu behaupten. Um ein umfassendes kulturelles Bewusstsein zu schaffen, sollten diese Werte gezielt vermittelt werden. Die Betonung dieser kulturellen Werte und die Annäherung an ausländische Studierende ermöglichen ein tieferes Verständnis für die gesellschaftlichen Strukturen Algeriens. Dies stärkt nicht nur die interkulturelle Kommunikation, sondern bereichert auch das Bildungserlebnis der Studierenden mit Migrationshintergrund und fördert den kulturellen Austausch zwischen verschiedenen Gemeinschaften.

Die siebte Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Ihrer Ansicht nach stellt die Vermittlung inter- und transkulturelle Kompetenz eine Herausforderung für die Lehrkräfte in Algerien dar, wenn es darum geht, Migranten oder Ausländer in die Gesellschaft zu integrieren?

Die befragte Person (C) betrachtet die Vermittlung inter- und transkultureller Kompetenzen als eine zentrale, aber komplexe Aufgabe für Lehrkräfte in Algerien, insbesondere im Kontext der Integration von Studenten mit Migrationshintergrund, die meist aus verschiedenen afrikanischen und arabischen Ländern stammen. Die kulturelle Diversität des Landes wird dabei nicht nur als Reichtum, sondern auch als pädagogische

Herausforderung wahrgenommen.

Lehrkräfte in Algerien stehen in Anlehnung an die befragte Person (C) vor der Aufgabe, nicht nur sprachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch kulturelle Codes der MigrantInnen zu entschlüsseln und zu erklären. Die bloße Sprachvermittlung reicht laut der befragten Person (C) nicht aus, um eine echte Verständigung zu ermöglichen. Vielmehr bedarf es eines pädagogischen Ansatzes, der kulturelle Unterschiede nicht nur toleriert, sondern aktiv in den Unterricht integriert. Laut der befragten Person (C) besteht eine der größten Herausforderungen bei der Vermittlung kultureller Werte in Algerien im fehlenden Lehrmaterial, das speziell auf interkulturelles Lernen ausgerichtet ist. Aus diesem Grund hebt sie die Bedeutung gezielter Fortbildungen für Lehrkräfte hervor, damit diese die nötige interkulturelle Kompetenz erwerben können. Nur durch solche Schulungsmaßnahmen lässt sich ein Unterricht gestalten, der Vielfalt wertschätzt und aktiv gegen Ausgrenzung und Diskriminierung wirkt.

Die Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund wird von befragten Person (C) nicht als bloße sprachliche oder organisatorische Aufgabe gesehen. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Prozess, der auch soziale, kulturelle und emotionale Dimensionen umfasst. Lehrkräfte übernehmen dabei eine zentrale Rolle, indem sie Verbindungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen schaffen und so das gegenseitige Verständnis fördern.

Die achte Frage des Experteninterviews lautete: Ihrer Meinung nach, wie können Lehrkräfte in Algerien ihre interkulturelle Kompetenz verbessern, um migrantische oder ausländische Studierende besser in die algerische Gesellschaft zu integrieren?

Die achte Frage des Experteninterviews beschäftigte sich mit der Verbesserung der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften in Algerien, um die Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in die algerische Gesellschaft zu fördern. Die befragte Person (C) betonte hier die hohe Relevanz dieses Themas und stellte mehrere zentrale Maßnahmen vor.

Zunächst wurde die Bedeutung von interkulturellen Trainings und Workshops hervorgehoben. Solche Fortbildungen helfen in Anlehnung an die befragte Person (C) Lehrkräften in Algerien dabei, kulturelle Unterschiede zu erkennen, wertzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren. Besonders wichtig sei es, dass diese Angebote auf die Besonderheiten der algerischen Gesellschaft und die Herausforderungen der Migration abgestimmt sind, um ein tieferes Verständnis für die Lebensrealitäten der Studierenden mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Ein weiterer zentraler Punkt war die Integration interkultureller Inhalte in den Unterricht. Lehrmaterialien sollten die kulturelle Vielfalt Algeriens widerspiegeln und den Austausch zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen fördern. Dabei geht es nicht nur um sprachliche Aspekte, sondern auch um soziale und kulturelle Normen, die für ein umfassendes Verständnis der interkulturellen Dynamik unerlässlich sind.

Die befragte Person unterstrich zudem den Wert kooperativer Lernformen wie Gruppenarbeit. Diese fördern den direkten Kontakt zwischen einheimischen und Studenten mit Migrationshintergrund, ermöglichen gegenseitiges Lernen und tragen dazu bei, Vorurteile abzubauen sowie ein respektvolles Miteinander zu schaffen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Selbstreflexion der Lehrkräfte. Sie sollten regelmäßig ihre eigenen kulturellen Prägungen und möglichen Vorurteile hinterfragen – etwa im Rahmen von kollegialen Gesprächen oder gezielten Weiterbildungen. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ist entscheidend für die Gestaltung eines offenen und inklusiven Lernumfelds.

Die Zusammenarbeit mit lokalen Organisationen und Gemeinschaften wurde hier empfohlen, die sich mit Migration und Integration beschäftigen. Solche Partnerschaften bieten wertvolle Einblicke in die Bedürfnisse der Studierenden und helfen dabei, gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln.

Die befragte Person (C) ist hier der Ansicht, dass eine Kombination aus professioneller Weiterbildung, didaktischer Sensibilität, persönlicher Reflexion und

gesellschaftlicher Vernetzung notwendig ist, um die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften in Algerien zu stärken und die Integration aller Studierenden zu fördern.

Die neunte Frage des vierten Interviews lautete: Inwiefern fühlen Sie sich als Lehrer der migrantischen Studierenden in Algerien in der Lage, effektiv mit diesen Personen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu kommunizieren und zu interagieren?

Die befragte Person (C) ist der Meinung, dass Lehrkräfte in Algerien bei der Arbeit mit Studierenden aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen vor komplexen Herausforderungen stehen – insbesondere in der Kommunikation und im sozialen Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund. Um diesen Herausforderungen wirksam zu begegnen, ist sie der Ansicht, dass Lehrkräfte nicht nur kulturelle Unterschiede erkennen, sondern auch gezielt darauf eingehen und interkulturelle Kompetenzen erwerben sollten.

Interkulturelles Lernen spielt dabei aus Sicht der befragten Person (C) eine zentrale Rolle. Es umfasst nicht nur den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, sondern auch das Verständnis kultureller Normen und sozialer Regeln, die für eine gelingende Verständigung unerlässlich sind. Ein inklusives Lernumfeld entsteht ihrer Meinung nach dann, wenn Lehrkräfte ihre Unterrichtsinhalte an den Erfahrungen und dem Wissen der Studierenden ausrichten und den offenen Austausch fördern.

Die befragte Person (C) ist der Ansicht, dass das algerische Bildungssystem mit seinen traditionellen Lehrmethoden – insbesondere dem Frontalunterricht – die Entwicklung eines interaktiven und partizipativen Unterrichts erschwert. Hinzu kommen infrastrukturelle und ressourcenbezogene Defizite an vielen Hochschulen, die die Betreuung und Kommunikation mit den Studierenden zusätzlich beeinträchtigen.

Dennoch betont die befragte Person (C), dass die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich aktiv mit den kulturellen Hintergründen ihrer Studierenden auseinanderzusetzen und die strukturellen Herausforderungen im Bildungssystem zu reflektieren, entscheidend für eine erfolgreiche Interaktion ist.

Die zehnte Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Welche Rolle spielen kulturelle Unterschiede in der Kommunikation zwischen algerischen Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund in akademischen Institutionen in Algerien?

Die Interaktion zwischen algerischen Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund an akademischen Einrichtungen wird laut der befragten Person **(C)** maßgeblich von kulturellen Unterschieden geprägt. Diese Unterschiede beeinflussen Kommunikationsstile, Lehrmethoden und die Integration der Studierenden und stellen sowohl Lehrkräfte als auch Studierende vor Herausforderungen. Ein bedeutender Faktor ist die Variation in Kommunikationsstilen und nonverbalen Ausdrucksweisen wie Gestik, Mimik und Körpersprache. Während direkter Blickkontakt in einigen Kulturen als Zeichen des Respekts gilt, wird er in anderen als unangemessen empfunden. Lehrkräfte müssen sich dieser kulturellen Unterschiede bewusst sein, um Missverständnisse zu vermeiden und eine offene, wertschätzende Kommunikation zu fördern. Darüber hinaus unterscheiden sich die Erwartungen an die Beziehung zwischen Lehrkräften und Studierenden je nach kulturellem Hintergrund. Während in manchen Gesellschaften ein autoritärer Lehrstil bevorzugt wird, ist in anderen eine partnerschaftliche Herangehensweise verbreitet. Diese unterschiedlichen Auffassungen beeinflussen laut der befragten Person C die Interaktionen im Klassenzimmer und erfordern flexible pädagogische Ansätze. Sprachbarrieren stellen eine weitere große Herausforderung dar, insbesondere für Studierende, die nicht fließend Arabisch oder Französisch sprechen. Um ihre Integration zu erleichtern, sollten Lehrkräfte alternative Kommunikationsmittel wie visuelle Hilfsmittel oder Gruppenarbeiten einsetzen, um den Austausch zu fördern und die Verständigung zu verbessern. Die Lehrkräfte müssen kulturelle Unterschiede nicht nur verstehen, sondern auch wertschätzen, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen. Fehlende interkulturelle Fähigkeiten können die Integration erschweren und die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrkräften beeinträchtigen. Nach der Ansicht der befragten **Person C** erfordert die erfolgreiche Interaktion und Kommunikation zwischen

Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund ein hohes Maß an Sensibilität, Anpassungsfähigkeit und interkultureller Kompetenz.

Die elfte Frage des vierten Interviews lautete: Wie können Sprachbarrieren in der interkulturellen Kommunikation zwischen algerischen Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund in akademischen Institutionen überwunden werden?

Laut der befragten Person (C) gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie die Kommunikation zwischen algerischen Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund verbessert werden kann. Ein wichtiger Punkt ist, dass Lehrkräfte mehr über andere Kulturen lernen sollten. Nach der Meinung der befragten Person (C) hilft es, wenn Lehrkräfte verstehen, wie die Herkunftskulturen der Studierenden funktionieren. Dafür sollten sie eine besondere Ausbildung bekommen. In dieser Ausbildung lernen sie, wie man mit kulturellen Unterschieden umgeht, wie man Sprachprobleme überwindet und wie man respektvoll miteinander spricht. Laut der befragten Person (C) ist es wichtig, dass Lehrkräfte Methoden einsetzen, die den Austausch mit den Studierenden erleichtern. Statt klassischem Frontalunterricht sollten Lernformen gewählt werden, bei denen die Studierenden aktiv mitmachen können. Person (C) schlug vor, den Unterricht so zu gestalten, dass er lebendig und gemeinschaftlich ist. Zum Beispiel könnten Lehrkräfte kleine Projekte oder Diskussionen in Kleingruppen anregen. Auch das gemeinsame Lösen von Aufgaben oder das Erzählen eigener Erfahrungen kann helfen, Vertrauen aufzubauen und Sprachhemmungen abzubauen.

Nach Ansicht von Person (C) fördern solche Lernformen nicht nur die Sprache, sondern auch das gegenseitige Verständnis. Die Studierenden fühlen sich ernst genommen und können ihre Sichtweisen einbringen. Dadurch entsteht ein Lernumfeld, in dem die Offenheit und gegenseitiger Respekt wachsen.

Ein weiterer Vorschlag der befragten Person (C) ist, dass es spezielle Sprachkurse geben sollte. Diese Kurse sollen genau auf die Bedürfnisse der Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien abgestimmt sein. So können sie besser Arabisch

lernen und sich leichter integrieren. Zusätzlich empfahl die Person (C), im Unterricht auch kulturelle Inhalte zu zeigen – zum Beispiel Filme, Bücher oder andere Medien. Das hilft den Studierenden, die Sprache besser zu verstehen und gleichzeitig mehr über die Kultur des Aufnahmelandes zu lernen. Dadurch können Missverständnisse zwischen verschiedenen Gruppen verringert werden.

Die zwölfte Frage des vierten Interviews lautete: Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um interkulturelle Sensibilität und Respekt gegenüber Studenten mit Migrationshintergrund in Ihrem Unterricht in Algerien zu fördern?

Um die interkulturelle Sensibilität im Fremdsprachenunterricht an algerischen Universitäten zu fördern, schlägt die befragte Person (C) ein ganzheitliches Vorgehen vor. Ziel ist es, eine respektvolle und inklusive Lernatmosphäre für Studierende mit Migrationshintergrund zu schaffen.

Ein zentraler Bestandteil ist die bewusste Gestaltung des Unterrichts, der laut Person (C) Raum für Vielfalt und gegenseitigen Austausch bieten sollte. Dabei geht es weniger um einzelne Methoden, sondern vielmehr um eine offene Haltung und die Bereitschaft, unterschiedliche Perspektiven zuzulassen. Studierende sollen ermutigt werden, sich aktiv mit kulturellen Themen auseinanderzusetzen und ihre Erfahrungen einzubringen – auch durch eigenständiges Lernen.

Darüber hinaus betont die befragte Person (C) die Bedeutung interkultureller Inhalte im Lehrplan. Die Beschäftigung mit verschiedenen Kulturen und Wertesystemen trägt dazu bei, das Bewusstsein für gesellschaftliche Vielfalt zu stärken. Lehrkräfte sollten dabei sowohl die Herkunftskulturen der Studierenden als auch die Kultur des Gastlandes berücksichtigen.

Die dreizehnte Frage des vierten Interviews lautete: **Inwiefern sind Sie bereit, Ihre eigenen kulturellen Annahmen und Vorurteile im Unterrichtsumfeld und bei der Arbeit mit Studenten mit Migrationshintergrund zu reflektieren und anzupassen?**

Um eine vorurteilsfreie und kulturell sensible Lehrumgebung zu fördern, ist es laut der befragten Person (C) essenziell, dass Lehrkräfte ihre eigenen Annahmen reflektieren und anpassen. Der bewusste Umgang mit kulturellen Differenzen ermöglicht eine offene Haltung und unterstützt die interkulturelle Kompetenz. Ein erster Schritt besteht darin, sich intensiv mit der eigenen kulturellen Prägung auseinanderzusetzen. Lehrkräfte sollten in Anlehnung an die befragte Person (C) ihre Perspektiven hinterfragen und sich aktiv mit verschiedenen kulturellen Sichtweisen befassen. Zudem trägt eine kritische Selbstreflexion dazu bei, Vorurteile abzubauen und ein respektvolles Miteinander zu fördern. Durch diesen Prozess entwickeln Pädagogen ein tieferes Verständnis für kulturelle Vielfalt und können Studenten unterschiedlicher Herkunft gezielt unterstützen.

Die befragte Person (C) ist der Ansicht, dass eine bewusste und wertschätzende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen dazu führt, eine integrative und respektvolle Lernkultur zu etablieren, die das gemeinsame Lernen und den interkulturellen Austausch stärkt.

Die vierzehnte Frage des vierten Interviews lautete: Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeit ein, eine inklusive Lernumgebung für Studierende unterschiedlicher kultureller Herkunft in Algerien zu schaffen?

Die befragte Person (C) ist der Ansicht, dass sie über die notwendigen pädagogischen und interkulturellen Kompetenzen verfügt, um eine inklusive Lernumgebung in Algerien zu gestalten. Sie betont ihre Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu erkennen und wertzuschätzen, sowie Lernprozesse so zu gestalten, dass sich alle Studierenden unabhängig von ihrer Herkunft respektiert und eingebunden fühlen. Dabei legt sie besonderen Wert auf offene Kommunikation, kulturelle Sensibilität und die Förderung eines respektvollen Miteinanders im Unterricht.

Die fünfzehnte Frage des vierten Interviews lautete: Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit interkultureller Zusammenarbeit und Kommunikation mit Studenten mit Migrationshintergrund gemacht?

Die interkulturelle Zusammenarbeit und Kommunikation spielen eine zentrale

Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Studierende mit Migrationshintergrund bringen in Anlehnung an die befragte Person (C) vielfältige kulturelle Perspektiven und Erfahrungen mit, die den Lernprozess bereichern und kreatives Denken sowie innovative Lösungsansätze in Gruppenarbeiten und Diskussionen fördern.

Durch die Interaktion mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen lernen sowohl Studierende als auch Lehrkräfte, kulturelle Unterschiede zu respektieren und wertzuschätzen. Dies trägt in Anlehnung an die befragte Person (C) zu einem harmonischen und offenen Lernumfeld bei, in dem die Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen wird.

Zudem unterstützt der Austausch mit Studierenden verschiedener Herkunft die persönliche Entwicklung und sensibilisiert für unterschiedliche kulturelle Prägungen.

Die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden schärft das Bewusstsein für vielfältige Hintergründe und fördert eine offenere Haltung gegenüber Diversität. Gleichzeitig weist die befragte Person (C) darauf hin, dass sprachliche Barrieren und unterschiedliche Kommunikationsstile leicht zu Missverständnissen führen können. Deshalb ist es für Lehrkräfte entscheidend, gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um sicherzustellen, dass alle Studierenden die Inhalte verstehen und aktiv am Lernprozess beteiligt sind.

Die sechszehnte Frage des vierten Interviews lautete: wie können Sie als Lehrer mit Migrationshintergrund in Algerien ihre inter- und transkulturelle Kompetenz bei der Arbeit mit MigrantInnen und den Einheimischen in algerischen Institutionen entwickeln?

Die befragte Person C vertrat die Auffassung, dass die Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen in algerischen Hochschulen gezielt gefördert werden sollte. Aus ihrer Sicht können Lehrkräfte dies unterstützen, indem sie Lernprojekte initiieren, die kulturelle Vielfalt thematisieren, und Inhalte mit interkulturellem Bezug systematisch in ihre Lehrveranstaltungen einbinden.

Ein wertschätzendes Lernklima, das die kulturellen Identitäten der Studierenden berücksichtigt, wurde von der befragten Person als zentral für ein gelingendes Miteinander beschrieben. Sie hob hervor, dass Unterschiede in Sprache und Ausdrucksweise leicht zu Missverständnissen führen können, weshalb Lehrpersonen besonders sensibel auf die Verständlichkeit ihrer Inhalte achten und inklusive Kommunikationsformen wählen sollten.

Der fachliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche kulturelle Erfahrungen gemacht haben, wurde als besonders bereichernd empfunden. Solche Netzwerke ermöglichen es, praxisnahe Strategien im Umgang mit Diversität zu reflektieren und voneinander zu lernen.

Darüber hinaus betonte die befragte Person C, dass direkte Erfahrungen mit kulturell vielfältigen Studierendengruppen dazu beitragen, die eigene Perspektive zu erweitern und die interkulturelle Kompetenz im Alltag zu vertiefen. Die Mitwirkung an Kooperationsprojekten mit interkulturellem Fokus wurde als besonders hilfreich beschrieben, um migrationsbedingte Herausforderungen besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren.

Die Integration kulturell sensibler Inhalte in den Unterricht fördert laut ihrer Einschätzung das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen. Lehrmaterialien sollten dabei nicht nur Vielfalt abbilden, sondern auch zur kritischen Auseinandersetzung und zum Perspektivwechsel anregen.

Die siebzehnte Frage des vierten Interviews lautete; wie können die algerischen Lehrkräfte ihrer Ansicht nach die interkulturelle Kompetenz bei der Arbeit mit Studenten mit Migrationshintergrund im Unterricht vermitteln?

Die befragte Person(C)war der Ansicht, dass algerische Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Hochschulkontext spielen, insbesondere im Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. Ihrer Einschätzung nach sollte die Förderung dieser Kompetenz nicht als isolierte Maßnahme verstanden werden, sondern als integraler Bestandteil der Lehrpraxis.

Ein Ansatzpunkt besteht darin, interkulturelle Inhalte systematisch in die Curricula zu integrieren – sowohl in Form verpflichtender Module als auch durch fakultative Angebote, die auf unterschiedliche Interessen und Vorerfahrungen der Studierenden abgestimmt sind. Die befragte Person(C) betonte, dass solche Inhalte nicht nur Wissen über kulturelle Unterschiede vermitteln, sondern auch zur Reflexion eigener Werte und Perspektiven anregen sollten.

Im Unterricht empfiehlt sie den Einsatz vielfältiger didaktischer Formate, die den interaktiven Austausch fördern. Dazu zählen etwa simulationsbasierte Lernformen, themenbezogene Debatten oder die Arbeit mit audiovisuellen Materialien, die kulturelle Diversität sichtbar machen. Gruppenprozesse ermöglichen dabei nicht nur das Kennenlernen unterschiedlicher Sichtweisen, sondern auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt. Gleichzeitig sollte Raum für individuelle Auseinandersetzung geschaffen werden, etwa durch persönliche Schreibaufgaben oder biografische Reflexionen.

Die befragte Person C hob hervor, dass ein inklusives Lernklima entscheidend sei, um interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Lehrkräfte sollten gezielt daran arbeiten, stereotype Denkmuster zu hinterfragen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der die kulturellen Identitäten nicht nur toleriert, sondern aktiv wertgeschätzt werden. Dies erfordere eine bewusste Haltung sowie die Bereitschaft, sich selbstkritisch mit eigenen kulturellen Prägungen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sprach sie sich für eine stärkere institutionelle Unterstützung aus: Fortbildungen für Lehrkräfte, interdisziplinäre Austauschformate und die Förderung von Peer-Learning-Initiativen könnten dazu beitragen, interkulturelle Kompetenzen nachhaltig zu verankern.

Die achtzehnte Frage des vierten Interviews lautete: Inwiefern können transkulturelle Kompetenzen dazu beitragen, Missverständnisse während des Sprachlernprozesses in Algerien zu reduzieren?

Nach Einschätzung der befragten Person (C) sind transkulturelle Kompetenzen ein zentraler Bestandteil eines erfolgreichen Sprachlernprozesses in Algerien. Sie ermöglichen es Lernenden, kulturelle Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten bewusst

wahrzunehmen und besser zu verstehen. Dieses kulturelle Feingefühl trägt dazu bei, sprachliche Nuancen gezielter zu erfassen und potenzielle Missverständnisse zu vermeiden. Die Fähigkeit, sich in unterschiedliche kulturelle Kontexte einzufühlen, erleichtert die Kommunikation mit Menschen aus diversen Herkunftsmilieus und fördert einen offenen, respektvollen sprachlichen Austausch.

Darüber hinaus betont Person C, dass transkulturelle Kompetenzen den Lernenden helfen, die kulturellen Rahmenbedingungen zu begreifen, in denen die jeweilige Sprache verwendet wird. Dieses Verständnis ist entscheidend, um sprachliche Feinheiten und kulturelle Anspielungen richtig zu deuten. Wer die kulturellen Codes kennt, kann Missverständnisse gezielt vermeiden und sich klarer ausdrücken. Die bewusste Auseinandersetzung mit kulturellen Normen, Werten und Kommunikationsstilen schafft eine Grundlage für eine authentische und effektive Verständigung.

Insbesondere für Lernende mit Migrationshintergrund in Algerien stellt die Entwicklung transkultureller Fähigkeiten laut der befragten Person einen wichtigen Schritt dar. Sie unterstützt diese dabei, kulturelle Unterschiede nicht nur zu erkennen, sondern auch konstruktiv zu überbrücken. Dadurch verbessern sich nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die interkulturelle Sensibilität – was letztlich zu einem reibungsloseren und nachhaltigeren Lernprozess führt.

Die neunzehnte Frage des vierten Interviews lautete: Welche spezifischen Schwierigkeiten können Migranten in Algerien beim Erwerb der Sprache und dem Verständnis kultureller Werte erleben Ihrer Meinung nach?

MigrantInnen in Algerien haben laut der befragten Person C einige besondere Schwierigkeiten, die Sprache zu lernen: Algerien ist nach der Ansicht der befragten Person (C) ein mehrsprachiges Land, in dem Arabisch, Berbersprachen und Französisch gesprochen werden. Diese sprachliche Vielfalt kann für Migranten verwirrend sein, da sie oft nicht wissen, welche Sprache sie erlernen sollten, um sich effektiv in die Gesellschaft zu integrieren. Die Notwendigkeit, mehrere Sprachen zugleich zu beherrschen, kann den Spracherwerb auch erschweren und die Integration in die

Gesellschaft behindern.

Lehrkräfte in Algerien bieten Migranten seiner Ansicht nach wenig gezielte Hilfe beim Erlernen einer Sprache. Viele Studenten mit Migrationshintergrund haben keine Möglichkeit, an Sprachkursen teilzunehmen, was ihre Möglichkeit, die Landessprache zu erlernen, erheblich beeinträchtigt. Dieser Mangel an Unterstützung führt häufig dazu, dass man sich isoliert fühlt und die Chancen auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft verringert werden. Oftmals stammen Einwanderer aus ganz verschiedenen kulturellen Hintergründen. Dies kann zu Missverständnissen und Problemen bei der Anpassung an die algerische Kultur führen. Es ist also wichtig, soziale Normen, Werte und Verhaltensweisen zu verstehen, aber kulturelle Unterschiede können diese Lernprozesse stark behindern. Migrantinnen und Migranten erleben in Algerien häufig Vorurteile und Diskriminierung. Rassistische Angriffe und soziale Ausgrenzung können laut der befragten Person (C)die Zugehörigkeitsgefühle beeinträchtigen und die Motivation zur Beschäftigung mit der lokalen Kultur mindern. Die Schwierigkeiten, mit denen Migranten in Algerien konfrontiert sind, wenn es darum geht, die Sprache und die kulturellen Werte zu erlernen, sind also vielfältig und erfordern umfangreiche Unterstützungs- und Integrationsmaßnahmen.

Die zwanzigste Frage des vierten Interviews lautete: Welche Auswirkungen haben die interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen von algerischen Lehrkräften auf die Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien?

Die Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien wird nach der Ansicht der befragten Person (C) durch interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen maßgeblich erleichtert. Lehrkräfte mit interkulturellem Bewusstsein können dazu beitragen, kulturelle Vielfalt als festen Bestandteil des Unterrichts zu etablieren, wodurch die Studierenden ein tieferes Verständnis für die kulturellen Gegebenheiten in Algerien entwickeln. Durch gezielte Methoden wie Rollenspiele oder offene Diskussionen wird ihre interkulturelle Kompetenz gefördert.

Darüber hinaus spielen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund laut der befragten Person (C) eine besondere Rolle: Sie können nämlich als inspirierende Vorbilder

fungieren, Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource hervorheben und zur Überwindung von Vorurteilen sowie Diskriminierung beitragen. Indem sie unterschiedliche Perspektiven vermitteln und bestehende Denkmuster hinterfragen, schaffen sie ein Umfeld der Akzeptanz und des respektvollen Austauschs.

Die einundzwanzigste Frage des vierten Interviews lautete: Welche Rolle spielt die interkulturelle Sensibilität bei der Gestaltung von Lehrmaterialien für Migranten in Algerien?

Die Gestaltung von Lehrmaterialien für MigrantInnen in Algerien sollte laut der befragten Person (C) besonders sensibel und kulturell bewusst erfolgen. Um den Spracherwerb zu fördern und die gesellschaftliche Integration zu erleichtern, ist es wichtig, die kulturellen Hintergründe und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Lehrmaterialien sollten die Vielfalt der Kulturen widerspiegeln, unterschiedliche Perspektiven einbeziehen und stereotype Darstellungen vermeiden. In einem mehrsprachigen Land wie Algerien ist es zudem entscheidend, die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu vermitteln und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Stärke zu nutzen – etwa durch Aufgaben und Texte in verschiedenen Sprachen. Darüber hinaus trägt die Förderung von Empathie und Perspektivwechsel dazu bei, ein tieferes interkulturelles Verständnis zu schaffen.

Die zweiundzwanzigste Frage des vierten Interviews lautete: Inwiefern wirkt sich ein Mangel an interkultureller Sensibilität auf die Gestaltung von Lehrmaterialien für Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien aus?

In Anlehnung an die befragte Person (C) führt ein Mangel an interkultureller Sensibilität bei der Gestaltung von Lehrmaterialien für Studierende mit Migrationshintergrund in Algerien zu erheblichen Einschränkungen im Lernprozess. Ohne Berücksichtigung kultureller Unterschiede und sprachlicher Vielfalt besteht die Gefahr, dass Materialien stereotype Inhalte reproduzieren, die Lebensrealitäten der Lernenden nicht widerspiegeln und somit deren Identifikation mit dem Lernstoff erschweren. Dies kann nicht nur zu Motivationsverlust führen, sondern auch die Integration in das Bildungssystem und die Gesellschaft behindern. Laut Person (C) ist

daher eine differenzierte, kultursensible Gestaltung unerlässlich, um Vielfalt sichtbar zu machen, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen.

Die dreiundzwanzigste Frage lautete: Wie können Lehrkräfte in Algerien sicherstellen, dass ihre Lehrmaterialien interkulturell sensibel auf die Bedürfnisse von MigrantInnen abgestimmt sind?

In Anlehnung an die befragte Person (C) können Lehrkräfte in Algerien die interkulturelle Sensibilität ihrer Lehrmaterialien sicherstellen, indem sie die kulturellen und sprachlichen Hintergründe der MigrantInnen aktiv berücksichtigen. Dazu gehört, stereotype Inhalte zu vermeiden, verschiedene Lebensrealitäten sichtbar zu machen und Materialien so zu gestalten, dass sie unterschiedliche Perspektiven einbeziehen. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden sollte als Ressource genutzt werden – etwa durch mehrsprachige Aufgaben oder Texte. Zudem empfiehlt Person C, Empathie und Perspektivwechsel gezielt zu fördern, um ein respektvolles, inklusives Lernumfeld zu schaffen, das die Integration unterstützt.

Die vierundzwanzigste Frage des vierten Interviews lautete in diesem Zusammenhang: Wie wirken sich kulturelle Unterschiede auf die Kommunikation zwischen einheimischen Studenten und Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien aus?

Kulturelle Unterschiede haben laut der befragten Person (C)einen erheblichen Einfluss auf die Interaktion zwischen algerischen Studierenden und Studenten mit Migrationshintergrund an der Universität in Algerien. Diese Differenzen können in Anlehnung an die befragte Person (C) zu Missverständnissen führen und das Miteinander erschweren. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe prägen Werte und Normen, die sich auf Verhaltensweisen und Erwartungen auswirken. So können Vorstellungen von Pünktlichkeit, Höflichkeit oder Gruppenarbeit bei Einheimischen und Studierenden mit Migrationshintergrund stark variieren und Kommunikationsprobleme verursachen. Die befragte Person C) ist hier auch der Ansicht, dass sprachliche Barrieren eine weitere Herausforderung darstellen, da verschiedene Muttersprachen und unterschiedliche Sprachniveaus in der

Unterrichtssprache die Verständigung erschweren können. Auch nonverbale Kommunikationsstile unterscheiden sich, was zu zusätzlichen Missverständnissen führt. Darüber hinaus kann die Interaktion durch Vorurteile und Stereotype belastet werden. Sowohl einheimische als auch internationale Studierende können mit falschen Annahmen übereinander konfrontiert sein, die die Zusammenarbeit beeinträchtigen. Zudem wirkt sich kulturelle Vielfalt auch auf die soziale Integration aus. Migranten könnten sich isoliert fühlen, wenn sie Schwierigkeiten haben, sich an lokale soziale Normen anzupassen, was den Aufbau von Freundschaften und Netzwerken erschwert. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, wird interkulturelles Training empfohlen. Solche Programme helfen dabei, kulturelle Unterschiede bewusst zu machen und zu verstehen, wodurch die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Studierenden verbessert wird. Ein inklusives akademisches Umfeld setzt voraus, dass kulturelle Unterschiede anerkannt und gezielt Strategien entwickelt werden, um den Austausch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden zu fördern.

Die fünfundzwanzigste Frage des vierten Interviews lautete: welche Strategien sollen die algerischen Lehrkräfte im Unterricht gebrauchen, um die entstehenden kommunikativen Schwierigkeiten zwischen den Studenten mit Migrationshintergrund und einheimischen Studenten in Algerien?

Um den kommunikativen Herausforderungen im algerischen Hochschulkontext wirksam zu begegnen, sollten Lehrkräfte laut der befragten Person (C) gezielte pädagogische Strategien anwenden, die sowohl sprachliche als auch kulturelle Unterschiede berücksichtigen. Ein zentraler Ansatz besteht in der Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Durch die Einbindung von Sprachen wie Französisch und Englisch neben dem Arabischen wird nicht nur die Verständigung erleichtert, sondern auch ein inklusives Lernumfeld geschaffen, das unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen gerecht wird.

Darüber hinaus fördert interkulturelles Lernen durch Projekte, Rollenspiele und Diskussionen die gegenseitige Verständigung und stärkt die interkulturelle Kompetenz der Studierenden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anwendung kooperativer Lernformen. Gruppenarbeit in heterogenen Teams unterstützt die soziale Interaktion und bietet Raum für sprachliches Lernen im Dialog. Lehrkräfte sind dabei gefordert, eine offene und dynamische Unterrichtsstruktur zu schaffen, in der alle Studierenden ihre Perspektiven einbringen können.

Ergänzend dazu empfiehlt die befragte Person (C) den Einsatz lebensnaher und authentischer Materialien, die einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und das Interesse am Unterricht steigern. Um kulturelle Missverständnisse zu vermeiden, sollten Lehrkräfte zudem sensibel mit Unterschieden umgehen und gezielte Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenz wahrnehmen.

Die sechsundzwanzigste Frage des vierten Interviews lautete in diesem Zusammenhang: welches Integrationsmodell der Studenten mit Migrationshintergrund schlagen Sie als Lehrer mit Migrationshintergrund in Algerien vor?

Diese Frage wurde sowohl von der befragten C als auch von der befragten Person D beantwortet.

Ein wirkungsvolles Integrationsmodell für Studierende mit Migrationshintergrund in Algerien sollte laut den befragten Personen C und D verschiedene gezielte Maßnahmen vereinen, um den spezifischen Herausforderungen dieser Gruppe gerecht zu werden und ihre erfolgreiche gesellschaftliche sowie akademische Teilhabe zu fördern.

Ein zentraler Bestandteil ist die Sprachförderung. Beide Befragten betonen die Notwendigkeit eines strukturierten Programms zum Erwerb der Lehrsprache beziehungsweise des Arabischen, da dies wesentlich zur Überwindung von Sprachbarrieren beiträgt. Sprachkurse, die gemeinsam mit einheimischen Studierenden stattfinden, fördern nicht nur das Sprachenlernen, sondern auch den interkulturellen Austausch und das gegenseitige Verständnis.

Darüber hinaus spielt der Aufbau sozialer Netzwerke eine entscheidende Rolle. Mentorensysteme, in denen erfahrene Studierende mit Migrationshintergrund neue Kommilitonen begleiten, erleichtern die Orientierung im Hochschulalltag und stärken das Zugehörigkeitsgefühl. Interkulturelle Veranstaltungen, wie von Person C hervorgehoben, tragen zusätzlich zum Abbau von Vorurteilen bei und fördern den kulturellen Dialog innerhalb der akademischen Institutionen.

Eine gerechte Bildungspolitik muss sicherstellen, dass alle Studierenden – unabhängig von ihrer Herkunft – gleiche Chancen auf Erfolg erhalten. Zielgerichtete Stipendienprogramme und spezifische Unterstützungsangebote für Migrantinnen und Migranten sind dabei ebenso wichtig wie die gezielte Fortbildung von Lehrkräften, um sie für die besonderen Bedürfnisse dieser Studierendengruppe zu sensibilisieren.

Auch psychosoziale Unterstützung ist ein wesentlicher Bestandteil eines integrativen Modells. Viele Migranten erleben Identitätskonflikte oder Diskriminierung. Die Einrichtung von Beratungsstellen, die psychologische Betreuung und gezielte Hilfsangebote bereitstellen, kann hier Abhilfe schaffen. Laut Person D sind zudem klare Richtlinien und Programme zur Förderung der Integration sowie eine stärkere öffentliche Sensibilisierung für die positiven Aspekte der Migration von großer Bedeutung. Eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit könnte eine Willkommenskultur schaffen und die gesellschaftliche Akzeptanz erhöhen.

Die befragten Personen sind der Ansicht, dass aus diesen Ansätzen ein ganzheitliches und nachhaltiges Integrationsmodell sich ergibt, das Studierenden mit Migrationshintergrund die aktive und erfolgreiche Teilhabe am akademischen und gesellschaftlichen Leben in Algerien ermöglicht.

Die siebenundzwanzigste Frage lautete: Welche Maßnahmen ergreift die algerischen Lehrkräfte Ihrer Meinung nach zur Förderung der Teilhabe von Migrantenstudenten am akademischen Leben?

Um die erfolgreiche Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in das akademische Leben in Algerien zu fördern, sind laut der befragten (C) gezielte

Maßnahmen erforderlich. Programme zur Verbesserung der Arabischkenntnisse sollten laut der befragten Person (C) hier nicht nur umfassende Lehrmaterialien bereitstellen, sondern auch gezielte Ausbildungen für Lehrkräfte anbieten, um die Qualität des Sprachunterrichts zu optimieren und den Lernprozess zu erleichtern. Nach der Antwort der befragten Person (C) sollten Hochschulen und Lehrkräfte gezielte Beratungsangebote, Informationsveranstaltungen und Workshops entwickeln, die speziell auf die individuellen Bedürfnisse der betreffenden Studierenden ausgerichtet sind. Diese Maßnahmen dienen nicht nur dazu, ein tieferes Verständnis des akademischen Umfelds zu ermöglichen und passgenaue Unterstützung bereitzustellen, sondern verfolgen auch das übergeordnete Ziel, die akademische Integration zu erleichtern sowie die sozialen und kulturellen Erfahrungen der Studierenden kontinuierlich zu bereichern. Durch gezielte Förderprogramme wird ihre aktive Teilhabe am universitären Leben gestärkt, sodass sie ihre akademische Laufbahn unter optimalen Bedingungen gestalten können.

Im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung von Hochschulen und der zunehmenden Diversität innerhalb studentischer Gemeinschaften rückt die Bedeutung inter- und transkultureller Kompetenz verstärkt in den Fokus bildungspolitischer und sozialwissenschaftlicher Diskurse. Insbesondere für Studierende mit Migrationshintergrund stellt die Entwicklung solcher Kompetenzen einen zentralen Faktor für eine gelingende soziokulturelle Integration dar. Vor diesem Hintergrund wird im nachfolgenden Abschnitt ein **Studentenfragebogen** vorgestellt und analysiert, der die Perspektiven von Studierenden in Algerien hinsichtlich der Relevanz inter- und transkultureller Kompetenzen im Integrationsprozess erhebt. Ziel ist es, bestehende Herausforderungen zu identifizieren, integrationsfördernde Maßnahmen zu entwickeln und das Verständnis für kulturelle Vielfalt im Hochschulbereich zu vertiefen.

5.6 Studentenfragebogen in Bezug auf die Relevanz der inter- und transkulturellen Kompetenz für den soziokulturellen Integrationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde ein Studentenfragebogen konzipiert, dessen Ziel es ist, die Herausforderungen zu erfassen, denen sich Studierende mit

Migrationshintergrund bei ihrer sprachlichen und kulturellen Integration in die algerische Gesellschaft gegenübersehen. Darüber hinaus liefert der Fragebogen Ansätze zur Bewältigung dieser Integrationsprobleme. Die nachfolgende Darstellung umfasst die direkten Antworten der Teilnehmenden auf die im Fragebogen formulierten Fragen. Wie bereits erläutert wurde, sind die Fragen darauf ausgerichtet, eine differenzierte Analyse der Potenziale und Schwierigkeiten im Bereich der inter- und transkulturellen Sprachvermittlung zu ermöglichen. Zusätzlich wird die Rolle kultureller Diversität im Integrationsprozess von Studierenden mit Migrationshintergrund an algerischen Hochschulen beleuchtet. Es wurde versucht, ein tiefgehendes Verständnis für die bestehenden strukturellen Bedingungen zu erlangen und dabei sowohl förderliche als auch hemmende Einflüsse auf eine erfolgreiche akademische und soziale Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien herauszuarbeiten.

Die gestellten Fragen hier wurden so konzipiert, dass sie sowohl individuelle Erfahrungen der Studierenden als auch institutionelle Perspektiven berücksichtigen.

Im weiteren Verlauf richtete sich der Fokus auf spezifische Fragestellungen zu sprachlichen und kommunikativen Schwierigkeiten, mit denen Studierende mit Migrationshintergrund im alltäglichen Leben sowie innerhalb akademischer Einrichtungen in Algerien konfrontiert sind. Die im Fragebogen enthaltenen Fragen wurden auf Französisch formuliert und sind im Anhang dieser Dissertation dokumentiert.

Die Auswertung der ersten Frage zeigt, dass etwa 92 % der Befragten männlich und 8 % weiblich sind. Diese Geschlechterverteilung bietet einen ersten Überblick über die Zusammensetzung der befragten Gruppe und liefert wertvolle Ansätze für weiterführende Untersuchungen zur sozialen Dynamik.

In Bezug auf die zweite Frage wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien Französisch als lingua franca im universitären Umfeld nutzt, um mit Einheimischen zu kommunizieren. Dies zeigt die zentrale Bedeutung der Sprache für die akademische Interaktion und macht zugleich deutlich, mit welchen sprachlichen Herausforderungen die Studierenden konfrontiert sind. Besonders problematisch ist dabei das Fehlen strukturierter Programme zum

Erlernen der arabischen Sprache, was die Integration zusätzlich erschwert. Diese Erkenntnisse sind entscheidend für die Entwicklung gezielter Maßnahmen, die sowohl die sprachliche als auch die soziale Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien andauernd fördern können. Die Analyse der dritten Frage zeigt, dass die Mehrheit der Befragten bereits seit mehreren Jahren in Algerien lebt, aber dennoch Schwierigkeiten hat, Arabisch zu lernen. Ein wesentlicher Grund dafür ist das Fehlen spezieller Integrationskurse, die ihnen den Spracherwerb erleichtern könnten. Bezüglich der vierten Frage gaben etwa 55 % der Befragten an, dass sie Algerien als ein Transitland auf dem Weg nach Europa betrachten. Ihr Studium hier dient ihnen als Vorbereitung für eine spätere Weiterreise nach Europa. Im Gegensatz dazu erklärten rund 45 % der Befragten, dass sie ihr Studium aufgrund eines erhaltenen Stipendiums in Algerien aufgenommen haben. Die Auswertung der fünften und sechsten Frage zeigt, dass 95 % der Befragten Schwierigkeiten haben, sich auf Arabisch mit einheimischen Studierenden an der Universität zu verständigen. Dies unterstreicht die sprachlichen Barrieren, die ihre akademische Integration und den Austausch mit algerischen Kommilitonen erheblich erschweren. Die Analyse der siebten bis zehnten Frage zeigt, dass 95 % der Befragten außerhalb der Universität, insbesondere im öffentlichen Raum, vorwiegend auf Französisch mit Einheimischen kommunizieren. Dies führt zu sprachlichen Barrieren bei der Interaktion mit Personen, die kein Französisch sprechen. Zugleich erklärten 5 % der Befragten, algerische Dialekte zu beherrschen, was ihnen eine deutlich erleichterte Verständigung mit der lokalen Bevölkerung ermöglicht. In Bezug auf die zehnte Frage zur kulturellen Integration gaben 99 % der befragten Studierenden an algerischen Universitäten an, sich fremd zu fühlen. Lediglich 1 % hingegen empfindet ein Zugehörigkeitsgefühl, da sie Algerien als Bestandteil einer gemeinsamen afrikanischen Identität ansehen. Die elfte Frage verdeutlicht, dass 99 % der Befragten kein Problem damit haben, wenn ihre Kommilitonen in ihrer Anwesenheit Arabisch sprechen, auch wenn sie die Sprache nicht verstehen. Einige Befragten empfinden dies jedoch als hinderlich und sind der Ansicht, dass das Kommunikationsverhalten der Einheimischen angepasst werden sollte. In Bezug auf die zwölfte Frage ergab die Auswertung, dass die meisten Einheimischen Studierende mit Migrationshintergrund nicht explizit als Afrikaner bezeichnen, sondern

sie direkt mit ihren Namen ansprechen. Die dreizehnte Frage zeigt, dass 88 % der Befragten keine Stigmatisierung durch einheimische Studierende in Algerien erfahren haben. Allerdings berichteten 12 %, dass sie in bestimmten Situationen, insbesondere außerhalb akademischer Einrichtungen, diskriminiert wurden. Die Ergebnisse der vierzehnten Frage zeigen, dass 99 % der Befragten großes Interesse daran haben, Arabisch zu lernen, um sich besser mit einheimischen Studierenden an der algerischen Universität verständigen zu können. Dies würde zudem ihre alltägliche Kommunikation mit Algeriern erheblich erleichtern. Bezüglich der fünfzehnten Frage wird deutlich, dass 99 % der Studierenden mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben, die typisch algerische nonverbale Kommunikation zu verstehen. Sie empfinden die algerische Körpersprache als komplex und schwer nachvollziehbar. Die Antworten auf die sechzehnte, siebzehnte und achtzehnte Frage verdeutlichen, dass etwa 85 % der studentischen Migranten keine inter- und transkulturelle Kompetenz besitzen. Sie betrachten den Erwerb dieser Fähigkeiten als wesentliches Lernziel, um ihre Assimilation und Integration in Algerien sowie anderen Aufnahmegesellschaften zu fördern. Darüber hinaus betonen 15 % der Befragten, dass die inter- und transkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte für einen erfolgreichen Integrationsprozess ebenfalls von großer Bedeutung ist. Auffällig ist, dass fast alle Studierenden mit Migrationshintergrund (99 %) inter- und transkulturelle Fähigkeiten bei Lehrkräften und Mitstudierenden als wichtig einschätzen. Sie sind der Ansicht, dass diese Kompetenzen entscheidend dazu beitragen, andere Kulturen zu respektieren, zu akzeptieren, zu verstehen und sich angemessen in einer kulturell hybriden Gesellschaft zu verhalten.

Die Analyse der neunzehnten Frage zeigt, dass 89 % der Befragten die Interaktion mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft als wertvolle Erfahrung betrachten, die ihnen hilft, die Vorteile und Herausforderungen kultureller Vielfalt besser zu verstehen. Zudem betonen sie, dass das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und deren Akzeptanz entscheidend für eine erfolgreiche Integration in die Aufnahmegesellschaft ist. 11 % der Befragten sind der Ansicht, dass Migration in all ihren Formen eine prägende Erfahrung darstellt, die maßgeblich zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen beiträgt. Bezüglich der zwanzigsten Frage zeigt die

Analyse, dass 90 % der Befragten die Auffassung vertreten, dass die Behauptung «*Einwanderer müssten ihre eigene Kultur vollständig aufgeben und sich den Verhaltensweisen des Aufnahmelandes anpassen*“ eine kontroverse Haltung darstellt, die unterschiedlich bewertet wird. Während 10 % eine starke Assimilation als notwendig erachten, um eine reibungslose Integration zu gewährleisten und soziale Konflikte zu vermeiden, betonen andere die Bereicherung, die kulturelle Vielfalt mit sich bringt, und lehnen den Zwang zur Aufgabe der eigenen kulturellen Identität ab. Die Antworten auf die einundzwanzigste, zweiundzwanzigste und dreiundzwanzigste Frage verdeutlichen, dass 99 % der Befragten die Bedeutung von Inter- und Transkulturalität sowie die Vermittlung kultureller Werte als essenziell für den Integrationsprozess von Migranten ansehen. Zudem zeigen sie großes Interesse an kulturellen Veranstaltungen in Algerien, da diese ihnen die Möglichkeit bieten, die Kultur des Aufnahmelandes besser zu verstehen, zu respektieren und wertzuschätzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien die inter- und transkulturelle Sprachvermittlung an den algerischen Universitäten von grundlegender Relevanz für ihre Assimilation und Integration betrachten: das zeigt sich in ihrem Interesse für die algerische Kultur und für das Lernen der offiziellen Sprachen in Algerien. Es ist also wichtig, ein Integrationsmodell für diese Kategorie der MigrantInnen zu schaffen, um diese MigrantInnen integrieren und assimilieren zu können.

5.7 Datenerhebung und Bewertung der Forschungsergebnisse

In dem fünften Kapitel der vorliegenden Dissertation werden die Untersuchungsergebnisse prägnant und verständlich dargestellt. Zunächst werden die Resultate der Experteninterviews mit Lehrkräften in Deutschland analysiert. Die Auswertung des ersten Interviews zeigt, dass Integrations- und Orientierungskurse eine wesentliche Rolle für die Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft spielen. Die Integrations- und Orientierungskurse vermitteln sprachliche und kulturelle Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Integration erforderlich sind, und fördern die aktive Teilnahme an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen. Im zweiten

Interview wurde die Bedeutung der Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Rahmen des Integrationskurses untersucht. Die Auswertung des zweiten Interviews mit Person (A) zeigt, dass die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen im Rahmen des Integrationskurses Migrantinnen und Migranten dabei unterstützt, kulturelle Unterschiede bewusst wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dies trägt wesentlich zur Erweiterung ihres Verständnisses für unterschiedliche kulturelle Perspektiven bei und verbessert zugleich ihre Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation. Infolgedessen wird der Aufbau konstruktiver Beziehungen zu Menschen verschiedener Herkunft erleichtert und möglichen Missverständnissen vorgebeugt. Die befragte Person ist somit der Ansicht, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz in Integrationskursen der Migranten in Deutschland von grundlegender Relevanz ist.

Nach Einschätzung der interviewten Person im zweiten Interview erhöht die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen die Chancen von Migrantinnen und Migranten auf eine erfolgreiche berufliche Integration. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, sich sicher in vielfältigen beruflichen Kontexten zu bewegen und effektiv mit Kolleginnen, Kollegen unterschiedlicher kultureller Herkunft zu kommunizieren. Gleichzeitig profitieren Institutionen und Organisationen von einem gestiegenen Bewusstsein für kulturelle Diversität, was ihnen ermöglicht, gezielter auf die Bedürfnisse und Perspektiven von Migranten einzugehen. Die Umsetzung solcher Konzepte stellt Lehrkräfte jedoch vor große Herausforderungen: Die kulturelle Heterogenität der Teilnehmenden verlangt nach einer differenzierten und flexiblen Unterrichtsgestaltung, die sowohl individuelle Lernbedarfe berücksichtigt als auch eine respektvolle Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden fördert. Neben der Vermittlung fachlicher Inhalte sind Lehrpersonen angehalten, kulturelle Sensibilität zu entwickeln und zu fördern – was kontinuierliche Weiterqualifizierung sowie eine reflektierte Haltung gegenüber der eigenen kulturellen Perspektive voraussetzt. Die hierfür notwendige Unterstützung bleibt jedoch vielerorts unzureichend. Laut den Ausführungen der befragten Person (A) im zweiten Interview bringt der Unterricht in Integrationskursen auch eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich, die gezielte pädagogische und strukturelle Maßnahmen erfordern. Die wirksame Entwicklung

interkultureller Kompetenzen setzt nämlich voraus, dass Lehrkräfte durch spezielle Weiterbildungsangebote entsprechend vorbereitet und begleitet werden. Im weiteren Verlauf bedarf es zudem einer verbesserten räumlichen und organisatorischen Ausstattung, um eine lernfördernde Atmosphäre zu schaffen. Besondere Aufmerksamkeit sollte der Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden gewidmet werden, damit deren individuelle Lebensrealitäten im Unterricht angemessen berücksichtigt werden. Die Qualität der Integrationskurse erweist sich dabei als ausschlaggebend für das Gelingen interkultureller Bildungsprozesse.

Die Auswertung des dritten Interviews zeigt, dass die befragte Person B transkulturelle Kompetenz als zentralen Bestandteil im Integrationsprozess von Migranten in Deutschland betrachtet. Sie erleichtert die interkulturelle Verständigung, erweitert das Wissen über unterschiedliche Kulturen und fördert das Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft. Um solche Fähigkeiten gezielt zu stärken, sollten Bildungs- und Integrationsprogramme vermehrt transkulturelle Ansätze nutzen, die den interkulturellen Austausch und gegenseitiges Verständnis ins Zentrum stellen.

Die Antworten der befragten Person B im dritten Interview verdeutlichen, dass Lehrkräfte in Integrationskursen bei der Vermittlung inter- und transkultureller Kompetenzen vor komplexen Herausforderungen stehen. Die befragte Person B nennt unter anderem die heterogene Zusammensetzung der Lernenden, die Vermittlung fachfremder Inhalte, die Förderung selbstständigen Lernens sowie den Einsatz digitaler Medien als zentrale Schwierigkeiten. Zudem hebt die befragte Person B hervor, dass die Integration arbeitsmarktrelevanter Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Integration von Migranten wesentlich sei.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, betont die befragte Person B die Notwendigkeit unterschiedlicher Strategien und vor allem einer fundierten Lehrkräftequalifikation. Die befragte Person B unterstreicht im Interview die zentrale Bedeutung des Orientierungskurses innerhalb des Integrationsprogramms. Der Orientierungskurs Kurs ermöglicht Migrantinnen und Migranten, grundlegende Kenntnisse über die deutsche Rechtsordnung, historische Zusammenhänge und

kulturelle Besonderheiten zu erwerben. Um das Lernen wirksamer zu gestalten, plädiert die befragte Person B für den Einsatz interaktiver Methoden wie Rollenspiele sowie den direkten Austausch mit Einheimischen. Darüber hinaus legt die befragte Person B großen Wert auf die Förderung von Begegnungen zwischen Migrantinnen und Migranten und der Mehrheitsgesellschaft. Solche Begegnungen – etwa im Rahmen gemeinsamer Veranstaltungen, Workshops oder Projektarbeiten – könnten laut der befragten Person B Vorurteile abbauen und die interkulturelle und transkulturelle Kompetenz der Studierenden mit Migrationshintergrund stärken.

Ein weiterer zentraler Punkt für die befragte Person B ist die fortlaufende Evaluation der Kursangebote. Nur durch regelmäßige Rückmeldungen von Lehrkräften und Teilnehmenden ließen sich wirksame Methoden identifizieren und Inhalte bedarfsorientiert anpassen. Schließlich hebt die befragte Person B die Bedeutung wissenschaftlicher Forschung im Bereich interkultureller und transkultureller Kompetenz hervor, um langfristig fundierte Bildungsansätze zu entwickeln und weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des vierten Interviews mit zwei Soziologen aus Algerien wurde ausführlich über die sprachliche und kulturelle Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund gesprochen. Ein Sozialwissenschaftler mit eigener Migrationserfahrung in Algerien (die befragte Person C) brachte dabei wichtige Erkenntnisse ein und lieferte wertvolle Impulse für ein durchdachtes Integrationsmodell – sowohl für den Hochschulbereich als auch für das gesellschaftliche Zusammenleben in Algerien.

Zu Beginn des Gesprächs standen die größten Herausforderungen im Vordergrund, denen diese Studierendengruppe während ihrer Integration in das akademische und soziale Umfeld begegnet. Besonders hervorgehoben wurde von den Befragten (C und D) die zentrale Bedeutung der Landessprache: Erst durch ausreichende Sprachkenntnisse können Studierende aktiv am Unterricht teilnehmen und sich im Hochschulalltag sicher bewegen. Viele müssen zunächst sprachliche Hürden überwinden, was ihre Integration deutlich erschwert.

Laut der befragten Person C sind Sprachförderprogramme sehr wichtig, damit Studierende mit Migrationshintergrund ihre Sprachkenntnisse verbessern und besser am Studium teilnehmen können. Viele dieser Studierenden starten mit schwierigen sozialen und finanziellen Bedingungen, was sich negativ auf ihre Studienerfahrungen und Leistungen auswirkt. Um sie zu unterstützen und ihren Studienerfolg zu fördern, sollten Hochschulen spezielle Angebote wie Stipendien, Mentorenprogramme oder Beratungsdienste bereitstellen. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist in Anlehnung an die befragten Personen (C und D) ebenfalls von großer Bedeutung – sowohl für Studierende als auch für Lehrkräfte. Lehrpersonen sollten die kulturellen Unterschiede ihrer Studierenden erkennen und respektieren, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Studierende lernen, sich in einer vielfältigen Gesellschaft zurechtzufinden und ihre eigene kulturelle Herkunft sinnvoll ins Studium einzubringen.

Die befragte Person C beschreibt mehrere Herausforderungen, denen algerische Lehrkräfte bei der Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund begegnen. Viele dieser Studierenden haben Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache. Dies kann ihre Leistungen im Studium beeinträchtigen und ihnen die aktive Teilnahme am Hochschulleben erschweren. Darüber hinaus bringen sie unterschiedliche kulturelle Hintergründe mit, was die Anpassung an die akademischen Erwartungen und die Studienkultur in Algerien zusätzlich kompliziert macht.

Ein weiteres Problem ist in Anlehnung an die befragte Person (C) die soziale Integration: Vielen fällt es schwer, Anschluss in der Studierendengemeinschaft zu finden und stabile soziale Kontakte aufzubauen. Ein fehlendes Netzwerk kann ihrer Ansicht nach auch dazu führen, dass sie sich isoliert fühlen und die Motivation für das Studium sinkt.

Laut der befragten Person C erleben Studierende mit Migrationshintergrund häufig Vorurteile und Diskriminierung durch ihre Mitstudierenden. Dies kann ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen und negative Auswirkungen auf ihre persönliche und berufliche Entwicklung haben. Um solchen Herausforderungen wirksam zu begegnen,

sollten Hochschulen gezielte Unterstützungsmaßnahmen einführen. Dazu zählen unter anderem Sprachkurse, interkulturelle Trainings, Mentorenprogramme sowie finanzielle Hilfe. Diese Angebote tragen nicht nur zur direkten Förderung der betroffenen Studierenden bei, sondern helfen auch, das Bewusstsein in der Mehrheitsgesellschaft für deren Lebensrealität zu schärfen. Darüber hinaus hebt die befragte Person C hervor, wie wesentlich die Vermittlung von inter- und transkulturellen Kompetenzen für die erfolgreiche Integration der Studenten mit Migrationshintergrund in algerischen Hochschulen ist. Die Entwicklung solcher Fähigkeiten ist wichtig, um Diskriminierung und Vorurteile abzubauen. Gleichzeitig ermöglichen entsprechende Anpassungen in der Lehre, etwa durch gezielte Inhalte, Methoden und Materialien, die kulturelle Vielfalt im Unterricht gezielt zu fördern und produktiv zu nutzen.

Um eine gelungene Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund zu ermöglichen, betonen die befragten Personen C und D die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes. Dabei ist es nicht nur wichtig, die interkulturellen Fähigkeiten des Lehrpersonals gezielt zu fördern, sondern auch passende Unterrichtsmaterialien sowie transkulturelle Austauschstrukturen bereitzustellen. Zusätzlich ist ein klares und aktives Vorgehen gegen Diskriminierung unerlässlich. Denn nur durch diese kombinierten Maßnahmen kann die kulturelle Vielfalt im Studienkontext konstruktiv eingebunden und eine erfolgreiche Integration der Studierenden mit Migrationshintergrund in die algerische Gesellschaft erreicht werden.

Die Analyse der Fragebogenergebnisse verdeutlicht, dass zahlreiche Teilnehmende aus verschiedenen Herkunftsländern stammen, unterschiedliche sprachliche Hintergründe mitbringen und im Kontakt mit Einheimischen häufig auf Verständigungsprobleme stoßen – vor allem aufgrund eingeschränkter Sprachkenntnisse und unterschiedlicher Kommunikationsgewohnheiten. Studierende mit Migrationshintergrund zeigen trotz sprachlicher Hürden ein starkes Engagement beim Erlernen der offiziellen Landessprachen Algeriens, da diese als Schlüssel zur aktiven Teilhabe am akademischen Umfeld und am öffentlichen Leben gelten. Französisch fungiert dabei häufig als Übergangssprache, reicht jedoch im direkten Austausch nicht immer aus. Zusätzlich erschweren fehlende soziale Netzwerke sowie

finanzielle Belastungen den Integrationsprozess erheblich. Die Befragten finden, dass Hochschulen sich sprachlich und kulturell weiter öffnen sollten. Sie wünschen sich, dass Lehrkräfte besser darin ausgebildet werden, mit unterschiedlichen Menschen und Hintergründen sensibel umzugehen. Damit sich alle an der Hochschule willkommen fühlen, braucht es in Anlehnung an die Befragten gezielte Maßnahmen, die das Verständnis zwischen verschiedenen Kulturen fördern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einrichtung von Arabisch-Sprachkursen sowie Orientierungskursen eine äußerst sinnvolle und nachhaltige Maßnahme wäre, um Migrantinnen und Migranten mit den kulturellen Werten, Normen und Traditionen Algeriens vertraut zu machen. Sprache spielt dabei eine entscheidende Rolle für die kulturelle und soziale Integration, da sie nicht nur den Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt und öffentlichen Dienstleistungen erleichtert, sondern auch die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Wer die Landessprache beherrscht, kann nicht nur seine Rechte und Pflichten besser verstehen, sondern auch soziale Kontakte knüpfen, Vertrauen aufbauen und Missverständnisse vermeiden.

Darüber hinaus tragen solche Kurse wesentlich zur Förderung interkultureller Kompetenzen bei. Sie schaffen Räume, in denen Migrantinnen und Migranten nicht nur sprachliche Fähigkeiten erwerben, sondern auch Einblicke in die Geschichte, die sozialen Strukturen und die kulturellen Ausdrucksformen des Landes erhalten. Dies stärkt die Fähigkeit, Unterschiede respektvoll wahrzunehmen und Gemeinsamkeiten zu entwickeln, was wiederum die soziale Kohäsion und das friedliche Zusammenleben fördert. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit: Sprach- und Orientierungskurse befähigen Migrantinnen und Migranten, ihre Anliegen eigenständig zu artikulieren, Behördengänge ohne ständige Hilfe zu bewältigen und aktiv am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Damit wird nicht nur ihre Unabhängigkeit gefördert, sondern auch ihre Position innerhalb der Gesellschaft gestärkt. Nicht zuletzt leisten diese Maßnahmen einen Beitrag zur Chancengleichheit und zur Prävention von Ausgrenzung. Sie legen den Grundstein für eine nachhaltige Integration, indem sie den Übergang in die neue Gesellschaft erleichtern und gleichzeitig die Möglichkeit eröffnen, eigene kulturelle Ressourcen einzubringen.

Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorliegenden Doktorarbeit wurden die Chancen und Herausforderungen untersucht, die sich aus der Vermittlung inter- und transkultureller Kompetenzen für Fachkräfte, Lehrkräfte und Studierende mit Migrationshintergrund im Rahmen ihres Integrationsprozesses in den Migrationsgesellschaften ergeben. Im Mittelpunkt standen die Prozesse der Integration, Assimilation und Akkulturation von Studierenden mit Migrationshintergrund in den Aufnahmegesellschaften (Algerien und Deutschland). Ziel war es, den Leserinnen und Lesern die Bedeutung der Förderung interkultureller und transkultureller Kompetenzen in Integrationssprachkursen von Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf deren gesellschaftliche und kulturelle Integration in die schon erwähnten Aufnahmegesellschaften verständlich zu machen.
Im Zusammenhang damit wurde aus der folgenden Kernfrage ausgegangen: Inwiefern stehen Lehrkräfte in Deutschland und Algerien vor besonderen Herausforderungen bei der Vermittlung von kulturellen Werten sowie der inter- und transkulturellen Kompetenz für Studierende mit Migrationshintergrund in Integrationskursen?

Um dieses Forschungsziel zu vertiefen, wurden verschiedene Nebenfragen formuliert, die als Leitlinien für die Untersuchung dienen. Dabei wird unter anderem gefragt, welche interkulturellen Kompetenzen und Strategien Lehrkräfte einsetzen, um den Herausforderungen des interkulturellen Unterrichtsalltags zu begegnen. Zudem wird erörtert, mit welchen Problemen Studenten mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Aufnahmeländern konfrontiert sind und welche Maßnahmen vonseiten der Staaten ergriffen werden, um deren Integration zu fördern. Besonders relevant ist die Frage, in welchen Bereichen weiterhin Handlungsbedarf besteht und welche Faktoren den erfolgreichen Zweitspracherwerb in den beiden Kontexten beeinflussen.

Die Arbeit basiert auf der zentralen Hypothese, dass die Vermittlung inter- und transkultureller Handlungskompetenzen in Integrationskursen eine Schlüsselrolle im gesellschaftlichen Integrationsprozess von Migrantinnen bzw. von Studenten mit Migrationshintergrund spielt. Es wird gezeigt, dass die reine Beherrschung der Sprache

nicht ausreicht, um eine tiefgreifende Integration in die Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen.

Um das Ziel der vorliegenden Doktorarbeit zu erreichen, wurde die Dissertation in zwei Hauptteile gegliedert und zwar in einen theoretischen und einen zielorientiert empirischen Teil. Der theoretische Teil umfasste wiederum vier Kapitel. Im ersten Kapitel wurden grundlegende Begriffe wie „Migration“, „Migrant/in“ und „Personen mit Migrationshintergrund“ definiert. Die Entwicklung Deutschlands zu einem Einwanderungsland wurde hier auch historisch nachgezeichnet und demografische Daten zur aktuellen Migrantenbevölkerung dargestellt. Parallel dazu wurde erklärt, wie Algerien ab den 1970er Jahren zu einem Einwanderungsland und Transitland der MigrantInnen nach Europa entwickelt wurde. Das zweite Kapitel widmete sich einer eingehenden Erklärung der grundlegenden Begriffe Akkulturation, Integration und Assimilation. Es beleuchtet dabei unterschiedliche Integrationsmodelle sowie die gesellschaftlichen und institutionellen Faktoren, die eine gelungene Integration von Migrantinnen in die Aufnahmegesellschaft ermöglichen.

Besondere Aufmerksamkeit wurde den Anforderungen der sozialen Integration von Migranten und Personen mit Migrationshintergrund gewidmet. Da Sprache als zentraler Schlüssel für die soziale Integration gilt, wurde in diesem Kapitel auch die Bedeutung der Beherrschung der jeweiligen Aufnahmesprache erläutert, einschließlich ihrer unterschiedlichen Funktionen. Darüber hinaus wurde die Rolle der Mehrsprachigkeit im Integrationsprozess von MigrantInnen hervorgehoben, und es wurden Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs in den Aufnahmegesellschaften behandelt, wobei insbesondere die Rolle der Eltern betont wurde. Abschließend wurden die Anforderungen und Herausforderungen thematisiert, die durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit entstanden. Der Begriff der Mehrsprachigkeit wurde präzise abgegrenzt, und es wurden zentrale Formen dieser Sprachkompetenz behandelt, die von linguistischen Konzepten inspiriert waren. Zudem wurden die Strategien zum Erwerb von Mehrsprachigkeit in den Aufnahmegesellschaften eingehend analysiert. In diesem Abschnitt wurden die Herausforderungen bei der Integration mehrsprachiger Personen systematisch erfasst,

gefolgt von einer Darstellung der Vorteile sprachlicher Vielfalt für die soziale Integration von Migrantinnen und Migranten. Darüber hinaus wurde das sprachliche Phänomen des Code-Switching thematisiert. Da dieser bereits erwähnte Sprachwechsel sowohl als integrationsbezogene Herausforderung als auch als potenzieller Vorteil galt, wurde der Begriff definiert und erläutert – einschließlich seiner Bedeutung für Prozesse der Assimilation und Integration. Im dritten Kapitel wurde die zentrale Rolle inter- und transkultureller Kompetenzen für die erfolgreiche Integration und Assimilation von Migrantinnen und Migranten hervorgehoben. Zu Beginn erfolgte eine begriffliche Abgrenzung des Kulturbegriffs, gefolgt von einer Darstellung kultureller Unterschiede. Darauf aufbauend wurden die Kulturdimensionen nach Hofstede, Hall, Trompenaars sowie Alexander Thomas erläutert und differenziert dargestellt.

Anschließend wurden typische kulturelle Überschneidungssituationen analysiert und die Konzepte der Interkulturalität sowie der interkulturellen Handlungskompetenz voneinander abgegrenzt. Das transkulturelle Konzept nach Wolfgang Welsch wurde eingeführt, wobei die einzelnen Komponenten transkultureller Kompetenz ausführlich erklärt wurden. Darüber hinaus wurden fünf konkrete Ansätze vorgestellt, wie transkulturelle Kompetenz innerhalb der Aufnahmegesellschaften gezielt gefördert und gestärkt werden kann. Da Diversitätskompetenz als wesentliche Grundlage für die Entwicklung inter- und transkultureller Fähigkeiten gilt, wurde dieser Begriff umfassend erläutert. Abschließend erfolgte die Darstellung der Dimensionen der Diversitätskompetenz sowie eine Analyse ihrer positiven Auswirkungen auf den Erwerb inter- und transkultureller Kompetenzen. Das vierte Kapitel widmete sich der Bedeutung von Bildung als Schlüssel zur Integration. Es wurde erläutert, welche zentrale Funktion Bildungsprozesse für die Assimilation und Integration von Migrantinnen und Migranten in den Aufnahmegesellschaften einnehmen. Eingangs wurde die deutsche Integrationspolitik beleuchtet, wobei insbesondere die Integrations-und Orientierungskurse thematisiert wurden. Hierbei wurde die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sowie deutscher Wertvorstellungen als wesentliche Bestandteile dieser Kurse hervorgehoben. Darüber hinaus wurde die Relevanz interkulturellen Lernens im Kontext der Integration von Personen mit

Migrationshintergrund betont. In diesem Zusammenhang spielte die interkulturelle Kommunikation eine besonders wichtige Rolle für den Assimilationsprozess. Zunächst erfolgte eine begriffliche Abgrenzung der interkulturellen Kommunikation, bevor im weiteren Verlauf verschiedene theoretische Ansätze und die positiven Auswirkungen dieser Kommunikationsform innerhalb der deutschen Integrationskurse eingehend analysiert wurden. Zudem wurde die Relevanz zusätzlicher Qualifikationen von Lehrkräften in Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten eingehend untersucht. Dabei rückten auch die zentralen Herausforderungen in den Fokus, mit denen Lehrkräfte in diesen Kursen konfrontiert sind. Abschließend wurden die Kritikpunkte an den Integrationskursen in Deutschland erläutert und analysiert. Das fünfte Kapitel bildete den praktischen Teil der Arbeit und begann mit der Darstellung der Untersuchungsmethode. Es wurden vier Experteninterviews zur Bedeutung der Vermittlung inter- und transkultureller Kompetenz für die sprachliche und soziale Integration von Migranten bzw. Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland und Algerien durchgeführt.

Das erste Experteninterview fand mit dem Personal des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge(BAMF) statt. Die befrage Person wurde hier als Person(A) bezeichnet. Bei diesem ersten Interview wurde die Bedeutung der Integrations- und Orientierungskurse für die Integration, Assimilation und Akkulturation von Migranten thematisiert. Mithilfe gezielter Fragen wurde untersucht, welchen Beitrag diese Kurse zum Assimilations- und Integrationsprozess von Migranten in Deutschland leisteten.

Im Rahmen des zweiten Experteninterviews, das auch mit dem Personal des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), bzw. der befragten Person (A) durchgeführt wurde, standen Fragen zur Bedeutung der Vermittlung interkultureller Kompetenz in Integrationskursen für MigrantInnen in Deutschland im Mittelpunkt. Im dritten Interview mit einer Lehrkraft der Sozialwissenschaften an der Freien Universität Berlin (Person B) wurde die zentrale Bedeutung transkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten besonders hervorgehoben. Im Zentrum des Gesprächs stand nämlich die konkrete Bedeutung kultureller Verständigung im schulischen Alltag, die fördernde Wirkung transkultureller

Kompetenzen auf das soziale Miteinander sowie die besonderen Anforderungen, die vielfältig zusammengesetzte Klassenräume an Lehrkräfte stellen. Die Antworten unterstreichen eindrucksvoll, wie unverzichtbar interkulturelle Sensibilität für ein harmonisches Zusammenleben im Bildungsbereich ist und wie stark sie den Verlauf und Erfolg von Integrationsprozessen mitgestalten kann.

Im vierten Interview, das mit zwei Soziologen bzw. (befragen Personen C und D) in Algerien geführt wurde, stand die sprachliche und kulturelle Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt der Reflexion. Thematisiert wurde dabei insbesondere die Relevanz inter- und transkultureller Kompetenzen von Lehrkräften in algerischen Hochschulen für die Integration von Migrantinnen und Migranten aus afrikanischen Ländern. Darüber hinaus wurden konkrete Ansätze zur Überwindung von Verständigungsproblemen zwischen einheimischen Studierenden und solchen mit Migrationshintergrund erörtert. Im Fokus stand dabei, wie Lehrpersonen mit bestehenden Vorurteilen sowie kommunikativen Missverständnissen zwischen den unterschiedlichen Gruppen umgehen und integrativ wirken. Zum Abschluss des Interviews wurden Fragen zu den Anforderungen für die Entwicklung eines Integrationsmodells für Studierende mit Migrationshintergrund in Algerien gestellt. Um weitere wesentliche Aspekte dieses Modells zu ermitteln, wurde zusätzlich ein Fragebogen für Studierende mit Migrationshintergrund in Algerien erstellt und an Universitäten verteilt. Die Untersuchung zeigt im Allgemeinen, dass Deutschland ein strukturiertes und staatlich gefördertes Integrationsmodell entwickelt hat, das maßgeblich vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge getragen wird. Im Zentrum stehen Sprach- und Orientierungskurse, die Migrantinnen und Migranten sowohl sprachlich als auch kulturell auf das Leben in Deutschland vorbereiten. Dabei wird Deutsch gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vermittelt und grundlegendes Wissen über Werte, Traditionen, Geschichte und das politische System bereitgestellt. Sprachbeherrschung wird als fundamentale Voraussetzung für kulturelle Integration betrachtet, reicht jedoch alleine nicht aus. Für eine erfolgreiche Integration ist auch ein differenziertes Verständnis der eigenen sowie der deutschen Kultur notwendig. **Die Untersuchung zeigt, dass** inter- und transkulturelle Kompetenzen entscheidend für ein gelungenes Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft

sind. Sie ermöglichen das Erkennen kultureller Unterschiede, fördern konstruktive Konfliktbewältigung und stärken das respektvolle Miteinander. Diese Kompetenzen sind sowohl für MigrantInnen als auch für die Aufnahmegesellschaft bedeutsam, da sie Chancengleichheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. Lehrkräfte in Integrationskursen stehen dabei vor besonderen Herausforderungen, etwa durch Sprachbarrieren und fehlende Standards. In Algerien fehlt bislang ein spezifisches Integrationsmodell für Studierende mit Migrationshintergrund, was deren Zugang zum Bildungssystem erschwert. Die Studie betont die Notwendigkeit kontinuierlicher Schulung, klarer Strukturen und Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt, um Integration in Algerien erfolgreich zu gestalten. Es wurde hervorgehoben, dass Hochschulen und Lehrkräfte in Algerien sich intensiv mit den kulturellen Hintergründen sowie den individuellen Bedürfnissen der Studierenden mit Migrationshintergrund auseinandersetzen sollten, um Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden. Als geeignete Maßnahmen wurden unter anderem gezielte Unterstützungsangebote empfohlen, darunter Sprachförderung im Arabischen, Studienberatung und psychologische Betreuung.Die befragten Personen haben betont, dass Algerien Integrationsprogramme für MigrantInnen entwickeln sollte, wobei die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Behörden und zivilgesellschaftlichen Organisationen als zentraler Erfolgsfaktor gilt. Ein effektives Konzept erfordert kontinuierliches Monitoring und gezielte Evaluierung. Sprachliche sowie inter- und transkulturelle Kompetenzen sind entscheidend für den Integrationsprozess der MigrantInnen in Algerien. Da ein umfassendes Integrationsmodell fehlt, können Universitäten durch Sprachkurse, Mentoring, kulturellen Austausch und Beratungsangebote wesentlich zur Integration beitragen.

Ich bestätige abschließend die vorläufige Antwort auf die in der Eineitung gestelle Kernfrage der Dissertation: Es zeigt sich nämlich, dass Lehrkräfte in Integrationskursen sowohl in Deutschland als auch in Algerien vor spezifischen Herausforderungen stehen, wenn es um die Vermittlung von Werten sowie inter- und transkulturellen Kompetenzen geht – insbesondere im Umgang mit Lernenden, die einen Migrationshintergrund haben. Die kulturelle Vielfalt, die unterschiedlichen Bildungsbiografien und die teils begrenzten Sprachkenntnisse

erfordern nicht nur pädagogisches Können, sondern auch ein ausgeprägtes Maß an interkultureller Sensibilität. Während in Deutschland der Fokus häufig auf der Vermittlung demokratischer Grundprinzipien wie Gleichberechtigung, Meinungsfreiheit und Rechtsstaatlichkeit liegt, wird die Umsetzung interkultureller Inhalte in Algerien stärker durch gesellschaftliche Normen und nationale Bildungsstrategien bestimmt.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sollten Lehrkräfte gezielt zentrale interkulturelle Fähigkeiten einsetzen, darunter Einfühlungsvermögen, Offenheit, Perspektivwechsel und die kritische Reflexion eigener kultureller Erfahrungen. Didaktisch sollen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen, darunter die lebensweltorientierte Gestaltung des Unterrichts, die Förderung von Dialogen, der Einsatz biografischer Erzählungen sowie der Vergleich kultureller Hintergründe. Ergänzend dazu sollen Lehrkräfte auf eigene Praxiserfahrungen, kollegiale Unterstützung und Weiterbildungen zurückgreifen. In beiden Ländern soll zudem die strukturierte Qualifikation in diesem Bereich weiter ausgebaut werden, um den Anforderungen multikultureller Lernkontexte besser gerecht zu werden.

So wird ein Lernumfeld geschaffen, das nicht nur fachliches Wissen vermittelt, sondern auch interkulturelles Verständnis fördert und die individuellen Identitäten der Lernenden mit Migrationshintergrund respektiert.

Die vorliegende Doktorarbeit dient als Annäherung zwischen den Integrationsprozessen in Deutschland und Algerien und plädiert für die Entwicklung eines eigenen Integrationsmodells der Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien als eine Aufnahmegesellschaft der MigrantInnen.

Dieses Thema kann aus anderen Perspektiven betrachtet werden, insbesondere aus der didaktischen Sicht. Ein Interessantes Thema hier wäre: Migrationspädagogik und ihre Rolle im Integrationsprozess der MigrantInnen in Algerien und in Deutschland.

Literaturverzeichnis

-**Albrecht, Ralf (2017):** Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Auf die Haltung kommt es an! KONTEXT 48, 1. S. 45-64

-**Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003).** *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- **Andjelkovic, S.** (2019). *Interkulturelle Teams führen: Diversität intelligent und kreativ nutzen*. Schäffer-Poeschel.

- **Appel, R., & Muysken, P. (1987).** *Language contact and bilingualism*. Edward Arnold.

- **Assmann, A. (2005).** *Die Unverzichtbarkeit der Kultur*. In A. Assmann & J. H. Ehrensperger (Hrsg.), *Kultur als Lebenswelt und Provokation* (S. 17). München: Fink.

- **Auernheimer, G. (2007):** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5. Aufl., Darmstadt.

-Bade, Klaus J. (1994): Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.

-Bade, K. J. (2001). *Migration in European History*. Oxford: Blackwell.

- **Bach, Gerhard (2003):** Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik". Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Hg. Gerhard Bach. Tübingen u. a.: Francke, 269-287.

- **Barmeyer, C., & Grosskopf, S.** (2020). Von sozialem zu interkulturellem Kapital: Migranten als interkulturelle Brückenbauer in Organisationen. In *Handbuch Migration und Erfolg* (S. 407–422). Springer VS. Abrufbar unter : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-18236-6_28 gesehen um 18.11.2024 um 12Uhr.

- **Barmeyer, C. (2023).** Edward T. Hall: Kulturdimensionen als bewusstseinsschaffende Orientierungsrahmen. In *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung* (S. 37–68). Springer.

-**BECKER, S & Robert Krause** (hg), 2010, Exil ohne Rückkehr. Literatur als Medium der Akkulturation nach 1933, München, Edition Textkritik.

- **Beelmann, A., Lutterbach, S., Schulz, A., & Schulz, S. (2018).** Wirksamkeit von Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – eine Meta-Analyse. *Politische Psychologie*, 18(2), 206–226.

- **Bender-Szymanski, D.** (2013). *Interkulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Praxis*

-Berry, J. (1992): Acculturation and Adaption in a New Society. In: Siem, H. / Bollini, P. (Hrsg): Migration and Health in the 1990s. Papers presented at the Second International Conference on Migration and Health, S. 69–85

- **Berry, J. W. (1997).** Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *46*(1), 5–68.

-Berry, J. (2019): Acculturation – A Per-sonal Journey across Cultures. Cambridge University Press.

- **Bialystok, Ellen (2001):** Bilingualism in Development. Cambridge: Cambridge University Press.

- **Bojadžijev, Manuela/Römhild, Regina** (2014): „Was kommt nach dem ‚transnational turn '? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung", in: Berliner Blätter 65: Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung, 10–24

- **Bolten, Jürgen (2006**): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. 6., verbesserte und erweiterte Auflage. München: Rainer Hampp Verlag.

- **Bolten, Jürgen (2007a):** Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

-Bolten, Jürgen (2007b): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

-Bolten, J. (2013). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (2. Aufl.). UTB.

-Bolten, J. (2015). *Interkulturelle Kompetenz*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

-**Bouhalouan, K. (2013).** Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien: Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang *(eine Dissertation). Universität Es-Senia Oran.*

- **Braig, J., Schmees, P., & Eschenbeck, H. (2020).** Erfassung von Stress im Kontext von Migration und Akkulturation. In M. Hanfstingl, M. Gasteiger-Klicpera, & H. Gasteiger (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 1–19). Springer.

- **Brockmeier, Jens (2006):** Erzählung und kulturelles Verstehen. Journal für Psychologie, 14(1), 12-34.

- **Burkert, Carola, Karl-Heinz Kohn und Rüdiger Walper.** 2005. „Integration-Fremd ist der Fremde nur in der Fremde. IAB Forum 2, S. 71-78.

- **Brücker, Herbert (2002):** *Migration und Integration. Herausforderungen für die deutsche Politik.* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- **Butzkamm, Wolfgang (2002):** Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. 3. neubearb. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.

-**Byram, M. (1997).** *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

-**Clyne, Michael (2005):** Australia's Language Potential. Sydney: University of New South Wales Press.

- **Cummins, Jim (2000):** Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

-**Cyrus, Norbert (2005):** *Zuwanderung und Integration in Deutschland.* In: Klaus J. Bade (Hrsg.), *Migration – Herausforderung für Europa*. München: Beck

-**Deardorff, D. K. (2006).** Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266.

- **Deeke, Axel (2006):** Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund – erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ESF-BA-

Programm, IAB-Forschungsbericht21/6

-**Delanty, G. (2003).** *Community*. London/New York: Routledge.

- **Diana, Vesga:** Code-Switching in multiperspektivischer Betrachtung, eine Untersuchung am Beispiel der raizalischen Sprachgemeinschaft in Kolumbien, AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München ,2018, S; 107

Friedrich-Ebert-Stiftung, WISO-Diskurs, 2010, S. 68).

- **Di Blasi, C. (2016).** *Diversitätskompetenz in der Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven*. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz – Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 29). Wiesbaden: Springer VS.

- **Dienelt, Klaus (Hrsg.):** Migrationsrecht. 8. Auflage, Nomos Verlag, Baden-Baden, 2012.

- **Dustmann, Christian (1997):** The Effects of Education, Parental Background and Ethnic Concentration on Language, in: The Quarterly Review of Economics and Finance, 37, 245

- **Emmrich, R.** (2023). *Interkulturelle Kommunikation in Integrationsprozessen: Grundlagen und Praxisbeispiele*

- **Esser, Hartmut. 2001. „**Integration durch ethnische Schichtung. „Arbeitspapiere. Nr. 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.

- **Esser, Hartmut (2006a):** Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt: Campus

- **Esser, Hartmut (2006b):** Migration, Sprache und Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin, AKI Forschungsbilanz 4.

-Erhart, H./ Winter, C. (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiale Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme: Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/XXXX.). Zugriff am 18.06.2024 UM 12 Uhr

- **Ferda Özcivelek :** Zweitsprache Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund, Eine Magisterarbeit, Möchengladbach, September 2017.

- **Földes, C. (2010).** Interkulturalität: Eine Begriffserklärung. In C. Földes & J. H. Feichtinger (Hrsg.), *Interkulturalität: Theorie – Forschung – Praxis* (S. 17–34). Frank & Timme.

- **Franceschini, Rita (2001**): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia M. (Hgg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker, 45-62.

- **Freuding, J. (2022).** Fremdheitserfahrungen und Othering – Ordnungen des Eigenen und Fremden in interreligiöser Bildung. In H. Elsenbast & M. Wermke (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung. Grundlagen – Konzepte – Praxis* (S. 373–388). Vandenhoeck & Ruprecht.

-Friebe, J., & Zalucki, M. (2003). *Transkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit*. Freiburg: Lambertus.

- **Friedrich-Ebert-Stiftung:** „Sprache ist der Schlüssel zur Integration**",** Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, WISO-**Diskurs,** September 2010.

-García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Hrsg.), *Social justice through multilingual education* (S. 140–158). Bristol: Multilingual Matters.

- **Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003).** *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria, VA : Society for Human Resource Management.

- **Geertz, C. (1987).** *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- **Geißler, Rainer (2002):** Ethnische Minderheiten. In: Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3. grundl. Überarb. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 282-310

- **Geißler, Rainer (2004):** Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter. A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim und München: Juventa (im Druck).

- **Genkova, P., & Ringeisen, T. (Hrsg.). (2016).** *Handbuch Diversity Kompetenz:*

Band 1 – Gesellschaftliche und berufliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Genkova, P. (2023). Individualismus und Kollektivismus. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Menschenbilder* (S. 563–580). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32128-4_37 gesehen am 05.12.2025

- **Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim (2007):** Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit, in: Anstatt, Tanja (Hgg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag: 31– 45.

- **Gogolin, I., & Lange, D. (2011).** *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.

- **Glaser, M., & Rieke, P. (2006).** *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit: Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit.* Deutsches Jugendinstitut e.V.

-Gogolin, Ingrid/Fürstenau, Sarah/Yagmur, K. (Hgg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen, Münster, New York: Waxmann.

- **Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2002):** Anforderung an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zu „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Eingangsphase (Berlin Oktober 2001), Online:http://www.erzwiss.unihamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html

- **Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2005):** Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit, in: Anstatt, Tanja (hgg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag: 31– 45.

- **Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (hgg.) (2005):**

Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Münster: Widmann.

- **Gogolin, I. & Oeter, S. (2011).** Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 59(1), 30-45.

- **Gogolin, Ingrid (2018).** Mehrsprachigkeit als Chance. In: Rafik Schami und Klaus Farin (Hg.): Flucht aus Syrien - neue Heimat Deutschland? Ein Respekt! -Buch. Originalausgabe, 1. Auflage. Berlin: Hirn-kost KG (Ein Respekt! -Buch), S. 331–35

- **Grosjean, F. (2010).** *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- **Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003).** Communicating with strangers: An approach to intercultural communication (4th ed.). McGraw-Hill.

- Günther, H., Bredel, U., & Becker-Mrotzek, M. (2006). *Mehrsprachigkeit macht Schule.* Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS 4). Gilles & Francke Verlag.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

- **Hall E.T./Hall M.R., (1990).** Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France and the United States; Yarmouth International Press.

- **Haag, Benjamin**: *Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 1: Das Eisbergmodell der Kultur*. In: Sprechen: Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprachpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst**,** Jg. 35, Nr. 65, 2018, S. 14–15

- **Hall, A.R. (1952).** Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft* 6, 13-30.

- **Han, P. (2005):** Soziologie der Migration. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- **Han, Petrus (2006):** Theorien zur internationalen Migration. Stuttgart: Lucius und Lucius

- **Han, Petrus (2009):** Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. 3. überarb. u. aktual. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Han, P. (2010): Soziologie der Migration. 3. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Hamida, Yamina (2010): Germanistik und DaF. in einer globalisierten Welt. Der Fall

Algerien. In: Middeke, Annegret (Hrsg.*): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland*. Sprache – Philologie – Berufsbezug, Band 84, Universitätsverlag Göttingen.

-Haug, Sonja (2004): Binationale Ehen und interethnische Partnerschaften in Deutschland –Datenlage und Erklärungsfaktoren, in: Zeitschrift für Familienforschung 16(3), 305.

- **Haug, Sonja (2005a):** Die Datenlage im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung. Ein Überblick über Migrations- und Integrationsindikatoren und die Datenquellen. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Working Paper Nr. 1.

- **Haug, Sonja (2005b):** Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-Ökonomischen Panel, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 82, 263-284

-Haug, Sonja (2004): Binationale Ehen und interethnische Partnerschaften in Deutschland –Datenlage und Erklärungsfaktoren, in: Zeitschrift für Familienforschung 16(3), 305.

- **Hatzer, Barbara / Layes, Gabriel (2005**): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.138-148.

- **Heckmann, F. (2015).** Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06980-3 gesehen am 22.03. 2023, um 12 Uhr.

- **Hegemann, T.** (2004). Interkulturelle Kompetenz. In J. Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), Therapie und Beratung von Migranten: Systemisch-interkulturell denken und handeln *(S. XX–XX).* Weinheim: Beltz.

- **Hegemann T. (2015)**: Diversity Management - oder: wie kann Unterschiedlichkeit zur Entwicklung von Servicequalität in Dienstleistungsunternehmen genutzt werden? Fam. Dyn Jg. 40, Nr. 3, S. 198 – 207.

-**Heinze, A., Reimann, D., & Schulte, A.** (2009). *Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Methoden, Praxis*. Cornelsen Verlag.

-**Heinze, T., Lewinski-Reuter, V., & Steimle, K. (2009).** *Innovation durch Kommunikation: Kommunikation als Innovationsfaktor für Organisationen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- **Heitmeyer, W. (1997).** *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- **Herbert, Ulrich / Hunn, Karin (2000):** „Gastarbeiter und ihre Kinder: Integration und Generationenfolge." In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 40/2000.

- **Herbrand, Frank (2002):** Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

- **Heringer, Hans Jürgen (2004):** Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen/Basel: Francke.

- **Hervé de Paul Tamko Kuate (2013):** Inaugural-Dissertation zum Thema: Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien: Eine exemplarische Darstellung am Beispiel von kamerunischen Migrantenfamilien in Deutschland, Universität Köln, S. 66.

- **Hiller, Gundula Gwenn (2010):** „Was machen Sie denn da eigentlich?" – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn / Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag; GWV Fachverlage. S.35-56.

- **Hofstede, G. (1992).** *Kultur und Organisation: Software des Geistes*. München: C.H. Beck.

- **Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010).** *Cultures and organizations: Software of the mind – Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). McGraw-Hill.

- **Hofstede G., (2009).** Lokales Denken, Globales Handeln; Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management; 4. Auflage, München: dtv.

-**Hofstede, G. (2010).** *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3. Aufl.). New York: McGraw-Hill.

-House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies.* Thousand Oaks: Sage.

- **Huber, J. (2020).** *Integrationskurse in Deutschland: Rechtliche Grundlagen und praktische Umsetzung*. In: Müller, T. (Hrsg.), *Migration und Bildung in Deutschland*.

- **Inglehart, R., & Welzel, C. (2005).** *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.

-Jungmann, T. (2021). Sprachentwicklungsdiagnostik beim mehrsprachigen Kindern; Chancen und Probleme, Universität Oldenburg, S. 3

- **Kanacher, J. (2021).** *Kulturelle Unterschiede und Machtdistanz: Eine Einführung*. München: GRIN Verlag.

-Karagiannakis, E. (2024). *Diversitätskompetenz: Ein Arbeitsbuch für Studium und Beruf* (1. Aufl.). Barbara Budrich-Verlag.

- **Keck, Wolfgang (2006):** Zuwanderer und Ausländer in Deutschland, in: Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Statistisches Bundesamt in Zusammenarbeit mit WZB und ZUMA, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- **Klaus J. Bade (2017):** Migration, Flucht, Integration, Kritische Politikbegleitung von der ‚Gastarbeiterfrage' bis zur ‚Flüchtlingskrise (Erinnerungen und Beiträge), Loeper Literaturverlag.

- **Klein, W. (2000).** Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie, 3, 538-570. Göttingen: Hogrefe

- **Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961).** *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

- **Knapp, Werner (1997**): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer.

- **Krämer, A. & Baune, B. (2004). Migrationen**: eine Herausforderung für die Gesundheitswissenschaften und die gesundheitliche Versorgung. In A. Krämer & L. Prüfer-Krämer (Hrsg.), Gesundheit von Migranten. Internationale Bestandsaufnahme und Perspektiven (Gesundheitsforschung, S. 9–20). Weinheim: Juventa.

Krell, G. (2011). *Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil*. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Perspektiven* (S. 11–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-**Kreß, H., Kutscher, N., & Schröer, W.** (2021). *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Beltz Juventa.

-**Kreß, B., Roeder, K., Schweiger, K., & Vossmiller, K. (2021).** *Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kommunikation, Sprachvermittlung: Internationale Perspektiven auf DaF und Herkunftssprachen.* Konferenzband.

- **Kristen, C., Kosyakova, Y., & Spörlein, C. (2022).** *Deutschkenntnisse entwickeln sich bei Geflüchteten und anderen Neuzugewanderten ähnlich – Sprachkurse spielen wichtige Rolle*. DIW Wochenbericht, 5, 63–69.

-Kronauer, M. (2010). Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. *Bertelsmann Verlag.*

-Kuche, C. (2022): *Emotionale Integrationsprozesse von Migrant*innen – Theoretische Grundlagen*. In: **Marginalisierte Gefühlswelten. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration**. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–92.

- ***Kühn, S.* (*2011*).** *Eltern* mit *Migrationshintergrund* in die *Sprachbildung einbeziehen*. München: *DJI*. S.10

-Lewis, R. D. (2006). *When cultures collide: Leading across cultures* (3rd ed.). Boston: Nicholas Brealey Publishing.

-Leyer, H. (1994). *Empathie und Fremdverstehen*. In: Domenig, D. (2007). *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege, Sozialarbeit und andere Gesundheitsberufe* (S. 178). Bern: Huber.

- **Lorenz, J. (2007)**: Grußworte des Referenten für Gesundheit und Umwelt. In

Landeshauptstadt München. Referat für Gesundheit und Umwelt (Hrsg.), Dokumentation des Fachtages Gesundheits- und Krankheitskonzepte im interkulturellen Kontext −Anregungen für eine kultursensitive psychotherapeutische Arbeit mit Migrantinnen und Migranten (S. 4–5). München

-Luckmann, T. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- **Lüdi, Georges/Py, Bernard (1984**): Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Tübingen: Niemeyer.

- **Lüdi, G., & Py, B. (2009).** *Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

- **Lüsebrink, H.-J.** (2012). *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Metzler.

-Mackey, William Francis. 1970: The Description of Bilingualism. In Fishman Joshua A.: Readings in the Sociology of Language. The Hague : Mouton, 554

-Mackey, William Francis. 2000. Espaces urbains et coexistence des langues. Montréal, Office de la langue française, Terminogramme, Vol. 45, 507.

Mackey& Francis (2005). Bilingualism and Multilingualism. In Ammon Ulrich: Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin, New York: De Gruyter.

-**Meier-Braun, K.-H. (2014).** *Deutschland Einwanderungsland: Begriffe – Fakten – Kontroversen* (2. Aufl., S. 11). Stuttgart : Kohlhammer.

- **Mayring, P. (2003).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim**:** Beltz. Artikel verfasst von Jens Jenkner (2007)

-**Mallows, D.** (2018). *Language, education and diversity: Learning across cultures*. British Council.

- **Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010**). Intercultural communication in contexts (5th ed.). McGraw-Hill.

- **Mechelli, Andrea et al**. (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. In: *Nature* 432, 757f.

- **Mecheril, P.** (2004). *Einwanderung in die Pädagogik: Über Interkulturalität und Bildung*. Verlag Barbara Budrich.
- **Mecheril, P., Mohn, S., Messerschmidt, R., & Schubert, T.** (2007). *Kulturelle Praxis und Differenz: Beiträge zur Pädagogik der Vielfalt.*
-**Mecheril, P. (2010).** *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- **Mecheril, P. (2010).** *Kultur, Differenz, Kompetenz. Pädagogische Professionalität im Migrationskontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- **Meier, Braun, Karl, Heinz (1995):** 40 Jahre „Gastarbeiter"- und Ausländerpolitik in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35, S.14-22
-**Meier, Braun, Karl, Heinz (2002):** Deutschland, Einwanderungsland.
Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
-**Minkov, M. (2007).** *What Makes Us Different and Similar: A New Interpretation of the World Values Survey and Other Cross-Cultural Data.* Sofia: Klasika i Stil.
- **Mokounkolo, R., & Pasquier, D. (2008).** Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 79*(3), 57.

- **Montanari, E. (2011).** *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. Freiburg: Herder.
- **Müller, Stefan / Gelbrich, Katja (2004):** Interkulturelles Marketing. München: Verlag Franz Vahlen.
-**Münz, R., & Ulrich, R. (1997).** *Zuwanderung nach Deutschland: Strukturen, Wirkungen, Perspektiven*. Frankfurt am Main : Campus Verlag
- **Myers-Scotton, C. (1993).** *Duelling Languages: Grammatical Structure in Code-Switching* (S. 1). Oxford University Press.

- **Nauck, Bernhard (2001).** *Intergenerational Relationships and Intergenerational Transmission in Immigrant Families. Journal of Comparative Family Studies,* 32(4), 465–488.
- **Nothnagel, S. (2024).** Die Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz –

eine interdisziplinäre Perspektive. In A. Thomas & C. Thomas (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz* (S. 569–588). Wiesbaden: Springer VS.

- **Ohliger, R., Polat, F., Schammann, H. und Thränhardt, D. (2019):** Integrationskurse reformieren, E-Paper#3, Heinrich-Böll-Stiftung, S. 4f., Robert-Bosch-Stiftung (2019): Integrationskursangebote in ländlichen Räumen stärken. Opinion Paper, S.
7ff.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2021).

- **Oksaar, Els (1980):** Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.), Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Steiner, 43-52.

- **Oksaar, Els (2003):** Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

-**Oltmer, J. (2016).** *Migration und Politik in der Bundesrepublik Deutschland*. München : Oldenbourg Verlag.

-**Oltmer, J. (2018). Migration:** Hintergründe, Bedingungen und Formen. In J. Oltmer (Hrsg.), *Handbuch Staat und Migration* (S. 19–42). Wiesbaden: Springer VS.

-**Ortiz, F. (1940).** *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Jesús Montero.

- **Patricia Pielage, Ludger Pries, Günther Schultze (2012)**: Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren, Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, Juli 2012.Diskurs.

- **Peter Mehl · Johanna Fick, Birgit Glorius · Stefan Kordel, Hannes Schammann**: Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands, Studien zur Migrations- und Integrationspolitik, Open Access, Springer VS,2023, S.2

- **Petra Koeppel:** *Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings.* (= *Fokus Kultur.* Band 2). 2003.

-- ***Ranko, A. (2020).*** Vom Zuwanderungsgesetz zum Migrationspaket: 15 Jahre aktive Einwanderungspolitik und Integrationspolitik als bundespolitisches Handlungsfeld in Deutschland. *Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.*

Petia Genkova & Tobias Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz*, Springer Verlag, 2016, Band 1, Seite 3.

- **Plutzar, V. (2010).** Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 115–132). Studien-Verlag.

- **Pries, L. (2010).** *Transnationalisierung: Theorie und Empirie der grenzüberschreitenden Vergesellschaftung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-**Prutek, K., & Meireles Grabe, S. (2024).** Kulturanalyse anhand des Kultureisbergs. In *Interkulturelle Kompetenz online vermitteln* (S. 263–268). Springer Fachmedien: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-40409-3 gesehen am 10.10.2024 um13Uhr

-**Reckwitz, A. (2006).** *Die Transformation der Kulturtheorien: Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- **Reimann, D. (2015, Januar).** Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg-Essen.

- **Riehl, Claudia M. (2001):** Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.

- **Riehl, Claudia M. (2004):** Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

- **Riehl, Claudia M. (2014):** Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

-**Rippl, S., & Seipel, C. (2022).** Möglichkeiten und Grenzen des Kulturvergleichs. In *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung* (pp. 189–192). Wiesbaden: Springer VS.

- **Robert Bosch Stiftung (2019:** Integrationskursangebote in ländlichen Räumen stärken. Opinion Paper, S. 11.

- **Rokitte, Rico (2012):** Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium - Expertise im Rahmen des Projektes "Chancengleichheit in der Begabtenförderung" der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier Bd. 248, Düsseldorf, 60 Seiten

- **Romaine, Suzanne:** Bilingualism, Oxford: Blackwell Publishers, 2. Aufl. 1995.

-Romaine, S. (1989). Bilingualism. Great Britain: T J Press, Padstow Ltd. Cornwall.

-Rühl, S. (2020). Integrationskurse und ihre rechtliche Ausgestaltung. In K. Hailbronner (Hrsg.), *Handbuch Migrationsrecht* (S. 245–246). München: C.H. Beck.

- **Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2012).** *Intercultural Communication: A Reader* (13th ed.). Boston: Wadsworth.

.

- **Schäfer, R.** (2017). *Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

- **Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010)**. Communication between cultures (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

- **Scharlach, Matthias**: Modell der Integration von MigrantInnen zur Abfederung des Fachkräftemangels (IMAF). 2024, 18 S. - URN: urn: nbn:de:0111-pedocs-298905 - DOI: 10.25656/01:29890

- **Schlump, G. (2015).** Kulturspezifische Unterschiede von Führungsstilen am Beispiel Deutschlands und der Volksrepublik Chinas *(Diplomarbeit). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Kulturwissenschaften.*

- **Schneider, S. C., & Barsoux, J.-L. (2003).** *Managing Across Cultures* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education

- **Schneider, N.** (2019). *Sprache und Integration: Deutschunterricht als Schlüssel zur Teilhabe*. W. Bertelsmann Verlag.

-Schouler-Ocak, M., Schepker, R., Bretz, H., Hartkamp, N., Koch, E., Penka, S. et al. (2010). Patienten mit Migrationshintergrund in stationär-psychiatrischen Einrichtungen. Unterschiede zwischen erster und zweiter Generation: Bundesweite Umfrage der Arbeitsgruppe „Psychiatrie und Migration“ der Bundesdirektorenkonferenz. Nervenarzt, 81 (1), 86–94

-Schouler-Ocak& al. Mental health of migrants. Indian J Psychiatry May-Jun 2020;62(3):242-246.

-Schönwälder, K. (2001). *Einwanderung und politische Kultur in Deutschland: Parteien, Medien, Öffentlichkeit.* Opladen : Leske + Budrich.

- **Schramm, K. (2011).** Die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen in Deutschland: Professionalisierung oder Prekarisierung? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Migration und Bildung* (S. 45–47). Bonn: bpb.

- **Schroll-Machl, S. (2008**). *Kulturbedingte Unterschiede im Management: Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern.* Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

-Schu, M., Martin, M. & Czycholl, D. (2013). Zugänge finden, Türen öffnen: transkulturelle Suchthilfe. Praktische Erfahrungen aus dem Modellprogramm transVer. Lengerich: Pabst Science Publishers. Zugriff am 15.07.2014 unter http://www.transversucht.de/fileadmin/transver/downloads/Handreichung_transVer.pdf gesehen am 14.10.2024 um 1OUhr

- **Schubert, K., & Klein, M. (Hrsg.). (2020).** *Das Politiklexikon* (7., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 270). Bonn : Dietz Verlag / Bundeszentrale für politische Bildung. ISBN : 978-3-8012-5076-6

Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kâğitçibaşi, S. C. Choi, & G. Yoon (Hrsg.), *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications* (S. 85–119). Thousand Oaks, CA: Sage.

- **Schweizerische Konferenz der Fachstellen für Integration (KoFI).** (2016). *Transkulturelle Kompetenzen: Empfehlungen zur Konzeption von Weiterbildungen*. Bern: KoFI.

-Söhn, J. (2012). *Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen*. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 164–185). Wiesbaden: Springer VS.

- **Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009).** Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (S. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.

-Steindl, M., Helm, B., Steininger, G., Fiala, A., & Venus, B. (2008). *Interkultureller Dialog, interkulturelles Lernen: Texte, Unterrichtsbeispiele und Projekte.* Wien

- **Steinhäuser, J., Miksch, A., & Szecsenyi, J. (2021).** *Transkulturelle Kompetenz im*

Gesundheitswesen. Stuttgart: Kohlhammer.

- **Straub, Jürgen (2010):** Lerntheoretische Grundlagen. In: Wiedemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. S.31-98.

- **Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi / Weidemann, Arne (2010):** Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Wiedemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. S.15-27

Stegu, M. (2001). Interkulturalität(en). Annäherung an einen polysemen Begriff. In Wenn Ränder Mitte werden. Zivilisation, Literatur und Sprache im interkulturellen Kontext. Festschrift für F. Peter Kirsch zum 60. Geburtstag. 438-451, Wien: WUV 2001

- **Taylor, C.** (1993). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton University Press

-**Thomas, A.** (1988). Interkulturelles Lernen: Grundlagen, Konzepte, Methoden. Verlag für Wissenschaft und Bildung.

-**Thomas, A. (2003).** Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Methoden und Anwendungen (S. 45). Hogrefe.

- **Thomas, A.** (2003). *Psychologie interkulturellen Handelns* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- **Thomas, Alexander (2005):** Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.43-49.

- **Thomas, A. (2010).** *Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Göttingen: Hogref.

- **Thomas, A. (2018).** Kulturelle Integration von Migranten und Flüchtlingen im Berufskontext: Ein praktischer Leitfaden für Unterstützer und Helfer aus

psychologischer Sicht. *Springer, S19.*

- **Thomas, A., Kinast, E.-U., & Schroll-Machl, S.** (2018). Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 1 – Grundlagen und Praxisfelder

- **Thomas, A.** (2022). Integration und interkulturelle Kompetenz. In *Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz* (S. 89–108). Springer VS. : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-63671-8_6 gesehen am 07.11.2024 um 16Uhr

-**Thomas, G.** (1988). *Teaching for understanding: A practical guide*. Routledge

-**Thomas, G.** (2000). *Theory and practice in education*. Open University Press

- **Thomas, A. (2021).** Direktheit und Indirektheit. In A. Thomas (Hrsg.), *Interkulturelle Handlungskompetenz* (S. 201–217). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-34103-9_13 gesehen am 1O.11.2024 um 08Uhr.

-Towers, C., & Peppler, K. (2017). *Intercultural Communication and Cultural Dimensions*. London: Routledge.

- **Treibel, Annette (2007):** Einwanderung – Nomadismus – Transmigration: Aktuelle Migrationsprozesse aus soziologischer Sicht. In: Liebig (2007): 15–25.

-Treibel, Annette (2008a): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.

-Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

-Trommsdorff, G. (2009). *Kulturelle Unterschiede in Entwicklung und Sozialisation*. Stuttgart: Kohlhammer.

- **Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1997).** *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey Publishing.

- **Trompenaars, F./ Hampden-Turner, C., (1998**). Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. USA: McGraw Hill.

- **Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2012).** *Kulturen verstehen – Werte,*

Management, Wandel: Interkulturelle Kompetenz für den globalen Markt (3. Aufl.). München : Schäffer-Poeschel.

- **Ulrich Becker, Hans Hablitzel, Eckhard Kressel:** *Migration, Beschäftigung und soziale Sicherheit*. Bwv - Berliner Wissenschafts-Verlag 2007, ISBN 3-8305-1454-9.

Unterholzner, D. (2004). *Zum Begriff der „Transkulturalität" bei Wolfgang Welsch*. Universität Wien, Institut für Philosophie.

-Unterholzner, L. (2004). *Transkulturelle Kompetenz. Grundlagen für die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten*. Wien: Facultas.

- **Vock, M., & Gronostaj, A. (2017).** *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (1. Auflage). Friedrich-Ebert-Stiftung.

-Uslucan, H.-H. (2022). Lebenswelten und Werte von MigrantInnen. In A. Behr, A. -Hensel, & M. Schubert (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören* (S. 199–226). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33785-8_9 gesehen am 22.11.2024, um 12Uhr.

- **Utler, A. (2020).** *Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards*. In: F. E. Röhricht (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. Springer. Abrufbar unter : https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-658-27825-0_3-1 gesehen am 14.12.2023 um 113Uhr

-Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Begabung und Bildung: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer Verlag.

-Welsch, W. (2000). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.

- **Welsch, Wolfgang(2001).** Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Cesana, Andreas und Eggers Dietrich: Thematischer Teil II: Zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen. Hg v. Wierlacher, Alois In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd 26. München, iudicium – Verlag 2000. S. 330

-Welsch, W. (2024). *Transkulturalität und Kunst*. München: Fink.

- **Wierlacher, Alois (2003):** Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- **Wierlacher, Alois (1999):** Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft. In: Henk de Berg und Matthias Prangel (Hg.): Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz. Heidelberg, S. 155-181.

Wippermann, C. (2010). Was junge Migranten bewegt: Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Herausforderungen und neue Perspektiven für die Integrationspolitik, Bildungspolitik und Sozialarbeit. *Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.*

-Witzenleiter, H., & Luppold, S. (2020). *Quick Guide Interkulturelle Kompetenz: Interkulturelle Sensibilisierung für eine grenzenlos erfolgreiche Kommunikation*. Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-29103-7

-Wulf, C. (2020). Transkulturalität. *Bildungsforschung*, 1, 1–13.

- **Zumwald, Bea, Itel, Nadine & Vogt, Franziska (2015**):
Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung. Ein Praxisheft für Spielgruppen und Kitas (3.Aufl.). St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, S. 8.

Internetquellen

-Amelina, Anna. (2008). *Transnationalisierung zwischen Akkulturation und Assimilation: Ein Modell multipler Inklusion* (COMCAD Working Paper No. 41). Universität Bielefeld, Center on Migration, Citizenship and Development. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-353667 gesehen am 20.07.2024 um 15Uhr

-**Annette Sprung (2008, aktualisiert 2013**). Interkulturelle Pädagogik - Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Abrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/interkulturelle_paedagogik.php gesehen am 26.07.2024um3Uhr21.

-Angelika Hrubesch & Verena Plutzar (2008). Mehrsprachigkeit. Abrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php gesehen am 29.06.2024 um 1Uhr.

Andrea Schöb (2013). Definition Inklusion. Abrufbar unter: http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html gesehen am 21.09.2024, um 17 Uhr

-BAMF (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Online: http://www. bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf? __blob=publicationFile (abgerufen am 10.10.2023, um 12Uhr)

-BAMF (2013): Test „Leben in Deutschland“. Online: http://www.bamf.de/DE/ Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/LebenIn Deutschland/lebenindeutschland-node.html (abgerufen am 15.10.2023, um 17Uhr)

- **BAMF (2014):** Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderer christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Forschungsbericht 21. Online: http://www. bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21 -geschlechterrollen.html (abgerufen am. 15.10.2023, um 20 Uhr).

- **BAMF (2017a):** Rahmencurriculum für Integrationskurse, Deutsch als Zweitsprache. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculumintegrationskurs. html? nn=1367522 (abgerufen am 17.10.2023, um 14Uhr)

- **BAMF (2017b):** Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/ Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.html (abgerufen am 09.10.2023, um 17Uhr 30)

-BAMF (2017c): Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. Online: http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html (abgerufen am 10.12;2023, um 16Uhr 34).

-BAMF (2018a): Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017. Online: https://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge.html (abgerufen am 01.02.2024).

- **BAMF (2018):** Das Bundesamt in Zahlen 2018, S. 141; BAMF (2018): Deutsch im Beruf abrufbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2018.pdf? __blob=publicationFile&v=14, (abgerufen am 01.02.2024, um 10 Uhr).

-BAMF (2019). Migrationsbericht. Bevölkerung mit Migrationshintergrund in

Deutschland. Abrufbar unter:
https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2019/PersonenMigrationshintergrund/personenmigrationshintergrund-node.html
gesehen am 31.05.2024 um 20 Uhr.

- **-BAMF** *(2022).* Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen: Konzeption mit einem Kompetenz- und Anforderungsprofil für Lehrkräfte *(S. 6–8). Nürnberg*:.https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-bsk-pdf.html, gesehen am 13.10.2025, um 17 Uhr.

-Berg&Macher (2021). Eisbergmodell. Abrufbar unter: https://berg-macher.com/eisbergmodell-unternehmenskultur-einfach-erklaert/ gesehen am 11.07.2024 um 16 Uhr.

-Bernard Koch (2016). Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internation**ale Perspektive. Abrufbar unter:**
https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1343/ gesehen am 17.07.2024 um19Uhr

Berthold et al.(2012). CHE Diversity Report: Studierende mit Migrationshintergrund B1. Abrufbar unter: https://www.che.de/download/che_diversity_report_b1-pdf/ gesehen am 31.05.2024, um 23 Uhr.

- **Böhmert, C., & Abacioglu, F. (2023).** Grundlagenbeitrag: Quantitative Befragungen. In M. Leßmöllmann, M. Lüthje & A. Milde (Hrsg.), Evaluationsmethoden der Wissenschaftskommunikation *(S. 69–83).* Springer VS. Abrufbar unter : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-39582-7_5 gesehen am 20.10.2025, um 23Uhr 36.

Boomers/Nitschke (2012). Diversitätsmerkmale im Kontext der Hochschule. Abrufbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/downloads/diversitaetsmerkmale_im_kontext_der_hochschule.pdf gesehen am 14.06.2024 um17Uhr.

Britta Marschke (2002). Was Hänschen nicht lernt, lernen Hans und Hasan: Interkulturelle Pädagogik für ältere Erwachsene. Zeitschrift für erwachsene Bildung. Abrufbar unter: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22005/marschke05_01.htm gesehen am 26.07.2024um3Uhr21

Bundesministerium für Arbeit (2024). Interkulturelle Teams stärken – Integration fördern. Abrufbar: https://www.inqa.de/DE/themen/diversity/diversitaetsmanagement/interkulturelle-zusammenarbeit-foerdern.html gesehen am 2.07.2024 um 1Uhr

-Bundeszentrale für politische Bildung (2024). *Migrant. Abrufbar unter:* https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/glossar-migration-integration/270612/migrant/ gesehen am 31.05.2024 um 20 Uhr

-Christian Ulbrich (2020). Assimilation: Von klassischen zu neueren Modellen. Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Munich/Boston. abrufbar unter: https://doi.org/10.1515/9783110680638-009 gesehen am 14.03.2024 um 15Uhr.

-**Christiane (2023).** Das Modell der Kulturdimensionen nach Hofstede. Abrufbar unter: https://www.acad-write.com/ratgeber/bwl-studieren/hofstede-kulturdimensionen/#weiterlesen gesehen am 13.09.2023 um16Uhr

-David Mallows (2018). Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. Abrufbar unter: https://epale.ec.europa.eu/de/blog/interkulturelles-lernen-der-erwachsenenbildung gesehen am 26.07.2024 um 03Uhr14

-Dr. Klaus, Dienelt (2012). Die verschiedenen Arten der Migration. Abrufbarunter: https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-auslaender-kultur-und-integration/die-verschiedenen-arten-der-migration.html gesehen am 01.06.2024, um 20 Uhr.

-Deutsches Studienwerk (2020). Studium mit Migrationshintergrund.Abrufbar unter: https://www.studierendenwerke.de/themen/internationale-studierende/servicestelle-interkulturelle-kompetenz/exkurs-studium-mit-migrationshintergrund gesehen am um 19Uhr39

-**Djuke Nickelsen (2024).** Fünf Möglichkeiten, transkulturelle Kompetenz in Teams zu stärken.Abrufbar unter: https://sequoya.de/transkulturelle-kompetenz-in-teams-starken/#elementor-toc__heading-anchor-1 gesehen am 20.07.2024 um 19Uhr.

-Finke, Claudia. Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen 2006. Projektbericht. Statistisches Bundesamt. Oktober 2010. [Zugriff am 1. März 2024]. Verfügbar unter: www.destatis.de gesehen am 13.07.2024, um 12Uhr.

-**Franziska Pfeiffer.(2018).** Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in 5 **Schritten. Abrufbar** unter: https://www.scribbr.de/methodik/qualitative-inhaltsanalyse/ gesehen am 31.07.2024 um 16Uhr35

-Grace Lugert-Jose (2024). Missverständnisse interkultureller Kommunikation besser verstehen. Abrufbar unter: https://www.match-pflege.de/integration/interkulturelle-kommunikation-verstehen/ gesehen am 28.07.2024 um 20 Uhr

-Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin. (2024). *Weiterbildungen*: https://www.iik.berlin/weiterbildungen gesehen am 17. Mai 2024,um 13Uhr.

- **Internationaler Bund (IB).** (2023). *Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Orientierungskursen* (S. 1–2). Wuppertal: IB Bildungszentrum. Abrufbar unter: https://www.internationaler-bund.de/angebot/8702/ gesehen am 18.05.2024 um 15Uhr.

-John W. Berry (2023). Akkulturationsstrategien. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/373195752_John_W_Berry_Akkulturationsstrategien gesehen am 09.04.2024, um 18uhr

-**Julia Wohlhüter (2022).** Sprache und Integration : die Funktionen der Sprache. Abrufbar unter : https://lunes.app/2022/04/12/die-funktionen-der-sprache/gesehen am 06.06.2023 um 22Uhr 07.

-Kamel Badari (2022). Etudiants étrangers en Algérie : une nouvelle stratégie d'accompagnement annoncée. Abrufbar unter: https://news.radioalgerie.dz/fr/node/17315#:~:text=Les%20%C3%A9tudiants%20%C3%A9trangers%20en%20Alg%C3%A9rie,milles%20%C3%A9tudiant(e)s(gesehen 09.04.2024, um 18uhr).

-Kollege Contact (2024). Kulturelle Unterschiede im Auslandsstudium. Abrufbar unter: https://www.college-contact.com/vorbereitung/kulturelle-unterschiede gesehen am 11.07.2024 um 13Uhr.

-Kraus&Partner (2024). Interkulturelle Kommunikation. Abrufbar unter: https://kraus-und-partner.de/change-management/wissen/interkulturelle-kommunikation-unternehmen-mitarbeiter gesehen am;15.05.2024, um10Uhr.

-Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg (2024). Lehrkräftequalifizierung für den Orientierungskurs. Abrufbar unter: https://www.i-punkt-projekt.de/qualifizierung-lehrkraefte gesehen am 29.07.2024 um 02UHR

- **Le Courrier d'Algérie.** (2024, 7. Dezember). *Oran : L'université doit contribuer à la recherche de solutions durables contre le phénomène de migration*. Le Courrier d'Algérie. Abrufbar unter : https://lecourrier-dalgerie.com/oran-luniversite-doit-contribuer-a-la-recherche-de-solutions-durables-contre-le-phenomene-de-migration/ gesehen am 1.05.2025 , um 19 Uhr.

- **Le Courrier d'Algérie.** (2024, 7. Dezember). *Oran : L'université doit contribuer à la recherche de solutions durables contre le phénomène de migration*. Le Courrier d'Algérie. Abrufbar unter : https://lecourrier-dalgerie.com/oran-luniversite-doit-contribuer-a-la-recherche-de-solutions-durables-contre-le-phenomene-de-migration/ gesehen am 1.05.2025 , um 19 Uhr.

Lina Bartnik (2024). Integration ohne Sprachkurse geht nicht. Abrufbar unter:

https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/politik/integration-sprachkurse-kuerzung-politik-inneresicherheit-100.html gesehen am 31.07.2024 um 04Uhr 20

Linguana (2024). Eine Welt voller Unterschiede: Kulturelle Unterschiede erkunden. Abrufbar unter: https://www.linguana.io/de/blog/examples-of-cultural-difference gesehen am 31.07.2024um17Uhr

livingquarter (2024). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Abrufbar unter: https://www.livingquarter.de/interkulturelle-kompetenz-in-der-sozialen-arbeit/ gesehen am 10.07.2024 um 16 Uhr.

Maren Dinges (2024). Warum du interkulturelle Kommunikation lernen solltest. Abrufbar unter: https://simpleshow.com/de/blog/warum-interkulturelle-kommunikation-lernen/ gesehen am 07.07.2024 um17Uhr.

Mediendienst Integration. (n.d.). Fragen und Antworten zu Integrationskursen. *Mediendienst Integration*. Abrufbar unter: https://mediendienst-integration.de/artikel/fragen-und-antworten-zu-integrationskursen.html gesehen am 30.01.2025 um17 Uhr.

-Mensen, H. (2024). *Mehrsprachigkeit bei Kindern fördern*. abrufbar unter : https://www.elternleben.de/erziehung-und-foerderung/mehrsprachigkeit-bei-kindern/ gesehen am 6.1.2024, um 13 Uhr.

MIGAZIN. (2024, 18. Juli). „Widersprüchlich“ und „dumm“: Kürzungen im Bundeshaushalt für Integrationskurse in der Kritik. *MIGAZIN*. Abrufbar unter: https://www.migazin.de/2024/07/18/kuerzungen-im-bundeshaushalt-fuer-integrationskurse-in-der-kritik/ gesehen am 19.05.2025 um 14Uhr.

Moritz Maier(2024). Integrationskurse in Deutschland: Jeder Zweite tritt aus Kurs aus. Abrufbar unter: https://www.merkur.de/politik/deutschland-sprache-gefluechtete-fluechtlinge-arbeit-fachkraefte-integrationskurse-intgration-zr-92995074.html gesehen am 31.07.2024 um 4Uhr

- **Müller-Hofstede, Christoph und Carolin Reißlandt.2007.** neue Integrationsdebatte und –politik. BPB Dossier Migration und Integration in Deutschland verfügbar unter**:**

https://www.bicc.de/Publikationen//brief44.pdf gesehen am 08.06.2024 um 23 Uhr) .

-Musette, M. S., Zelaci, C.-E., & Lahouel, F. (2020). Migrations estudiantines vers et à partir de l'Algérie. *Afkar wa Affak, 8*(1). Abrufbar unter : https://asjp.cerist.dz/en/article/122694 gesehen am 01.01.2024, um 10 Uhr .

Qualtrics. (2024). Quantitative Forschung. Abrufbar unter: https://www.qualtrics.com/de/erlebnismanagement/marktforschung/quantitative-forschung/ gesehen am 06.06.2024 um 19Uhr.

-Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2024). Ungleiche Bildungschancen: Benachteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. *Sachverständigenrat für Integration und Migration*. Abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/02/Kurz-und-buendig_Bildung_2024.pdf gesehen am 11.11.2024 **um 16Uhr.**

-Schmidt, M (2015). "Die Integrationskurse sind eine Erfolgsgeschichte". Abrufbar unter: https://mediendienst-integration.de/artikel/bamf-praesident-schmidt-kommentar-10-jahre-integrationskurse-erfolg.html gesehen am 09.0.2024**, um 16Uhr.**

- Schuller, K., Lochner, S., & Rother, N. (2011). *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen* (Forschungsbericht 11). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Abrufbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.html gesehen am 19.10.2025, um 17 Uhr 36.

-**Staatslexikon online** (2024). Migration, abrufbar unter: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=staatslexikon+online gesehen am 10.09.2024, um **10Uhr.**

-**Stefanie Reinberger (2021).** Wir Kulturmenschen. Max-Plank-Gesellschaft. Abrufbar unter: https://www.mpg.de/vielfalt/kulturen gesehen am 22.4.2023 um 17Uhr

Stefan, Ruhl (2024). Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt. Abrufbar unter: https://www.euroakademie.de/magazin/die-bedeutung-von-mehrsprachigkeit-in-einer-globalisierten-welt/ gesehen am 13.04.2024 um 17 Uhr

Studyflix (2024). Was ist Kultur. Abrufbar unter:

https://studyflix.de/allgemeinwissen/was-ist-kultur-7118 gesehen am 11.07.2024 um 13 Uhr.

StudySmarter (2024). Akkulturation. Abrufbar unter : https://www.studysmarter.de/schule/geographie/humangeographie/akkulturation/ gesehen am 09.04.2024, um 18Uhr).

StudySmarter (2024). Kulturdimensionen nach Hall. Abrufbar unter : https://www.studysmarter.de/studium/bwl/personalmanagement/kulturdimensionen-nach-hall/ gesehen am 13.07.2024 um 13Uhr18

- **Stüwe, K. (2015).** Das Zuwanderungsgesetz von 2005 und die neue Migrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In M. Hunger & C. Schmitt (Hrsg.), *Migration und Integration als transnationale Herausforderung* (S. 25–48). Wiesbaden : Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-11645-3_2 gesehen am 19.1.2025, um 17 Uhr.

Surur Abdul-Hussain &Roswitha Hofmann (2013). Diversitätskompetenz. Abrufbarunter :https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php#def_div gesehen am 13.07.2024, um 13 Uhr

Sven Emmrich(2023). Was ist interkulturelle Kommunikation? Abrufbar unter: https://insights.karrierehelden.de/was-ist-interkulturelle-kommunikation/#toc_Definition_der_interkulturellen_Kommunikation gesehen am 07.07.2024, um17Uhr

Sylvia Hadjetian (2003).Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen. Abrufbar unter: https://www.grin.com/document/42825 gesehen am 13.08.2024, um 09 Uhr

Tanja Eisenach (2019). Was bedeuten Flucht und Migration für unsere Gesellschaft? Abrufbar unter: https://www.uni-bamberg.de/presse/pm/artikel/weltfluechtlingstag-expertenkommentare/ gesehen am 13.08.2024, um 16 Uhr

Textor, M. (2016): Wenn deutsche Kinder in Kitas zur Minderheit werden ... http://www.kindergartenpaedagogik.de/2352.html (05.01.2024, um 20 Uhr)

***Tobias Schroedler.* (2021).** Mehrsprachigkeit .Abrufbar unter : https://www.mehrsprachigkeit.unihamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/imki.html gesehen am 24.06.2024 um 3Uhr

- Towers, I., & Peppler, A. (2017). Geert Hofstede und die Dimensionen einer Kultur. In *Interkulturelle Kommunikation* (S. 15–20). Springer. Abrufbar unter : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-10237-1_2 Gesehen am 12.2.2024, um 12 Uhr

-Utler, A. (2020). *Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards*. In: F. E. Röhricht (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. Springer. Abrufbar unter : https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-658-27825-0_3-1 Gesehen am 20.2.2024, um 15 Uhr

Welsch, Wolfgang (2024). Wir sind schon immer transkulturell gewesen. Abrufbar unter: https://schwabe.ch/wolfgang-welsch-wir-sind-schon-immer-transkulturell-gewesen-978-3-7965-5054-6 gesehen am18.07.2024 um16Uhr

Yves Montenay (2024). Immigration : ne pas confondre intégration et assimilation. Abrufbar unter: https://www.contrepoints.org/2020/11/18/384639-immigration-ne-pas-confondre-integration-et-assimilation gesehen am 06.06.2024 um 02Uhr.

Anhang

I. Experteninterview zur Relevanz von Integrations- und Orientierungskursen für Migranten in Deutschland

-Die erste Frage des ersten Experteninterviews lautete: „Welche Funktion übernehmen die Integrations- und Orientierungskurse im Integrationsprozess von Migranten in Deutschland?“

-Die zweite Frage des ersten Experteninterviews lautete: Welche thematischen Schwerpunkte werden in den Integrations- und Orientierungskursen behandelt?“

-Die dritte Frage des ersten Interviews lautete: welche Sprachkenntnisse werden genau im Integrationskurs der Migranten vermittelt?

-Die vierte Frage des ersten Interviews lautete: welche Sprachkenntnisse werden im Integrationskurs in Deutschland anerkannt?

- **Die fünfte Frage des ersten Interviews lautete:** welche Rolle spielt die Mehrsprachigkeit im Integrationskurs der Migranten in Deutschland?

-Die sechste Frage des ersten Interviews lautete: welche spezifischen Angebote gibt es im Integrationskurs in Deutschland für mehrsprachige Personen?

- **Die siebte Frage des ersten Interviews** lautete: Auf welche Weise können mehrsprachige Teilnehmende im Integrationskurs in Deutschland ihre Sprachkenntnisse nachweisen?

- **Die Achte Frage des ersten Interviews** lautete: wie können mehrsprachige Lehrkräfte ihre Sprachenvielfalt im Integrationssprachkurs in Deutschland nutzen?

-Die neunte Frage des ersten Interviews lautete: Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl mehrsprachiger Lehrkräfte für Integrationskurse in Deutschland?

-Die zehnte Frage des ersten Interviews lautet: welche Inhalte werden im Integrationskurs in Deutschland für mehrsprachige Lehrkräfte behandelt?

- **Die elfte Frage des ersten Interviews** lautete: wie können mehrsprachige Studierende ihre Mehrsprachigkeitskompetenz beim

Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Integrationssprachkurs ausnutzen?

- **Die zwölfte Frage des ersten Interviews** lautete: Inwiefern können mehrsprachige Studierende ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt einsetzen, um ihren Lernprozess in Deutsch als Zweitsprache im Integrationssprachkurs zu optimieren?

- **Die dreizehnte Frage des ersten Interviews** lautete: was Sind die Kommunikativen Schwierigkeiten zwischen den Studenten mit Migrationshintergrund im Integrationskurs in Deutschland und welche Lösungen schlagen Sie vor?

-Die vierzehnte Frage des ersten Interviews lautete somit: Inwiefern trägt die Mitwirkung von Migrantenorganisationen zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Integrationskurse bei?

-Die erste Frage des zweiten Interviews lautete: was sind die Anforderungen einer kulturellen Integration von Migranten in Deutschland?

-Die zweite Frage des zweiten Interviews lautete: was sind die Vorteile der kulturellen Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland?

-Die dritte Frage des zweiten Interviews lautete: Welche Vorteile bietet die Beherrschung Interkultureller Kompetenz für den Integrationsprozess und Assimilationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund bei der Sprachvermittlung in Deutschland?

- **Die vierte Frage des zweiten Interviews** lautete: welche Methoden werden in den Integrationskursen für Migranten in Deutschland eingesetzt, um interkulturelle Aspekte zu vermitteln?

- **Die fünfte Frage des zweiten Interviews** lautete: wie werden interkulturelle Aspekte in den Integrationskursen für Migranten in Deutschland im Vergleich zu anderen Themen eingegliedert?

- **Die sechste Frage des zweiten Interviews** lautete: Ihrer Meinung nach, wie kann die Interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte und der Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland entwickelt werden?

- **Die siebte Frage des zweiten Interviews** lautete: welche Schwierigkeiten bereitet ihnen die Vermittlung der sogenannten interkulturellen Handlungskompetenz im Integrationskurs der Migranten in Deutschland?

- **Die achte Frage des zweiten Interviews** lautete: welche Schwierigkeiten bereiten die Kulturstandards der Studenten mit Migrationshintergrund den Lehrerinnen und Lehrern im Integrationskurs in Deutschland?

- **Die neunte Frage des zweiten Interviews** lautete: welche kulturellen Unterschiede können im Integrationskurs mit Studenten mit Migrationshintergrund auftreten?

- **Die zehnte Frage des zweiten Interviews lautete:** was sind die Lösungen für die Probleme, die bei der Vermittlung der Interkulturellen Handlungskompetenz im Integrationskurs in Deutschland auftreten?

- **Die elfte Frage des zweiten Interviews lautete:** wie umgehen die Lehrkräften mit den Vorurteilen und Segregationsthematik im Integrationskurs der Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland vor?

- **Die zwölfte Frage des zweiten Interviews** lautete: wie können die Lehrkräfte die kulturspezifischen Orientierungssysteme der Studenten mit Migrationshintergrund **im** Integrationskurs in Deutschland entdecken, analysieren?

- **Die dreizehnte Frage des zweiten Interviews** lautete: wie können die deutschen Kulturstandards im Integrationskurs vermittelt werden?

- **Die vierzehnte Frage des Interviews** lautete: welche Schwierigkeiten bereitet die interkulturelle Kommunikation der Lehrkräfte im Integrationskurs in Deutschland?

III. Experteninterview zur Bedeutung transkultureller Kompetenz in Integrationskursen für Migranten

-Die erste Frage des dritten Interviews lautete: was sind die Chancen, die die Vermittlung der transkultureller Kompetenz den Fachkräften und Lehrkräften im

Integrationskurs bietet, um den Assimilations- und Akkulturationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund in Deutschland zu gewährleisten?

- **Die zweite Frage des dritten Interviews** lautete: welche konkreten Maßnahmen können im Integrationskurs ergriffen werden, um die transkulturelle Kompetenz der Fachkräfte und Lehrkräfte zu verbessern?

- **Die dritte Frage des dritten Interviews** lautete: Warum ist die transkulturelle Kompetenz von großer Bedeutung für die Integrationssprachkurse der mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland Ihrer Meinung nach?

- **Die vierte Frage des dritten Interviews** lautete: wie kann man die transkulturelle Kompetenz im Integrationssprachkurse der Migranten in Deutschland vermitteln?

- **Die fünfte Frage des dritten Interviews hier** lautete: welche Strategien gibt es zur Förderung der transkulturellen Kompetenz der Studenten mit Migrationshintergrund im Integrationskurs in Deutschland?

- **Die sechste Frage des dritten Interviews** lautete: wie können studentische Migranten in Deutschland von der Förderung der transkulturellen Kompetenz profitieren?

- **Die siebte Frage des dritten Interviews** lautete: welche Rolle spielen Lehrkräfte bei der Förderung der transkulturellen Kompetenz von studentischen Migranten in Deutschland?

- **Die achte Frage des dritten Interviews** lautete: welchen Herausforderungen können Lehrkräfte bei der Förderung der transkulturellen Kompetenz von studentischen Migranten begegnen?

- **Die neunte Frage des dritten Interviews** lautete; Wie lassen sich die Herausforderungen der inter- und transkulturellen Kommunikation für Migranten gezielt bewält

IV. Das vierte Experteninterview: Sozialwissenschaftliche Perspektiven zur Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Algerien

-Die erste Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Was sind die Anforderungen der sprachlichen und kulturellen Integration von studentischen Migranten in Algerien Ihrer Meinung nach?

- **Die zweite Frage des vierten Interviews in Algerien** lautete: Ihrer Meinung nach, welche sprachen sollen im Integrationskurs in Algerien unterrichtet werden, um die sprachliche integration von studentischen Migranten zu fördern?

- **Die Vierte Frage des vierten Interviews in Algerien** lautete: Ihrer Ansicht nach gibt es in Algerien bestimmte Programme zur Förderung der sprachlichen Integration studentischer Migrantinnen und Migranten?

- **Die fünfte Frage des vierten Interviews** lautete: Wie gestalten sich Ihrer Meinung nach die konkreten Sprachintegrationsprogramme für studentische Migranten in Algerien?

- **Die sechste Frage des vierten Interviews** lautete: Welche algerischen kulturellen Werte sollen Lehrkräften in akademischen Einrichtungen den Studierenden mit Migrationshintergrund vermitteln ihrer Ansicht nach?

- **Die siebte Frage des vierten Interviews in Algerien** lautete: Ihrer Ansicht nach stellt die Vermittlung inter- und transkulturelle Kompetenz eine Herausforderung für die Lehrkräfte in Algerien dar, wenn es darum geht, Migranten oder Ausländer in die Gesellschaft zu integrieren?

- **Die achte Frage des Experteninterviews** lautete: Ihrer Meinung nach, wie können Lehrkräfte in Algerien ihre interkulturelle Kompetenz verbessern, um migrantische oder ausländische Studierende besser in die algerische Gesellschaft zu integrieren?

- **Die neunte Frage des vierten Interviews** lautete: Inwiefern fühlen Sie sich als Lehrer

der migrantischen Studierenden in Algerien in der Lage, effektiv mit diesen Personen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu kommunizieren und zu interagieren?

-Die zehnte Frage des vierten Interviews in Algerien lautete: Welche Rolle spielen kulturelle Unterschiede in der Kommunikation zwischen algerischen Lehrkräften und Studierenden mit Migrationshintergrund in akademischen Institutionen in Algerien?

- **Die elfte Frage des vierten Interviews** lautete: wie können Sprachbarrieren bei der interkulturellen Kommunikation zwischen den algerischen Lehrkräften und Studenten mit Migrationshintergrund in akademischen Institutionen?

- **Die zwölfte Frage des vierten Interviews** lautete: Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um interkulturelle Sensibilität und Respekt gegenüber Studenten mit Migrationshintergrund in Ihrem Unterricht in Algerien zu fördern?

- **Die dreizehnte Frage des vierten Interviews** lautete: Inwiefern sind Sie bereit, Ihre eigenen kulturellen Annahmen und Vorurteile im Unterrichtsumfeld und bei der Arbeit mit Studenten mit Migrationshintergrund zu reflektieren und anzupassen?

- **Die vierzehnte Frage des vierten Interviews** lautete: Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeit ein, eine inklusive Lernumgebung für Studierende unterschiedlicher kultureller Herkunft zu schaffen?

- **Die fünfzehnte Frage des vierten Interviews** lautete: Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit interkultureller Zusammenarbeit und Kommunikation mit Studenten mit Migrationshintergrund gemacht?

- **Die sechszehnte Frage des vierten Interviews** lautete: wie können Sie als Lehrer mit Migrationshintergrund in Algerien ihre inter- und transkulturelle Kompetenz bei der Arbeit mit MigrantInnen und den Einheimischen in algerischen Institutionen entwickeln?

- **Die siebzehnte Frage des vierten Interviews** lautete; wie können die algerischen Lehrkräfte ihrer Ansicht nach die interkulturelle Kompetenz bei der Arbeit mit Studenten mit Migrationshintergrund im Unterricht vermitteln?

- **Die achtzehnte Frage des vierten Interviews** lautete: Inwiefern können transkulturelle Kompetenzen dazu beitragen, Missverständnisse während des Sprachlernprozesses zu reduzieren?

- **Die neunzehnte Frage des vierten Interviews** lautete: Welche spezifischen Schwierigkeiten können Migranten in Algerien beim Erwerb der Sprache und dem Verständnis kultureller Werte erleben Ihrer Meinung nach?

- **Die zwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete: Welche Auswirkungen haben die interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen von algerischen Lehrkräften auf die Integration von Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien?

- **Die einundzwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete: Welche Rolle spielt die interkulturelle Sensibilität bei der Gestaltung von Lehrmaterialien für Migranten in Algerien?

- **Die zweiundzwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete: Inwiefern wirkt sich ein Mangel an interkultureller Sensibilität auf die Gestaltung von Lehrmaterialien für Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien aus?

- **Die dreiundzwanzigste Frage** lautete: Wie können Lehrkräfte in Algerien sicherstellen, dass ihre Lehrmaterialien interkulturell sensibel auf die Bedürfnisse von MigrantInnen abgestimmt sind?

- **Die vierundzwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete in diesem Zusammenhang: Wie wirken sich kulturelle Unterschiede auf die Kommunikation zwischen einheimischen Studenten und Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien aus?
- **Die fünfundzwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete: welche Strategien sollen die algerischen Lehrkräfte im Unterricht gebrauchen, um die entstehenden kommunikativen Schwierigkeiten zwischen den Studenten mit Migrationshintergrund und einheimischen Studenten in Algerien?

- **Die sechsundzwanzigste Frage des vierten Interviews** lautete: welches Integrationsmodell der Studenten mit Migrationshintergrund schlagen Sie als Lehrer mit Migrationshintergrund in Algerien vor?

- **Die siebenundzwanzigste Frage** lautete: Welche Maßnahmen ergreift die algerischen Lehrkräfte Ihrer Meinung nach zur Förderung der Teilhabe von Migrantenstudenten am akademischen Leben?

V. Studentenfragebogen in Bezug die Relevanz der inter- und transkulturellen Kompetenz für den soziokulturellen Integrationsprozess der Studenten mit Migrationshintergrund in Algerien

Question1 : vous êtes ?

A. Homme

B. Femme

Question 2 : quelles langues pratiquez-vous en Algérie ?

a) Langue maternelle

b) Langue parlé en Algéie

c) Langue officielle en algérie

d) Le français comme lingua franca

Question 3 depuis quand êtes-vous en Algérie ?

a) Depuis 1 ans

b) Plus d'un an

Question 4 : quelles sont les raisons qui vous ont poussé à venir étudier en Algérie ?

A) La qualité des études

B) boursier /gain d'argent

C) Pays musulman, accueillant et francophone.

D) Porte ouverte vers autres pays

Destin

E) Disponibilité de la branche (filière)

F) Pour faire des études supérieures

G) Contact avec différents peuples et différentes cultures.

Question 5 ; dans quelles langues vous parlez avec les Algériens ?

Français

a) Arabe

b) Arabe dialectale

c)Tamazight

d) Langue maternelle

e) Anglais

Question 6 : quelles langues utilisez-vous à l'université ?

a) Français

b) Français/anglais

c)Français/arabe

d)Arabe

Question 7 : quelles langues utilisez-vous en dehors de l'université ?

a) Français

b) Français/anglais

c)Français/arabe

d)Arabe

Question 8 : avez-vous des difficultés à communiquer à l'université ?

a) Oui

b) Non

c) Des fois

Question 9 : avez-vous des difficultés à communiquer en dehors de l'université ?

a) Oui

b) Non

c) Des fois

Question 10 : avez-vous le sentiment d'être « étranger » en Algérie ?

a) Oui

b) Non

c) Des fois

Question 11 : est ce que ça vous dérange quand vos camarades parlent en arabe algérien en votre présence ?

a) Oui

b) Non

c) Des fois

Question 12 : comment vos camarades vous désignent-ils ?

a) Par votre nom

b) Nom et Origine

c) Origine

Question 13 : en tant qu'étudiant « étranger », ça vous est déjà arrivé de vous sentir stigmatisé par des algériens ?

A) Oui

B) Non

Question 14 : Quelles particularités dans l'apprentissage au sein de l'université algérienne avez-vous rencontrées ? Ils pensent par exemple l'apprentissage indépendant, les devoirs, l'intérêt pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. (Questions possibles : Cela a-t-il entraîné des difficultés pour vous ?

Question 15 : Quelles particularités dans le comportement communicatif des Algériens Avez-vous rencontré ? Pensez par exemple à la façon de parler, rire, silence ou le langage corporel. (Questions possibles : Cela a-t-il entraîné des difficultés pour vous ? Comment tu t'en es occupé ?)

Question 16 : Y a-t-il eu des situations problématiques pour lesquelles vous aviez besoin de soutien ? (Questions possibles : comment avez-vous réagi ? Qui vous a soutenu ? Avez-vous discuté de ce qui s'est passé ensuite ?)

Question 17 : Un autre objectif d'apprentissage est la promotion des compétences interculturelles. Connaissez-vous cet objectif d'apprentissage ? Quelle formation avez-vous pour cela ? (Questions possibles : Parlez-vous une des langues des participants ?

Question 18 : Il est utile de savoir quelque chose sur la vie et le rôle des migrants dans leurs cultures d'origine. Avez-vous appris quelque chose à ce sujet dans votre formation ? ou renseigne toi ?

Question 19 : Quelles expériences antérieures dans vos relations avec des personnes d'autres cultures sont importantes pour vous activité particulièrement précieuse ? La migration était-elle importante dans votre propre biographie ?

Question 20 : Que pensez-vous de l'attitude qui dit : les Immigrants doivent renoncer leur propre culture et adopter le comportement du pays d'accueil ?

Question 21 : Décririez-vous votre activité en termes de relations avec vos participants dans l'ensemble plutôt comme un fardeau ou plutôt comme un enrichissement ?

Question 22 : Seriez-vous intéressé par les thèmes de l'interculturalité et du transfert de valeurs ? Quelles offres pourraient vous intéresser ? (Exemples possibles : formation interculturelle, études littéraires, qualification complémentaire, cours d'orientation) Comment exécutez-vous la commande ? Existe-t-il des matériaux pour cela ? Le succès selon votre évaluation l'enseignement des compétences interculturelles ?)

Question 23 : Pensez-vous que d'autres mesures pour vous soutenir dans les domaines de la transmission des valeurs et de l'interculturalité ont du sens ? Lequel, le cas échéant, souhaiteriez-vous ? (Exemples possibles : échange collégial, socio-éducatif et professionnels)

Question 24 : Y a-t-il autre chose que vous aimeriez me dire qui n'a pas encore été abordé ?

Links des Fragebogens: **https://forms.gle/RrXVoyJto7vPErTw8**

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „*Die Relevanz inter- und transkultureller Sprachvermittlung im Integrationsprozess der Migranten am Beispiel von Deutschland und Algerien*“ selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Inhalte als solche kenntlich gemacht.

Mir ist bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Am .02.06.2025

Unterschrift

