

**„Anerkennung – noch ein langer Weg“
Interkulturelle Erfahrungen von Auszubildenden
heterogener Herkunft und pädagogischen
Fachkräften**

Eine qualitative Studie in außerbetrieblichen
Einrichtungen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie
im Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von
Ulrike Zöllner

Wuppertal, im Dezember 2007

Diese Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20080204

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080204>]

Tag der Disputation: 07.05.2008

Gutachterinnen: Prof. Dr. Cornelia Gräsel
Prof. Dr. Renate Nestvogel

Mein Dank geht an

Burkhard

Fabian und Kilian

Kristian und Florian

Maria und Theo

Übersicht

Einleitung

I Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogische
 Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen

1. Kapitel: Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen unter
 Migrationsverhältnissen

II Heuristischer Rahmen

2. Kapitel: Das Interkulturalitätskonzept der vorliegenden Arbeit

3. Kapitel: Anerkennungstheoretische Ansätze

III Empirischer Teil

4. Kapitel: Methodologische Grundlagen

5. Kapitel: Datenerhebung und Datenauswertung

IV Ergebnisse der empirischen Untersuchung

6. Kapitel: Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ und
 des zugrunde liegenden Kategoriensystems

7. Kapitel: Intervenierende Bedingungen

8. Kapitel: Der Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer
 Weg‘: das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘

9. Kapitel: Die Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der
 pädagogisch Handelnden

10. Kapitel: Konsequenzen des Spannungsfelds und die Auswirkungen auf die
 Kernkategorie

11. Kapitel: Zusammenführung der Ergebnisse zu einer
 gegenstandsbegründeten Theorie

12. Kapitel: Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Anhang

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	7
I	Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogische Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen	16
1	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen unter Migrationsverhältnissen.....	16
1.1	Interkulturelle Öffnung außerbetrieblicher Einrichtungen	26
1.2	Interkulturelle Kompetenz als Rahmenbedingung für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen	33
1.3	Forschungsstand und ausgewählte empirische Arbeiten der Benachteiligten- und der Migrationsforschung im Hinblick auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen	42
1.3.1	Forschungsstand der Benachteiligtenforschung.....	42
1.3.2	Forschungsstand der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung	49
1.3.3	Resümee	64
1.4	Konkretisierung der Fragestellung	66
1.5	Angrenzende, nicht behandelte Themen	67
II	Heuristischer Rahmen der Arbeit	73
2	Das Interkulturalitätskonzept der vorliegenden Arbeit	73
2.1	Chronologische Darstellung der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit.....	74
2.2	Interkulturalität und Soziale Arbeit.....	89
2.3	Das Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten.....	101
2.4	Resümee.....	109

3	Anerkennungstheoretische Ansätze.....	111
3.1	Die Grundmotive einer Moral der Anerkennung von Axel Honneth.....	113
3.2	Charles Taylors Essay zu einer Politik der Anerkennung	122
3.3	Das „Dialogische Prinzip“ von Martin Buber.....	129
3.3.1	Der personenzentrierte Beratungsansatz nach Carl R. Rogers.....	135
3.3.2	Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn	139
3.4	Konsequenzen für die Soziale Arbeit	146
3.5	Resümee.....	152
III	Empirischer Teil	154
4	Methodologische Grundlagen	154
4.1	Ziel und Fragestellungen der Untersuchung	154
4.2	Grundlagen qualitativer Forschung	158
4.3	Gütekriterien qualitativer Forschung	164
4.4	Grounded Theory Methodologie, Selbstreflexivitätsthematisierung und Feldforschungsansatz	169
4.5	Erfahrungen der Forscherin	171
5	Datenerhebung und Datenauswertung	176
5.1	Datenerhebung	180
5.1.1	Fallgruppen und Erhebungsphasen.....	185
5.1.2	Erhebungsinstrumente	188
5.2	Datenauswertung	198
5.2.1	Globalauswertung.....	198
5.2.2	Offenes Kodieren.....	199
5.2.3	Axiales Kodieren.....	202
5.2.4	Selektives Kodieren.....	213
IV	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	216
6	Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ und des zugrunde liegenden Kategoriensystems	217

7	Intervenierende Bedingungen	222
7.1	Die Bildung der Kategorien ‚Instabilität‘ und ‚Migrationserfahrungen‘	222
7.1.1	Instabilität	223
7.1.1.1	Fallbeispiel Jan	229
7.1.1.2	Bedingungen und spezifische Dimensionen von Instabilität	235
7.1.1.3	Spezifische Bewältigungsmuster von Jan, Jenny und Kathrin	236
7.1.2	Migrationserfahrungen	237
7.1.2.1	Der Kontext der Subkategorie ‚Fremdheit‘	238
7.1.2.2	Der Kontext der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘	245
7.1.2.3	Der Kontext der Subkategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘	258
7.1.2.4	Strategien der Auszubildenden mit Migrationshintergrund	267
7.1.3	Zusammenfassung	269
7.2	Die pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden	271
7.2.1	Die defizitorientierte Sichtweise der pädagogisch Handelnden	272
7.2.2	Das Konzept der Annahme der pädagogisch Handelnden	283
7.2.3	Die Führungsstile der pädagogisch Handelnden	286
7.2.4	Zusammenfassung	289
7.3	Der Kreislauf der intervenierenden Bedingungen	292
8	Der Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘: das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘	293
8.1	Herstellen von Beziehung	293
8.1.1	Die generative Differenz als Beziehungsmuster	294
8.1.2	Die sozialpädagogische Beziehung	295
8.1.3	Professionelle Nähe und Distanz in der sozialpädagogischen Beziehung	299
8.1.3.1	Fallbeispiel Frau Müller	300
8.1.4	Strategien zum Herstellen von Beziehung	305
8.1.5	Konsequenzen für das sozialpädagogische Handeln	306
8.1.6	Typisierung pädagogischer Fachkräfte	309
8.1.7	Zusammenfassung	312

8.2	Das Fremde als Bedrohung	313
8.2.1	Kontext 1: Der „starke russische Block“	314
8.2.1.1	Die Auswirkungen des Goliatheffekts	315
8.2.1.1.1	Strategien der pädagogischen Fachkräfte mit dem Goliatheffekt.....	319
8.2.1.2	Zusammenfassung	322
8.2.1.3	Resümee	323
8.2.2	Kontext 2: Weitere interkulturelle Konfliktthemen	324
8.2.2.1	Die Auseinandersetzung mit dem Status der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind.....	324
8.2.2.1.1	Fallbeispiel: Ausländer ist ja nichts Negatives	327
8.2.2.2	Fallbeispiel: Verknüpfung einer interkulturellen Situation mit der Dominanzhaltung einer Institution.....	331
8.2.2.3	Fallbeispiel: Auswirkungen einer bikulturellen Beziehung auf das pädagogische Handeln	339
8.2.2.4	Resümee	348
8.3	Ausbildungserfolg.....	349
8.3.1	Strategien der pädagogisch Handelnden für den „Ausbildungserfolg“	352
8.3.2	Resümee	355
9	Die Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogisch Handelnden.....	357

10 Konsequenzen des Spannungsfelds und die Auswirkungen auf die Kernkategorie	359
10.1 Die Ambivalenzen auf der horizontalen Ebene	359
10.1.1 Die Ambivalenz der beschützenden Nähe und ihre Auswirkungen auf das pädagogische Handeln	360
10.1.2 Die Ambivalenzen des Goliath- und Davideffekts	361
10.1.3 Die Ambivalenz der Inklusion auf der institutionellen Ebene	365
10.1.4 Die Ambivalenz der institutionellen Anerkennung im Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg	366
10.2 Die Ambivalenzen auf der vertikalen Ebene	366
11 Zusammenführung der Ergebnisse zu einer gegenstandsbegründeten Theorie	371
12 Diskussion der Untersuchungsergebnisse	374
12.1 Einordnung der Untersuchungsergebnisse in den bestehenden Forschungskontext	374
12.2 Überlegungen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung	380
12.2.1 Vertrauen als Konzept	382
12.2.2 Herstellung von Begegnung	389
12.2.3 Ergebnisse	395
12.2.4 Zusammenführung der Ergebnisse zu einem Konzept professioneller Anerkennung	400
12.2.5 Überlegungen zur Verankerung professioneller Anerkennung in den Alltag außerbetrieblicher Einrichtungen	407
12.3 Resümee	409
Literaturverzeichnis	413
Abbildungsverzeichnis	441
Tabellenverzeichnis	442
Anhang	443

0 Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland leben und arbeiten wir in interkulturellen Zusammenhängen, die sich auf die Soziale Arbeit auswirken. Allerdings sind in der Sozialen Arbeit die Erfahrungen, welche Adressaten und pädagogisch Handelnde miteinander im interkulturellen Kontext machen, noch wenig erforscht. Gerade aus diesen Erfahrungen lassen sich jedoch spezifische Verhaltensweisen, Handlungsebenen und Bewältigungsmuster ableiten, die für Soziale Arbeit von hoher praktischer Relevanz sind. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft ist als eine Aufgabe zu verstehen, die bisherigen Ansätze zu überprüfen und weiterzuentwickeln. In diesem Kontext sind die Fragen zentral, wie sich Begegnungsorte für eine gelungene sozialpädagogische Beziehung schaffen lassen und wie Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft mit interkulturellen Konflikten umgeht, die sich in der veränderten gesellschaftlichen Situation stellen. Den Hintergrund bilden die interkulturellen Erfahrungen der Adressaten mit und ohne Migrationshintergrund und der pädagogisch Handelnden sowie deren Verstehenszusammenhänge.

Das Verständnis von der Gesellschaft als Migrationsgesellschaft geht über das Verständnis von Einwanderungsgesellschaft oder Zuwanderungsgesellschaft hinaus und impliziert damit gleichzeitig Prämissen für sozialpädagogisches Handeln. Hans-Uwe Otto und Mark Schrödter (2006) sehen in dem Terminus der Migrationsgesellschaft ein bestimmtes Strukturmerkmal von Gesellschaft analytisch hervorgehoben. Dieser Terminus besage, dass weder in der Ethnizität noch in der Kultur das alleinige Erkenntnisinteresse liegt, „sondern gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse interessieren, die durch die Migrationstatsache bedingt sind“ (ebd., S. 1). Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, diesen Transformationsprozess in einem ausgesuchten Forschungsbereich der Sozialen Arbeit zu erkunden, Bewältigungsmuster darzustellen und Handlungsfelder zu beschreiben.

Historisch gesehen ist Migration in Deutschland kein Phänomen der Gegenwart, Migration existierte in diesem geografischen Gebiet zu allen Zeiten. Nach dem Zweiten Weltkrieg haben aber die politischen und ökonomischen Entwicklungen die westeuropäischen Gesellschaften und damit die Bundesrepublik tief greifend verändert. Zu diesen Entwicklungen zählt die

Unterzeichnung internationaler Vereinbarungen hinsichtlich der Verpflichtung zur Beachtung der Menschenrechte, die Grundlegung der europäischen Einigung, umfangreiche Migrationsbewegungen im Zuge der Auflösung des Kolonialsystems, die gezielte Anwerbung von Arbeitskräften in ökonomisch schwächeren Ländern und der sogenannte Zerfall des Ostblocks (vgl. Krüger-Potratz 2005).

Die migrierenden Menschen haben unterschiedliche Sprachen, Lebensweisen und Glaubensvorstellungen nach Deutschland gebracht. Die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit wird in der Bundesrepublik daher grundlegend von Auswirkungen der Migration beeinflusst (vgl. Mecheril 2004). Erscheinungen wie Zwischenwelten und hybride Identitäten, die Konstruktionen des und der Fremden, Strukturen und Prozesse des Rassismus oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität fordern Soziale Arbeit heraus, die im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft geschieht (vgl. Hamburger 2003, Mecheril 2004). Soziale Arbeit sieht sich vor die Aufgabe gestellt, darauf Bezug zu nehmen und Migration als ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ unserer Gegenwart zu begreifen, da es sich um ein Problem von gesamtgesellschaftlicher, übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, das jeden Einzelnen zentral betrifft (Klafki 1996, S. 56f). Der Begriff des epochaltypischen Schlüsselproblems verweist darauf, dass jene Fragen, Aufgaben und Probleme im Hinblick auf die Zukunft „wandelbar“ sind (ebd., S. 60). Soziale Arbeit gestaltet im Rahmen von Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft diesen Prozess von Interkulturalität (vgl. Hamburger 2003), wobei Interkulturalität als Prozess zwischen verschiedenen Kulturen verstanden wird (vgl. Gemende, Schröer & Sting 1999). Erforderlich ist es daher, bisherige Konzepte und Ansätze kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dabei ist jede Ebene des sozialpädagogischen Handelns - die individuelle Ebene, die Gruppenebene, die institutionelle Ebene und die gesellschaftliche Ebene - bedeutsam.

Wird nun das gegenwärtige sozialpädagogische Handeln betrachtet, kann von der These ausgegangen werden, dass Soziale Arbeit erst am Beginn der Bewältigung dieser Aufgaben steht, obwohl die Institutionen der Sozialen Arbeit mit der Lösungsformel der interkulturellen Öffnung zur Bearbeitung der Migrationsfolgen reagiert haben (vgl. Filsinger 2002; Fischer 2005). Dies lässt

sich vor allem mit der gesellschaftspolitischen Situation in der Bundesrepublik begründen, die auf einem nationalen Selbstverständnis und der darauf basierenden unentschiedenen bzw. widersprüchlichen Migrationspolitik basiert (vgl. Angenendt, Kruse 2004; Castles 1991; Filsinger 2002). Hieraus folgen Problematiken, die nach dem Migrationsreport 2004 für die Bundesrepublik nur schwer zu bewältigen scheinen.

Im Hinblick auf die bisherige Unfähigkeit der großen Parteien in Deutschland, sich auf eine umfassende Reform der Zuwanderungs- und Integrationspolitik und auf Konzepte zur Gestaltung der damit zusammenhängenden Probleme zu einigen, scheint das Land auf die schon heute erkennbaren Herausforderungen durch künftige und die Folgen schon historischer Zuwanderungen schlecht vorbereitet zu sein (Angenendt und Kruse 2004, S. 198).

Das nationale Selbstverständnis ist mit dem dominanten Schema der Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ verbunden (vgl. Mecheril 2004). Wenn sich dieses Unterscheidungsmuster als kulturalistisches Deutungsmuster im sozialpädagogischen Handeln verfestigt, das Migranten als „die Anderen“ bzw. „die Fremden“ wahrnimmt und etikettiert, wird sozialpädagogisches Handeln nach Hamburger (2003) „verhängnisvoll“ (ebd., S. 210). Auswirkungen der Migration sind als gesamt-gesellschaftliche Ereignisse zu verstehen, die nicht nur die einen oder die anderen betreffen. Sozialpädagogisches Handeln muss daher Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund gleichermaßen integrieren und kulturalistische Deutungsmuster kritisch hinterfragen. Doch auch die berufliche Praxis lässt sich immer noch mit dem Schema der Unterscheidung zwischen „Wir“ und „die Anderen“ kennzeichnen (vgl. Cyrus und Treichler 2004; Hamburger 2003; Fischer 2005; Schröer und Sting 2004).

Festhalten lässt sich, dass die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Migrationsgesellschaft auf Soziale Arbeit für alle Felder der Sozialen Arbeit gleichermaßen relevant ist. Hierbei ist es notwendig, einen relevanten sozialpädagogischen Zugang zur Interkulturalität und einen sinnvollen theoretischen Rahmen zu finden, der sich für diese Aufgabe anbietet.

In der vorliegenden Studie wird Migrationsforschung mit der Benachteiligtenforschung verknüpft und weiterentwickelt. Beide Forschungsrichtungen sind eng mit dem untersuchten Forschungsfeld

verbunden. Der Fokus der Benachteiligtenforschung liegt auf der Subjektorientierung und der Erarbeitung von Bewältigungsmustern in einer sich wandelnden (Arbeits-)Gesellschaft und bezieht sich hauptsächlich auf die Aus- und Weiterbildung von sogenannten benachteiligten Jugendlichen. Der Blick der Migrationsforschung richtet sich auf die strukturellen Auswirkungen des Bildungssystems und im Besonderen auf die Identitätsentwicklung von Menschen mit Migrationshintergrund, ihre Lebenslagen und Handlungsmuster. Beide Orientierungsfolien sind leitend für die vorliegende Untersuchung und werden gleichermaßen berücksichtigt. Auffallend ist, dass die Benachteiligtenforschung migrationsspezifische Fragen weitgehend ausblendet und die Migrationsforschung nur wenig Resultate zur Situation von Jugendlichen im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung vorweisen kann. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit zuerst im heuristischen Rahmen das Konzept der Interkulturalität als zentrale Dimension für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft vorangestellt. Die Verknüpfung der Forschungsansätze erfolgt mit dem Begriff der Anerkennung, der in seiner theoretischen und praktischen Dimension sowohl in Bezug auf die Migrations- als auch Benachteiligtenforschung transformiert werden kann. Auf dieser Basis wird für neue Grundlegungen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Normativität des Pädagogischen plädiert (vgl. hierzu auch Hafeneger, Henkenbrog & Scherr 2002; Helsper et al. 2005).

Als Untersuchungsgegenstand der empirischen Studie wurde die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen gewählt. Dieser Bereich der Sozialen Arbeit zeichnet sich durch folgende gesellschaftliche Ausgangsbedingungen aus, die im Zusammenhang mit Migrationsverhältnissen bedeutsam sind:

1. durch das gesellschaftliche Problem des Ungleichgewichts in der Verteilung schulischer Abschlüsse und der geringeren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zu weiterführenden Schulen und Ausbildungsberufen, weshalb überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund repräsentiert sind,
2. durch seine sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt, d.h. Heterogenität und nicht Homogenität ist der Normalfall,

3. durch die Homogenität der pädagogisch Handelnden ohne Migrationshintergrund,
4. durch Förderangebote, besonders Sprachkurse und Stützunterricht, für Auszubildende mit Migrationshintergrund.

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen lässt sich außerdem durch Multiprofessionalität der pädagogisch Handelnden kennzeichnen. In einer außerbetrieblichen Einrichtung arbeiten meistens Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrerinnen und Lehrer. Dies führt zu der Konsequenz, dass unterschiedliche Fachrichtungen und Berufe miteinander kooperieren und interdisziplinäre Lösungen für den Umgang mit Heterogenität in diesem sozialpädagogischen Handlungsfeld gefunden werden müssen. Hieraus entstehen häufig Spannungen, da sich Soziale Arbeit in ein „spannungsvolles Verhältnis zu den differenten Anderen“ begibt, während Schule und auch Ausbildung hingegen von einer „Gleichartigkeits-Normalität“ ausgeht und Differenz und Heterogenität als „Störung“ versteht (Mecheril 2004, S. 14).

Die vorliegende empirische Studie hat exemplarischen Charakter, denn die außerbetriebliche Ausbildung kann für andere Felder der Sozialen Arbeit wie der Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit herangezogen werden. Es liegen Überschneidungen und ähnliche Berufsbilder vor.

Die vorliegende Untersuchung bezieht gleichermaßen Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnde in außerbetrieblichen Einrichtungen ein. Ziel ist, an ihren interkulturellen Erfahrungen im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen anzuknüpfen und die Auswirkung dieser Erfahrungen auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte und der Auszubildenden heterogener Herkunft zu erforschen. Daraus lassen sich Konsequenzen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft ableiten. Mit den Untersuchungsergebnissen kann ein sozialpädagogischer Handlungsansatz entwickelt werden, der die Innenperspektiven der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogisch Handelnden unter Migrationsverhältnissen integriert und daran ansetzt.

Damit dieser Anspruch erfüllt werden kann, wurde für die empirische Untersuchung eine qualitative Herangehensweise gewählt, welche die

Prozesse der Erfahrungsverarbeitung und der daraus resultierenden Strategien der Auszubildenden und pädagogisch Handelnden in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Durch den Anspruch der qualitativen Forschung, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu schildern (vgl. Flick, v. Kardoff & Steinke 2000), können Einsichten in die subjektive Erfahrungswelt und soziale Lebenswelt der Auszubildenden und der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gewonnen werden. Da diese Arbeit die „Sicht der Subjekte“ bzw. eine „Expertise der Betroffenen“ in den Blick nimmt (vgl. Breuer 2000, Abs. 24), kann durch diesen Forschungsansatz ein sozialpädagogischer Handlungsansatz entwickelt werden, der „besser anschlussfähig“ ist an die „Sehweisen und Handlungswelten“ (ebd., Abs. 24) in den Alltags- bzw. Praxiszusammenhängen der Auszubildenden und der pädagogisch Handelnden.

Das qualitative Vorgehen in der vorliegenden empirischen Untersuchung lehnt sich methodologisch und methodisch an das von Franz Breuer (1996) entwickelte konzeptuelle Dreieck aus Grounded Theory Methodik, Selbstreflexivitätsthematik und Feldforschungsansatz an. Außerdem findet im Besonderen eine Orientierung an der Theorie der Anerkennung von Honneth (1990, 1994) statt, und es kann gezeigt werden, dass diese anerkennungs-theoretischen Überlegungen mit den Dimensionen der emotionalen (Primärbeziehungen), der kognitiv-moralischen (Achtung/Rechtsverhältnisse) und der sozialen Anerkennung (Wertschätzung/Solidarität) sowie mit den einhergehenden Formen der Missachtung (Misshandlung und Verletzung der physischen Integrität; Entrechtung und Exklusion sowie Verletzung der sozialen Integrität, Entwürdigung und Beleidigung) für das Forschungsfeld fruchtbar gemacht werden können.

Durch den qualitativen Ansatz soll es mit der vorliegenden Arbeit gelingen, die Frage der Anerkennung als ein Leitmotiv für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft stärker in ihr Blickfeld zu rücken und Überlegungen anzustellen, wie die Anerkennungstheorie auf die sozialpädagogische Beziehung und ihr daraus resultierendes Handeln bezogen und transformiert werden kann.

Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile.

Im **Teil I** wird die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen beschrieben. Die Darstellung gibt einen Einblick in das sozialpädagogische Handlungsfeld und in die Situation, der in die Untersuchung einbezogenen Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnden. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Forschungsfeldes unter Migrationsverhältnissen. Der Forschungsstand ausgewählter empirischer Arbeiten zur Benachteiligtenforschung und Migrationsforschung wird expliziert. Teil I wird mit einer Darstellung der angrenzenden, aber nicht behandelten Themenfelder von erziehungswissenschaftlicher, sozialpädagogischer und sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung abgeschlossen.

Teil II stellt den **heuristischen Rahmen** der qualitativen Studie dar. Hierbei ist der theoretische Analyserahmen der Begriffe von Interkulturalität und Anerkennung zentral. Zuerst wird hierbei in *Kapitel 2* das Interkulturalitätskonzept der vorliegenden Arbeit referiert. In *Kapitel 2.1* wird auf die Entwicklung der interkulturellen Erziehung und Bildung sowie der interkulturellen Sozialen Arbeit eingegangen und diese in eine chronologische Ordnung der Entwicklungsphasen der Felder gebracht. *Kapitel 2.2* beschäftigt sich mit Interkulturalität und Sozialer Arbeit. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, ein differenziertes Verständnis von Interkulturalität als einem analytischen Begriff und als Lebenswirklichkeit darzustellen, damit das Verhältnis von Pädagogik und Sozialer Arbeit zu interkulturellen Aufgabenstellungen bestimmt werden kann, wie sie dieser Untersuchung zugrunde liegen. In *Kapitel 2.3* werden die Betrachtungen auf die Menschen mit Migrationshintergrund gelenkt und der Frage nach ihren Lebenswirklichkeiten nachgegangen, die sich im Hinblick auf Interkulturalität entwickeln. Hier stellt sich die Frage nach dem Bewältigungskontext von Menschen mit Migrationshintergrund, der durch Ambivalenzen und Spannungen gekennzeichnet ist. Diese Betrachtung erfolgt mit der Einführung des Begriffs der „interkulturellen Zwischenwelten“ von Marion Gemende (2002).

Kapitel 3 stellt die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden normativen Grundlagen von anerkennungstheoretischen Ansätzen dar. Zuerst wird in *Kapitel 3.1* die von Honneth (1990, 1994) strukturierte Matrix sozialer

Anerkennungsverhältnisse diskutiert und diese auf Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft übertragen. Eine weitere Beschreibung des normativen Bezugsrahmens liefert die Auseinandersetzung mit Charles Taylors (1997) Essay zu einer Politik der Anerkennung in *Kapitel 3.2*. An diese Ausführungen werden kritische Überlegungen von Jürgen Habermas (1997) an Taylors Analyse angeschlossen. Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dieser Bezugsrahmen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und die vorliegende Arbeit hat. Nach der Darstellung des Zusammenhangs von reziproker Anerkennung auf Individuum und Gesellschaft wird der Schwerpunkt in *Kapitel 3.3* auf den Beziehungsaspekt des sozialpädagogischen Handelns in Migrationsverhältnissen gelegt. Hierfür wird das Dialogische Prinzip herangezogen, welches in dieser Untersuchung als Grundlage für das Leitmotiv der Anerkennung Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft dient. Martin Bubers theoretische Überlegungen wurden von Carl R. Rogers für die Beratung und von Ruth C. Cohn für die Gruppenarbeit in sozialen Prozessen weiterentwickelt und werden deshalb dargestellt.

Nach der Darstellung des theoretischen Analyserahmens der Untersuchung folgt mit **Teil III** die Beschreibung der Durchführung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit. In *Kapitel 4 und 5* werden die methodologischen und methodischen Grundlagen qualitativer Forschung reflektiert. Dies ist notwendig, um einerseits in das qualitative Paradigma einzuführen. Andererseits wird in diesem Kapitel das konzeptuelle Dreieck der Grounded Theory Methodik, der Selbstreflexivitätsthematisierung und des Feldforschungsansatzes als methodologische und methodische Grundlage der Forschungsarbeit vorgestellt und damit ein grundlegendes Verständnis für den weiteren Verlauf der Untersuchung geschaffen. Daraufhin wird die Datenerhebung und Datenauswertung der Untersuchung referiert.

Schließlich werden in **Teil IV** die rekonstruierten Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausführlich beschrieben. In *Kapitel 6-11* werden die Ergebnisse der Untersuchung in Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) dargestellt. Aus den Ergebnissen wurde die gegenstandsbegründete Theorie der ambivalenten Anerkennung anhand der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ entwickelt. Der Fokus liegt

hierbei auf der sozialpädagogischen Beziehungsebene der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogisch Handelnden im interkulturellen Kontext der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen. In *Kapitel 12* werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert und in den in **Teil I und II** diskutierten Forschungsstand und in den heuristischen Rahmen dieser Arbeit eingebettet sowie Parallelen und neue Erkenntnisse aufgezeigt.

Den Abschluss der Arbeit bilden Überlegungen zu einem sozialpädagogischen Handlungsansatz der professionellen Anerkennung, der gleichzeitig den Blick auf Perspektiven und Handlungsebenen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft richtet.

I Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogische Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen

Im ersten Teil wird der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit zum Thema ‚Interkulturelle Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und von pädagogischen Fachkräften in außerbetrieblichen Einrichtungen‘ beschrieben. Das sozialpädagogische Handlungsfeld wird inhaltlich bestimmt und deskriptiv dargestellt, um einen Einblick in die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen und in die Situation der in die Untersuchung einbezogenen Auszubildenden und pädagogischen Mitarbeiter zu geben. Diese Beschreibung ist notwendig, um die Besonderheiten des Feldes und die im Feld auftretenden Problematiken transparent zu machen. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Forschungsfeldes unter Migrationsverhältnissen.

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen in Deutschland wird erläutert. Es wird geprüft, inwieweit sich dieses Handlungsfeld interkulturell geöffnet hat, und die dafür notwendige interkulturelle Kompetenz¹ als Anforderungsprofil dargestellt. Die Darstellung des Forschungsstands und ausgewählter empirischer Arbeiten ermöglicht ein erstes Resümee und leitet zu der Beschreibung der Forschungsfragen über.

1 Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen unter Migrationsverhältnissen

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit. In diesem Rahmen lässt sie sich als Jugendberufshilfe kennzeichnen (vgl. Galuske 2005).

Das Feld wird auch manchmal mit dem Begriff der sogenannten Benachteiligtenförderung umschrieben (vgl. Bojanowski, Eckert & Stach 2004). Die Jugendberufshilfe befasst sich unmittelbar mit der Übergangsproblematik von Heranwachsenden an der ersten oder zweiten Schwelle zum Arbeitsmarkt in Form von Beratung, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Beschäftigung. Da sich dieses Arbeitsfeld direkt an der Grenzlinie „Ernstbereich Arbeitswelt“ ansiedeln lässt (Galuske 2005, S. 885), zeigen sich hier gesellschaftliche

¹ Dieser Begriff wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels differenziert.

Veränderungen wie Modernisierungsfolgen des Erwerbssystems und auch Migrationsfolgen „offensichtlicher, unmittelbarer und massiver als in anderen Feldern der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 885).

Die Zielgruppe der Jugendberufshilfe wird nach dem KJHG §13 mit den Termini „soziale Benachteiligung und individuelle Beeinträchtigung“ umrissen. Die Angebote der Jugendberufshilfe richten sich demnach an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die besonderer pädagogischer Betreuung bedürfen, um den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen (vgl. Bothmer 1996, S. 86), in der Regel je nach Förderungsart bis zum 25. bzw. 27. Lebensjahr (vgl. Fülbier 2002).

Die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen benachteiligter Jugendlicher können als das „Herzstück“ bzw. „Kernstück“ der Jugendberufshilfe gesehen werden (vgl. Fülbier 2002, S. 488; Galuske 2005, S. 887). Das Ziel der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist darin zu sehen, individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen zu einer beruflichen Vollqualifizierung zu führen, d.h. ihnen die Möglichkeit zu geben, nach drei bis dreieinhalb Jahren eine Facharbeiterprüfung abzulegen und im Anschluss daran eine Beschäftigung zu finden. Gefördert werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche nach dem §242 SGB III, die wegen den in ihrer Person liegenden Gründen ohne die Förderung

- keine Berufsausbildung beginnen, fortsetzen, erfolgreich beenden oder
- nach dem Abbruch einer Berufsausbildung keine weitere Ausbildung beginnen können oder
- nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung ein Verhältnis nicht begründen oder festigen können (vgl. Fülbier 2002, S. 489).

Fülbier (2005) weist darauf hin, dass die Begriffe „individuell beeinträchtigt“ und „sozial benachteiligt“ sehr weit gefasst sind. Zusammengefasst geht es um „junge Personen, die ohne besondere Hilfen keinen Zugang zur Ausbildung und Arbeit finden und ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft nicht allein bewältigen können“ (Fülbier 2005, S. 2). Diese Definition impliziert sowohl individuell als auch sozial benachteiligte Jugendliche und beinhaltet auch den Faktor der Marktbenachteiligung.

Als *sozial benachteiligt* angesehen werden insbesondere Sonderschüler ohne Schulabschluss, Absolventen eines Berufsvorbereitungsjahres (BVJ), Abbrecherinnen und Abbrecher von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung sowie schulischer und beruflicher Bildungsgänge, Langzeitarbeitslose, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen, junge Menschen mit Sozialisationsdefiziten, ausländische junge Menschen und Aussiedler (mit Sprachproblemen), junge Menschen mit misslungener familiärer Sozialisation sowie durch gesetzliche Rahmenbedingungen benachteiligte Mädchen und junge Frauen. Jugendliche mit Migrationshintergrund fallen hier insbesondere unter die Gruppe der sozial Benachteiligten. Ihre Aussichten auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz sind wesentlich geringer als die deutscher Jugendlicher (vgl. Granato 2003a; Granato 2003b).

Individuelle Beeinträchtigungen können physischer, psychischer oder sonstiger persönlicher Art sein wie Lernbeeinträchtigungen, -störungen und -schwächen, Leistungsbeeinträchtigungen, -störungen und -schwächen sowie Entwicklungsstörungen (vgl. Petzold und Wingels 2006). Nach Fülbi (2005) sind jene jungen Menschen *marktbenachteiligt*, ...

[...] bei denen keine bzw. keine wesentlichen individuellen Defizite oder soziale Benachteiligungen vorliegen, die örtliche bzw. regionale Situation auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsstellenmarkt aber zu einer sozialen Benachteiligung der ausbildungs- und arbeitsfähigen jungen Menschen führt (ebd., S. 3).

Gemeinsam lässt sich hier festhalten, dass diese drei Gruppen gemeinsam ist, dass sie entweder ausbildungs- oder arbeitslose oder von Arbeits- oder Ausbildungslosigkeit bedrohte Jugendliche umfassen. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Gründe, welche die „Benachteiligung“ ausmachen, ist hier zu beachten, dass die Begriffswahl „Benachteiligung“ durchaus auch eine stigmatisierende Wirkung hat (vgl. Enggruber 2001). Dies kann zu sozialer Ausgrenzung führen, was unter anderem auf Jugendliche mit Migratonshintergrund zutrifft (vgl. Pätzold und Wingels 2006). Als Strukturmerkmal für das Handlungsfeld Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen lässt sich die heterogene Zusammensetzung der Zielgruppe bestimmen, was wiederum eine wichtige Rahmenbedingung für die vorliegende Untersuchung darstellt.

Die Unterstützung für benachteiligte Jugendliche geschieht durch die Förderung bestimmter Maßnahmen nach dem SGB III (§§ 235 und 240 bis 247). Dabei handelt es sich um:

- ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in Form von Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung im Rahmen eines betrieblichen Ausbildungsverhältnisses,
- Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) verbunden mit Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung,
- Fortsetzung ausbildungsbegleitender Hilfen nach Beendigung oder Abbruch der Ausbildung (Übergangshilfen) und
- beschäftigungsbegleitende Eingliederungshilfen in Form von Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung im Rahmen eines betrieblichen Arbeitsverhältnisses (vgl. Berufsbildungsbericht 2006) .

Die aktuellen Zahlen der Bundesagentur für Arbeit signalisieren die zunehmenden Schwierigkeiten mit denen Jugendliche im Übergang von Schule in Ausbildung oder Beschäftigung konfrontiert sind. Daraus ergibt sich eine steigende Bedeutung der Aufgaben der Jugendberufshilfe. Im Jahre 2005 wurden im Rahmen der Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Auszubildender Maßnahmen für insgesamt 98.840 Personen unterstützt.² Junge Frauen waren zu 32,6% beteiligt. 65.175 Auszubildende erhielten ausbildungsbegleitende Hilfen, 26.695 begannen eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung und 3.301 Personen erhielten Übergangshilfen. 9,3% der geförderten Personen waren ausländische Jugendliche und junge Erwachsene (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 225f). Hier ist darauf hinzuweisen, dass diese Zahlen mit dem Faktor Staatsangehörigkeit erhoben wurden. Der Charakter und die Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für die sozialpädagogische Praxis werden damit nicht angemessen abgebildet, da weder Spätaussiedler noch eingebürgerte Personen mit eigener oder über die Eltern vermittelter Migrationserfahrungen erfasst werden (vgl. Avenarius et al. 2006). Wird nun das Merkmal „Migrationshintergrund“ auch diesen Gruppen zugeschrieben, so verändern sich die Zahlen (vgl. Prenzel et al. 2004, S. 254f; Avenarius et al. 2006, S. 139f). Mit

² Im Jahre 2005 betrug der finanzielle Aufwand für die Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher nach den §§ 235 und 240 bis 247 SGB III insgesamt 1, 047 Mrd. € (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 227).

dem Mikrozensus 2005 wurden erstmals Zahlen mit dem Merkmal der Zuwanderung und des Migrationsstatus erfasst und hierdurch ergeben sich beträchtliche Änderungen bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung (vgl. Avenarius et al. 2006). Danach beträgt 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung fast ein Fünftel (18,6%). Das entspricht 15,3 Mio. Menschen und ist damit mehr als doppelt so hoch wie nach den bisherigen Messverfahren. Mehr als ein Viertel der unter 25-Jährigen (27,2%) – dies entspricht ca. 6 Mio. Personen - haben einen Migrationshintergrund. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist im Durchschnitt deutlich jünger als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, was besonders für die Jugendberufshilfe relevant ist.

Als besondere Herausforderung für soziale Einrichtungen und Bildungseinrichtungen ist die Heterogenität der Migrationspopulation nach Status und Zeitpunkt der Zuwanderung sowie nach ethnischer Zugehörigkeit zu sehen (vgl. Avenarius et al. 2006). Die Ergebnisse der PISA-Studie 2003 haben nochmals darauf hingewiesen, dass das Vorliegen eines Migrationshintergrunds eng mit einer niedrigeren sozioökonomischen Stellung einhergeht. Die soziale Lage ist der entscheidende Faktor für die Verteilung auf die Schulformen. Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von dieser niedrigen sozioökonomischen Lage betroffen und haben deshalb eine geringere Chance, eine höhere Schulform zu besuchen (vgl. Prenzel et al. 2004). Diese schulische Biografie trifft in hohem Maße auf die Auszubildenden in außerbetrieblichen Einrichtungen zu. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt sich der Weg ins Beschäftigungssystem an beiden Schwellen als besonders kritisch dar, bei der Schwelle von Schule in Ausbildung und von Ausbildung in Erwerbsarbeit. Besonders problematisch ist, dass die Gesamtheit der ausländischen Auszubildenden im dualen System in den alten Bundesländern zwischen 1994 und 2004 zurückgegangen ist. Der Weg in eine qualifizierte Ausbildung bedeutet deutlich höhere Hürden für Auszubildende mit Migrationshintergrund. Das deutsche Bildungskonsortium weist außerdem auf den problematischen Sachverhalt hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich bessere schulische Vorleistungen für einen Ausbildungsplatz erbringen müssen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (vgl. Avenarius et al. 2006). Insbesondere ausländische Jugendliche beginnen in der Regel nicht

unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule mit einer Berufsausbildung. Ihre Qualifizierungswege sind durch Umwege und Mehrfachdurchläufe geprägt, die sich oft zu „Maßnahme-Karrieren“ addieren und dazu führen, dass jährlich mittlerweile rund 45% der Lehrstellensuchenden sogenannte Altbewerber darstellen. Nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung hat die Anzahl der Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -grundbildung von 1992 bis 2003 um 92% zugenommen. In absoluten Zahlen bedeutet dies eine Zunahme um knapp 250 000 auf über 500 000. (vgl. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung 2005). Es ist davon auszugehen, dass der Großteil der Jugendlichen in außerbetrieblichen Maßnahmen sich in Maßnahmen der Berufsvorbereitung befand. Diese Jugendlichen haben ihren Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive begonnen. Das deutsche Bildungskonsortium weist zu Recht darauf hin, dass diese Sachlage den Jugendlichen ein hohes Maß an motivationaler Stabilität abverlangt und befürchtet werden muss, dass Jugendliche ihre Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren (vgl. Avenarius et al. 2006). Dies ist ein wichtiger psychosozialer Aspekt, der in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen verstärkt zu berücksichtigen ist. Im Hinblick auf diese Zahlen konstatiert die Bildungsberichterstattung 2006, dass die Probleme am unteren Rand des Ausbildungssystems eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt bedeuten könnten (vgl. Avenarius et al. 2006). Insbesondere müssen Konzepte interkultureller Öffnung entwickelt werden. Mit dieser Feststellung wird die Herausforderung der Sozialen Arbeit für das Feld der Jugendberufshilfe deutlich und die Problematik kann nicht mehr als „Randgruppenproblem“ gesehen werden (vgl. Bojanowski, Eckert & Stach, 2004, S. 6f). Dies betrifft im besonderen Maße auch die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen.³

³ Aufgrund des Berichtes des Konsortiums Bildungsberichterstattung hat die Bundesagentur mit einem Sofortprogramm für Jugendliche mit Migrationshintergrund reagiert. Der Vorstand der Bundesagentur für Arbeit hat daher noch für das Ausbildungsjahr 2006 die Förderung von 5000 und für das Jahr 2007 von 2500 weiteren außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen angekündigt. Die Förderung soll Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugutekommen, die sich bereits in „früheren Jahren erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht haben und ohne zusätzliche Hilfe kaum eine Chance auf eine betriebliche Ausbildung haben“. (Presseinformation der Bundesagentur für Arbeit 15.08.2006).

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen orientiert sich inhaltlich und konzeptionell an den Maßnahmen der dualen Berufsausbildung. Von übergeordneter Bedeutung sind hier – im Gegensatz zur betrieblichen Berufsausbildung – sozialpädagogische Konzepte (vgl. Enggruber 2001).

Galuske (2005) analysiert das der Jugendberufshilfe zugrunde liegende Konzept mit vier Bausteinen und beschreibt das Konzept in Anlehnung an die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit mit der Formel: „Brücke zur Arbeitswelt“. Hinsichtlich des Verständnisses des pädagogischen Handlungsspielraums der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen sind diese Bausteine für die vorliegende Arbeit relevant:

1. Im Vordergrund dieses Feldes der Jugendberufshilfe steht die Zentralität der Lohnarbeit für die gesellschaftliche Integration und individuelle Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
2. Arbeitslosigkeit wird als fundamentale individuelle und soziale Bedrohung wahrgenommen. Der Zugang zur gesicherten Integration auf dem Arbeitsmarkt scheitert aufgrund der individuellen und sozialen Benachteiligung von Gruppen Jugendlicher sowie der strukturellen Marktbenachteiligung.
3. Die Jugendberufshilfe muss ihre Zielperspektive auf Angebote richten, welche die individuellen Integrationschancen in den ersten Arbeitsmarkt erhöhen. „Es geht um ein ‚Fitmachen für die Arbeitswelt‘, um die Beseitigung integrationshemmender Qualifikations- und Sozialisationsdefizite bis zu einem Grad, der dauerhafte, stabile Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglicht (Galuske 2005, S. 889).
4. Aufgrund der Prämisse, dass die Jugendlichen fit für den ersten Arbeitsmarkt gemacht werden sollen, dürfen die Projekte kein Schonraum sein, sondern müssen sich vielmehr in ihrer inneren Logik an den Strukturen des ersten Arbeitsmarktes orientieren. Die Defizite der Klienten werden berücksichtigt, es geht aber um einen ‚Lernraum mit Ernstcharakter‘“ (ebd., S. 889).

Im Hinblick auf Auszubildende heterogener Herkunft lassen sich zwei Merkmale für dieses Handlungsfeld der Sozialen Arbeit beschreiben. Zum einen haben sie

eine Auffangfunktion bei fehlenden Ausbildungsplätzen, zum anderen eine besondere (sozial-)pädagogische Integrationsaufgabe. Insofern hat die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen einer doppelten Anforderung gerecht zu werden. Sie muss eine passende zeitgemäße Ausbildung vermitteln, die zu dem (regionalen) Arbeitsmarkt passt, und sie muss ihre Zielgruppen, die sich durch Heterogenität auszeichnen, ihrer Bedürfnislage entsprechend, im Rahmen einer fachspezifischen und sozialpädagogischen Betreuung fördern. Für das pädagogische Personal in außerbetrieblichen Einrichtungen bedeutet dies, dass sich die Mitarbeiter zusätzlich zu dem der Jugendberufshilfe zugrunde liegenden Konzept auch auf die Bedürfnisse und Motivationslagen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einstellen müssen (vgl. Alt und Granato 2001).

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen kann durch ein weiteres Strukturmerkmal gekennzeichnet werden, nämlich durch das der Multiprofessionalität. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommen aus unterschiedlichen Berufen, die sich modellhaft in drei Hauptgruppen unterteilen lassen: Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Multiprofessionalität wirft insbesondere die Frage nach der beruflichen Kooperation auf, die hauptsächlich als „schwierig“ gekennzeichnet wird (vgl. Bojanowski 2004). Nach Bojanowski (2004) hat diese Problematik Konsequenzen, die sich in Mängeln bei den Gestaltungskompetenzen für die Schaffung eines anregungsreichen Klimas, bei der Förderung individueller Lernstrategien oder in der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen zeigt.

Das berufliche Handeln der pädagogischen Mitarbeiter im multiprofessionellen Team wird mit Paradoxien wie Selektion und Integration, Fachlichkeit und Förderung, Betrieblichkeit und Schonraum gekennzeichnet. Von Bedeutung ist außerdem, dass das Wissens- und Machtgefälle die Beziehung zu den Jugendlichen prägt (vgl. Niemeyer 2004).

Als letztes Merkmal sind die zum Teil gravierenden Strukturprobleme der Jugendberufshilfe zu nennen. Galuske (2005) benennt hier beispielhaft die materiell eher dürftige Ausstattung der Maßnahmen, die relativ geringe Vermittlungsquote auf den ersten Arbeitsmarkt, „die zudem mehr von der

regionalen Arbeitsmarktlage bestimmt zu werden scheint als von der Qualität und Güte der pädagogischen Angebote“ (ebd., S. 890) und das konfliktreiche Binnenklima der Projekte.

Die Ausrichtung und Abhängigkeit der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen vom Konzept ‚Brücke zur Arbeitswelt‘ wirft kritische Fragen auf. Im Rahmen der Flexibilisierung von Beschäftigungsstrukturen werden kontinuierliche Berufsverläufe immer seltener, und besonders Absolventen und Absolventinnen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen sind verstärkt von Erwerbslosigkeit betroffen und ihre Situation kann durchaus als prekär beschreiben werden (vgl. Böhnisch 2005; Bylinski 2002; Galuske 2005). Von Relevanz für die vorliegende Arbeit ist die theoretische Konzeption von Galuske (1993, 1998, 1999, 2002), der sich in seinen Arbeiten mit dem Orientierungsdilemma der Jugendberufshilfe befasst. Galuske (2002) geht von der These aus, dass das derzeitige Normalitätsmuster der Arbeitsgesellschaft einen fundamentalen Gestaltwandel erlebt und sich damit „eine ‚schleichende‘ Entwertung bislang quasi ‚natürlich‘ gedachter normativer Orientierungen, Lebens- und Denkmuster“ verbindet (ebd., S. 1187). Damit ist die Jugendberufshilfe gefordert, auf diese Entwicklung zu reagieren und sich von dem bisherigen Konzept der Orientierung am ersten Arbeitsmarkt zu verabschieden (vgl. Galuske 2002). Das „Orientierungsdilemma“ der Jugendberufshilfe sieht er darin, dass sie Konzepte und Handlungsstrategien im Sinne der „Brücke zur Arbeitswelt“ als Normalitätsmuster der Vollbeschäftigungsgesellschaft konserviert, die mit den Möglichkeitsstrukturen der Lebenswelten der Klienten immer weniger zu tun haben. Galuske (2002) stellt ein verändertes Konzept der Jugendberufshilfe auf, das nicht auf Projektarbeit, Beschäftigung und Qualifikation verzichtet, dieses aber nicht mit dem „stieren Blick auf den Arbeitsmarkt konzipiert“ (ebd., S. 1197), sondern die Lebenslagen und Lebenswelten der Jugendlichen, ihre Bewältigungs- und Deutungsmuster, ihre Lebenspläne und Sinnkonstruktionen zum Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Unterstützung werden lässt. Damit würde sich funktional ein biografisches Unterstützungsmanagement realisieren lassen (vgl. Galuske 2002; hierzu auch Böhnisch 1999). Die Frage des Orientierungsdilemmas der Jugendberufshilfe und der damit verbundene Perspektivenwechsel sind richtungweisend für diese Untersuchung,

insbesondere im Zusammenhang mit den Möglichkeitsstrukturen der Lebenswelten der Auszubildenden heterogener Herkunft.

Hier lassen sich Überlegungen anführen, die den Fokus nicht mehr auf eine fiktive Brauchbarkeit für den Arbeitsmarkt legen, sondern auf die Entwicklung einer tragfähigen biografischen Perspektive (vgl. Böhnisch, Arnold und Schröer 1999). Diese Wende von einer Arbeitsmarktorientierung zu einer „biografischen Lebensbewältigung“ (Enggruber 2001, S. 206) wäre besonders im Zusammenhang mit einer Jugendberufshilfe in der Migrationsgesellschaft von Bedeutung. Das würde heißen, dass sich Projekte der Jugendberufshilfe für neue Modelle der materiellen Absicherung zu öffnen hätten und man nach gangbaren Wegen sozialer Integration „jenseits den Gewissheiten der klassischen Arbeitsgesellschaft“ suchen müssten (Galuske 2005, S. 892). Dies bedeutet nicht, dass in der Jugendberufshilfe die Zielperspektive eines anerkannten Berufsabschlusses aufgegeben werden soll, sondern neben dem Abschluss sind auch andere Kriterien für eine tragfähige biografische Perspektive bedeutsam wie die Entwicklung von Selbstvertrauen und Schlüsselqualifikationen.

Das oben beschriebene Konzept der Jugendberufshilfe wäre somit Veränderungen unterworfen. Zusätzlich zur Projektarbeit, Beschäftigung und Qualifikation mit dem Fokus der Vermittelbarkeit auf den ersten Arbeitsmarkt werden die Lebenslagen und Lebenswelten der Adressaten und Adressatinnen stärker in den Mittelpunkt gerückt und zum Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Unterstützung (vgl. Galuske 2005).

Zusammenfassung: Die Jugendberufshilfe bildet ein Feld der Sozialen Arbeit von hoher Bedeutung. Die Relevanz dieses Feldes zeigen insbesondere die wachsenden Zahlen des Übergangssystems von der Schule in Beruf, wobei die höchsten Zuwachsraten die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit aufweisen (vgl. Avenarius et al. 2006). Hierunter fällt auch die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. In all diesen Maßnahmen wird ein sozialpädagogisches Förderkonzept konkretisiert (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1998). Das sozialpädagogische Förderkonzept muss sich besonders auf interkulturelle Herausforderungen für die Zukunft einstellen, die Veränderungen mit sich bringen (vgl. Avenarius et al. 2006).

Diese Veränderung des Konzepts hat im Hinblick auf die heterogene Herkunft der Auszubildenden die interkulturelle Öffnung der außerbetrieblichen Einrichtungen zur Folge. Dieser Aspekt wird im nächsten Punkt diskutiert.

1.1 Interkulturelle Öffnung außerbetrieblicher Einrichtungen

Vorbemerkung: Den Konzepten der interkulturellen Öffnung und der interkulturellen Kompetenz liegt ein Verständnis von Integration zugrunde, das Menschen mit Migrationshintergrund *und* Einheimische gleichermaßen in die gesellschaftlichen durch Migration bedingten Veränderungsprozesse einschließt. Dieses Verständnis von Integration wird im Kapitel 1. 5 diskutiert.

Interkulturelle Öffnung wird im Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005) als Öffnung und Qualifizierung gesellschaftlicher Einrichtungen mit dem Ziel verstanden, Migrantinnen und Migranten einen gleichwertigen Zugang zu diesen Einrichtungen zu ermöglichen. Die Beauftragte weist darauf hin, dass die Diskussion mittlerweile weit über die sozialen Dienste „im engeren Sinn“ hinausgehe (ebd., S. 127) und interkulturelle Öffnung zunehmend als Querschnittsthema und Anliegen aller Bereiche des gesellschaftlichen Lebens gesehen werde.⁴ Hier lässt sich mit Filsinger (2002) konstatieren, dass „die interkulturelle Öffnung und Orientierung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft“ mittlerweile „zu einer scheinbar unbestrittenen Politik- und Programmformel avanciert“ und einen Paradigmenwechsel in der Integrationspolitik markiere (ebd., S. 74). Die Fachdiskussion über die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste begann Anfang der 90er Jahre und führt ab Mitte der 90er Jahre zu differenzierten Begründungen und Konzepten (vgl. Hinz-Rommel und Barwig 1995; Filsinger 2002; Gaitanides 1995, 2004, 2006). Grundsätzlich ist festzuhalten, dass praktisch keine Dienstleistungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland heute nicht mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun haben (vgl. Hinz-Rommel 1995).

⁴ Der Hinweis der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005) ist im Lichte der Debatte um das Zuwanderungsgesetz und um die Sichtbarmachung der Integrationsdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund durch die PISA-Ergebnisse und die Sozialberichterstattung zu sehen (vgl. Prenzel et al. 2004; Sozialbericht 2005). Zurzeit geht ein politisches Signal für interkulturelle Öffnung aus, das auch einen Reformschub für interkulturelle Öffnung sozialer Dienste zur Folge haben muss (vgl. Gaitanides 2006).

Die fachliche Diskussion um eine interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste bezieht sich im Wesentlichen darauf, die bestehenden Hemmschwellen für den Zugang von Migranten und Migrantinnen zu den Einrichtungen abzubauen, benachteiligenden Ethnisierungsprozessen entgegenzusteuern und Personal mit Migrationshintergrund in möglichst allen Beschäftigungsbereichen, Funktionen und auf möglichst allen Hierarchieebenen einzustellen (vgl. Fischer 2005, Gaitanides 2006). Fischer (2005) definiert interkulturelle Öffnung als einen Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Migranten zu Bildung, Kultur und Sozialen Diensten beseitigt. Für soziale Einrichtungen zielt interkulturelle Öffnung neben den fachlichen Kompetenzen auf das Bewusstsein ab, sich im beruflichen Alltag darauf einzustellen und die Bereitschaft mitzubringen, sich aktiv mit Interkulturalität auseinanderzusetzen. Für die Berufsausbildung bedeutet dies, Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gleichen Zugangschancen zur Ausbildung und gegebenenfalls Hilfen für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zu geben (vgl. Alt und Granato 2001). Hier ist auch der Übergang von der Ausbildung in den Beruf zu berücksichtigen. Hinsichtlich des Prozesses der interkulturellen Öffnung im Bereich Berufsausbildung verlangt die Heterogenität der Zielgruppe und die komplexe Problemkonstellation mehrdimensionale Ansätze und Maßnahmen, bei denen der Spracherwerb nur eine Dimension darstellt (vgl. Alt und Granato 2001; Boos-Nünning 2004).

Der Prozess der interkulturellen Öffnung ist innerhalb der meisten sozialen Organisationen in Deutschland noch nicht weit fortgeschritten (vgl. Fischer 2005).⁵ Dies gilt auch für das Feld der Berufsausbildung. Granato (2003a; 2003b) weist in ihren Expertisen ausdrücklich darauf hin, dass sich die Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht verbessert haben (vgl. hierzu auch Jungk und Schütte 2004). Für das Feld der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen lässt sich feststellen, dass ausländische Jugendliche an den Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und im Benachteiligtenprogramm nur unterproportional beteiligt sind und auch für dieses Feld Zugangsbarrieren von

⁵ In der Literatur finden sich hauptsächlich Hinweise auf die interkulturelle Orientierung der Stadt Essen (vgl. zweiter Umsetzungsbericht zum Handlungskonzept für die interkulturelle Arbeit), des Sozialreferates und des Stadtjugendamtes der Landeshauptstadt München (vgl. Gaitanides 2003) und des Deutschen Caritasverbandes (vgl. Czock und Brinkmann 2003).

Menschen mit Migrationshintergrund bestehen (vgl. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung 2005, S. 44). Hier wird deutlich, welcher Reformbedarf für die Jugendberufshilfe hinsichtlich einer interkulturellen Öffnung besteht.

Im Folgenden werden Überlegungen zur interkulturellen Öffnung betrieblicher Ausbildung vorgestellt, die dann auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen übertragen werden. Dies ist notwendig, da für interkulturelle Öffnung in außerbetrieblichen Einrichtungen keine Untersuchungen vorliegen (vgl. Alt-Granato 2001; Avenarius et al. 2006).

Die in diesem Kapitel skizzierten Barrieren und Zugangshemmnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund zur betrieblichen Ausbildung und Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen verdeutlichen die Relevanz interkultureller Öffnung in diesen Einrichtungen. Boos-Nünning (2004) entwickelt vor diesem Hintergrund eine Perspektive, die die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund stellt und fordert hierfür ein radikales Umdenken und einen Perspektivenwechsel für die einstellenden Betriebe. Den ersten Perspektivenwechsel bezieht sie auf einen Wechsel in der Beurteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vom „Defizitansatz“ zu einem ressourcenorientierten Ansatz. Sie konstatiert, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der einstellenden Betriebe „ausländertypische Defizite“ wie mangelnde Sprachkenntnisse in den Vordergrund stellen und als Ausbildungshemmnisse einstufen. Als größtes Hemmnis werden bei ausländischen Jugendlichen Defizite in der Umgangssprache, der Fachsprache sowie die mangelnde Fähigkeit im Umgang mit Fachtexten gesehen. Darüber hinaus existiert eine Einschätzung, die von einem Sozialisationsdefizit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgeht. Die Problematik des Defizitansatzes äußert sich auch darin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ausschließlich an deutschen Jugendlichen gemessen werden und eine Akzeptanz des „Andersseins“ der Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erkennbar ist. Im Rahmen des Defizitansatzes werden Jugendliche mit Migrationshintergrund gleichsam als Lückenbüßer bzw. Rekrutierungsreserve für die mit deutschen Jugendlichen nicht mehr besetzbaren Lehrstellen gesehen.

Boos-Nünning (2004) plädiert im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes, Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem als Potential für den Betrieb zu

verstehen und die Zweisprachigkeit und das zweikulturelle Aufwachsen als positiven Ansatz für die Berufsausbildung anzuerkennen (vgl. Boos-Nünning 2004).

Auch Alt und Granato (2001) stellen fest, dass vorhandene und gegebenenfalls weiterzuentwickelnde interkulturelle Kompetenzen von Auszubildenden mit Migrationshintergrund bei der Auswahl von Auszubildenden von den Betrieben weitgehend vernachlässigt werden. Sie weisen insbesondere darauf hin, dass diese interkulturellen Kompetenzen als Ressource im internationalen Kontext von Bedeutung sind und genützt werden können, wie z.B. Bilingualität.

Einen zweiten Perspektivenwechsel in Hinblick auf interkulturelle Öffnung markiert Boos-Nünning (2004) mit einer Neuausrichtung des Ansatzes der Berufsausbildung zur interkulturellen Erziehung und damit auch zum interkulturellen Lernen (vgl. Kap. 2.1).

Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale interkultureller Erziehung dargestellt, die als pädagogische Konzeption „das Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern, zwischen Einheimischen und Zuwanderern verändern will“ (Boos-Nünning 2004, S. 36). Diese Darstellung der pädagogischen Konzeption der interkulturellen Erziehung ist besonders für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen hervorzuheben, da aufgrund der oben beschriebenen problematischen Strukturmerkmale der außerbetrieblichen Einrichtungen eine Umorientierung in der pädagogischen Konzeption die Voraussetzung für die interkulturelle Öffnung von außerbetrieblichen Einrichtungen bildet. Gefordert ist für diese Umorientierung ein Perspektivwechsel im Hinblick auf Heterogenität in sprachlich-kultureller Hinsicht, aber auch im Hinblick auf das Geschlecht, den Sozialstatus, das Alter etc. (vgl. Krüger-Potratz 2005).

Krüger-Potratz (2005) und Boos-Nünning (2004) markieren Merkmale interkultureller Erziehung, die weitgehend als Konsens innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion anzusehen sind:

1. Interkulturelle Erziehung lehnt die Auffassung ab, dass die Situation der Migranten und Migrantinnen in den Aufnahmeländern und deren pädagogische und soziale Konsequenzen ausschließlich als Problem zu gelten hätten. Das Konzept fordert eine Abkehr von der Defizittheorie (vgl. Boos-Nünning 2004).

2. Interkulturelle Erziehung bezieht die aus der Migration entstandenen gesellschaftlichen Bedingungen und die lebendigen Kulturen der Familien aus ethnischen Minderheiten in den Bildungs- und Sozialisationsprozess ausländischer und deutscher Kinder ein. Das Konzept wendet sich gegen eine einseitige Fixierung auf die Kultur der Herkunftsländer und damit gegen den Versuch, ethnische Minderheiten und ihre Orientierungen und Verhaltensmuster vor dem Hintergrund von Kenntnissen über die Herkunftsländer verstehen zu wollen. Es will vielmehr die durch die Wanderung entstandenen Veränderungen in der neuen Lebenswelt einbeziehen (vgl. Boos-Nünning 2004; Krüger-Potratz 2005).
3. Interkulturelle Erziehung fordert eine Berücksichtigung der Spezifika der Menschen mit Migrationshintergrund und eine (teilweise) Aufhebung des Anpassungsdrucks, dem sie in Deutschland unterliegen. Gefordert werden beidseitige Anpassungsleistungen von autochthonen wie allochthonen Menschen in der Migrationsgesellschaft⁶ (vgl. Baros 2006; Boos-Nünning 2004; Nieke 2006; Mecheril 2006; Otto und Schrödter 2006).
4. Interkulturelle Erziehung will Bedingungen aufzeigen und Voraussetzungen dafür schaffen, dass allochthone und autochthone Menschen gemeinsam leben und voneinander lernen können. Interkulturelle Erziehung richtet sich also an Kinder, Jugendliche und Erwachsene, an Lernende wie Lehrende und somit an die Gesellschaft als Ganzes. Interkulturelle Erziehung berücksichtigt die Art und Weise, wie in einer Gesellschaft mit ethnischen Minderheiten umgegangen wird. Sie leistet nicht nur eine Orientierung für die Pädagogik, sondern sie verlangt eine Neuorientierung in allen Bereichen der Gesellschaft. Die Idee des

⁶ Die Begriffe ‚autochthon‘ und ‚allochthon‘ dienen zur Unterscheidung zwischen Menschen, die als ursprüngliche Einwohnerinnen und Einwohner eines Landes zugehörig gelten (autochthon) und Menschen, die von anderer Herkunft sind (allochthon). Nach Leiprecht (2001) ist es zur Erforschung von vorherrschenden Rassismen, Ethnizismen und Nationalismen unabdingbar, zwischen einer Gruppe, die mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit der Zumutung entsprechender Zuschreibungen und Ausgrenzungen ausgesetzt ist und einer Gruppe, die kaum in diese Lage kommen dürfte, zu differenzieren. Er weist darauf hin, dass die Einteilungen, die sich aus dieser unterschiedlichen Möglichkeit ergeben, recht grob sind. Genauso ist die Benutzung der Begriffe keineswegs unproblematisch, „da sie auch im Rahmen ausgrenzender Logiken und kulturalisierender Zuschreibungen benutzt werden können“ (ebd., S. 3). Beim Begriff „autochthon“ stellt sich die Frage, auf wie viele Generationen zurückgeblendet wird. Würde man weit genug in die Geschichte zurückgehen, blieben vermutlich kaum noch Autochthone in Deutschland übrig.

interkulturellen Lernens impliziert, die üblichen Formen von Bildung und Erziehung und das Verständnis vom Lernenden und von der Lernsituation zu hinterfragen und die Öffnung gegenüber neuen Sichtweisen und gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen umzusetzen (vgl. Boos-Nünning 2004; Krüger-Potratz 2005). Interkulturelles Lernen wird „normativ als Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen historisch gewachsenen Kultur(en) aufgefasst“ (Nestvogel 1994, S. 6).

5. Interkulturelle Erziehung zielt auf eine Veränderung des nationalen Bildungssystems. Ausgrenzende und diskriminierende Strukturen im Bildungswesen wie die Idee von sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität als ‚Normalfall‘ werden kritisiert (vgl. Gogolin 1994; 1996; vgl. Krüger-Potratz 2005).

Kritisch ist hier anzumerken, dass der bisherige Fokus der Praxis interkultureller Erziehung stark auf schulischer Bildung und auf der Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher liegt. Das in der vorliegenden Arbeit verfolgte Konzept, das sich gleichermaßen an Menschen mit und ohne Migrationshintergrund richtet, findet sich erst in Ansätzen. Bestehende Ansätze können daher nicht ohne weiteres auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen übertragen werden, da diese mit den Benachteiligungsmustern von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund konfrontiert ist.

Hinsichtlich der interkulturellen Öffnung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist es daher sinnvoll, den unterschiedlichen Aspekten von Benachteiligung Rechnung zu tragen. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit dafür plädiert, das Konzept der interkulturellen Öffnung in ein Gesamtkonzept von Antidiskriminierungsstrategien einzubetten (vgl. Fischer 2005).⁷

Zur Umsetzung des Konzeptes der interkulturellen Öffnung wäre es sinnvoll, im Rahmen der Ausbildereignungsprüfung sowie im Rahmen der Studiengänge der pädagogisch Handelnden die Auseinandersetzung mit „Interkulturalität“ als Querschnittsaufgabe zu implementieren (vgl. Alt und Granato 2001).

⁷ Hier ist festzuhalten, dass der Begriff: Interkulturelle Öffnung die komplexen Anforderungen, die an Organisationen in der Migrationsgesellschaft gestellt werden, nicht „unbedingt auf den Punkt bringen“ (Fischer 2005, S. 20). Institutionen müssen sich nicht nur für Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch für andere benachteiligte bzw. schwer erreichbare Gruppen öffnen. Dies würde im Hinblick auf außerbetriebliche Einrichtungen insbesondere die sozialen Kategorien: Geschlechter und Behinderte betreffen.

Als Voraussetzung für die Verbreitung interkultureller Ansätze in Aus-, Fort- und Weiterbildung ist zunächst einmal die Anerkennung der interkulturellen Perspektive als „notwendiger und fruchtbarer Beitrag zur Bearbeitung der kommunikativen und pädagogischen Probleme und Chancen, die aus der nicht mehr revidierbaren Tatsache der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft erwachsen“, zu sehen (Gaitanides 1999, S. 211).

Eine weitere Maßnahme wäre die Ausrichtung auf eine interkulturelle Orientierung, die auf die Anerkennung der kulturellen Vielfalt innerhalb der Einrichtung zielt. Sie ist darauf ausgelegt, die Ausbildung auf die Heterogenität der Auszubildenden abzustimmen, Benachteiligungen abzubauen und Chancengleichheit herzustellen. Für die pädagogisch Handelnden in der außerbetrieblichen Einrichtung wäre sie mit der Selbstverpflichtung verbunden, die Zugangsbarrieren zu Ausbildung und Beruf für die benachteiligten Gruppen abzubauen (vgl. Fischer 2005). Interkulturelle Orientierung beinhaltet für die pädagogisch Handelnden in Anlehnung an Schröer (2004), die Status- und Rechtsungleichheit, das Wohlstandsgefälle und die „sozialen Ungleichheiten entlang den kulturellen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität“ (Schröer 2004, S. 33) nicht aus dem Blick zu verlieren. Interkulturelle Orientierung impliziert damit eine selbstreflexive Haltung (vgl. auch Handschuck und Schröer 2000, 2001).

Interkulturelle Öffnung wäre als Querschnittsthema der Organisation bzw. des Trägers der außerbetrieblichen Ausbildungsstätte zu befürworten. Hier werden alle Akteure und Akteurinnen in der Hierarchie der Organisation eingebunden und zwar sowohl in einem top-down als auch in einen bottom-up Prozess (vgl. Fischer 2005). In Hinblick auf die Realisierung betont Fischer (2005) die Aufgaben eines Change-Managements innerhalb von sozialen Organisationen. Dies trifft somit auch auf außerbetriebliche Einrichtungen zu.

Zusammenfassung: Interkulturelle Öffnung ist eine wichtige Rahmenbedingung innerhalb der Sozialen Arbeit in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Interkulturelle Öffnung und der damit verbundene Perspektivenwechsel ist in diesem sozialpädagogischen Handlungsfeld noch nicht weit fortgeschritten. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld in Bezug auf Soziale Arbeit, da die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen von der Heterogenität der Auszubildenden geprägt ist und daher

einen Perspektivenwechsel erfordert. Dieses „Dilemma“ wirkt auf die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit ein. Mit Blick auf die Spezifik des Forschungsfelds reicht die interkulturelle Erziehung als pädagogischer Ansatz für den geforderten Perspektivenwechsel nicht aus. Damit weitere tragfähige pädagogische Konzepte bezogen auf die interkulturelle Öffnung von außerbetrieblichen Einrichtungen entwickelt werden können, ist es sinnvoll, die Bedürfnisse und Innenperspektiven der Auszubildenden wie der pädagogisch Handelnden zu ermitteln. Hierzu will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Interkulturelle Öffnung setzt interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die pädagogisch Handelnden in außerbetrieblichen Einrichtungen voraus. Im nächsten Punkt wird diese Rahmenbedingung kritisch reflektiert und zu Anforderungen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen in Beziehung gesetzt.

1.2 Interkulturelle Kompetenz als Rahmenbedingung für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

Für interkulturelle Kompetenz gilt innerhalb der Sozialen Arbeit im Großen und Ganzen der auf das sozialpädagogische Handeln bezogene Konsens, dass in interkulturellen Kontexten „ohne eine gewisse interkulturelle Professionalität durchgängig die Gefahr von Wahrnehmungsverzerrungen, von Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäßen Interventionen sowie die einer Missachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozess“ besteht (Leenen, Groß und Grosch 2002, S. 81).

Seit der Veröffentlichung von Wolfgang Hinz-Rommel (1994) unter dem Titel „Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit“ ist die Diskussion um diese Anforderung komplex und unübersichtlich geworden (vgl. Auernheimer 2002; Fischer 2005; Mecheril 2002; Simon-Hohn 2002; hierzu der Beitrag von Alexander Thomas (2003) und die kritische Diskussion dazu in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (2003)). Bei den Überlegungen zu interkultureller Kompetenz muss zwischen dem innergesellschaftlichen Migrationskontext und dem Kontext der internationalen Austauschbeziehungen unterschieden werden. Im Rahmen der internationalen Austauschbeziehungen

wird hier insbesondere auf die Arbeiten von Alexander Thomas (2003), Alexander Thomas et al. (2005) und Jürgen Bolten (2001; 2003a, 2003b) verwiesen. Die vorliegende Arbeit geht dem innergesellschaftlichen Migrationskontext nach.

Im Anschluss an Klafki (1996) zielt interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation auf die Bewältigung eines „epochaltypischen Schlüsselproblems der Gegenwart, nämlich auf die Migration und Multikulturalität von Gesellschaften“ (Fischer 2005, S. 36). Bei epochaltypischen Schlüsselproblemen handelt es sich um „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (ebd., S. 60). Interkulturelle Kompetenz impliziert ein Bewusstsein für die zentralen Problematiken der Migrationsgesellschaft der Gegenwart und der möglichen Zukunft. Im Zusammenhang mit diesem Schlüsselproblem steht die Einsicht der Mitverantwortlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder für diese zentralen Problematiken und die Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken (vgl. Klafki 1996).

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich nicht nur auf den Kontakt mit anderen Herkunftskulturen, sondern auch auf den Umgang mit „innergesellschaftlich erfahrbarer, biografischer, milieuspezifischer und (sub-)kultureller Fremdheit“ (Fischer 2005, S. 36). Dieses erweiterte Kulturverständnis bezieht sich auf eine Gesellschaft, in der sich vielfältige Differenzlinien wie Migrationshintergrund, Geschlecht, Alter und Behinderung vielschichtig überschneiden (vgl. Fraser 1995; Prengel 2002, 2006; Kapitel 2). Dies ist in Bezug auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen zentral, da Migrationshintergrund nur als eine Kategorie sozialer Benachteiligung zu sehen ist. Hierbei sind allgemeine personenzentrierte Haltungen wie Empathie, Authentizität, Akzeptanz, Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit hilfreich, die als Handlungskompetenzen den „Zugang zu Menschen anderer Herkunftskulturen erschließen helfen“ (Fischer 2005, S. 36). Im Hinblick auf den interkulturellen Kontext ist bei diesen Handlungskompetenzen zu berücksichtigen, dass sie beispielsweise nicht generell auf „Empathie“ zielen, wie es in jedem intrakulturellen Kontext der Sozialen Arbeit notwendig ist. Das Ziel besteht darin, Einfühlungsvermögen für interkulturelle Kontexte innerhalb

der Sozialen Arbeit zu zeigen, die sich der Erklärbarkeit, z.B. aus der eigenen Sozialisation heraus, entziehen (vgl. Bolten 2003b).

Festhalten lässt sich, dass interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die auf kognitiver, emotionaler und psychomotorischer Ebene den Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen“, umfasst (Fischer 2005, S. 36). Im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen sind diese Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen Bedingungen, damit alle Akteurinnen und Akteure miteinander kommunizieren und arbeiten können. Für die pädagogisch Handelnden ermöglicht diese Schlüsselkompetenz eine Bewältigung von kritischen Situationen, die durch die Heterogenität der Auszubildenden entstehen können. Offensichtlich sind diese Kompetenzen nicht rein beruflich-fachlicher Natur, sondern liegen zwischen fachlicher Ausbildung und persönlichen Fähigkeiten. Es handelt sich um „ein Spektrum von mehr oder weniger eng an die Person gebundene komplexe Fähigkeiten, die zum Teil nur bedingt durch Bildungsangebote beeinflussbar sind bzw. nur vom Subjekt selbst als Lernprozess initiiert werden können“ (Leenen, Groß und Grosch 2002, S. 90).

Fischer (2005) schlägt für pädagogisch Handelnde ein Kompetenzprofil vor, das **die individuelle Ebene, die Gruppenebene und die Sachebene** miteinander verknüpft und interkulturelle Kompetenzen auf diesen Ebenen aufschlüsselt. Dieses Kompetenzprofil kann für pädagogisch Handelnde in außerbetrieblichen Einrichtungen herangezogen werden. Alle drei Ebenen korrespondieren miteinander und überschneiden sich. Die **individuelle Ebene** lässt sich mit einer selbstreflexiven Haltung gegenüber dem Eigenen und dem Fremden kennzeichnen. Wichtige Haltungen sind hierbei Rollendistanz, die Entwicklung von Sensibilität den eigenen Gefühlen gegenüber, um sie von den Gefühlen des Gegenübers unterscheiden zu lernen, und Authentizität. Als wichtigste Voraussetzung im interkulturellen Dialog sieht Fischer (2005) die Akzeptanz der eigenen Fremdheitsgefühle. Hierbei ist die Auseinandersetzung mit Ethnozentrismus und das Erkennen des eigenen (unvermeidlichen) Ethnozentrismus notwendig (vgl. Nieke 2000). Als Grundhaltung auf der **Gruppenebene** schlägt Fischer (2005) die personenzentrierte Grundhaltung nach Rogers vor (vgl. Rogers 1991, Kapitel 3.3.1). Hierbei geht es besonders darum,

den Auszubildenden Empathie entgegenzubringen. Gerade bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund, deren Biografie häufig von defizitären Erlebnissen geprägt ist, kann das Zuhören und das verstehende Nachvollziehen des Gesagten das Gefühl bewirken, ernst genommen und akzeptiert zu werden. Allerdings ist bei Menschen mit Migrationshintergrund die Tatsache zu berücksichtigen, dass das Verstehen des und der anderen aufgrund von Kommunikations- und Wahrnehmungsbarrieren besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt ist. Die Grundhaltung der Wertschätzung und Akzeptanz impliziert eine offene Haltung, die Auszubildenden in ihrer Gewordenheit anzuerkennen und erst einmal so anzunehmen, wie sie sind. Erst auf dieser Basis kann sich auch eine Streitkultur in einem produktiven Sinn entwickeln. Die Gruppenebene konfrontiert pädagogisch Handelnde mit der Begegnung des anderen und des Fremden, woraus Konflikt resultieren kann (vgl. Nieke 2000). Nieke (2000) sieht es hierbei als notwendig an, innerhalb des pädagogischen Prozesses, Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und mit (interkulturellen) Konflikten umgehen zu lernen (vgl. Nieke 2000, S. 35f). Als interkulturelle Handlungskompetenz ist hierfür Ambiguitätstoleranz als das Aushalten von gegensätzlichen, sich teilweise widersprechenden Erwartungshaltungen und die Fähigkeit zur Konfliktmediation wichtig (vgl. Fischer 2005). Auf der **Sachebene** besteht die Aufgabe darin, sich zusätzlich zum Wissen über den soziokulturellen Migrationskontext der Auszubildenden Kenntnisse über die Auswirkungen der sozialen Kategorisierung im eigenen Gesellschaftssystem anzueignen. Gefragt sind ständig zu aktualisierende ökonomische, politische, rechtliche, soziale und kulturelle Kenntnisse.

Interkulturelle Kompetenz wird in der vorliegenden Untersuchung als Schlüsselkompetenz verstanden, die normativ auf einem anerkennungstheoretischen und differenzsensiblen Wertefundament basiert, das Strukturen hervorbringen soll, allen Mitgliedern einer Gesellschaft „eine gleichberechtigte politische Teilhabe, ausreichend finanzielle und soziale Absicherung und eine Kultur der Anerkennung zu verschaffen“ (Fischer 2005, S. 37, vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 3).

Dem Konzept der interkulturellen Kompetenz begegnet der wissenschaftliche Diskurs mit Einwänden. Diese werden in die vorliegenden Ausführungen mit aufgenommen, um auf der Basis dieser Kritik das Konzept der interkulturellen

Kompetenz für die Soziale Arbeit in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen zu ergänzen. Der Begriff interkulturelle Kompetenz wird einerseits aufgrund seiner Kulturalisierungstendenz (vgl. Leenen, Groß & Grosch 2002; Mecheril 2004) kritisiert. Dahinter steckt die Annahme, Verhaltensweisen und Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten könnten in „vereinseitigender oder schematisch-verkürzender Weise ‚kulturell‘ gedeutet werden“ (Leenen, Groß & Grosch 2002, S. 81). Andererseits wird er wegen einer „technologischen Denkweise“ kritisiert, nach der Kommunikationsprobleme nach dem Muster instrumenteller Rationalität bewältigt werden sollen (Auernheimer 2002, S. 183). Kalpaka (1998) hat daher für den Begriff die Umschreibung „kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (Kalpaka 1998, S. 78) vorgeschlagen, um auszudrücken, dass interkulturell kompetentes Handeln nicht etwas ist, das festgefügt und nach seinem Erwerb nicht mehr veränderbar ist, sondern dass interkulturelles kompetentes Handeln in einer Migrationsgesellschaft ständig erfolgen muss. Außerdem wird das Konzept der interkulturellen Kompetenz als Konzept dargestellt, das einen Mangel beschreibt. Joachim Matthes (1999) sieht diesen Mangel darin begründet, dass „das Konzept von der interkulturellen Kompetenz“ (ebd., S. 411) die Aufmerksamkeit auf Situationen lenke, die durch neue weltumspannende Entwicklungen vermehrt entstehen. In diesen Situationen sei ein höheres Maß an Kompetenz gefordert, als es dies zur Zeit gebe. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz signalisiere einen Mangel an sich selbst, der sich „in Erfahrungen des Missverstehens, des Versagens und Scheiterns in interkulturellen Kommunikationen“ manifestiere (ebd., S. 411). Dieser Mangel lässt sich durchaus auf die interkulturelle Soziale Arbeit übertragen, wo die Tendenz beobachtet werden kann, das Scheitern interkultureller Begegnungen durch eine rein instrumentelle Kompetenzaneignung zu verhindern, dem durch einen steigenden Markt an interkulturellen Kompetenztrainings Rechnung getragen wird (vgl. Auernheimer 2002).

Mecheril (2002) greift die Überlegungen von Matthes auf und beschreibt interkulturelle Kompetenz als „bereichsübergeordnete Bezeichnung“, in der einerseits eine Diagnose im Sinne eines Mangels zum Ausdruck kommt, die das Handeln und die Professionalität von pädagogisch Handelnden betrifft,

andererseits birgt interkulturelle Kompetenz „die Erwartung und die Hoffnung, diesen Mangel zu beheben“ (ebd., S. 15). Mecheril (2002) spitzt den pädagogischen Diskurs um das Konzept der interkulturellen Kompetenz als eine Art „*Sonderkompetenz für Professionelle*, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt“ (ebd., S. 16, Hervorhebung im Original), kritisch zu. In diesem vermeintlichen (sozial-)pädagogischen Bedarf und dem auf ihn reagierenden Kompetenzbegriff sieht Mecheril (2002) einen problematischen Handlungsansatz, der für den deutschsprachigen Raum kennzeichnend sei. Kennzeichen dieses Ansatzes sind, dass die Adressaten von interkultureller Kompetenz, „die kulturell-ethnisch Anderen“, in der Regel im Rahmen dieses Ansatzes nicht vorkommen und „dass Angebote zur Vermittlung ‚interkultureller Kompetenz‘ in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten“ (ebd., S. 16), die dazu veranlassen können, einerseits die eigene Selbstreflexivität auszublenden und andererseits an den tatsächlichen Bedürfnissen von Adressatinnen und Adressaten mit Migrationshintergrund vorbeizuarbeiten. Der problematische (sozial-)pädagogische Umgang mit interkultureller Kompetenz betrifft nach Mecheril (2002) die Adressatinnen und Adressaten, den theoretischen Blickwinkel und das Professionalitätsverständnis von Konzepten interkultureller Kompetenz. Der problematische theoretische Blickwinkel kann darin gesehen werden, dass das Konzept der interkulturellen Kompetenz versucht, einen Mangel „an Wissen, Orientierung, Erfahrung und Fertigkeiten in Bezug auf professionelles Handeln“ (Mecheril 2004, S. 108) zu beheben. Es besteht die „Gefahr“, soziale Verhältnisse nur noch unter dem Blick differenter Kulturmuster zu sehen (vgl. Lange und Pagels 2000; Mecheril 2002, 2004).⁸ Allerdings verweist Mecheril (2004) darauf, dass die Kritik an der „Kulturalismustendenz“ konstruktiv werden kann, wenn diese Kritik „Instrumente der Analyse und Reflexion ‚interkultureller Selbstverständlichkeiten‘ zur Verfügung stellt“ (ebd., S. 108).

Ausgehend von der kritischen Reflexion ist es für diese Arbeit hinsichtlich Sozialer Arbeit in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

⁸ Auch Auernheimer (2002a) merkt kritisch zu Konzepten interkultureller Kompetenz an: „Fragen und Unbehagen hinterlässt auch die häufige Reduktion auf das Problem differenter Kulturmuster [...]. Insgesamt lässt sich aber zum einen ein Trend zur Kulturalisierung ausmachen“ (ebd., S. 183).

notwendig, das dargestellte Konzept interkultureller Kompetenz zu ergänzen. Hier eignet sich ein Konzept, das im Hinblick auf die Auszubildenden heterogener Herkunft ihre Sichtweisen und ihre Lebensverhältnisse stärker fokussiert und sensibel mit kulturalisierenden Zuschreibungen umgeht.⁹ Bezogen auf die pädagogisch Handelnden sollte dieses Konzept ein Professionalitätsverständnis implizieren, das interkulturelle Kompetenz nicht als „technische Aufgabe“ missversteht (Weidemann und Straub 2000, S. 851) und insbesondere ressourcenorientiert ausgerichtet ist, damit der Gefahr entgegnet werden kann, sich ausschließlich auf die konfliktiven Seiten interkultureller Begegnungen zu konzentrieren (vgl. Matthes 1999).

Ein Konzept interkultureller Kompetenz für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen richtet sich auf die pädagogisch Handelnden und die Auszubildenden heterogener Herkunft. Geht interkulturelle Öffnung mit dem Perspektivenwechsel von Defizit- zur Ressourcenorientierung einher, ist die Einbeziehung der Sichtweisen der Auszubildenden unumgänglich. Für diese Rahmenbedingung kann das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit als Basis herangezogen werden, weil dieses Konzept einen prinzipiellen Perspektivenwechsel darstellt.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit nimmt Menschen mit Migrationshintergrund nicht mehr aus der Position der Einheimischen wahr (vgl. Hamburger 2004). Das Konzept der Lebensweltorientierung geht radikal von den Erfahrungen und Bewältigungsaufgaben der Adressaten aus. Das bedeutet, dass sie die Deutungs- und Handlungsmuster der Adressaten berücksichtigt und sich an den sozialen, individuellen und materiellen Ressourcen orientiert, welche die Lebenswelt dem Menschen bietet. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe und auf Empowerment (vgl. Grunwald und Thiersch 2004). Deren Ziel liegt darin, die Defizitorientierung durch eine Orientierung an den Stärken und Kompetenzen der Individuen zu ersetzen (vgl. Stark 1996).

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit lässt sich durch ein prinzipielles Misstrauen gegenüber institutionellen und professionellen Entwicklungen kennzeichnen, wenn diese Entwicklungen durch „Selbstreferenzialität“ bestimmt sind und sie damit den lebensweltlichen Aufgaben gegenüber eigene, spezifische und damit oft auch abgeschottete

⁹ Die Problematik der kulturalisierenden Zuschreibung wird insbesondere im Kapitel 2.1 beleuchtet.

Arbeitstraditionen ausbilden“ (Grunwald und Thiersch 2004, S. 22). Deshalb bezieht sich das Konzept der Lebensweltorientierung auch immer auf die Probleme des institutionellen und professionellen Arbeitens und reflektiert damit kritisch Handlungskonzepte der autochthonen pädagogisch Handelnden.

Im Hinblick auf das Professionalitätsverständnis der pädagogisch Handelnden kann lebensweltorientierte Soziale Arbeit als Hintergrund für einen professionellen Umgang mit „Interkulturalität“ dienen, da sie sich auf die „Spannung von Respekt vor gegebenen Alltagsstrukturen und Destruktion der Pseudokonkretheit des Alltags“ bezieht (Grunwald und Thiersch 2004, S. 24). Soziale Arbeit vermittelt in dem Spannungsfeld Respekt und Destruktion. Respekt ist als Grundorientierung lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zu sehen, wobei hier Respekt vor allem Anerkennung der Unterschiedlichkeit lebensweltlicher Erfahrung bedeutet, also ein Wissen darum, dass „mir im anderen auch immer der Fremde begegnet“ (ebd., S. 24). Respekt bedeutet für pädagogisch Handelnde, im Rahmen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, das andere auch als Fremdes akzeptieren und stehen lassen zu können. Die Destruktion der Pseudokonkretheit des Alltags verweist darauf, dass manche Lebensweltorientierungen mit der Möglichkeit eines anderen gelingenderen Alltags konfrontiert werden müssen, wenn dieser Alltag unterdrückend wirkt und keine freien Möglichkeiten gewährt (vgl. Grunwald und Thiersch 2004). Die Realisierung von Respekt und Destruktion wird im „Medium von Verhandlungen“ realisiert, „in dem die Klärung von Möglichkeiten zwischen prinzipiell gleichwertigen und dementsprechend gleichberechtigt agierenden PartnerInnen erarbeitet wird“ (ebd., S. 24f). Damit Verhandlung in diesem Sinn gelingen kann, braucht Soziale Arbeit „von Entscheidungs- und Nötigungsdruck befreite Räume“, damit die im Regelfall unterlegenen Partnerinnen und Partner der Sozialen Arbeit ihre Eigensicht artikulieren können (ebd., S. 25). Interessant ist hier, dass im Kontext des Verhandelns von Partnern und Partnerinnen gesprochen und damit die Machtasymmetrie innerhalb den Strukturen Sozialer Arbeit und auch interkultureller Sozialer Arbeit ausgeblendet wird (vgl. Auernheimer 2002). Die von Entscheidungs- und Nötigungsdruck befreiten Räume wären als ein erster Ansatzpunkt für die Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen zu sehen, was die unter Punkt 1 beschriebene Wende von der Arbeitsmarktorientierung zur biografischen

Lebensbewältigung beinhalten würde. Das Konzept der Verhandlung der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit kann auf dem von Mecheril (2002) beschriebenen professionellen Habitus der Reflexivität und Reflexion basieren, der nicht-technologisch ausgerichtet ist und der sich nur in Prozessen bilden kann, die viel Zeit beanspruchen. Mecheril (2002) benutzt hier die Metapher der reflexiven Orte, die in Bezug auf Interkulturalität reflexiv und selbstreflexiv ein Nachdenken über kompetentes Handeln interkultureller Sozialer Arbeit ermöglichen. Dieser Habitus der Reflexivität und Reflexion bezieht sich auf alle Ebenen der außerbetrieblichen Einrichtung.

Zusammenfassung: Für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation und Rahmenbedingung auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene und der Sachebene bedeutsam. Im Rahmen von Sozialer Arbeit mit Auszubildenden heterogener Herkunft bietet sich an, das Konzept der interkulturellen Kompetenz mit lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zu verknüpfen. Damit steht diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zusätzlich zur interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation, die sich hauptsächlich auf die pädagogisch Handelnden richtet, eine praktische Kompetenz zum offenen Verstehen der Lebenswelten der Auszubildenden zur Verfügung (vgl. Hamburger 2004). Mit dieser Verknüpfung kann die Leitvorstellung der Ressourcenorientierung (vgl. Gaitanides 2002) im Rahmen interkultureller Öffnung zu einer Rahmenbedingung werden, die sich im professionellen Umgang mit den Auszubildenden heterogener Herkunft realisiert und ihre Sichtweisen und Lebenswelten in das sozialpädagogische Handeln einbezieht. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wurde hinsichtlich seines Mangels an theoretischem Wissen kritisiert. Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, sich mit theoretischen Ansätzen auseinanderzusetzen, die zu einer Weiterentwicklung dieser theoretischen „Lücke“ beitragen können.

1.3 Forschungsstand und ausgewählte empirische Arbeiten der Benachteiligten- und Migrationsforschung im Hinblick auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

Für die Darstellung des Forschungsstandes des Untersuchungsfelds sind die Forschungsbereiche der Benachteiligtenforschung und der Migrationsforschung relevant.¹⁰ Die Recherche zum Stand der Forschung für die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die zwei Forschungsbereiche nur wenig miteinander zu tun haben. Innerhalb der Benachteiligtenforschung finden sich nur wenige Forschungsarbeiten, die sich explizit mit Migration und ihren Auswirkungen auf die Benachteiligtenförderung bzw. Jugendberufshilfe auseinandersetzen. Jedoch finden sich viele Hinweise auf Forschungslücken für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, sei es im Rahmen von Benachteiligtenforschung oder von Migrationsforschung.

Die vorliegende Dissertation fokussiert die innergesellschaftliche Perspektive der Auswirkungen von Migration auf die Soziale Arbeit. Damit sich der Fokus nicht ausschließlich auf deutschsprachige Arbeiten zentriert, werden in diesem Kapitel abschließend ausgewählte internationale Arbeiten kurz vorgestellt.

1.3.1 Forschungsstand der Benachteiligtenforschung

Einen guten Überblick über den Forschungsstand zur Benachteiligtenforschung geben die Arbeiten von Rützel (1999), Braun (2002) und Lex (2002).

Nach Bojanowski, Eckart und Ratschinski (2004) umfassen die empirischen Forschungsprojekte der Benachteiligtenforschung sowohl quantitative als auch qualitative Studien zum Status Benachteiligter und vor allem zu Übergangsproblemen von der Schule in den Arbeitsmarkt, die das Ende der Vollbeschäftigung mit sich brachte. Sie weisen darauf hin, dass die frühen Studien einen „eher quantitativen Survey-Charakter hatten“ (ebd., S. 11) und resümieren, dass sich im Laufe der Zeit ein Paradigmenwechsel zu qualitativen Untersuchungen des Umgangs mit Rückschlägen bei der Lehrstellensuche und offensichtlichen Chancenungleichheiten vollzogen hat. Damit sind Risikogruppen in den Blick systematischer Untersuchungen gerückt wie

¹⁰ Das Untersuchungsfeld lässt sich zusätzlich in die Bereiche: Jugendforschung und Geschlechterforschung einordnen. Diese Forschungsrichtungen wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Gebieten hoher Arbeitslosigkeit (vgl. hierzu die Studien von Heinz et al. 1987 und Raab 1996). Außerdem gibt es Untersuchungen zu Kompromissen, die Jugendliche bei der Lehrstellensuche eingehen müssen, die mit elaborierten statistischen Methoden quantitativ analysiert wurden (vgl. hierzu die Studie von Heckhausen und Tomasik 2002). Empirische Forschungen in diesem Feld bewegen sich nach Bojanowski, Eckart und Ratschinski (2004) fast nur in Teiluntersuchungen und konzentrieren sich dabei lediglich auf Teilbereiche. Weiterreichende Studien zu wesentlichen Feldern der Benachteiligtenförderung fehlen. Relevant für diese Studie ist der Hinweis der Autoren, dass das „pädagogisch-didaktische ‚Kerngeschäft‘ der Benachteiligtenförderung“ wie Unterrichten, Ausbilden, Fördern und Beraten im deutschsprachigen Raum nur gering untersucht worden ist (ebd., S. 15). Sie weisen auf die Notwendigkeit hin, empirische Forschung zu verstärken und „dabei auch eine ‚pädagogische Grundlagenforschung‘ für den Benachteiligtenbereich anzupacken“ (ebd., S. 18). In ihrer Aufzählung über Forschungsdesiderate innerhalb der Benachteiligtenforschung blenden sie migrationsspezifische Fragen aus.

Für das Bezugsfeld der Jugendberufshilfe wurden für diese Arbeit, Untersuchungen von Bickmann und Enggruber (2001), Rahn (2005), Bylinski (2002) und Pomowski (2006) herangezogen, da diese Studien einen (sozial-) pädagogischen Blickwinkel hinsichtlich der Unterstützung benachteiligter Jugendlicher diskutieren.

Bickmann und Enggruber (2001) haben die Karrieren bzw. Berufs- und Lebenswege von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in einem Jahrgang einer berufsbildenden Schule in Hannover untersucht. Sie knüpften mit ihrer Studie an die Hauptaufgaben des BVJ, nämlich der Verbesserung der beruflichen Chancen und der Beitragung zu einer Entfaltung der Persönlichkeit und Lebensbewältigung, an und untersuchten, wie die Karrieren bzw. Berufs- und Lebenswege im Anschluss an das BVJ verlaufen. Ausgehend von Ergebnissen von Hiller und Friedemann (1997) und Baur (1999) wurden an einer berufsbildenden Schule in Hannover so viele Jugendliche wie möglich des BVJ-Entlassungsjahres 1995/96 bezüglich ihres beruflichen Werdegangs als auch zu ihrer privaten Lebenssituation befragt. Im ersten Schritt wurden Telefoninterviews zum Berufsweg im Anschluss an das

BVJ durchgeführt. Im zweiten Schritt wurden diese Daten um persönliche, halbstandardisierte Interviews ergänzt, um Angaben zur aktuellen Lebenssituation zu bekommen. Es wurde versucht, zu 228 Schülern der 270 Absolventinnen und Absolventen des BVJ-Jahrganges 1995/96 Kontakt aufzunehmen. Ein erfolgreicher Kontakt konnte nur zu 61 Absolventinnen und Absolventen (27 Prozent) aufgenommen werden. Von diesen waren eine Absolventin und 43 Absolventen zu einem Interview bereit. Hier zeigt sich, dass der Zugang zu benachteiligten Jugendlichen häufig nur schwer hergestellt werden kann (vgl. Bylinski 2002). Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen keine kontinuierliche Berufskarriere aufweist. Die Karrieren der Jugendlichen zeichnen sich überwiegend durch Diskontinuität, Zeiten von Erwerbslosigkeit, ungesicherte und einkommensriskante Beschäftigungsverhältnisse sowie prekäre Finanzsituationen aus. Die Vertrauenspersonen der Jugendlichen sind überwiegend Familienmitglieder. Das gesundheitliche Risiko der Jugendlichen ist aufgrund eines starken Nikotin-, Alkohol- und sonstigen Drogenkonsums hoch. Hauptsächlich die jungen Frauen sind verstärkt in Partnerschaften eingebunden und verfügen aufgrund der immer noch weitgehend anerkannten Alternative der Kindererziehung über „so bezeichnete Normalbiografien“. Die Jugendlichen äußern den Wunsch, im Berufsvorbereitungsjahr in höherem Maße auf die Bewältigung von problematischen Alltagssituationen vorbereitet zu werden (Bickmann und Enggruber 2001, S. 50f). Bickmann und Enggruber (2001) fordern aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie neben der berufspädagogischen Sicht der Arbeitsmarktorientierung in diesem Feld, die Förderung der Kompetenz zur Lebensbewältigung gleichermaßen zu verfolgen, und auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Problemlagen der Jugendlichen abzustimmen und so eine gezielte individuelle und flexible Förderung zu gewährleisten (vgl. Bickmann und Enggruber 2001). Die Autoren ziehen aus den Forschungsergebnissen die Konsequenz, dass eine Neuorientierung des Selbstverständnisses und der Ausbildung der Lehrenden im BVJ erforderlich ist. Dies bedeutet für die Lehrenden, dass sie eher als Beraterinnen bzw. Berater und Lernsituationsgestalterinnen bzw. Lernsituationsgestalter tätig werden und nicht nur überwiegend für die Wissensvermittlung zuständig sind. Sie fordern daher für das Lehramt an berufsbildenden Schulen eine stärkere

sozialpädagogische Ausrichtung. Die Autoren gehen allerdings nicht darauf ein, wie dieses Erfordernis aktuell an berufsbildenden Schulen umgesetzt werden könnte. Hierfür wäre es notwendig gewesen, auch Lehrende in das Untersuchungsdesign aufzunehmen.

Eine weitere Untersuchung von Rahn (2005) zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im kaufmännischen Berufsvorbereitungsjahr analysiert die Bewältigungsstrategien der Schülerinnen und Schüler und geht der Frage nach, welche pädagogische Unterstützung den Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr zukommen müsste, um sie für zukünftige Aufgaben im Lebensverlauf zu stärken und ihre vorhandenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Basis der quantitativen Datenanalyse bildete eine Fragebogenerhebung, die im Schuljahr 2000/2001 an allen sechs Berufsschulen Baden-Württembergs, die das kaufmännische Berufsvorbereitungsjahr anbieten, durchgeführt wurde. An der Untersuchung beteiligten sich 98 junge Frauen und Männer. Die Befragung mit einem standardisierten Fragebogen fand während des Unterrichts statt. Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigten die Schülerinnen und Schüler zwischen 30 und 50 Minuten. Der Fragebogen war hinsichtlich Zielgruppe und Fragestellung im Vorfeld konzipiert und in einem Pretest ausprobiert worden. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler betrug 16,26 Jahre. 52% der Befragten waren in Deutschland als Kinder deutscher Eltern geboren und aufgewachsen. Die anderen 48% hatten einen Migrationshintergrund und bildeten hier eine heterogene Gruppe. Bei Betrachtung des Geschlechterverhältnisses bezüglich des Migrationshintergrunds fiel auf, dass die beiden großen BVJ-Gruppen einerseits weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund und andererseits männliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund waren. Zur Kennzeichnung des Bewältigungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler wurden drei Konstrukte eingesetzt. Neben der Einschätzung zu ihrem grundsätzlichen Umgang mit Problemen (Coping) sollten die Jugendlichen Auskunft über ihr Verhalten im Unterricht geben und Fragen zum Umgang mit ambivalenten Lebensanforderungen beantworten. Auch die Studie von Rahn (2005) bestätigt die unter Kapitel 1 dargestellte Problematik, dass berufliche Arbeit trotz Veränderungen der Arbeitsgesellschaft ein zentrales Medium der

Vergesellschaftung ist, diese Veränderungen aber zur Folge haben, dass Niedrigqualifizierten der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert wird. Dies bedeutet für benachteiligte Jugendliche, dass sie die Orientierung an normalbiografischen Vorstellungen aufgeben müssen und in einer Doppelaufgabe neben den Versuchen, berufliche Integration zu erreichen, sich damit auseinandersetzen müssen, wie für sie gesellschaftliche Teilhabe auch in erwerbslosen Zeiten möglich wird. Die Studie zeigt anhand der unterschiedlichen Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, dass die Jugendlichen Strategien für die Bewältigung alltäglicher Problemsituationen im schulischen Kontext und für ambivalente Anforderungen anwenden. Alle Jugendlichen verfügen zumindest ansatzweise über Kompetenzen, die im Berufsvorbereitungsjahr aufgegriffen und weiter ausgebaut werden können. Rahn (2005) arbeitet heraus, dass kommunikative Problemlösungsstrategien eher gering und persönliche Kompetenzen wie Anstrengungsbereitschaft oder Zuverlässigkeit eher gut ausgeprägt sind. Bei den Bewältigungsstrategien in ambivalenten Situationen zeigt sich ein relativ vielfältiges Bild von Kombinationen der Facetten zwischen Offenheit und Kontrolle. Von einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz kann nur von einer Gruppe der Jugendlichen, die Rahn (2005) mit dem Typus der Waghalsigen klassifiziert, gesprochen werden. Entscheidend für den Autor der Studie ist, dass die Jugendlichen im pädagogischen Prozess ermutigt werden, ihre konstruktiven Strategien einzubringen, und dass ein Diskurs zur Weiterentwicklung dieser Strategien erfolgt. Hierzu ist eine Abkehr von der Defizitorientierung hin zum Kompetenzansatz erforderlich. Als notwendig für die sozialpädagogische Praxis erachtet Rahn (2005) eine Subjektorientierung der Lehrenden mit der damit verbundenen methodischen und didaktischen Kompetenz (vgl. Rahn 2005). Rahn weist selbst darauf hin, dass eine Fragebogenstudie in den sensiblen, unangenehmen Bereichen des Bewältigens an ihre Grenzen stößt. Durch den Einsatz qualitativer Instrumente könnten solche Bewältigungsstrategien identifiziert und dann auch für die Gestaltung des Unterrichts an Berufsschulen genutzt werden. Außerdem hätten durch den Einsatz qualitativer Instrumente evtl. neue bisher nicht bekannte Bewältigungsstrategien erforscht werden können, die weitere Ansatzpunkte für Bewältigungsstrategien im Sinne des Kompetenzansatzes bieten.

Die Studie von Bylinski (2002) mit einer quantitativen Vorstudie und einer qualitativen Hauptstudie geht der Frage nach, welche Handlungs- und Bewältigungskompetenzen im Rahmen der außerbetrieblichen Berufsausbildung gestärkt bzw. vermittelt werden sollten, damit die Absolventen dieser Maßnahmen den häufig problematischen Übergang von Ausbildung in Beruf bewältigen könnten. Die quantitative Vorstudie erfasste 52 Ausbildungsabsolventen, die 1997 die außerbetriebliche Berufsausbildung im Landesarbeitsbezirk Rheinland-Pfalz-Saarland erfolgreich beendet hatten. Im qualitativen Forschungsteil wurden die subjektiven Deutungsstrukturen von sieben Männern und sieben Frauen, die ebenfalls ihre Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen im Landesarbeitsbezirk Rheinland-Pfalz-Saarland beendet hatten, zum Erleben von Erwerbslosigkeit und ihre Bewältigungsmuster rekonstruiert. Aufgrund ihrer empirischen Ergebnisse erweitert sie den sozialpädagogischen Handlungsrahmen im Kontext der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung um zwei elementare Zielperspektiven. Die erste Zielperspektive richtet sich auf die Unterstützung der Auszubildenden in ihrem biografischen Gewordensein, das die Bearbeitung biografischer Erfahrungen beinhaltet und eine psychosoziale Handlungsfähigkeit der Individuen anstrebt, die zwischen individueller Handlungsfähigkeit und objektiv gegebenen Strukturen ausbalanciert. Die zweite Zielperspektive richtet sich auf die Ausgestaltung von allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsprozessen, die Subjektorientierung aufgreifen, ganzheitlich gestaltet sind, lebensweltorientierte Lehr- und Lernprozesse initiieren und sich auf Anforderungssituationen beziehen. Bylinski (2002) verknüpft dabei sozialpädagogische Interventionen mit berufspädagogischen Konzepten, damit diese zum integralen Bestandteil von sozialpädagogisch-orientierten Ausbildungsprozessen werden können. Sie nimmt in ihrer Studie keine Differenzierung nach Migrationshintergrund vor, was besonders bei der Bearbeitung von biografischen Erfahrungen einen wesentlichen Aspekt darstellt.

Zum Schluss kann eine Studie von Pomowski (2006) aufgeführt werden, der sich im Rahmen einer qualitativen Studie mit dem Verfahren der Grounded Theory mit der Wirksamkeit des Pädagogischen Psychodramas in Besonderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen auseinandergesetzt hat. Seine

Datenerhebungen hat er in zwei Klassen mit speziellen Rollenspielen des pädagogischen Psychodramas durchgeführt und diese videografiert. Pomowski (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die aktuellen Problemlagen der Jugendlichen durch die Form des pädagogischen Psychodramas verbessern lassen und hebt besonders den Ertrag des Einsatzes dieser Methode für die Lehrerinnen und Lehrer hervor, die dadurch differenziertere Einblicke in die Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen gewinnen konnten (vgl. hierzu auch Kapitel 12.2).

Zusammenfassung: Die dargestellten empirischen Arbeiten zur Jugendberufshilfe fokussieren alle die Erweiterung des berufspädagogischen Aspekts von der Arbeitsmarktorientierung hin zu einem subjektorientierten sozialpädagogischen Handeln, das insbesondere auf dem Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 2005) und einer Förderung von Kompetenzen zur „biografischen Lebensbewältigung“ nach Böhnisch (1999) basiert. Die Studien fokussierten die benachteiligten Jugendlichen entweder noch als Schülerinnen und Schüler oder als Absolventinnen und Absolventen der relevanten Bildungsgänge. Die Lehrenden und die Sozialpädagogen dieser Bildungsgänge wurden nicht in das Untersuchungsdesign aufgenommen. Dieser Blickwinkel ist notwendig, um die Frage der Umsetzung der geforderten Erweiterung des berufspädagogischen Konzepts zu einem subjektorientierten Konzept zu erforschen. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat. In der vorliegenden Studie sind daher die pädagogisch Handelnden in das Untersuchungsdesign aufgenommen worden. Außerdem richtete sich der Fokus nicht explizit auf sozialpädagogisches Handeln im Rahmen von Jugendberufshilfe innerhalb der Migrationsgesellschaft. Zwar wurde der Migrationshintergrund in den Studien teilweise mitaufgenommen, aber nicht im weiteren Verlauf der Studien differenziert. Damit sich der Fokus um diesen Aspekt erweitert, werden für die vorliegende Untersuchung weitere Arbeiten der Migrationsforschung herangezogen. Nämlich die der interkulturell-orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich hauptsächlich mit dem Bildungssystem und den Lehrenden befasst (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2006) und der interkulturellen Sozialen Arbeit, die mit qualitativen

Forschungsmethoden versucht, die Lebenslagen der Menschen mit Migrationshintergrund zu analysieren.

1.3.2 Forschungsstand der erziehungswissenschaftlichen

Migrationsforschung

Im Folgenden wird der Forschungsstand der interkulturell orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung und der interkulturellen Sozialen Arbeit als Bezugsfelder der deutschsprachigen Migrationsforschung vorgestellt. Beide Bezugsfelder sind für die vorliegende Arbeit relevant.

Die Forschungslage zur interkulturellen Erziehung und Bildung sowie zur interkulturellen Sozialen Arbeit ist von Konzeptionsdiskussionen auf der Grundlage von normativen Entscheidungen gekennzeichnet. Zentrales Thema ist die Kritik an der offiziellen Politik der Bundesregierung, welche die Einwanderungstatsache negiert, und die Debatte, welche Form von multikultureller Gesellschaft anzustreben und auszubauen sei (vgl. Nieke 2005). Nieke (2005) beschreibt die Aufgabe Interkultureller Erziehung und Bildung sowie interkultureller Sozialer Arbeit als pädagogische Vorbereitung auf ein akzeptables Zusammenleben von Mehrheit und Minderheiten in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft. Damit diese Aufgabe bewältigt werden kann, werden verschiedene Konzepte, dabei vielfach Strukturen und Grundlagen aus Ansätzen, übernommen, die in anderen Bereichen ausdifferenziert und erprobt worden sind, z.B. aus der Toleranzerziehung und der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Nieke 2005; Freise 2005). Festzuhalten ist, dass eine Theoriebildung für die von Nieke (2005) postulierte Vorbereitung auf das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft erst am Beginn steht.¹¹ Die theoretischen Diskurse bewegen sich zwischen einem kulturorientierten und einem sozialkritischen Ansatz (vgl. Holzbrecher 2004, Mecheril 2004; Pengel 2005; Radtke 1988c; Scherr 1999). Der sozialkritische Ansatz kritisiert den verwendeten Begriff von Kultur als ideologisch missdeutetes Mittel zur Verschleierung von ungerechten Machtverhältnissen (vgl. Nieke 2005; Diehm

¹¹ Der Grund hierfür liegt in der nur spärlichen Vertretung der Migrations- und Minderheitenforschung in der Soziologie und Psychologie im deutschen Sprachraum. In der Erziehungswissenschaft wird die Thematik durch interdisziplinär orientierte Professuren für Interkulturelle Pädagogik berücksichtigt, die sich aber vorwiegend auf Lehrerbildung beziehen. Nur an wenigen Fachhochschulen ist interkulturelle Soziale Arbeit mit spezifischen Professuren berücksichtigt worden (vgl. Gaitanides 1999; Nieke 2005; Krüger-Potratz 2005).

und Radtke 1999; Gomolla und Radtke 2002). Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit interkulturelle Erziehung und Bildung und interkulturelle Soziale Arbeit als Ansätze weiter zu verfolgen sind und diese Ansätze einer politisch aufklärenden Pädagogik für Benachteiligte weichen müsste (vgl. Nieke 2005; vgl. Kap. 2.1). Dieser differenzierten theoretischen und normativ-sozialphilosophischen Diskussionsgrundlage geht keine empirische Forschungslage zur systematischen Evaluation von Praxiskonzepten im Blick auf ihre Wirksamkeit und Umsetzbarkeit in gegebenen institutionellen Kontexten einher (vgl. hierzu auch Edelmann 2007).

Die Lebenslage von Menschen mit Migrationshintergrund wird in vielen empirischen Studien – etwa den zahlreichen Jugendstudien – ausgeblendet, was meist mit dem besonderen Methodenaufwand begründet wird (vgl. Nieke 2005).¹²

Notwendig ist, darauf hinzuweisen, dass auch in einschlägigen Studien erst seit 2000 Jugendliche mit Migrationshintergrund einbezogen werden, wie in den Shellstudien 2000¹³, 2002 und 2006; in den PISA-Studien I und II und in der IGLU-Studie. Die Schulleistungstudien konnten überzeugend zeigen, dass soziale Schicht, Bildungsniveau, Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie und männliches Geschlecht entscheidende Risikofaktoren im deutschen Bildungssystem darstellen und dass diese Defizite unter anderem auf die frühe Sortierung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schulformen und auf die mangelhafte Betrachtung des Sprachfaktors zurückzuführen ist (vgl. Krüger-Potratz 2005).

Im 6. Familienbericht; dem 11. und 12. Kinder- und Jugendbericht und dem Bericht des Konsortiums Bildungsberichterstattung 2006 ist ein Perspektivenwechsel zu verzeichnen, was die Lebenslage von Menschen mit

¹² Im Bereich der Jugendforschung führt das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld Studien zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und Gewalt durch, z.B. eine Studie zu fundamentalistischen türkischen Jugendlichen in Deutschland (vgl. Heitmeyer et al. 1997). Diese Studie fand in der Presse sehr hohe Beachtung, was die Gefahr in sich birgt, dass jugendspezifische Problemlagen oder Umgangsweisen ethnisiert werden und die gesamtgesellschaftliche Relevanz der Aufgabenstellung der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund einseitig auf die Jugendlichen übertragen werden (vgl. Riegel 2004, vgl. Beck-Gernsheim 2004).

¹³ Die 13. Shell Jugendstudie (Jugend 2000) befasst sich in einem Schwerpunkt mit deutschen und ausländischen Jugendlichen. Neben der repräsentativen Hauptstudie mit über 4500 befragten Jugendlichen wurde erstmals auch eine Zusatzstichprobe mit rund 650 ausländischen Jugendlichen durchgeführt. Seit der 14. Shell Jugendstudie werden neben den Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit die Jugendlichen ausländischer Nationalität im Rahmen der Stichprobe proportional erfasst.

Migrationshintergrund betrifft. Im 6. Familienbericht wird explizit darauf hingewiesen, dass es darum geht, die Vielfalt der Lebenssituationen von Menschen mit Migrationshintergrund darzustellen, die sich aus den teilweise unterschiedlichen Rahmenbedingungen ihres Aufenthalts sowie aus der großen kulturellen Vielfalt ihrer Herkunft ergeben. Korrekturen werden an dem herrschenden Bild von *den* ausländischen Menschen in der bundesdeutschen Gesellschaft vorgenommen. Sie werden als integraler Bestandteil der Bundesrepublik Deutschland wahrgenommen und damit als Teil des sozialstrukturellen Differenzierungsprozesses betrachtet, der für alle modernen Gesellschaften als kennzeichnend angesehen wird (vgl. 6. Familienbericht; Hamburger 2005). Damit wird ein Paradigmenwechsel von der Defizitperspektive zur Kompetenzperspektive deutlich. Der 11. Kinder- und Jugendbericht fordert diesen Perspektivenwechsel auch in seinen Ausführungen zur Jugendsozialarbeit bezogen auf Migration und Mobilität ein (vgl. 11. Kinder- und Jugendbericht, S. 203f) und weist allgemein darauf hin, dass Migration „keineswegs in der ‚ersten Generation‘ abgeschlossen“ sei, sondern dass bei Zugewanderten aus dem Ausland auch nach der Einbürgerung die Migration ein Prozess bleibt, der das Denken und Handeln der Gewanderten und ihrer Nachkommen bestimmt (ebd., S. 204). Der 12. Kinder- und Jugendbericht verweist im Hinblick auf die andauernden Differenzen in der Bildungsbeteiligung, in den Bildungsabschlüssen und im beruflichen Status der Eltern sowie in den sich unterscheidenden sozioökonomischen Lebenslagen zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund auf den Bedarf an lebenslagenorientierter Bildungsforschung zu Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht). Damit wird die von Nieke (2005) skizzierte Forschungslage bestätigt.

Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsarbeiten vorgestellt, die im Rahmen der interkulturell-orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Forschung zu interkultureller Sozialer Arbeit in diese Arbeit eingeflossen sind.

Die Fallstudie von Gomolla und Radtke (2002) geht der Frage nach, ob Merkmale des Bildungssystems selbst ursächlich für die Differenzen im

Bildungserfolg autochthoner und allochthoner Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind. Die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA I und PISA II weisen darauf hin, dass Systemeffekte für die geringeren Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mitverantwortlich sind. Schulische Probleme von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind auf das generelle Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems, nämlich seiner herkunftsbezogene Selektivität, zurückzuführen (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003; Gogolin und Krüger-Potratz 2006). Als Fall diente das Schulsystem einer Großstadt mit einem ausdifferenzierten Bildungsangebot, hohem Ausländeranteil an der Bevölkerung und damit ethnisch differenzierter Schülerschaft. Die Fallstudie kombinierte methodisch quantitative und qualitative Untersuchungsschritte. Zuerst wurde eine RE-Analyse verfügbarer statistischer Daten der ausgewählten Großstadt zur Entwicklung des Bildungsangebots und der Bildungsbeteiligung durchgeführt. Die Re-Analyse führte dazu, im zweiten Schritt die weiteren Untersuchungsfragen auf der Ebene einzelner Schulen thematisch bestimmen, platzieren und adressieren zu können. In die Fallstudie wurden insgesamt 20 Schulen einbezogen, davon zehn Grundschulen, eine Sonderschule für Behinderte, alle drei vor Ort bestehenden Gesamtschulen und je zwei weiterführende Schulen des Sekundarbereichs (vgl. Gomolla und Radtke 2002).

Mit der regionalen Fallstudie können Gomolla und Radtke (2002) anhand des Paradigmas der institutionellen Diskriminierung zeigen, dass Schule als Institution verantwortlich dafür ist, dass Menschen nach ihrer Herkunft unterschieden werden und ihnen damit eine entsprechende Position in der Gesellschaft zugewiesen wird. Die Resultate der empirischen Studie sind im Hinblick auf Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und damit für die vorliegende Arbeit aufschlussreich. Sie können anhand von direkten und indirekten Diskriminierungsmechanismen aufzeigen, dass Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülerinnen und Schülern nicht auf den Eigenschaften der Kinder und ihren migrationsbedingten Startnachteile zuzurechnen ist, sondern in der Organisation Schule selbst erzeugt werden (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Die ethnische bzw. kulturelle Herkunft wird als Kriterium für die Legitimation von

Schülerkarrieren herangezogen. Als eine wesentliche Barriere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für den Übergang ins Gymnasium erweist sich die in allen Schulformen weitgehend geteilte Einschätzung der Unabdingbarkeit perfekter Deutschkenntnisse. Kinder mit Migrationshintergrund werden in den Elternberatungen und Übergangsempfehlung der Grundschule in ihrer Leistungsfähigkeit vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten kann mit der Begründung, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse oder angemessene Elternunterstützung kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei, die Real- oder Hauptschule empfohlen werden. In der gleichen Tendenz liegt das Bestreben, eine formale Empfehlung zu umgehen und eine direkte Überweisung für Kinder mit Migrationshintergrund an Gesamtschulen erfolgen zu lassen. Komplementär zu Empfehlungsmustern an den Grundschulen werden in den weiterführenden Schulen (Realschulen, Gymnasien) im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund Selektionsentscheidungen am Ende der Erprobungsstufe mit sprachlichen und kulturellen Defiziten begründet (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Die ethnische bzw. kulturelle Herkunft übernimmt hier u.a. die Aufgabe der Erhaltung der Bildungsinstitution von niedrigerem Rang, deren Existenz bei einer allgemeinen Aufwärtsmobilität der Schülerinnen und Schüler gefährdet ist (vgl. Sieber 2006; Gogolin und Krüger-Potratz 2006). Auszugehen ist davon, dass viele Auszubildende heterogener Herkunft Selektionsentscheidungen der Schulen aufgrund ihrer Herkunft unterworfen waren und daher die Auswirkungen direkter institutioneller Diskriminierung erfahren haben. Diese Selektionsentscheidungen wirken sich bis auf den Übergang von Schule in Beruf und damit auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen aus sowie auf die damit häufig verbundene soziale Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Aufgrund der referierten Resultate ist für die vorliegende Untersuchung die Frage zu stellen, ob Ungleichheit auch von der Organisation der außerbetrieblichen Einrichtung selbst erzeugt wird und weniger auf die migrationsbedingte Spezifik der Auszubildenden zurückzuführen ist. Von Bedeutung für die vorliegende Untersuchung sind die Möglichkeiten der Intervention, die sich durch die Analyse der Mechanismen der Diskriminierung in einzelnen Schulen der Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002) ergeben haben. Es ist davon auszugehen, dass einzelne Interventionsformen auch für außerbetriebliche Einrichtungen von Interesse

sind. Gomolla und Radtke (2002) resümieren, dass es notwendig wäre, die Wahrnehmung der beteiligten Entscheider auf die Ergebnisse und Folgen ihrer Praxis zu lenken. Hier kommt es darauf an, zu lernen, wo versteckte latente Mechanismen der Diskriminierung bisher nicht wahrgenommen werden konnten. Sie plädieren dafür, Möglichkeiten im Rahmen von Selbstevaluation und professioneller Selbstreflexion zu erproben. Sie weisen im Weiteren darauf hin, die als positive Diskriminierung gemeinten Fördermaßnahmen auf ihre beabsichtigten und unbeabsichtigenden Wirkungen zu untersuchen. Das würde voraussetzen, dass Mechanismen der Selbstbeobachtung in der Organisation etabliert werden. Weitere Interventionsmaßnahmen installieren sie auf der lokalen Ebene der Schulentwicklungsplanung und auf der kommunalen Ebene. Die Ergebnisse des Forschungsschwerpunktprogramms FABER: „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (vgl. Gogolin und Nauck 2000) stimmen mit den Resultaten der PISA-Studien überein, in denen sich wiederkehrend zeigt, dass Kinder aus zugewanderten Familien im deutschen Bildungssystem weniger erfolgreich sind (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003). Für die vorliegende Studie sind die Ergebnisse zur Sprachsituation der Zweisprachigkeit relevant. Die Resultate des Schwerpunktprogramms FABER weisen darauf hin, dass Maßnahmen, die zur Sprachförderung an deutschen Schulen ergriffen wurden, häufig Charakteristika aufweisen, die als Ursachen für geringe Fördererfolge gelten können. An deutschen Schulen erfolgte eine weitgehende Konzentration auf das Deutsche. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden also nur mit einem Teil ihrer sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Vielfach war die Grundauffassung leitend, dass man es mit einem Übergangsproblem zu tun habe. Es wurden daher Maßnahmen mit begrenzter Dauer etabliert, in denen eine Intensivförderung gegeben werden sollte. Hierbei schwang die Hoffnung oder Annahme mit, dass am Ende dieser Förderung eine Situation erreicht sei, die keine spezifische Rücksichtnahme oder Förderung mehr erforderlich mache, da die Besonderheiten der Zweisprachigkeit ausgeräumt wurden (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003). Dies hat sich als Irrtum herausgestellt. Zweisprachigkeit bleibt permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten. Nachhaltige positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, können nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen

erwartet werden, sondern bedürfen einer langfristigen Implementation. Prinzipiell sind mit zwei- oder mehrsprachigem Aufwachsen eine Reihe von Vorteilen für die sprachliche und kognitive Entwicklung verbunden. Im Gutachten der Bund-Länder-Kommission zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird aufgrund der Ergebnisse von FABER darauf hingewiesen, dass es einer expliziten Berücksichtigung und Förderung in den Prozessen gesteuerten Lernens bedarf, um diese günstigen Voraussetzungen weiterzuentwickeln. Eine gezielte Förderung sollte die sprachliche Gesamtfähigkeit betreffen, also beide Sprachen berücksichtigen (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003). Das Gutachten belegt anhand internationaler Studien, dass Modelle, in denen zweisprachig lebende Kinder in beiden Sprachen gefördert werden, denen überlegen sind, die sich nur einer der beiden Sprachen zuwenden (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003; Thomas und Collier 1997).

Daraus folgt, dass zum einen bei der Förderung der deutschen Sprache die Voraussetzung Zweisprachigkeit mitbedacht werden muss. Die Förderung im Elementarbereich und in der Schule muss methodisch und inhaltlich anders gestaltet sein, als dies bei einsprachig Aufgewachsenen der Fall ist. Anhaltspunkte für eine Gestaltung liegen in Konzepten der Zweitsprachförderung vor, die unter dem Gesichtspunkt weiterentwickelt werden müssen, dass sie eine Bildungsbiografie begleiten sollen. Zum anderen ist die Förderung zweisprachig lebender Kinder in beiden Sprachen schon im Elementarbereich erfolgsversprechend. Insbesondere aber sollten sie in beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten, und zwar in einem aufeinander abgestimmten und ergänzenden Unterricht (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003).¹⁴ Das Gutachten weist mit Blick auf das Angebot der Jugendberufshilfe an der Schwelle zum Beruf darauf hin, dass dieses Angebot auf Versäumnisse hinweist, die im vorherigen Bildungsgang gemacht worden sind. Werden diese Resultate auf die vorliegende Untersuchung bezogen, kann davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden heterogener Herkunft kaum ausreichend während ihrer Schulzeit in ihrer Zweisprachigkeit gefördert worden sind. Auszugehen ist davon, dass das pädagogische Fachpersonal über wenig Erfahrung mit erfolgreicher sprachlicher Bildung und Förderung von

¹⁴ Praktische Vorschläge für die Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts macht u.a. Basil Schader (2004).

Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügt. Daher wird in außerbetrieblichen Einrichtungen die Förderung nach dem Muster der Einsprachigkeit weiter fortgeführt, das Gogolin (1994) mit dem monolingualen Habitus beschrieben hat. Sprachliche Förderung erfolgt dort nicht kontinuierlich, sondern in Form von Förderunterricht in gesonderter Form. Mehrsprachigkeit zählt nicht zum Leistungsbereich (vgl. Gogolin 2003). Die Vermutung liegt nahe, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund weiterhin ihre Sprachkompetenz eine Hürde an der Schwelle Berufsausbildung – Übergang in den Beruf darstellt.

Abschließend wird auf eine empirische explorative Analyse von Bender-Szymanski (2002) verwiesen, die auf Akkulturationsprozessen bei Studienreferendaren in multikulturellen Schulen basiert. Hierbei wurden interkulturelle Erfahrungen von den Referendaren untersucht und dabei Merkmale identifiziert, die als interkulturelle Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungssystemen zugeschrieben werden kann. Die Befunde machten deutlich, dass sich das Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit interkultureller Kompetenz nicht von selbst einstellt. Vielmehr ist es ein anstrengender und fortlaufender Entwicklungsprozess. Dieser Prozess benötigt unterstützende Maßnahmen, damit die eigenen moralischen Ansprüche in die Tat umgesetzt werden können (vgl. Bender-Szymanski 2002).

Für die vorliegende Studie wurden Resultate der interkulturell-orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgenommen, die den bisherigen Umgang des Bildungssystems mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kritisch aufarbeiten und innovative Lösungen zur Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen.

Im Rahmen interkultureller Sozialer Arbeit waren für diese Arbeit qualitative Forschungsarbeiten leitend, die sich mit der Frage der Identitätsentwicklung und der Frage der Ethnisierung und Kulturalisierung der Lebens- und Problemlagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befassen. Beide Aspekte waren für diese Studie richtungweisend.

Der Band: „Wider die Ethnisierung einer Generation“ beinhaltet Beiträge der qualitativen Migrationsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven der

Sozialen Arbeit (vgl. Badawia, Hamburger & Hummerich 2003). Die Beiträge des Bandes behandeln die grobe Leitfrage nach dem Verhältnis der Menschen mit Migrationshintergrund zum System der Mehrheitsgesellschaft. Die daraus folgende Frage richtet sich auf die lebensweltlichen Handlungskompetenzen sowie sozialen Handlungszusammenhänge, die sich innerhalb des Wandelprozesses zu einer Migrationsgesellschaft aus der Perspektive der Menschen mit Migrationshintergrund ausbildet.

Bukow und Heimel (2003) geben in diesem Band einen Überblick über die qualitative Migrationsforschung seit 1995. Hier weisen sie ausdrücklich darauf hin, dass mit der Anzahl und Auswahl der Studien weder ein Anspruch auf Repräsentativität noch Vollständigkeit erhoben werden kann. Sie gehen aber davon aus, dass mit dem von ihnen untersuchten Ausschnitt ein Überblick über aktuelle Forschungsschwerpunkte und Trends ermöglicht wird. Insgesamt wurden 170 Studien in der Migrationsforschung mit qualitativer Methodenausrichtung identifiziert. Erkennbar wurde, dass sich fast ein Viertel der Studien (22%) mit Kindern, Jugendlichen und allgemein mit der Familie befassen. Es finden sich hierbei Studien, die die Armut von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund thematisieren und deren Identitätsentwürfe und Migrationsgeschichte aufgreifen. Teilweise geht es auch um die spezielle Situation von Kinderflüchtlings. Im Gegensatz dazu befassen sich aber nur 3% der Studien explizit mit Schule und Bildung. Die Autoren führen außerdem den Schwerpunktbereich ‚Identität und Integration‘ an. Hier finden sich beispielsweise Studien, die sich mit der Situation von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern befassen. Ein Teil der Studien untersucht die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund unter sprachlich-kulturellen Aspekten. Außerdem gibt es eine Gruppe von Arbeiten, die die Möglichkeiten der Traditionsbildung bei Menschen mit Migrationshintergrund analysieren. In den Schwerpunktbereich ‚Arbeit und Arbeitsmigration‘ fallen Studien, die sich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf Wanderungsprozesse von Arbeitsmigranten auseinandersetzen, aber auch Untersuchungen, die kleine und mittelständische Unternehmen von Menschen mit Migrationshintergrund untersuchen. Für die Relevanz der vorliegenden Untersuchung kann der Befund von Bukow und Heimel (2003) hervorgehoben werden, dass ein Mangel an qualitativen Studien zur schulischen Situation und

zu Aus- und Weiterbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund existiert.

Nohl (2001, 2003) stellt ein Forschungsprojekt vor, in dem Cliques und Gruppen von Migrantenjugendlichen untersucht wurden. Hierbei wurden Vergemeinschaftungsprozesse auf der Basis der These untersucht, dass biografische Diskontinuitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht unbedingt zu einer Individualisierung oder Desintegration führen, sondern auch als Erfahrungsbasis für neue Vergemeinschaftungsprozesse dienen können. Nohl (2003) konstatiert, dass sich die Jugendlichen ihrer Erfahrungsgemeinsamkeiten kaum in theoretisch-reflexiver Form, „d.h. auf dem Wege des Erörterns, Diskutierens und Erzählens von Erfahrungen“, vergewissern, sondern vielmehr in kollektiven häufig ungeplanten und spontanen Handlungspraxen. Dort sondieren sie experimentell, ob sie Gemeinsamkeiten in der habituellen Handlungspraxis haben und gemeinsame biografische Orientierungen entwickeln können, auf deren Basis sich auch neue Milieus herausbilden können (ebd., S. 167). Zur Erhebung dieses vorreflexiven Wissens wurden daher Gruppendiskussionen und narrative Interviews als Erhebungsinstrumente verwendet, die ermöglichen, dass die Jugendlichen ihr praktisches Wissen und ihre Erfahrungen ausbreiten können. Außerdem wurde ihre Handlungspraxis teilnehmend beobachtet. Damit die Forschenden sich nicht ausschließlich auf den Interpretationshintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Theorien stützen, wurde die Auswertungsmethode der dokumentarischen Methode des Vergleichs unterschiedlicher Fälle gewählt. Die Resultate der dargestellten Untersuchung von Nohl (2003) sind für die vorliegende Arbeit von Interesse, da sie einen Einblick in die Adoleszenzphase von Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben, die auch auf die Situation der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in außerbetrieblichen Einrichtungen übertragen werden kann. Die Rekonstruktion der Adoleszenzphase wurde durch einen Vergleich Jugendlicher zwischen siebzehn und zwanzig Jahren möglich. Dabei wurde eine Clique von Jugendlichen mit Migrationshintergrund über einen Zeitraum von über vier Jahren beobachtet. Nohl (2003) verweist darauf, dass die beiden adoleszenzspezifischen Typen auf der Rekonstruktion einer Vielzahl von – auch einheimischen – Jugendgruppen basiert. Diese Tatsache ist für die vorliegende

Untersuchung relevant, da die empirische Studie sich auf Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund bezieht.

Der erste Befund, der sich auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund bezieht, beschreibt bei den Jugendlichen eine Krisenphase ihrer Adoleszenz, die von einer Negation berufsbiografischer Erfahrungen und Zukunftsvorstellungen gekennzeichnet ist. Diese Negationsphase findet sich besonders bei Jugendlichen, die gering in das Schulsystem integriert sind oder waren.

Im Alter von neunzehn bis zwanzig Jahren grenzten sich die Jugendlichen aus der Clique mit Migrationshintergrund weiterhin sowohl von den Normalitätsformen und Sozialformen der Aufnahmegesellschaft als auch von derjenigen der Herkunftsfamilie ab. Daraufhin wurden die Jugendlichen mit Altersgenossen aus einheimischen Familien verglichen. Die Abgrenzung gegenüber gesellschaftlichen und familialen Normalitätsvorstellungen wurde als ein Phänomen der Migrationslagerung rekonstruierbar. Am Ende ihrer Adoleszenzentwicklung erfahren die Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund in verschärfter Weise eine Differenz zwischen ihrer Familie und der ethnischen Einwanderungs-Community, der inneren Sphäre einerseits und der Gesellschaft mit ihren Institutionen, der äußeren Sphäre andererseits. Jenseits der inneren und äußeren Sphäre hat sich in der Untersuchungsgruppe eine dritte Sphäre mit eigenen Normalitätsvorstellungen und Sozialformen entwickelt. Die Konstitution einer dritten Sphäre stellte nur eine Art und Weise dar, die migrationsspezifische Problematik zu bearbeiten. Im weiteren Vergleich von acht Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten zwei weitere Typen identifiziert werden. Im Typus der Primordialität der inneren Sphäre trennen die Jugendlichen die Sphären der Familie und Gesellschaft strikt, wobei dem Typus der inneren Sphäre eine Vorrangigkeit zukommt.

Im Typus der Sphärenfusion versuchen die Jugendlichen indes, die unterschiedlichen Handlungsbereiche in innerer und äußerer Sphäre miteinander zu vermitteln. Die von Nohl (2003) dargestellten Typen der Migrationslagerung, d.h. die skizzierten Wege des Umgangs mit der Sphärendifferenz, überlappen sich mit ihrer Adoleszenzentwicklung. Dieser Befund ist daher für außerbetriebliche Einrichtungen von Bedeutung, da sich

dort hauptsächlich Jugendliche im Alter von neunzehn und zwanzig Jahren befinden. Die komparative Milieuanalyse und die anschließende mehrdimensionale Typenbildung zeigt deutlich, dass eine Homogenisierung von Migrationsmilieus und einer Stilisierung ihrer Fremdheit keinen Sinn ergibt. Vielmehr sind sie in sich heterogen in der Überlappung von spezifischen Erfahrungsdimensionen. Dies muss in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden, damit eine Festlegung der Auszubildenden mit Migrationshintergrund auf eine feste homogene Gruppe, der die gleichen Erfahrungen zugeschrieben werden, vermieden werden kann.

Die Ergebnisse von Portera (2003) zu den Gefährdungs- und Schutzfaktoren von Jugendlichen italienischer Herkunft aufgrund ihrer Migration sind in die vorliegende Untersuchung exemplarisch eingegangen. Hierbei ist besonders die von Portera (2003) aufgeworfene Frage interessant, warum einige Jugendliche mit Migrationserfahrung aus dem Leben im multikulturellen Raum vor allem Vorteile und Bereicherungen erfahren, während andere hauptsächlich die negativen Folgen, Probleme, Konflikte oder Störungen spüren. Porteras (2003) qualitative Längsschnittstudie auf der Basis von Einzelfallstudien bietet eine Interpretationsfolie für günstige als auch gesundheitsschädliche Faktoren sowie Bewältigungsstrategien, die bei der Migration bzw. bei der Entwicklung im multikulturellen Kontext positive oder negative Auswirkungen haben können. Diese Bewältigungsstrategien können exemplarisch auf die Situation von Auszubildenden in außerbetrieblichen Einrichtungen übertragen werden. Relevant für die vorliegende Studie sind die rekonstruierten Gefährdungsfaktoren der ambivalenten Verhaltensweisen, der (zusätzlichen) materiellen Belastungen und sozialen Randständigkeit, der Stigmatisierung und Diskriminierung, der Isolation und Einsamkeit, der Sprachprobleme, der bikulturellen Orientierung und der unzureichenden Anerkennung, Zuwendung und Wertschätzung. Relevante von Portera (2003) rekonstruierte Schutzfaktoren für die vorliegende Untersuchung sind besonders die Faktoren, dass kein Druck auf Assimilation in Schule und Freizeit ausgeübt wird, die Möglichkeit, viele Anteile der eigenen personalen Identität zeigen zu können, die wichtige Rolle der Freunde als Brückenfunktion und die wichtige Unterstützung durch Beratung, Therapie oder Hortbetreuung. Portera (2003) weist darauf hin, dass solche Maßnahmen nur dann sinnvoll sind, wenn sie

nicht die Absicht verfolgen, Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine bestimmte (kulturelle) Richtung zu drängen – etwa im Sinne einer Assimilation. Stattdessen sollte ihnen ermöglicht werden, kompensatorische Erfahrungen zu sammeln, indem sie mit Bezug auf die personenzentrierte Haltung von Rogers angenommen und akzeptiert werden, wie sie sind. Hierbei geht es auch darum, den Jugendlichen mit Migratonshintergrund individuelle Entscheidungen zu ermöglichen und Kompromisse finden zu lassen. Dieser Hinweis kann auch auf die sozialpädagogische Unterstützung in außerbetrieblichen Einrichtungen übertragen werden.

Eine weitere qualitative Studie, die konsequent im Stil der Grounded Theory durchgeführt wurde, ist die Studie von Badawia (2002; 2003). Der Autor geht der Frage des kreativen Umgangs bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz nach. Die Studie widmet sich der Findung und Bildung einer bikulturell orientierten Identität von erfolgreichen Migrantenjugendlichen und bietet mit der Metapher des „Dritten Stuhls“ für (bildungserfolgreiche) Immigrantenjugendliche eine selbstständige Alternative zu der häufig zitierten Zerrissenheit des „Lebens zwischen den Kulturen“ an und damit eine Orientierungsperspektive für Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Migrationsgesellschaft. Der „Dritte Stuhl“ kann daher als eine sinnvolle Orientierungsperspektive zur neuen Selbstbestimmung und Selbstverortung „außerhalb der ‚Gefahrenzone‘ des zerreißenden ‚Zwischen den Kulturen‘“ (Badawia 2003, S. 146) gesehen werden und als Hintergrundfolie für eine individuell gestaltete Bikulturalität in der Migrationsgesellschaft dienen. Obwohl die Resultate der Studie von Badawia (2002) mit bildungserfolgreichen Immigrantenjugendlichen entwickelt werden konnten, kann davon ausgegangen werden, dass die individuell gestaltete Bikulturalität in der Migrationsgesellschaft auch für benachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund zutrifft. Dieser Aspekt wird im heuristischen Rahmen mit dem Konzept der interkulturellen Zwischenwelten vertieft (vgl. Kap. 2.3).

Die sozio-biografische Untersuchung von Riegel (2004) präsentiert Aspekte der Lebenssituation junger Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stehen Orientierungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ein- und Ausgrenzung. Die leitende Frage war, wie junge Migrantinnen mit Fremdzuschreibungen, Integrationsanforderungen und

Mehrfachzugehörigkeiten umgehen. Die Resultate dieser Studie sind für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz, da sie direkt in Zusammenhang mit sozialer Anerkennung gebracht werden können. Riegel (2004) zeigt, dass sich die Suche nach Anerkennung durch die biografischen Erzählungen der jungen Frauen durchzieht. Ihr Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Akzeptanz bezieht sich auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft und auf das soziale Umfeld der jungen Frauen. Der Wunsch nach Anerkennung steht dabei in engem Zusammenhang mit dem Integrationswillen der jungen Frauen. Diesem Willen steht jedoch die unzureichende Akzeptanz sowie die mangelnden Partizipationsmöglichkeiten im sozialen und gesellschaftlichen Raum der deutschen Mehrheitsgesellschaft entgegen (vgl. Riegel 2004). Anerkennung erfahren junge Migrantinnen in dem von Bhabha (2000) geprägten Konzept des „Dritten Raumes“ und transnationalen Räumen und Kulturen (Riegel 2004). Die Frage nach der Anerkennung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dem Umgang mit Anerkennung der pädagogisch Handelnden sind in dieser Studie zentral und werden bezogen auf die Auszubildenden und die pädagogisch Handelnden untersucht.

Zusammenfassung: Mit den dargestellten Forschungsarbeiten konnten wichtige Resultate für den weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden. Einmal weisen die Ergebnisse der **interkulturell-orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung** darauf hin, dass sich der monolinguale Habitus des Bildungssystems auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen auswirkt und die Frage des Umgangs mit Zweisprachigkeit in diesem Feld nicht gelöst ist. Ebenso ist davon auszugehen, dass besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich in außerbetrieblichen Einrichtungen wiederfinden, institutionelle Diskriminierung erfahren haben und sich diese Erfahrung auf ihre Motivationslage und Einstellung zu biografischen Zukunftsperspektiven auswirkt. Für diese Studie ist der Fokus der interkulturell-orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung auf das Bildungssystem und die Lehrenden wichtig. Abgeleitet werden können innovative pädagogische Ansätze, insbesondere im Hinblick auf den Spracherwerb, für die außerbetriebliche Berufsausbildung innerhalb einer

Migrationsgesellschaft. Diese pädagogischen Ansätze bieten somit eine Erweiterung zu den oben diskutierten Ansätzen der Benachteiligtenforschung. Es hat sich gezeigt, dass sich durch die qualitativen Forschungen **zur interkulturellen Sozialen Arbeit** aufschlussreiche Aussagen zum Migrations- und Minderheitenkontext gewinnen lassen (vgl. Bukow und Heimel 2003). Sie sind gewinnbringend im Hinblick auf Identitätskonstruktionen, Lebenslagen und Handlungsmuster von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Herangezogen für die vorliegende Arbeit wurden gezielt Forschungen zu Gruppen, Cliquen und Milieus von Jugendlichen im Migrationskontext (Nohl 2003), Einzelfallstudien zur Frage der Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Portera 2003), eine Grounded Theory Studie zur Bikulturalität von bildungserfolgreichen Immigrantenjugendlichen (Badawia 2002) und eine sozio-biografische Untersuchung zur Lebenssituation junger Frauen mit Migrationshintergrund (Riegel 2004). Die differierenden Forschungsperspektiven sollten einen Vergleich und eine Kontrastierung mit dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, der Auszubildenden heterogener Herkunft, ermöglichen. Diese Studien verweisen alle darauf, dass Identität nicht als statisch und klar nationalistisch abgegrenzt werden kann, sondern als dynamisch, weil sie sich in ständigem Wachstum und Veränderung befindet. Besonders weisen sie darauf hin, dass Migrationsfolgen nicht ausschließlich als negativ und defizitär zu sehen sind, sondern vielfältige positive Potentiale enthalten, die mit neuen Lebensformen einhergehen. Andererseits können die Forschungen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in einem besonderen Ausmaß in prekäre Anerkennungsverhältnisse bzw. unter Ausschlussdruck geraten können. Die Vermutung liegt nahe, dass dies insbesondere auf Auszubildende heterogener Herkunft dieser Untersuchung zutrifft. Die dargestellten Forschungsarbeiten beziehen sich ausschließlich auf die Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Die Fragen nach den sozialpädagogischen und erzieherischen Konsequenzen für pädagogisch Handelnde werden weitgehend vernachlässigt. Ebenso die Frage nach den eigenen interkulturellen Erfahrungen der pädagogisch Handelnden, die sich für sie im interkulturellen Kontext der Sozialen Arbeit ergeben und die auf ihr Handeln einwirken. Die vorliegende Untersuchung greift diese Fragen auf. Anzumerken ist, dass keine

Studie gefunden werden konnte, die sich mit dem Zusammenarbeiten von Auszubildenden heterogener Herkunft in einer Ausbildungsgruppe beschäftigt. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Die dargestellten Forschungen setzen sich insbesondere mit den Fragen der Anerkennung und Missachtung (Honneth 1994), dem Eigenen und Fremden und den daraus sich entwickelnden Ambivalenzen (Bauman 1992) auseinander. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Begriff der Anerkennung als zentrale Dimension für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, insbesondere für das zu bearbeitende Forschungsfeld, als theoretische Folie dienen kann.

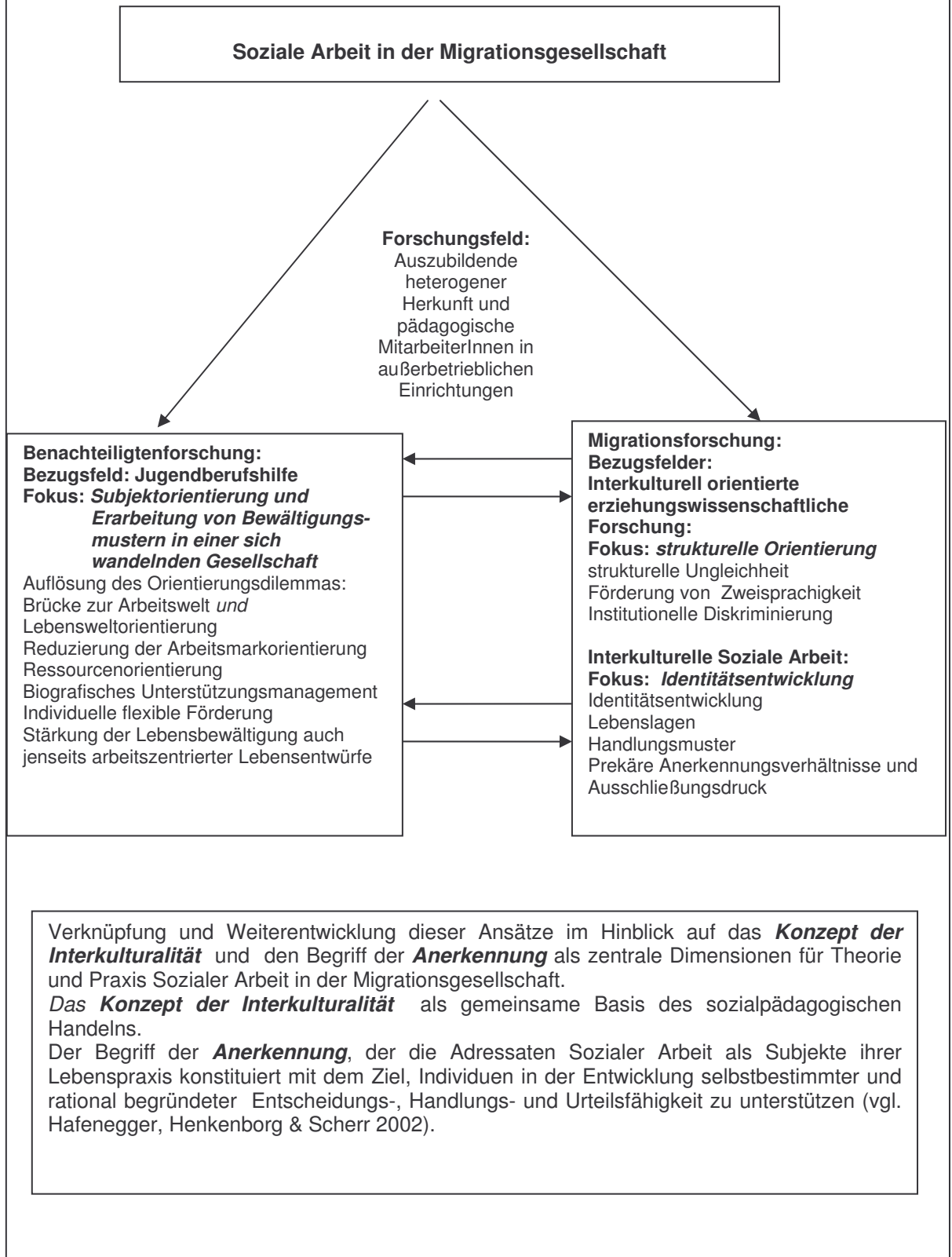
Die dargestellten Ansätze zeigen häufig eine Trennung von erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Fragestellungen. In dieser Untersuchung wird diese Trennung aufgehoben, da sowohl die Ergebnisse der interkulturellen Bildungsforschung als auch die der interkulturellen Sozialen Arbeit sowohl in struktureller als auch individueller Hinsicht unmittelbar auf die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen bezogen werden können.

1.3.3 Resümee

Die folgende Abbildung 1 ‚Das Forschungsfeld im Spiegel der Forschung‘ zeigt die Wechselbeziehungen der einzelnen Forschungsfelder zueinander. Die Migrationsforschung erarbeitet Resultate, die für die Benachteiligtenforschung im Hinblick auf eine Ausweitung ihrer Perspektive auf Migrationsphänomene von besonderer Relevanz für die Berufsbildung/Berufspädagogik sind. Der Fokus der Benachteiligtenforschung, der auf der Subjektorientierung und der Erarbeitung von Bewältigungsmustern in einer sich wandelnden Gesellschaft liegt, kann der Migrationsforschung wichtige Impulse geben. Der Fokus der interkulturellen Sozialen Arbeit bietet der Benachteiligtenforschung Einsichten und Einblicke in die Lebenswelten ihrer Adressaten und Adressatinnen heterogener Herkunft. Dieser ist als wichtige Orientierungsfolie für die Benachteiligtenforschung zu sehen, die ihre Theorie und Praxis zukünftig stärker an Migrationsphänomen ausrichten muss.

Deutlich wird, dass eine Verknüpfung der Ansätze im Hinblick auf Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sinnvoll ist und weiterentwickelt werden kann.

Abbildung 1: Das Forschungsfeld im Spiegel der Forschung



1.4 Konkretisierung der Fragestellung

Die Darstellung der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen unter Migrationsverhältnissen zeigt, dass es sich hier um ein sehr komplexes Feld der Sozialen Arbeit handelt. Kennzeichen sind die Ausbildung und Förderung benachteiligter heterogener Jugendlicher, was schulische und ausbildungsbegleitende Förderung im Sinne der Berufsbildung beinhaltet sowie sozialpädagogisches Handeln notwendig macht. Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ist im Kontext von Migrationsphänomenen zu sehen: auf der Makroebene, da sie in einer Migrationsgesellschaft eingebettet ist, auf der Mesoebene, da in der außerbetrieblichen Einrichtung sowohl Auszubildende ohne und mit Migrationshintergrund sowie pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen miteinander arbeiten und leben, und auf der Mikroebene, da die Auswirkungen der Migrationsgesellschaft jedes einzelne Individuum in der außerbetrieblichen Einrichtung betreffen (vgl. Bronfenbrenner 1993).

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen kann verschiedenen Forschungsbereichen zugeordnet werden. Eklatant ist, dass die Forschungsarbeiten, die sich mit Benachteiligung im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen befassen, rar sind. Die Relevanz der Ausgangsfrage: *Welche interkulturellen Erfahrungen machen Menschen der Migrationsgesellschaft in Feldern der Sozialen Arbeit?*, wird deutlich. Daher nimmt diese Untersuchung die Perspektive der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund auf sowie die Perspektiven der pädagogisch Handelnden im Untersuchungsfeld. Damit Anknüpfungspunkte für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft gefunden werden können, ist es notwendig, die interkulturellen Erfahrungen der Betroffenen zu ermitteln, ihre Handlungsstrategien zu rekonstruieren und anhand dieser Erfahrungen Konsequenzen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft abzuleiten. Das qualitative Forschungsparadigma ermöglicht einen ressourcenorientierten Zugang, da es einen Zugang zu den Perspektiven der Betroffenen erlaubt und somit Perspektiven erkennbar werden, die der Forscherin nicht ohne weiteres – durch ihren eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus (vgl. Nieke 2000) und ihre eigene Voreingenommenheit – zugänglich sind.

Die **Kernfragen der Untersuchung** sind bezogen auf die Erfahrungen der Betroffenen des Untersuchungsfeldes und auf die Auswirkungen dieser Erfahrungen auf ihr Handeln im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung. Berücksichtigt werden muss hierbei, dass alle Teilnehmenden des Forschungsprozesses an einem interkulturellen Training teilgenommen haben. Die letzte Kernfrage richtet den Blick auf die Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen der ersten beiden Kernfragen für die Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft ergeben.

1. *Welche interkulturellen Erfahrungen machen Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnde im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen?*
2. *Wie wirken sich diese Erfahrungen auf das Handeln der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Auszubildenden im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen aus?*
3. *Welche Konsequenzen ergeben sich für Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft?*

Die Fragestellungen werden im empirischen Teil (Kapitel 4.1) der vorliegenden Arbeit spezifiziert und ausführlich dargestellt.

1.5 Angrenzende, nicht behandelte Themen

Die vorliegende Untersuchung mit Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnden in außerbetrieblichen Einrichtungen grenzt an Themenfelder der erziehungswissenschaftlichen, der sozialpädagogischen und sozialarbeitswissenschaftlichen Forschung an. Um das Forschungsfeld in seiner Komplexität und Interdisziplinarität abbilden zu können, ist es notwendig, die theoretischen Themenbereiche aufzuführen, die in die Untersuchung einwirken, aber aus forschungspraktischen Gründen im heuristischen Rahmen nicht bearbeitet wurden. Die Autorin ist sich der Relevanz dieser Themenfelder bewusst, hat sich aber aufgrund der spezifischen Vorgehensweise der

Grounded Theory und den daraus folgenden Ergebnissen entschieden, den Schwerpunkt des heuristischen Rahmens auf die Themenfelder Interkulturalität und Anerkennung zu legen. Im Folgenden werden nun die weiteren theoretischen Themenfelder kurz beschrieben:

1. Cultural Studies: Die in dieser Untersuchung vorgelegten Überlegungen stellen sich in die Tradition der „Cultural Studies“. Cultural Studies nehmen Heterogenität, Widersprüche und Diversität in ihrer kulturellen Dimension in den Blick. „Kultur“ ist eine Perspektive, die von den Cultural Studies eingebracht wird, „um die polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften, komplexen Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten zu beschreiben und zu untersuchen“ (Mecheril und Witsch 2006, S. 9). Im Mittelpunkt steht hierbei eine analytische Haltung, welche die enge Verbindung von Subjektivität und Macht zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Interesses macht (vgl. Mecheril und Witsch 2006). Cultural Studies greifen auf unterschiedliche Ansätze der qualitativen (Feld-)Forschung zurück. Eine weitere Herangehensweise ist das interdisziplinäre Zusammentragen theoretischer Erkenntnisse, die in Verbindung von Theorie und Praxis im Interesse einer emanzipatorischen Praxis stehen (vgl. Freise 2005; Winter 2006).

2. Internationale Migration: Das Themenfeld der internationalen Migration darf in einer Arbeit, die sich mit Migrationsphänomenen befasst, nicht ausgeklammert werden. Die Literaturlage zur internationalen Migration ist sehr umfangreich. Ludger Pries (2001) verweist in seiner Einführung zur internationalen Migration darauf, dass klassische Theorien internationaler Migration sich auf die Fragen konzentrieren, warum welche Bevölkerungsgruppen in welcher Form grenzüberschreitend wandern; welche sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Wirkungen dies auf die Herkunfts- und Ankunftsgesellschaften hat; und wie sich Migranten in die Ankunftsgesellschaften integrieren. Eine kurze Übersicht zur internationalen Migration gibt die Einführung von Khalid Koser (2007). Eingeflossen sind in die vorliegende Arbeit außerdem historische Überlegungen zur internationalen Migration von Castels und Miller (1993), Artikel aus dem Cambridge Survey of World Migration herausgegeben von Robin Cohen (1995) und von Rogers Brubaker (2001). Im Zusammenhang mit internationaler Migration sind außerdem die Arbeiten des Institutes für Migrationsforschung und Interkulturelle

Studien (IMIS) zu erwähnen. IMIS ist ein interdisziplinäres und interfakultatives Forschungsinstitut der Universität Osnabrück. Das Institut ist ein internationales Zentrum wissenschaftlicher Forschung und interdisziplinärer Begegnung und beschäftigt sich mit vielfältigen Aspekten räumlicher Mobilität und interkultureller Begegnung in Geschichte und Gegenwart. IMIS kooperiert mit den wichtigsten europäischen Migrationsforschungsinstituten im interdisziplinären europäischen Projektverbund IMISCOE (International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe) (vgl. hierzu auch <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/VERNETZUNG/index.html>). Außerdem fand für die vorliegende Arbeit eine Auseinandersetzung mit dem Schwerpunktthema ‚Qualitative Migrationsforschung in Europa‘ der Online-Zeitschrift FQS, erschienen im Mai 2006, statt.

3. Zur Ambivalenz des Fremden: Die Auseinandersetzung mit Heterogenität hat zur Folge, dass soziologische und psychologische Aspekte des Fremden in die Untersuchung einfließen müssen. Die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz des Fremden wird an mehreren Stellen kurz aufgenommen und im heuristischen Rahmen im Zusammenhang mit interkulturellen Zwischenwelten angerissen. Diese Auseinandersetzung kann aber in ihrem theoretischen Umfang nicht umfassend beschrieben werden. Dies gilt besonders für den soziologischen Diskurs um den „Fremden“ (vgl. Park 1928; Simmel 1958; Schütz 1972; Bauman 1992).

Der „moderne‘ Fremde“ (Bielefeld 1992, S. 9), der nicht wie der Wandernde heute kommt und morgen geht, sondern derjenige ist, der heute kommt und morgen bleibt (vgl. Simmel 1958), verrückt die Sichtweisen der schon immer Dagewesenen. Für sie rückt er die Möglichkeit in den Blick, dass die selbstverständlichen, bisher nicht thematisch gewordenen Deutungs- und Verhaltensmuster nicht mehr gelten könnten. Der Horizont der gemeinsamen Lebenswelt, den die schon immer Dagewesenen stillschweigend miteinander teilen und als fraglos erleben, gerät für sie ins Wanken (vgl. Schütz 1972; Schütz und Luckmann 1979). Der Aspekt der ins Wanken gekommenen Lebenswelten wird von Bauman (1992) mit den daraus entstehenden Ambivalenzen beschrieben. Der Fremde zeigt inkongruente Synthesen zwischen Gleichgültigkeit und Anteilnahme, Parteilichkeit und Neutralität, Zurückhaltung und Einmischung. Der Gegensatz wird dadurch zur Hauptquelle

von Ambivalenz (vgl. Bauman 1992). Die Auseinandersetzung mit Ambivalenzen ist im Rahmen der Untersuchung, insbesondere im Zusammenhang mit interkulturellen Zwischenwelten und bei den Ergebnissen der vorliegenden Studie, zentral.

4. Zu Macht und Dominanz: Die Reflexion des Umgangs von Macht- und Dominanzverhältnissen der Mehrheitsbevölkerung mit Minderheiten ist für den zu bearbeitenden Forschungsgegenstand von hoher Bedeutung. An die Untersuchung grenzt daher direkt die Theorie von Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern nach Elias und Scotson (1993), die Kapitalsortentheorie von Bourdieu (1976, 1982, 1983), der Begriff der Dominanzkultur von Rommelspacher (1995) und die Forschungsansätze zu Vorurteil, Stereotyp und Rassismus (vgl. Zick 1997; Leiprecht 2001) an. Diese Ansätze fließen als Interpretationsfolie in die Untersuchung ein, werden aber aufgrund ihres theoretischen Umfangs nicht ausführlich dargestellt.

5. Die Frage der Identitätskonstruktion von Auszubildenden heterogener Herkunft: Eine Arbeit, die innerhalb von Ausbildungssituationen von jungen Menschen heterogener Herkunft angesiedelt ist, grenzt zwangsläufig an die Frage der Identitätsentwicklung und der Identitätskonstruktionen an. Eine theoretische Auseinandersetzung wird als nicht sinnvoll erachtet, da es in dieser Arbeit nicht um die Frage der Identitätsentwicklung von Auszubildenden heterogener Herkunft geht, sondern um die Frage, wie Soziale Arbeit die Identitätskonstruktionen der Auszubildenden heterogener Herkunft in ihrer Entwicklungsaufgabe berücksichtigen kann. Sinnvoll erscheint es daher, den Ansatz der Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne von Keupp u. a. (2002; Keupp 1988a; Keupp und Höfer 1997) und die hybride Identität (vgl. Hall 1994; Bhabha 2000; Mecheril 2003b) in die Untersuchung aufzunehmen. Hybride Kulturen werden als „neue Typen der Identität“ (Hall 1994, S. 218) im Rahmen von Migrationsgesellschaft gesehen. Im heuristischen Rahmen wird mit der Darstellung von anerkennungstheoretischen Überlegungen allerdings vertiefend darauf eingegangen, wie sich Anerkennungs- bzw. Missachtungsformen auf die praktische Selbstbeziehung eines Menschen und damit auf seine Identitätsentwicklung auswirken können. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf als Hintergrundfolie und in den empirischen Ergebnissen diskutiert.

6. Integration: Die vorliegende Untersuchung nimmt eine eindeutige Stellung zu dem mehrdeutigen und unbestimmten Begriff der Integration im Hinblick auf Migration ein. Eine unscharfe und unklare Verwendung des Begriffes bringt Probleme mit sich, da der Begriff im Kontext der Eingliederung von Zuwanderern bzw. des Verhältnisses von ethnischen Minderheiten zur dominanten Mehrheit theoretisch und/oder politisch stark besetzt ist (vgl. Pries 2006; Riegel 2004). Es wird in dieser Arbeit nicht auf die unterschiedlichen gesellschaftswissenschaftlichen, soziologischen und sozialpsychologischen Auseinandersetzungen um Integration eingegangen. Außerdem kann die gegenwärtige Debatte um Multikulturalismus, Neo-Assimilation und Transnationalität nicht aufgegriffen werden (vgl. Otto und Schrödter 2006). Sozialpädagogisches Handeln zielt auf Integration von Menschen in belasteten Lebenslagen, die in Gesellschaften und Gemeinschaften an den Rand gedrängt oder von Exklusion betroffen sind. Darunter fallen auch Menschen mit Migrationshintergrund, da sie wegen ihrer gegenwärtigen sozialen Lage ein sich verschärfendes Ausgrenzungsrisiko tragen (vgl. Treptow und Hörster 1999). Soziale Arbeit findet sich insbesondere im Spannungsfeld der Frage, ob sie am Leitbild Integration festhalten kann oder ob sie mehr und mehr in die Rolle einer Begleiterin von Lebenslagen, die dauerhaft von Exklusion betroffen sein werden, gerät (vgl. Treptow und Hörster 1999). Das von Galuske (1999) beschriebene Orientierungsdilemma befindet sich in diesem Spannungsfeld. Im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft muss dieses Integrationsverständnis auf die gesamte Gesellschaft erweitert werden und zielt daher auf Einheimische *und* Menschen mit Migrationshintergrund. Dieses Verständnis wendet sich damit gegen eine Anpassungs- bzw. Assimilationsvorstellung, die Integration als einseitige, individuelle Anpassung der Menschen mit Migrationshintergrund an die kulturell homogene Mehrheitsgesellschaft sieht (vgl. Otto und Schrödter 2006). Es zielt auf die politische, rechtliche und soziale Gleichstellung von Menschen mit Migrationshintergrund und auf die subjektive Auseinandersetzung und Identifikation dieser Menschen mit der Aufnahme- *und* der Herkunftsgesellschaft. Dieses Verständnis bezieht dabei den aktiven Prozess des Individuums in der Aufnahmegesellschaft ein wie auch die Integrationsvoraussetzungen, welche die Aufnahmegesellschaft für diesen

Prozess bietet (vgl. Riegel 2004). Eine Voraussetzung wäre hier das Teilen von Macht und Einfluss mit Menschen mit Migrationshintergrund, wobei hier die Berücksichtigung der Migrantensprachen und Lebenswelten eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Freise 2005). Integration wird erst dann als „gelingen“ betrachtet, wenn regelmäßige Begegnungen zwischen Menschen und Gruppen heterogener Herkunft auf allen Ebenen der Gesellschaft selbstverständlich geworden sind. Für Soziale Arbeit erwächst hier die Aufgabe, sich mit dem Begegnungsgedanken aktiv auseinanderzusetzen, ihn auch theoretisch zu füllen und Begegnungsorte im Sinne gelungener Integration zu schaffen.

II Heuristischer Rahmen der Arbeit

Zentrale Begriffe in der vorliegenden Untersuchung im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft sind Interkulturalität und Anerkennung. Sie werden im Folgenden erläutert.

Dieser Teil hat nicht die Funktion, eine Theorie darzustellen, aus der dann Hypothesen abgeleitet werden, die in einer empirischen Untersuchung überprüft werden. Hier ist das Ziel leitend, den theoretischen Hintergrund zu explizieren, der die Forscherin für die qualitativen Daten sensibilisiert hat. In der qualitativ-interpretativen Forschung werden Kategorien und Konzepte nicht vor der Datenerhebung entwickelt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials. Das (implizite) Theoriewissen dient als „Linse“ oder „Brille“, durch die die Forscherin die empirische Realität aufnimmt (Kelle und Kluge 1999, S. 29). Es ist notwendig, die theoretische Perspektive darzustellen, da der im Folgenden explizierte heuristische Rahmen der Forscherin geholfen hat, auch unerwartete Befunde der vorliegenden empirischen Studie theoretisch einzuordnen. Die Verfügbarkeit und flexible Verwendung der theoretischen Perspektive beschreiben Glaser und Strauss (1967/1998) mit theoretischer Sensibilität, also der Fähigkeit, über empirisch gewonnenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren (vgl. Kluge und Kelle 1999).

2 Das Interkulturalitätskonzept der vorliegenden Arbeit

In diesem Kapitel werden verschiedene Perspektiven von Interkulturalität beleuchtet, die für die Entwicklung der (sozial-)pädagogischen Konzeptionalisierung und des (sozial-)pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft von Bedeutung sind. Der Interkulturalitätsbegriff ist nicht unumstritten und bedarf einer theoretischen und konzeptionellen Bestimmung. Im Vordergrund steht die Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen heterogener Herkunft.

Die Entwicklung der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit werden für das weitere Verständnis im Zusammenhang mit dem (sozial-)pädagogischen Handeln innerhalb einer pluralen Gesellschaft referiert. Damit ein sozialpädagogischer Zugang zu

interkulturellen Aufgabenstellungen erfolgen kann, schließt sich eine Begriffsbestimmung von Interkulturalität im Zusammenhang mit den Begriffen Kultur und Lebenswelt an. Danach folgt eine eigene Verortung innerhalb der Interkulturalitätsdebatte. Zum Schluss wird das Konzept der interkulturellen Zwischenwelten vorgestellt, das ein wichtiges heuristisches Rahmenkonzept der vorliegenden Untersuchung darstellt.

2.1 Chronologische Darstellung der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit

Die Entwicklung der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit spiegelt sich in der Debatte um Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Einige Forschende haben Versuche unternommen, die interkulturelle Erziehung und Bildung für einen Überblick chronologisch zu ordnen (vgl. Nieke 2000; Roth 2002; Auernheimer 2003; Nohl 2006). Bisher fehlt eine solche Darstellung für interkulturelle Soziale Arbeit (vgl. Auernheimer 2003). Da die chronologischen Phasen der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Großen und Ganzen für die Entwicklung interkultureller Sozialer Arbeit herangezogen werden können, werden sie zum weiteren Verständnis der Einflussfaktoren, die das pädagogische Handeln geprägt haben, als Hintergrundfolie benutzt und um die Spezifik der interkulturellen Sozialen Arbeit ergänzt.

Eine chronologische Darstellungsweise birgt Problematiken. Es entsteht der Eindruck eines etappenförmigen Entwicklungsablaufes, der dazu verleitet, dass jeder Etappe bzw. Phase bestimmte Denk- und Handlungsmuster zugeordnet werden. Es wird suggeriert, dass mit jeder neuen Phase die alten Denk- und Handlungsmuster gleichsam verschwunden sind bzw. als überholt zurückgewiesen wurden. Damit wird ausgeblendet, dass es Überschneidungen gibt und die Entwicklung nicht als Fortschrittsgeschichte gedeutet werden kann. Die einzelnen Paradigmen haben sich zwar nacheinander und in Reaktion aufeinander entwickelt, existieren nun aber nebeneinander (vgl. Krüger-Potratz 2005). Problematisch ist außerdem, dass die Darstellung in Phasen der Zielgruppenperspektive verhaftet bleibt und damit interkulturelle Erziehung und Bildung als Querschnittsaufgabe für Soziale Arbeit und

Erziehungswissenschaften aus dem Blick verliert, die sich an alle Gesellschaftsmitglieder mit oder ohne Migrationshintergrund richtet (vgl. Krüger-Potratz 2005; Mecheril 2005).

In der vorliegenden Arbeit werden die Phasen als Hintergrundverständnis für das (sozial-)pädagogische Handeln, das sich häufig zwischen dem pädagogischen Fokus dieser Phasen hin und her bewegt, verstanden.

Das **ausländerpädagogische Paradigma**, das Anfang der 70er Jahre als Reaktion auf die sogenannten Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen entstand, fokussiert in erster Linie zielgruppenpädagogisch die sprachlichen Defizite ausländischer Kinder und stellt kompensatorisches Lernen in den Vordergrund. Es impliziert eine Assimilation an die selbstverständlichen Denkmuster, Werte und Normen der deutschen Majorität (vgl. Nieke 1986; Filtzinger 1998; Mecheril 2005) und eine Erhaltung der Rückkehrfähigkeit in die Herkunftskultur (vgl. Krüger-Potratz 2005). Die Ausländerpädagogik beruht nach Gemende (2002) auf einer Defizithypothese mit dem Bild der ambivalenten bıkulturellen Sozialisation der vermeintlich defizitären Migranten, die zu einem Vereinbarkeitsdilemma unterschiedlicher normativer Orientierungen von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft führt. Diese ambivalente bikulturelle Sozialisation wird insbesondere durch die Minderheitengruppe im Aufnahmeland vermittelt (vgl. Czock 1993; Gemende 2002). Die Defizithypothese geht davon aus, dass sich zwei homogene und unterschiedliche Kulturen gegenüberstehen, die meistens konflikthaft miteinander interagieren (vgl. Gemende 2002). Sie misst Migranten an mittelschichtorientierten Lebensformen der hauptsächlich monokulturellen deutschen Mehrheitsbevölkerung (vgl. Boos-Nünning und Karakasoglu 2005b; Mecheril 2005). Das ausländerpädagogische Prinzip ist bis heute nicht überwunden, sondern weiterhin „in (sich meist ‚interkulturell‘ nennenden) Konzepten und Praxen nach wie vor bedeutsam“ (Mecheril 2005, S. 89). So konstatieren Boos-Nünning und Karakasoglu (2005b), dass über Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit immer noch Bilder präsentiert werden, die in erster Linie Defizite benennen wie fehlende oder (zu) geringe deutsche Sprachkenntnisse, daraus resultierende mangelnde kognitive

Fähigkeiten oder abstrakt und undifferenziert eine unzureichende Integration in die deutsche Gesellschaft (vgl. hierzu auch Nohl 2006).

Das ausländerpädagogische Prinzip sollte von zwei Seiten betrachtet werden. Einmal verursacht Migration Herausforderungen und Belastungen für die migrierenden Individuen. Sie müssen Bewältigungsmuster für unterschiedliche Bereiche wie den Spracherwerb und alltagspraktische Kompetenzen finden. Die Bewältigung dieser Situationen, die sich durch die Migration ergeben, hängen von individuellen und sozialen Konstellationen ab. Hier haben Interventionen Sozialer Arbeit ihren berechtigten Platz.

Auf der anderen Seite werden durch das Defizitdenken, wie von Boos-Nünning und Karakasoglu (2005b) dargestellt, Problematiken einer gesamten Gruppe zugeschrieben. Hier besteht die Gefahr, Mängel und Probleme in einzelnen Bereichen auf die gesamte Persönlichkeit eines Menschen zu übertragen (vgl. Gemende 2002). Sie plädieren daher für einen Perspektivenwechsel, der den Blick von den Defiziten auf die Potentiale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lenkt. Sie stellen mit ihrer quantitativen Studie ‚Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund‘ heraus (Boos-Nünning und Karakasoglu 2005a), dass es sich in ihrer Studie überwiegend um Personen handelt, die zweisprachig und zweikulturell aufgewachsen sind. Die Zweisprachigkeit und das Vermögen, sich in durch verschiedene Kulturen geprägten Umfeldern zu bewegen, die Fähigkeit, eine individuelle Identität unter den Umständen von Migration und diskriminierenden Bedingungen entwickelt zu haben, stellen die Autorinnen der Studie als Potential dar und fordern daher von der deutschen Gesellschaft und für das zukünftige Europa, diese Potentiale zu erkennen.¹⁵

Filtzinger (1998) sieht die Defizitsichtweise u.a. in der unzureichenden interkulturellen Ausbildung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begründet (vgl. hierzu auch Gaitanides 1999). Ein Paradigmenwechsel findet im Rahmen interkultureller Öffnung sozialer Einrichtungen erst langsam statt (vgl.

¹⁵ Die Studie: ‚Viele Welten leben‘ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als Mehrthemenbefragung durchgeführt. In face-to-face Interviews mit freier Sprachwahl wurden von März 2001 bis März 2002 insgesamt 950 Mädchen und unverheiratete junge Frauen im Alter von 15 – 21 Jahren mit Hilfe eines umfangreichen, voll strukturierten Fragebogens befragt. Die Teilnehmerinnen waren türkischer, griechischer, italienischer und ehemals jugoslawischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion.

Kap. 1.1). Festzuhalten ist, dass das ausländerpädagogische Paradigma bis heute in der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit wirksam ist. Dieses hat dann seine Berechtigung, wenn es im Sinne einer Förderpädagogik für Menschen heterogener Herkunft die notwendigen Kompetenzen zum Handeln in dieser Gesellschaft wie Handlungsfertigkeiten und Sprachkenntnisse zum Wahrnehmen sozialer Chancen vermittelt (vgl. Hamburger 1994).

Als Reaktion auf die Ausländerpädagogik entwickelte sich die **Interkulturelle Pädagogik**. Der Begriff der Interkulturellen Pädagogik wird nicht trennscharf benutzt. Er findet sich hauptsächlich als Fachrichtung bzw. Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Er ist aber auch im Zusammenhang mit sozialpädagogischem Handeln zu finden. Im sozialpädagogischen Kontext wird auf diesen Begriff hauptsächlich dann zurückgegriffen, wenn das Handlungsfeld des interkulturellen Lernens in den Blick rückt (vgl. Filtzinger 1998; Hamburger 2002; Freise 2005). Als Fachrichtung bzw. Subdisziplin beschäftigt sich Interkulturelle Pädagogik mit der Frage, „welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung mit sich bringt, dass sie in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage geschehen“ (Gogolin und Krüger-Potratz 2006, S. 11). Die leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik ist die multikulturelle Gesellschaft, die auf den Grundprinzipien der Gleichheit und Anerkennung basiert (vgl. Auernheimer 2003). Die Interkulturelle Pädagogik grenzt sich programmatisch von der als paternalistisch und defizitorientiert beschriebenen Ausländerpädagogik ab und betont die erforderliche Anerkennung gegebener ethnischer und kultureller Differenzen (vgl. Mecheril 2005). Interkulturelle Pädagogik ist als emanzipatorische und differentialistische Pädagogik zu verstehen, die gegenwärtig aus nebeneinander teilweise überlappenden Ansätzen besteht, „die sich an unterschiedlichen Theoriekonzepten orientieren und verschiedene Ausschnitte des Aufgabenspektrums bearbeiten, das sich der Pädagogik infolge von gesellschaftlicher Heterogenität stellt“ (Gogolin und Krüger-Potratz 2006, S. 9).

Nieke (2000) typologisiert die Ansätze Interkultureller Pädagogik in Anschluss an Hohmann (1987) in die zwei Grundformen der Pädagogik der Begegnung und der Konfliktpädagogik. Nach Nohl (2006) findet Begegnungspädagogik in Anschluss an Hohmann dann statt, wenn sich eine Kultur gegenüber Angehörigen wenigstens einer anderen Kultur repräsentiert, wo ein interkultureller Austausch und eine interkulturelle Bereicherung angestrebt wird. Die Konfliktpädagogik grenzt sich von der Begegnungspädagogik ab, da es dort um die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen sowie die Herstellung von Chancengleichheit geht. Es existiert eine Vielzahl von begegnungs- und konfliktorientierten Konzepten für das praktische pädagogische Handeln (vgl. Nieke 2000; Fischer, Kallinikidou & Stimm-Armingeon 2001; Auernheimer 2003). In vielen Ansätzen wird von den Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus ausgegangen, speziell der interaktionistischen Rollentheorie wie Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz und der Kommunikationstheorie (vgl. Fischer, Kallinikidou & Stimm-Armingeon 2001; Auernheimer 2002). Nohl (2006) konstatiert, dass die Unterscheidung in Begegnungs- und Konfliktpädagogik ein hilfreicher erster Versuch war, die Interkulturelle Pädagogik zu vermessen, doch sei die Trennschärfe der Begriffe in Frage gestellt. Erstens habe auch die Begegnungspädagogik den Anspruch, Vorurteile abzubauen und umgekehrt kommt eine Konfliktpädagogik nicht ohne Begegnungen zwischen den Kulturen aus. Es existieren mehrere Forschungsarbeiten, die sich einer theoretischen Reflexion und Fundierung Interkultureller Pädagogik widmen (vgl. Kiesel 1996; Nieke 2000; Auernheimer 2003). Im Besonderen reflektiert Nieke (2000) den Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik und fundiert ihn theoretisch mit dem Lebensweltbegriff (vgl. Kapitel 2.2). Er greift die zentralen Konflikte einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft auf und schlägt mit 10 Zielen interkultureller Erziehung und Bildung Ansätze zu ihrer Lösung vor, wobei er den Umgang mit dem eigenen Ethnozentrismus; den Umgang mit Befremdung; das Grundlegen von Toleranz; das Akzeptieren von Ethnizität und die Rücksichtnahme auf die Sprache der Minoritäten; das Thematisieren von Rassismus; die Betonung des Gemeinsamen gegen die Gefahr von Ethnizismus; die Ermunterung zur Solidarität und die Berücksichtigung der

asymmetrischen Situation zwischen Mehrheiten und Minderheiten; das Einüben in vernünftige Formen der Konfliktbewältigung; das Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung und die Thematisierung der Wir-Identität als zentrale Punkte herausarbeitet. Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden Ziele von Nieke aufgegriffen und expliziert.

Zusätzlich zur Auseinandersetzung mit den Thematiken der Begegnung und des Konflikts ist hervorzuheben, dass sich Interkulturelle Pädagogik u.a. intensiv damit befasst, wie die Zwei- und Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen gefördert werden kann. Innerhalb der Jugendhilfe wird während dieser Phase die antirassistische Jugendarbeit aufgegriffen. Die Soziale Arbeit wendet ihren Fokus den Konzepten der Lebensweltorientierung und dem Empowerment zu.¹⁶

Die **Kritik an der Interkulturellen Pädagogik** richtet sich vor allem auf die wissenschaftliche Diskussion um Interkulturelle Pädagogik, in der sich Themen wie Kultur, kulturelle Identität und Bewältigung von Kulturdifferenzen als Kategorien der Analyse und Praxisempfehlung durchgesetzt haben und ihre Vormachtstellung behaupten konnten (vgl. Mecheril, Miandashti, Plößer & Raithel 2001). Vor allem Bukow und Llaryora (1988), Radtke (1988c), Hamburger (1994), Diehm & Radtke (1999), Scherr (1999) und Gomolla & Radtke (2002) thematisieren die Schwierigkeit, dass es zu Problemreduktionen und -verschiebungen im pädagogischen Kontext kommen kann, wenn im pädagogischen Geschehen in erster Linie die kulturellen Hintergründe und Differenzen der Menschen mit Migrationshintergrund in den Fokus rücken. Dadurch, dass die Differenzen zwischen Menschen in pluralen Gesellschaften zunächst als ‚kulturelle Differenzen‘ identifiziert werden und sie in dieser Logik eine pädagogische Praxis konzipieren, die auf die Differenzen reagiert und diese damit gleichzeitig festschreibt, entsteht den Kritikern und Kritikerinnen zufolge ein zirkelhafter Charakter (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2006).

Diehm und Radtke (1999) bündeln ihre Kritik unter den zwei Stichwortpaaren „Kulturalisierung/Ethnisierung“ und „Pädagogisierung/Curricularisierung“ sozialer Probleme. Diese Stichwortpaare beziehen sich auf die unzureichende

¹⁶ Die Begriffe werden im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit ausführlich differenziert.

Begründung der Ziele Interkultureller Pädagogik und auf „ihre ungeklärten Wirkungen und Nebenwirkungen, bezogen auf den einzelnen wie auf die Gesellschaft“ (ebd., S. 146). Unter dem Stichwortpaar der Kulturalisierung/Ethnisierung wird eine Verengung, Vereinseitigung oder Überbetonung sozialer Wirklichkeit und von Problemen beschrieben, die durch die Unterscheidung „Kultur“ entsteht. Obwohl die Interkulturelle Pädagogik die Kategorie „Kultur“ vom „Defizit“ entkoppelt und stattdessen „Kultur“ positiv konnotiert und als aner kennenswerte „Differenz“ behandelt, bleibt „Kultur“ die dominante Unterscheidung (ebd., S. 147). Daraus ergibt sich, dass die in der ausländerpädagogischen Praxis ausschließlich vorgefundene Unterscheidung von Kulturen als Beobachtungs- und Beschreibungskategorie in der Interkulturellen Pädagogik weiter fortgeschrieben wird und damit zu einem Selektionskriterium werden kann.

Mit dem zweiten Begriffspaar „Pädagogisierung/Curricularisierung“ wird Interkulturelle Pädagogik als ein Fall der Pädagogisierung sozialer Probleme begriffen. Für Interkulturelle Pädagogik entsteht dabei die Gefahr, zur Ersatzhandlung für Versäumnisse der Politik, des Rechts oder der Verwaltung zu werden (vgl. Radtke 1988c; Diehm und Radtke 1999). Diehm und Radtke (1999) konstatieren im Unterscheidungsmerkmal „Kultur“ und im Programm der Interkulturellen Pädagogik eine „objektiv verklärende Rolle“, die Interkulturelle Pädagogik unter Bedingungen der rechtlichen Nichtanerkennung von Einwanderung und der Verweigerung von politischen Rechten bei der Reproduktion und Stabilisierung der ethnischen Ordnung in und durch Erziehungseinrichtungen spielt. Sie geben daher der sozio-ökonomischen Dimension, die zuerst die strukturellen Barrieren für ein harmonisches Zusammenleben beseitigt und Chancengleichheit und Gleichberechtigung sozial, rechtlich und politisch durchsetzt, den Vorrang (ebd., S. 150f). Erst dann kann nach ihrer Auffassung auf ein harmonisches Zusammenleben der Kulturen (mit Erziehung) aussichtsreich hingearbeitet werden.

Hamburger (1999a) entwickelt angesichts der Grundprinzipien Interkultureller Pädagogik und der kritischen Debatte seine Vorstellungen von interkultureller Erziehung. Er hält ebenso wie Radtke und Diehm an der Problematik der Institutionalisierung interkultureller Erziehung fest und unterstreicht die Ontologisierung von Differenz. Auf der anderen Seite ist für ihn die Bedeutung

von Kulturen für die Selbstdefinitionen von Menschen und Gesellschaften immanent. Interkulturelles Lernen ist daher ein notwendiges Lernen in kritischen Situationen oder in „Situationen der alarmierenden Entdeckung“, sollte jedoch nicht dauerhaft institutionalisiert werden (ebd., S.39). Hamburger (1999a) betont die *situative* Notwendigkeit interkulturellen Lernens angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft. Situatives interkulturelles Lernen ist für Hamburger erforderlich, um einen gesellschaftlichen Wandel im Hinblick auf neue Formen der religiösen und kulturellen Selbstdefinition, der erweiterten Bandbreiten gesellschaftlicher Toleranz und der Pluralisierung von Lebensformen bewusst zu machen. Wird interkulturelles Lernen aber zur Dauereinrichtung, „dann muss es ständig die kulturellen oder anderen Differenzen betonen, hervorheben, wiederholen, die durch interkulturelle Verständigung überwunden werden sollen“ (ebd., S. 39). Hamburger (1999a) betont die Problematik, dass die andauernde Thematisierung von Differenz durch interkulturelles Lernen die wünschenswerte Selbstverständlichkeit der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefährde. Allerdings muss nach der zwanglosen Anerkennung und dem Verhältnis der Gleichberechtigung als Selbstverständlichkeit gefragt werden. Ist dies nicht gegeben, „muss auch hier nach dem Prinzip der Gegenwirkung interkulturelles Lernen auf die Erweiterung von Toleranz und Solidarität abzielen“ (ebd., S. 39). Dies bedeutet, dass die kritischen Situationen, die durch die Vorenthaltung von Gleichberechtigung eingetreten sind, zeitlich begrenzt zu bearbeiten sind. Ausgehend von den multiplen Bewältigungsleistungen, die Menschen mit Migrationshintergrund fortlaufend erbringen müssen, hat Hamburger (1999a) Menschen mit Migrationshintergrund als paradigmatisch für Modernität beschrieben. Hierbei wird Gesellschaftsentwicklung als ambivalenter, „wenn nicht widersprüchlicher Prozess“ aufgefasst (ebd., S. 46). Dies zeige sich in der Fähigkeit, mit unterschiedlichen Identitäten zu spielen und eigene Netzwerke aufzubauen. Sie bringen daher die psychosozialen Anforderungen für eine Migrationsgesellschaft mit. Hamburger (1999a) sieht daher Menschen mit Migrationshintergrund *nicht* in der Perspektive der nachholenden, an Defiziten

orientierten Modernisierung, sondern in der Perspektive ihrer Orientierungsmuster.¹⁷

Die Soziale Arbeit richtet ihren Fokus, ausgehend von der Kritik an das weiter andauernde Verhaftetsein am ausländerpädagogischen Paradigma, auf die interkulturelle Öffnung ihrer Einrichtungen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hierbei wird insbesondere die Diskussion um Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession aufgegriffen (vgl. Staub-Bernasconi 1995; Fischer 2005). Dabei werden drei Zugänge verfolgt. Im Sinne einer Menschenrechtsbildung kann Soziale Arbeit über die Menschenrechte und deren Umsetzung informieren, im Umgang mit Adressatinnen und Adressaten und in ihren Einrichtungen kann sie ein real gelebtes Feld für Menschenrechte darstellen und als lokaler und sozialpolitischer Akteur kann Soziale Arbeit ihr fachliches Anliegen der Umsetzung der Menschenrechte aktiv einfordern und vertreten (vgl. Spatscheck o.J.).

Aus der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik ist die **Pädagogik der Anerkennung** hervorgegangen. Von Interesse für die vorliegende Arbeit ist, dass sich die Ansätze einer Pädagogik der Anerkennung durch den Bezug auf die Frage der Interkulturalität in heterogenen Gruppen und auf den normativen Gehalt des Anerkennungsbegriffs auf Prozesse der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft transformieren lassen. Ansätze einer Pädagogik der Anerkennung gehen der Frage nach, welche Orientierungen eine Pädagogik auszeichnen, die migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen entspricht und beantworten diese Frage mit dem normativen Bezug auf den Topos der Anerkennung (vgl. Mecheril 2005). Die Bezeichnung ‚Pädagogik der Anerkennung‘ hebt die Begrenzung Interkultureller Pädagogik auf, die sich auf Erziehung und Bildung, hauptsächlich im schulischen Kontext bezieht. Außerdem werden damit die kritischen Implikationen Interkultureller Pädagogik

¹⁷ Hamburger (1999a) bündelt seine Überlegungen zur Modernisierung, Migration und Ethnisierung in drei Punkten:

1. Erst in der Konfrontation mit dem vermutlich Fremden und Traditionalen entwickelt sich die Vorstellung von Modernität. Dabei handelt es sich um eine schlechte Abstraktion.
2. Migrantenjugendliche entwickeln Muster der Orientierung, die als paradigmatisch für Modernität anzusehen sind.
3. Im praktischen Umgang mit Migrantenjugendlichen werden vormoderne, nämlich feudale Spielregeln angewandt, die erst den Widerspruch in der Lebenswelt dieser Jugendlichen erzeugen (ebd., S. 47).

ausgeblendet. Bedeutsam für die vorliegende Studie ist, dass Ansätze einer Pädagogik der Anerkennung zusätzlich zu den Kategorien ethnische Herkunft und Kultur andere Differenzlinien der Gesellschaft wie Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung und Alter integriert (vgl. hierzu auch Fraser 1995). Referiert wird an dieser Stelle der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (2002, 2006), der Ansatz zur Anerkennung und Wahrnehmung des Anderen von Alfred Holzbrecher (1997, 2002, 2004) und der migrationspädagogische Ansatz von Paul Mecheril (2004b).

Prengel (2006) arbeitet die Gemeinsamkeiten der Feministischen, der Interkulturellen und der Integrativen Pädagogik heraus und sieht ihren Kernpunkt in der Frage nach dem Umgang mit Differenz. Sie entwickelt daraus eine Pädagogik, die sich aus dem Dilemma der „oppositionellen Fassung von Differenz und Gleichheit befreit und von der *Gleichheit in Verschiedenheit* ausgeht“ (Krüger-Potratz 2005, S. 149, Hervorhebungen im Original). Sie etabliert deswegen einen demokratischen Differenzbegriff, der geeignet ist, die beiden Pole der Gleichheit und Differenz auszubalancieren. Erforderlich dafür ist Gleichheit in rechtlicher und politischer Hinsicht, der Verzicht auf jede Erklärung von Differenz unter Bezug auf biologische oder genetische Merkmale und somit auch der Verzicht auf hierarchische Anordnungen von Differenzen. Prengel (2006) plädiert daher für die Betonung der synchronen und diachronen Vielfalt der Lebenszusammenhänge (vgl. hierzu auch Krüger-Potratz 2005, S. 149).

Prengel (2002, 2006) bearbeitet den Zusammenhang der Anerkennung von Gleichheit und der Anerkennung von Differenzen mit zwei Fragen: wie pädagogisches Handeln auf der einen Seite der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden kann und wie Pädagogik auf der anderen Seite dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen kann. Diese Fragen beantwortet sie mit dem zentralen Stellenwert von Anerkennung in (schul-)pädagogischen Verhältnissen und zwar sowohl im Hinblick auf die Gleichheitsrechte von Kindern als auch im Hinblick auf ihre Heterogenität hinsichtlich der Herkunftswelten, der Entwicklungs- und Leistungsvielfalt oder des Geschlechts (vgl. Sitzer und Witzorek 2005). Das demokratische Prinzip soll mehrperspektivisch unterschiedliche Positionen erwägend durchdenken und zueinander in Beziehung setzen. Dies gewährleistet einerseits Offenheit und eine nicht

hierarchisierende Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von Kindern und ihrer Lebenswelten und blendet andererseits eine hierarchisierende Differenzierung nach schulischer Leistung nicht aus (vgl. Prengel 2002, Sitzler und Witzorek 2005). Die Aufgabe einer Pädagogik der Vielfalt besteht nach Prengel (2002) darin, „an einer Kultur der Anerkennung zu arbeiten, in der Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität wertgeschätzt werden und zugleich respektvoll Rückmeldungen über ihre Leistungen, auch im Vergleich mit anderen, erhalten“ (ebd., S. 215). Dafür fächert sie fünf verschiedene Perspektiven schulischer Anerkennung von Leistungen auf und setzt sie zueinander in Beziehung. Die Perspektiven schulischer Anerkennung beschreibt sie mit der Perspektive der schulischen Anerkennung der Menschenrechte; der Perspektive der Anerkennung der Mitgliedschaft, die betont, dass jedes Kind und jeder Jugendliche Zugehörigkeit zu einer Schul- und Klassengemeinschaft erhalten sollte; der Perspektive der Anerkennung der einzelnen Person mit ihrem individuellen Lernprofil; der Perspektive der fairen Konkurrenz und der Perspektive der Anerkennung von Stärken und Schwächen durch Leistungsvergleiche mit einer Lehrplannorm.

Der Ansatz zur Anerkennung und Wahrnehmung des Anderen von Holzbrecher (1997, 2002, 2004) begründet Gleichheit und Differenz aus einer subjekttheoretischen Perspektive. Bedeutsam für die vorliegende Studie ist die von ihm entwickelte Didaktik interkulturellen Lernens, die sich in erster Linie auf die Phase der Adoleszenz richtet. Bezogen auf die Fragestellung der interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft ist dieser Ansatz perspektivenreich, da die Bearbeitung von Differenzenerfahrungen im Zentrum der Überlegungen steht. Holzbrecher geht von der These aus, dass interkulturelles Lernen Jugendliche für den faszinierenden und beunruhigenden Kontakt mit dem Fremden aufgeschlossen macht. Interkulturelles Lernen versteht er als Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung, was zur Entwicklung zum Erwachsenen beitragen kann. Interkulturelles Lernen und die Gestaltung des spannungsreichen Kontakts zwischen dem Eigenen und dem Fremden wird als Teil der Subjektarbeit verstanden (vgl. Holzbrecher 1997, Klappentext). Holzbrechers Konzept basiert auf einem dialogischen Verständnis. Das „Fremde“ wird bei ihm ebenso zum Lern-Gegenstand wie der „Zwischenraum“ zwischen dem Subjekt und einem Objekt. Das „Andere“ kann

viele Bedeutungen annehmen: Es kann sich dabei um ein anderes Subjekt, ein Medium einer fremden Kultur oder um biografisch bzw. gesellschaftlich verdrängte Inhalte handeln (vgl. Auernheimer 2003; Holzbrecher 2004). In der heutigen gesellschaftlichen Situation sieht Holzbrecher die Anerkennung der faszinierenden wie auch bedrohlichen Seite des Fremden als die bedeutsamste Entwicklungsaufgabe lernender Subjekte. Deshalb stellt er in den Mittelpunkt seiner Überlegungen die Frage der Identitätsentwicklung im Zuge dieser Veränderungsprozesse und die damit einhergehende Frage, wie das Subjekt diese Entwicklungsaufgabe bewältigt (vgl. Holzbrecher 2002). Die zentrale These lautet dahingehend, dass die Anerkennung des Fremden angesichts globaler gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zur zentralen gesellschaftlichen Herausforderung und damit zur pädagogischen Entwicklungsaufgabe wird. Daher richtet sich der Fokus auf die Frage, wie Bildungseinrichtungen mit der zunehmenden Vielfalt der Lebenswelten, mit milieu-, geschlechts- und kulturspezifisch unterschiedlichen Formen der Realitätswahrnehmung des Lernens umgehen können oder sollen (vgl. Holzbrecher 2004). Die Lernarbeit zielt nach Holzbrecher auf ein „An-Erkennen der Verschiedenheit der Subjekte in ihren jeweils unterschiedlichen lebensweltlich-biografischen und historisch-gesellschaftlichen Kontexten“ (ebd., S. 174). Holzbrecher sieht darin eine doppelte Relationierung, „die des Selbst im Horizont der anderen und die des anderen/Fremden im eigenen Verstehenshorizont“ (ebd., S. 174). Daraus ergibt sich die Tatsache, dass jede Person, die bezogen auf das Fremde verstehen und interpretieren will, in ihren eigenen „spezifischen historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Kontext eingebunden ist“, und der jeweilige Kontext zum Gegenstand des reflexiven Verstehens werden muss (ebd., S. 174). Reflexives Verstehen sieht Holzbrecher als einen lebenslangen Prozess. Dem legt er das Paradigma des Konstruktivismus zugrunde: Welt- und Selbstbilder treten einerseits in historisch spezifischer Gestalt, andererseits in einer subjektiven Ausdrucksform als Konstruktion in Erscheinung. Identitätsentwicklung sieht Holzbrecher damit als gesellschaftliche und subjektbezogene Konstruktion von Eigenem und Fremdem (vgl. Holzbrecher 1997).

Mecheril (2005) entwirft eine „programmatische Kritik“ (Mecheril 2005, S. 311) einer Pädagogik der Anerkennung, kommentiert diese aus

migrationspädagogischer Perspektive, indem er das Modell der Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit entwirft und sie um das Prinzip der Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen erweitert. Er mahnt an, den Anerkennungsgedanken zwar ernst zu nehmen, jedoch die Bedingungen nicht zu vernachlässigen, „die in einer Dominanzkultur respektive Dominanzgesellschaft mit Bezug auf Handlungsfähigkeit vorliegen“ (ebd., S. 222).¹⁸ Akkulturation, die sich unter Bedingungen von Mehrfachzugehörigkeit vollziehen muss, hat sich immer auf beide Zugehörigkeiten zu beziehen. Dieser Aspekt wird mit dem Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten ausführlich erläutert (vgl. Kapitel 2.3).

Mecheril (2004b) spricht von einem natio-ethno-kulturellen Schema, das zwischen Mehrheit und Minderheit, zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet. Als grundlegend für eine migrationspädagogische Orientierung sieht er die kritische Reflexion dieses Schemas an. Das Ziel der kritischen Reflexion der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen besteht in der Verschiebung, Vervielfältigung und Aufweichung dieser grundlegenden Schemata. Mecheril (2004b) ergänzt daher die Grundprinzipien Interkultureller Pädagogik – den Gleichheitsgrundsatz und die Anerkennung (vgl. Auernheimer 2003) – um das Prinzip der Verschiebung dominanter Zugehörigkeiten.

Mit „Verschiebung“ kennzeichnet Mecheril (2004b) eine pädagogische Praxis, die sich auf dominante Zugehörigkeitsordnungen bezieht und die bestrebt ist, diese zu schwächen:

- durch Wissen (etwa um Herrschaftsverhältnisse),
- durch Ironie (die sich etwa auf das eigene Unvermögen, nicht verstehen zu können, bezieht) und
- durch Reflexion (etwa der Unterscheidungskategorien, die den pädagogischen Blick strukturieren) (vgl. Mecheril 2004b).

Unter „Verschieben“ versteht Mecheril (2004b) „eine beständige *Unruhe*, die pädagogisches Handeln und Reflektieren in die Zugehörigkeitsordnungen, die sie selbst mit produziert, einbringt“ (ebd., S. 223, Hervorhebung im Original). Durch das von der Idee der „Verschiebung“ getragene pädagogische Handeln kann das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln geschwächt werden (vgl. Mecheril 2004b),

¹⁸ Vgl. hierzu Rommelspacher (1995).

wobei der Sensibilität für Phänomene, „die aus dem Rahmen (der dominanten Schemata der Unterscheidung) fallen, Phänomenen der Mehrfachzugehörigkeit, des Grenzgängertums, der Hybridität und der Transkontextualität“ (ebd., S. 224) eine wichtige Bedeutung zukommt.

Werden nun Anerkennung, Akkulturation in unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexten und Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen zueinander in Beziehung gesetzt, entsteht ein Spannungsverhältnis. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nach Mecherils (2004b) Auffassung nicht auflösen. Vielmehr gilt es dieses auszuhalten, damit es zu einer fruchtbaren Grundlage (sozial-)pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft kommen kann. Vorhandene institutionelle und kommunikative, informelle und formelle Strukturen sollen ermöglichen, „das Spannungsverhältnis und den singulären, fallspezifischen Umgang mit diesen Spannungen so zu reflektieren, dass die pädagogisch Handelnden in einem nicht technologischen Sinne für das ‚nächste Mal‘ etwas gelernt haben“ (ebd., S. 225). Das Spannungsverhältnis kann mit Bubers Zwischenraum im dialogischen Sinn verstanden werden (vgl. Kapitel 3.3). Mit diesem Verständnis eröffnen sich dann auch Grundhaltungen für das „nicht-technologische“ Lernen, das Mecheril weitgehend in dem Begriff Reflexivität subsumiert.

Im Rahmen dieser „kommunikativen Reflexivität“ (Mecheril 2005, S. 326) kann es gelingen, die Frage der Anerkennung der anderen so zu formulieren, dass sich die anderen an der Auseinandersetzung um diese Frage beteiligen können. Damit wären die grundlegenden Voraussetzungen einer Pädagogik erfüllt, die sich von Zugehörigkeitsordnungen und den damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen distanziert. Die pädagogisch Handelnden müssen dazu über einen „reflexiven Habitus“ (ebd., S. 326) verfügen, der zu einer interpretativen und pädagogisch produktiven Praxis der Kritik in der Lage ist (vgl. Mecheril 2005). Dies erfordert ein professionelles Tun, das durch eine „rigorose reflexive“ (ebd., S. 325) Einstellung gekennzeichnet ist. Der migrationspädagogische Ansatz berücksichtigt für eine professionelle Anerkennungspraxis die politische, die soziale und die personale Ebene. Gezeigt werden Möglichkeiten, gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzuleiten, ohne die Subjekt-Bildung in Anerkennungsverhältnissen zu vernachlässigen. Insbesondere die Erweiterung des Gleichheitsgrundsatzes

und des Anerkennungsparadigmas um das Prinzip der Verschiebung bietet sozialpädagogischem Handeln eine Option, dominante Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen.

Zusammenfassend kann die besondere Leistung der referierten Ansätze hervorgehoben werden, die darin liegt, die Komplexität und Bedeutung der Zusammenhänge von Einwanderung, kulturellen Entwürfen und den ihnen erforderlichen pädagogischen Orientierungen herauszustellen und zu reflektieren (vgl. Kiesel 1996). Kiesel (1996) verweist auf die strukturellen Grenzen Interkultureller Pädagogik, da die Politik in erster Linie die Verantwortung für die Ausbildung sozialer und gerechter Verhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft bzw. Migrationsgesellschaft trägt. Um die Voraussetzungen für die gesellschaftlich notwendigen Verständigungsprozesse zu leisten, bedarf es einer „Subjekt–Bildung in Anerkennungsverhältnissen“ (Scherr 2002, S. 26), wie sie Prengel (2006) unter anderem in der Befähigung zu Selbstachtung und gegenseitiger Anerkennung als zentrales Bildungsziel einer Pädagogik der Vielfalt formuliert hat. Damit es zu einer Auflösung struktureller Grenzen von interkultureller Erziehung und Bildung und interkultureller Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft kommen kann, ist Soziale Arbeit im Interesse einer gesellschaftstheoretischen Fundierung aufgefordert, „gesellschaftliche Strukturen und Prozesse als Bedingungen zu untersuchen, die die Möglichkeiten der Entfaltung individueller Subjektivität und den Zugang zu Chancen sozialer Anerkennung strukturieren“ (Scherr 2002, S. 35). Damit stellt sich für weitere Forschung die Frage, „welche Möglichkeiten und Hindernisse für eine Pädagogik der Anerkennung und Subjektbildung durch die Organisationsformen des Erziehungssystems selbst und seine gesellschaftlichen Funktionszuweisungen gegeben sind“ (ebd., S. 35). Scherr (2002) sieht daher in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer Pädagogik im Rahmen der nicht hintergehbaren gesellschaftlichen Vorgaben und Einschränkungen einen zentralen analytischen Ausgangspunkt anerkennungs- und subjekttheoretisch fundierter Pädagogik. Im empirischen Teil der vorliegenden Studie wird der von Scherr geforderten Auseinandersetzung nachgegangen. Die zentrale Frage nach den interkulturellen Erfahrungen, die Menschen in Feldern der Sozialen Arbeit wie in

außerbetrieblichen Einrichtungen machen, untersucht die Möglichkeiten einer Sozialpädagogik im Rahmen der nicht hintergehbaren gesellschaftlichen Vorgaben und Einschränkungen.

Die referierten Phasen werden im Anhang in einer Synopse geordnet, die um den Fokus interkultureller Sozialer Arbeit erweitert wurde. In dieser Synopse wird keine chronologische Einordnung vorgenommen, sodass die einzelnen Phasen in einem wechselseitigen Einfluss zueinander zu lesen sind (vgl. Diehm und Radtke 1999, Allemann-Ghionda 2002, Roth 2002 und Krüger-Potratz 2005).

2.2 Interkulturalität und Soziale Arbeit

Im weiteren Verlauf dieser Ausführungen wird ein differenziertes Verständnis von Interkulturalität als analytischer Begriff und als Lebenswirklichkeit dargestellt, damit ein sozialpädagogischer Zugang zu interkulturellen Aufgabenstellungen, wie sie der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, bestimmt werden kann (vgl. Gemende, Schröer und Sting 1999). Festzuhalten ist, dass die Auseinandersetzung mit Migration und daraus folgend mit Interkulturalität in der deutschen sozialpädagogischen Diskussion als „Sonderproblem“ behandelt worden ist (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 210). Es gibt in Deutschland keine Theorie der Sozialpädagogik, die systematisch von der Einwanderungsgesellschaft und damit auch von der Migrationsgesellschaft und entsprechenden interkulturellen Konstellationen ausgeht (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005). Gemende, Schröer und Sting (1999) fassen im Begriff der Interkulturalität diejenigen kulturellen Phänomene zusammen, die sich in der Spannung von kulturell-ethnischer und sozialer Annäherung, Differenzierung und Ungleichheit bewegen und die in sich vielfältig, komplex und widersprüchlich sind. Sie setzen diese Phänomene in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Globalisierung, in welcher die einzelnen Kulturen ihre fraglose Selbstverständlichkeit verlieren, ohne sich aber dabei einander anzugleichen oder in einer Welteinheitskultur aufzugehen. Auf diese Weise entsteht ein beziehungsreiches und spannungsvolles Nebeneinander, das als Interkulturalität bezeichnet werden kann.

Interkulturalität impliziert in diesem Zusammenhang für Soziale Arbeit bestimmte pädagogische, politische und soziale Zielvorstellungen, die auf das Zusammenleben von Menschen heterogener Herkunft Einfluss nehmen sollen. Der Begriff ist somit in einer normativen Bedeutung zu verstehen (vgl. Fischer 2001).

Für die Praxis lässt sich ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität mit drei Handlungsebenen beschreiben: politisches Handeln, soziales Handeln und kulturell reflexives Handeln. Die pädagogisch Handelnden agieren mit diesen Ebenen gleichzeitig. Sie müssen zwischen ihnen differenzieren können und ihren Handlungsspielraum in Abhängigkeit vom jeweiligen Arbeitsfeld erkennen. Dabei ist nach wie vor ein wichtiges Aufgabenfeld Sozialer Arbeit die Bearbeitung migrationsbedingter Belastungen und Diskriminierungen. Ergänzend dazu ist ein politisches Engagement erforderlich, das auf rechtliche und politische Gleichstellung und auf humane und demokratische Lösungswege für Menschen mit Migrationshintergrund zielt (vgl. Gemende, Schröer und Sting 1999).

Gemende, Schröer und Sting (1999) gehen von der Unüberwindbarkeit der eigenen Kulturgebundenheit aus (vgl. hierzu auch Matthes 1999; 2000) und stellen die These auf, dass sich Interkulturalität nicht auf eine Situation *jenseits* der Kulturen bezieht, sondern nur auf eine Situation *zwischen* den Kulturen. Hiermit grenzen sie sich von den Kritikern der Interkulturellen Pädagogik ab, die sich für eine Überwindung der Kategorie: ‚Kulturzugehörigkeit‘ einsetzen und in erster Linie die sozio-ökonomische Dimension mit Fokus auf Struktur- und Machtprobleme in den Vordergrund stellen. Gemende, Schröer und Sting (1999) vertreten die Position, dass es unmöglich ist, durch einen Lern- oder Bildungsprozess die Kulturabhängigkeit zu überwinden. Dies bedeutet, dass Individuen zwar an verschiedenen Kulturen, aber nur an bestimmten und besonderen und mit unterschiedlicher Intensität, Anteil haben können. Die Partikularität der eigenen Position kann hierbei nicht aufgehoben, sondern „bestenfalls selbstreflexiv aufgelockert werden“ (Gemende, Schröer und Sting 1999, S. 12). Dies impliziert ein Bewusstsein der Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem als Auseinandersetzung mit der Frage nach Machtverhältnissen ebenso wie die Analyse von Kulturwandel und Kulturproduktion (vgl. Gemende 2002).

Die Situation *zwischen* den Kulturen resultiert aus der Tatsache, dass Kulturen nicht für sich existieren, sondern sich in einem wechselseitigen Austauschprozess und in ständiger Veränderung befinden. Eine Kultur, die sich *zwischen* den verschiedenen kulturellen Gruppierungen, Elementen und Einflüssen etabliert, ist im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs als ein dynamisches Diskursfeld zu sehen und geht weit über das Verständnis einer Nationalkultur hinaus. In diesem Feld müssen Deutungsmuster, Artikulationsformen, Werte und Normen ständig neu ausgehandelt werden (vgl. Auernheimer 1996). Der erweiterte Kulturbegriff geht von den Individuen aus, da das einzelne Subjekt an dem Aushandlungsprozess seiner Kultur teilnimmt und sich dadurch in vielfältiger Weise *zwischen* verschiedenen kulturellen Orientierungen befindet. Dadurch verschwimmen die Konturen der jeweiligen Kulturen nicht völlig. Sie erneuern sich in einem kontinuierlichen wechselseitigen Dialog, der das Verhältnis zwischen den Kulturen dynamisch vermittelt (vgl. Gemende, Schröer und Sting 1999).

Mit Auernheimer (1999) wird Kultur im Zusammenhang mit Interkulturalität in dieser Untersuchung als Orientierungsmuster verstanden, „das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, als das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“ (ebd., S. 28). Auernheimer (1999) versteht deshalb im interaktionistischen Sinne speziell die symbolische Dimension der vergegenständlichten Welt darunter. Das Symbol besteht aus Zeichen und Bedeutung. Die Zeichenhaftigkeit wie der Verweis einer Geste oder eines Gegenstandes auf etwas - zum Beispiel auf das Verständnis einer sozialen Beziehung - ist das Definitionsmerkmal des Symbolischen und damit des Kulturellen. Dies impliziert, dass Kulturelemente immer mehrdeutig und für Umdeutungen und neue Bedeutungsgebungen offen sind (vgl. Auernheimer 2003). Diese Orientierungsmuster versehen Menschen mit Bedeutung, woraus folgt, dass eine größere Gruppe von Menschen gemeinsam verhaltensbestimmende Bedeutungen miteinander teilt. Damit dient Kultur als Orientierungssystem der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und der Orientierung des Handelns (vgl. Auernheimer 2003). Treten Menschen nun in einen interkulturellen Kontakt, findet interkulturelle Kommunikation zwischen

Individuen statt, die an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen mit unterschiedlicher Intensität teilhaben können.

Roth (2002) führt Auernheimers Gedanken in einer systematischen Unterscheidung weiter. Kultur hält nicht „simple Handlungsanweisungen, Rezepturen bereit, sondern beruht erst einmal auf der Orientierung des Verstehens: Erst aus dem Verstehen des gesellschaftlichen Lebens kann eine Gestaltung der eigenen gesellschaftlichen Position erfolgen“ (ebd., S. 375). Kultur, als Symbolsystem verstanden, leistet sowohl Verstehens- wie Gestaltungsorientierung. Hierfür übernimmt Auernheimer (2003) in Anschluss an Clarke u.a. (1981) die Metapher der „Landkarten der Bedeutung“. Kultur enthält also die „Landkarten der Bedeutung“ für die jeweilige Gruppe und strukturiert damit das Verstehen und die Gestaltung gesellschaftlichen Daseins, ohne dieses gesellschaftliche Dasein zu sein oder festzuschreiben (vgl. Roth 2002). Die „Landkarten der Bedeutung“ machen die Wirklichkeit für ihre Mitglieder verständlich. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die „Landkarten der Bedeutung nicht einfach nur internalisiert werden, sondern sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert (vgl. Auernheimer 2003, S. 75).

Der auf Bedeutungen bezogene erweiterte Kulturbegriff lässt sich in Anschluss an Grosch und Leenen (1998) mit vier Punkten kennzeichnen:

1. Der Akzent dieses Verständnisses von Kultur liegt auf der Alltagskultur.
2. Kultur liegt nur teilweise offen zutage, entscheidende Bereiche liegen im subjektiven Bewusstsein und äußern sich erst in Handlungen bzw. in Interaktionen einer Kommunikationsgemeinschaft.
3. Kultur ist ein kollektives Phänomen, das nicht zwangsläufig ethnisch zu fassen ist.
4. Interkulturelle Kommunikation findet nicht zwischen „Kulturen“ statt, sondern zwischen Individuen, die an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen mit unterschiedlicher Intensität teilhaben können.

Ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität impliziert einen erweiterten Kulturbegriff, der sich nicht nur auf die ethnische oder nationale Dimension bezieht, sondern auch die soziale Dimension berücksichtigt. Kultur wird als Möglichkeit verstanden, Zugehörigkeit zu stiften und Identität herzustellen. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen „bietet die

Möglichkeit und schafft die Notwendigkeit, die eigene Identität je unterschiedlich auszulegen“ (Grosch und Leenen 1998, S. 33). Der erweiterte Kulturbegriff wirkt einem eindimensionalen ethnisierenden Wahrnehmungsmuster entgegen. Kulturen werden „erstens als heterogen und nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden“ (Auernheimer 2003, S. 75). Wenn Interkulturalität „als Zustand und Prozess zwischen verschiedenen Kulturen“ (Gemende, Schröer und Sting 1999, S. 12) definiert wird, ist Kultur als symbolische Praxis zu verstehen, die im gesellschaftlichen Prozess diskursiv verhandelt wird.

Im Zusammenhang von Interkulturalität und Sozialer Arbeit müssen die Begriffe Kultur und Lebenswelt voneinander abgegrenzt werden. Soziale Arbeit geht von der Lebenswelt der Menschen aus. Deshalb stellt sich die Frage, ob der Begriff Kultur im Rahmen Sozialer Arbeit nicht sinnvollerweise mit dem Lebensweltkonzept zu ersetzen ist. Dem Ansatz des erweiterten Kulturbegriffs können Ansätze gegenübergestellt werden, die in Anlehnung an Schütz und Luckmann (1979) das Lebensweltkonzept dem Begriff Kultur vorziehen (vgl. Nieke 2000; Bolten 2001). Der Lebensweltbegriff hat gegenüber dem Kulturbegriff den Vorteil, dass die Gefahr von Stereotypisierungen vermindert wird, weil damit problematische Konnotationen, die Kultur implizieren kann, nicht mehr mitschwingen. Auernheimer (1999, 2002a) nennt in diesem Zusammenhang z.B. die problematische Konnotation der „türkischen Kultur“ (Auernheimer 1999, S. 31). Diese Konnotation trage in sich Elemente eines kritisierten Kulturverständnisses wie unhistorische, statische, nicht dynamische, hermetisch geschlossene, den Beteiligten nicht reflexiv verfügbare und nicht verhandelbare Aspekte.

Mit dem Begriff der Lebenswelt lässt sich die intrakulturelle Pluralität der Lebensweisen verdeutlichen, und der pragmatische Charakter als Orientierungssystem und Verständigungshorizont wird hervorgehoben (vgl. Auernheimer 1999). Der Lebensweltbegriff verdeutlicht die Selbstverständlichkeit und Unreflektiertheit der Orientierungsmuster der in die Lebenswelt Hineingeborenen (vgl. Schütz und Luckmann 1979). Der Begriff meint die Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt. Er zielt auf die Relativität der Lebenswelten, aus der kein einfacher Weg für die in ihr Lebenden und

Eingebundenen herausführt. Diese Gewissheiten sind so selbstverständlich, dass der Einzelne sich ihrer nicht bewusst ist und sich darüber überhaupt erst bewusst werden kann, wenn diese Gewissheiten durch eine Gegenüberstellung mit ihrer offenbaren Unzulänglichkeit bei ihrer Aufgabe der Orientierungs- und Handlungssicherheit oder mit der Gewissheit aus einer anderen Lebenswelt als die bisher selbstverständliche Gewissheit konfrontiert werden. Zunächst setzen dann ...

[...] Rechtfertigungsversuche zur Behauptung und Bewahrung der Gültigkeit dieser lebensweltlichen Gewissheiten ein – das Alltagswissen wird mit Hilfe von Alltagstheorien begründet und repariert – und wenn dies misslingt, werden neue Orientierungen an die Stelle der bisherigen gesetzt und versinken alsbald wieder in die Sphäre des dem Bewusstsein entzogenen Selbstverständlichen und Gewissen der Lebenswelt (Nieke 2000, S. 51f).

Mit dem Begriff der Lebenswelt können die Phänomene des „Ethozentrismus und der ubiquitären Feindseligkeit“ im Kontakt von Kulturen genauer gefasst werden. Lebenswelt eignet sich in besonderer Weise dazu, die Gewissheit zu erklären, mit der innerhalb von Kulturen elementare Deutungen für die einzig möglichen und wahren erklärt werden können (Nieke 2000, S. 52; vgl. hierzu auch Honer 2003). In Anschluss an Habermas (1983) betont Nieke (2000) die Eingebundenheit der kommunikativ Handelnden in die Lebenswelt: „Während sich dem Handelnden, sozusagen von vorne, der situationsrelevante Ausschnitt der Lebenswelt als Problem aufdrängt, das er in eigener Regie lösen muss, wird er a tergo von einer Lebenswelt getragen, die für die Verständigungsprozesse nicht nur den *Kontext* bildet, sondern auch Ressourcen bereitstellt“ (Habermas 1983a, S. 146). Dies bedeutet, dass die jeweils gemeinsame Lebenswelt einen Vorrat an kulturellen Selbstverständlichkeiten anbietet, dem die „Kommunikationsteilnehmer bei ihren Interpretationsanstrengungen konsenterte Deutungsmuster entnehmen“ (ebd, S. 146).

Zusammengefasst ist Lebenswelt der fraglose Rahmen oder Horizont unserer Welt- und Selbstausslegung, der selbst per definitionem nicht thematisiert wird. Sie umfasst die uns selbstverständlichen „Deutungsmuster“, über die wir uns normalerweise keine Gedanken machen. Erst in der Konfrontation mit einer fremden Lebenswelt werden sie problematisch (Auernheimer 2003, S. 76). Auernheimer (1999; 2002a) sieht im Lebensweltkonzept keine Alternative für

den Begriff Kultur. Er konstatiert, dass es sich bei Lebenswelten um ‚geschlossene Sinnstrukturen‘ handelt. Lebenswelt habe daher seiner Auffassung nach einen totalen und eingrenzenden Charakter (Auernheimer 1999, S. 31). Auernheimer (1999) bündelt seine Kritik am Lebensweltbegriff in Rückgriff auf Habermas (1995) in fünf Punkte. Erstens seien kulturelle Transformationen mit dem Lebensweltansatz kaum erklär- und erforschbar, zumal dort nicht zwischen symbolischer und materieller Reproduktion unterschieden werde. Da die Kategorien Macht und Herrschaft fehlen, läge zweitens die Privilegierung von Deutungsmustern innerhalb der jeweiligen sozialen Welt außerhalb des Fragehorizonts. Da der fraglose Verweisungshorizont der Reflexion entzogen worden ist, widersetze sich die Lebenswelt drittens der aufklärerischen Intention, also somit auch der interkulturellen Bildung. Außerdem wäre viertens kein interkultureller Dialog möglich, weil kein externes Kriterium für die Adäquatheit von Deutungsmustern vorläge. Fünftens würde die Abstimmung von individuellen Lebensgeschichten und kollektiver Geschichte nicht fraglich, da die für die Pädagogik relevante Identitätsproblematik ausgeklammert sei. Für Auernheimer (2002a) trägt der Lebensweltbegriff alle Elemente eines kritisierten Kulturverständnisses in sich. Auernheimer (2002a) merkt in seinen Ausführungen zu Kultur, Lebenswelt, Diskurs kritisch an: „Dass die Kritiker und Kritikerinnen anscheinend in ihren Texten selbst nicht ganz ohne den Begriff Kultur auskommen, sei nur am Rand vermerkt“ (ebd., S. 93), und plädiert daher für sein Verständnis von Kultur, das Kultur als symbolisches Orientierungssystem versteht und einem diskurstheoretischen Verständnis folgt.

Damit ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität erfolgen kann, werden für die vorliegende Arbeit beide Positionen aufgegriffen.

Der **Lebensweltbegriff** eignet sich in Bezug auf die Auszubildenden heterogener Herkunft in außerbetrieblichen Einrichtungen, da ihre Lebenswelten in den Blick genommen werden müssen, um ihr Handeln und ihre Bewältigungsmuster zu verstehen. Dieser Aspekt wurde in Kapitel 1.3.1 unter der Frage der Stärkung der Lebensbewältigung der Auszubildenden jenseits von arbeitszentrierten Lebensentwürfen ausführlich diskutiert. Der Lebensweltbegriff gibt die Möglichkeit zur „näheren Bestimmung von Lebensbewältigung, die in den Verwerfungen und Optionen unserer

Verhältnisse verstanden werden muss als Stabilität, damit Menschen in der Entscheidung zu ihrem Lebenskonzept stark sind“ (Thiersch 2000, S. 536). Der Lebensweltbegriff eignet sich für den sozialpädagogischen Zusammenhang und drückt sich im Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit aus. Er gibt die Möglichkeit, Lebensbewältigungsmuster der Adressaten heterogener Herkunft zu erschließen sowie der Frage nach dem Zusammenhang von Lebensbewältigung und der Zugänglichkeit von Ressourcen nachzugehen (vgl. Thiersch 2000). Wenn Menschen heterogener Herkunft, die verschiedene Deutungsmusterhorizonte besitzen, zusammen leben und arbeiten, besteht die Aufgabe Sozialer Arbeit darin, den verschiedenen Deutungen nachzuspüren und sie in ihrer lebensweltlichen Bedingtheit zu verstehen. Der Lebensweltbegriff zielt auf *alle* Adressaten der Sozialen Arbeit in ihren Verhältnissen, in ihren Ressourcen und in ihren Schwierigkeiten des Alltags, die auch bezüglich einer Migrationsgesellschaft gesehen werden müssen. In dieser Arbeit wird der Lebensweltbegriff nicht dem Terminus Kultur vorgezogen, vielmehr wird er im Zusammenhang sozialpädagogischer Konzeptionalisierung und des entsprechenden Handelns verwendet. Für die Soziale Arbeit ist von Relevanz, inwieweit der lebensweltliche Kontext eines Individuums oder einer sozialen Gruppe deren Fähigkeiten fördert oder behindert, sich an den gesellschaftlichen Bedingungen zu orientieren (vgl. Scherr 2001). Berücksichtigt werden muss, dass der Lebensweltbegriff das diskursive Moment und damit die Machtthematik ausschließt (vgl. Auernheimer 2002a).

In der vorliegenden Arbeit wird in Anschluss an Auernheimer ein **Kulturbegriff** verfolgt, der den für Interkulturalität bedeutsamen Stellenwert des Symbolischen für die Konstitution der Erfahrungswelt von Menschen und die damit verbundene symbolische Macht mit einschließt (vgl. Auernheimer 2002a). Es wird davon ausgegangen, dass sich durch Interkulturalität kulturelle Transformationen vollziehen wie die Veränderung der Alltagsnormen, der Wertsysteme und der Lebensentwürfe. Gesellschaftsstrukturen werden als Orte angesehen, wo diskursive Auseinandersetzungen stattfinden und Machtkonstellationen eine Rolle spielen. Interkulturalität wird als etwas Drittes gesehen, das dadurch entsteht, dass Individuen aus den Herkunftskontexten herausgelöst wurden und eine Neuordnung entstanden ist (vgl. Auernheimer 2002a). Im Sinne von Interkulturalität werden in der vorliegenden Arbeit

Kulturen im Sinne von „kontingent veränderbar gesehen“. Dazu gehört, den kulturellen Wandel als gesellschaftlichen Produktionsprozess zu erkennen. Dies wird als eine gemeinsame gesellschaftliche Arbeit verstanden, an der alle mitwirken können, wenn Dominanzverhalten und diskursive Strategien durchschaut werden „und wenn Kulturen als offene Systeme gedacht werden, weil sonst ein interkultureller Dialog unmöglich wäre“ (Auernheimer 1999, S. 36).

Ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität berücksichtigt das Lebensweltkonzept und den erweiterten Kulturbegriff. Lebenswelt und der erweiterte Kulturbegriff können als Orientierungsrahmen gesehen werden. Notwendig ist eine Differenzierung im sozialpädagogischen Handeln in dem Sinne, ob es sich um Bewältigungsmuster von Individuen innerhalb fest gefügter Lebenswelten handelt oder um Handlungsmuster, die im Sinne von Interkulturalität in einer Zwischenwelt neu entstanden und damit von vollkommen neuer Qualität sind. Bolten (2001) spricht hier von Interkultur, die in Abhängigkeit ihrer Beteiligten entsteht, sich ständig neu ereignet und neu erzeugt wird. Notwendig ist im Zusammenhang mit Interkultur, darauf hinzuweisen, dass ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität die sozialpsychologische Tatsache berücksichtigen muss, dass Menschen ihre Lebenslagen in erster Linie nicht im Spiegel eines erweiterten Kulturbegriffs sehen, sondern Kultur als ein „quasi naturgegebenes“ Orientierungssystem begreifen, das universell, historisch unveränderbar und allgemeingültig ist (Fischer 2003, S. 168). Diese Adaption vermittelt ein Gefühl von Sicherheit und Aufgehobenheit in einem sozialen Kontext, sodass ein Zugehörigkeitsgefühl zu sozialen Gruppen und eine Identifikation mit dem gesamten sozialen Umfeld entsteht. Diese Gefühle stehen im Widerspruch zu den tatsächlichen Auswirkungen des gesellschaftlichen Strukturwandels im Zusammenhang mit Globalisierung und Migration. Trotz aller Bestrebungen nach Kohärenz sind die Individuen immer wieder mit Erosionsprozessen konfrontiert, die den Verfall bzw. die Veränderung herrschender Werte, Normen und Verhaltensregeln nach sich ziehen. Dadurch, dass sich die kulturellen Orientierungssysteme in einer Gesellschaft ständig verändern, bewirken sie bei den Individuen Irritationen und Desorientierungen (vgl. Fischer 2003). Mit Keupp (2002) lässt sich hier von der Erfahrung der „Entbettung“ bzw. der „ontologischen Bodenlosigkeit“ sprechen

(Keupp 2002, S. 46). Das Individuum kann nicht mehr auf einen stabilen kulturellen Rahmen zurückgreifen, sondern ist auf sich selbst zurückgeworfen und muss nach eigenen Optionen und Lösungswegen suchen. Darüber hinaus haben die Schnittmuster, nach denen Menschen sich biografisch entwerfen, ihre Prägekraft verloren (vgl. Keupp 2002; hierzu auch Sennett 1998). Ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität berücksichtigt diese Irritationen der Identitätsbildung und kann nicht von einem bruchlosen Hineinwachsen in die plurale Gesellschaft ausgehen (vgl. Keupp 1999), in der Zwischenräume entstehen und symbolische Orientierungen neu verhandelt werden müssen (vgl. hierzu auch Bhaba 2000). Diese Überlegungen werden in Kapitel 3 im Zusammenhang mit Anerkennungstheoretischen Ansätzen aufgegriffen und ausgearbeitet.

Nach diesen Ausführungen stellt sich nun die Frage nach Handlungsansätzen für einen sozialpädagogischen Zugang zur Interkulturalität, die politisches Handeln, soziales Handeln und kulturell reflexives Handeln berücksichtigt. Bedacht werden muss hierbei, dass sich Ansätze interkultureller Erziehung und Bildung in kulturuniversalistische und kulturelrelativistische Positionen unterscheiden lassen (vgl. etwa Kiesel 1996, S. 111ff; Nieke 2000, S. 69ff; Holzbrecher 2004, S. 23ff; Prengel 2006, S. 77ff). Vertreter der universalistischen Ansätze gehen von der Geltung kulturübergreifender „Universalien“ im menschlichen Zusammenleben aus und sehen das „essentiell Humane“ in allen Menschen präsent. In universalistischen Ansätzen geht es um eine transkulturelle Überwindung der Fixierung auf (National-)Kulturen und um die Entwicklung übergreifender Bildungskonzepte (vgl. Borrelli 1986; Dickopp 1986). Kulturelrelativistische Ansätze fordern vor dem Postulat der Gleichwertigkeit der Kulturen die Anerkennung ethnischer Differenz und kultureller Vielfalt. Vor diesem Hintergrund wird die Einsicht in die Zwangsläufigkeit ethnozentrischer Sichtweisen gefordert, was gleichzeitig beinhaltet, die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung und des Verstehens zu erkennen (vgl. Nieke 2000; Holzbrecher 2004). In Anschluss an Gemende (2002) wird es als schwierig angesehen, diese unterschiedlichen konträren Positionen im sozialpädagogischen Geschehen zu berücksichtigen:

Während universalistische Positionen die Freiheit der Individuen betonen und ihre kulturellen Bindungen an Gruppen vernachlässigen, kann durch eine relativistische Sichtweise das Individuum in ein kulturelles Korsett gepresst werden, aus dem es sich nur schwer zu lösen vermag. Kultureller Wandel und Grenzüberschreitungen werden dann nicht mehr wahrgenommen (ebd., S. 216).

Ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität impliziert deshalb einen Ansatz, der sich nicht auf eine eindeutige Position bezieht, sondern sich situativ im jeweiligen pädagogischen Geschehen erschließt. Hier eignet sich der Begriff der „reflexiven Interkulturalität“ von Hamburger (1999). Der Begriff der reflexiven Interkulturalität analog zur reflexiven Koedukation bezieht sich in erster Linie auf die pädagogisch Handelnden, die sich mit den Prämissen und Konsequenzen ihres eigenen Denk- und Kategoriensystems konfrontieren müssen. Hamburger (1999b) fordert daher, die Fixierung auf eine Dimension der sozialen Beziehungen zu überwinden und „den Habitus des ‚richtigen Bewusstseins‘ aufzugeben, flexibel unterschiedliche Konzepte anzuwenden und Interkulturalität nur dort, aber auch genau dort, zu thematisieren, wo dies notwendig ist“ (ebd., S. 38; vgl. hierzu auch Hamburger 2006, S. 178ff).

Gemende (2002) führt in diesem Zusammenhang die Analyse interkultureller Zielstellungen von Diehm (2000) an, die das Problem des Widerspruchs zwischen wohlgemeinter Absicht der Betonung oder Vernachlässigung kultureller Differenz und der damit verbundenen nicht beabsichtigten Abwertung und Ausgrenzung von Gruppen und Individuen aufzeigt.

Ein sozialpädagogischer Ansatz, der einen Zugang zur Interkulturalität berücksichtigt, muss **erstens** die strukturelle Komponente mitberücksichtigen, denn die Ursache von entstehenden Konflikten in der Migrationsgesellschaft ist nicht ausschließlich in kulturellen Differenzen und mangelndem Verstehen zwischen den Kulturen zu sehen. Vielmehr liegen Strukturen und Praktiken der ökonomischen, politischen und rechtlichen Ungleichbehandlung, der sozialen Benachteiligung und Ausgrenzung von Menschen mit Migrationshintergrund zugrunde (vgl. Scherr 1999). Sozialpädagogisches Handeln im Zusammenhang mit Interkulturalität muss deshalb notwendig politisch sein und an dem Postulat der Chancengleichheit als Grundlage Sozialer Arbeit festhalten.

Zweitens beinhaltet die Berücksichtigung des erweiterten Kulturbegriffs eine Veränderung des sozialpädagogischen Geschehens. Die in konkreten Lebenssituationen und Gruppenzusammenhängen auffindbaren kulturellen

Artikulationen werden stärker berücksichtigt, was dazu beiträgt, eine Fixierung auf die Herkunftskultur bzw. Nationalkultur aufzugeben. Stärker in den sozialpädagogischen Blick rücken Prozesse kultureller Transformation, die sich aus den individuellen Biografien der Adressaten und aus dem durch Interkultur Entstandenen rekonstruieren lassen. Hierbei sind Ansätze notwendig, die wechselseitig die eigene und die Kultur der anderen reflektieren. Sozialpädagogisches Handeln ist von der Einsicht getragen, dass ein erweiterter Kulturbegriff und moderne Gesellschaftsformen kulturelle Befangenheit nicht aufheben kann (vgl. Gemende, Schröder und Sting 1999). Die Veränderung des sozialpädagogischen Geschehens äußert sich bei den pädagogisch Handelnden in der Erlangung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation und in der Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz mit lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zu verknüpfen, wobei von dem „Alltäglichen“ der Adressaten ausgegangen wird. Reflexive Orte ermöglichen den Umgang mit reflexiver Interkulturalität. In dem veränderten sozialpädagogischen Geschehen finden die Ausführungen von Kapitel 1.2 zu interkultureller Kompetenz ihre Anwendung.

Drittens äußert sich das Verhältnis von Interkulturalität und Sozialer Arbeit auf der Basis eines erweiterten Kulturbegriffs im Zugang zu einer sozialpsychologisch-interaktionistischen und ethnopschoanalytischen Fragestellung des Umgangs mit dem Fremden und erkennt diese als bedeutsame Entwicklungsaufgabe lernender Subjekte an (vgl. Bielefeld 1991; Holzbrecher 2002).

Zusammenfassung: Ein sozialpädagogischer Zugang zu Interkulturalität basiert auf einem Kulturbegriff, der Kultur als symbolisches Orientierungssystem begreift und eine diskurstheoretische Herangehensweise verfolgt. Dynamik und Wandel sind hier konstitutive Faktoren. Dieser dynamische Prozess ist durch Brüche und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet.

Der Lebensweltbegriff wird für sozialpädagogische Konzeption und sozialpädagogisches Handeln als weiterer Orientierungsrahmen herangezogen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass ein sozialpädagogischer Zugang zur Interkulturalität Identität nicht als rein individuelles Phänomen verstehen kann, sondern die sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Zumutungen

berücksichtigen muss, die an das Individuum gestellt werden (vgl. Roth 2002). Das bedeutet die Verbindung kultureller Diskurse mit gesellschaftlichen Diskursen und die Analyse von Machtbeziehungen. Als Leitmotiv kann hier der Anerkennungsgedanke zugrunde gelegt werden. Dieser wird im Kapitel 3 ausführlich diskutiert.

Für die sozialpädagogische Umsetzung erfolgt der interkulturelle Ansatz gleichzeitig auf der politischen, sozialen und kulturell reflexiven Ebene (vgl. Gemende, Schröer und Sting 1999). Notwendig ist hierbei eine reflexive Interkulturalität (vgl. Hamburger 1999b), die eine Migrationsperspektive verfolgt, welche die Migration ebenso vor dem Hintergrund ihrer sozialstrukturellen Bedingtheit thematisiert, „wie ihre ideologiekritische Aufmerksamkeit darauf richtet, dass der kulturalistische Blick Stereotype erzeugt, indem er reale Lebenswirklichkeiten von Menschen mit Migrationshintergrund und eigene kulturelle Abwehrdefinitionen miteinander vermischt“ (Böhnisch, Schröer & Sting 2003, S. 213).

Im folgenden Kapitel werden die Betrachtungen auf die Menschen mit Migrationshintergrund gelenkt und der Frage nach ihren „realen Lebenswirklichkeiten“ nachgegangen (ebd., S. 213), die sich mit Blick auf Interkulturalität entwickeln. Hier stellt sich insbesondere die Frage nach dem Bewältigungskontext von Menschen mit Migrationshintergrund, der durch Ambivalenzen und Spannungen gekennzeichnet ist. Diese Betrachtung erfolgt mit der Einführung des Begriffs der „interkulturellen Zwischenwelten“ von Gemende (2002).

2. 3 Das Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten

Das Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten von Marion Gemende (1999; 2002) stellt für diese Arbeit einen wichtigen heuristischen Rahmen dar, da es eine Perspektive im Hinblick auf Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft bietet. Das Konstrukt: ‚interkulturelle Zwischenwelten‘ (vgl. Gemende 1999; 2002) verknüpft die drei oben beschriebenen Handlungsebenen: politisches Handeln, soziales Handeln und kulturell reflexives Handeln. Ihr Ansatz integriert das Verhältnis von Interkulturalität und Sozialer Arbeit und pendelt das

„schwierige“ Verhältnis von Sozialer Arbeit in Bezug auf Defizit-, Differenz-, Egalitäts- und Diversitätshypothese aus. Marion Gemende (2002) geht von der These aus, dass es vor allem in der Migrationsforschung angebracht ist, das Zwischenkategoriale zu erschließen. Sie fragt nach den selbst gesuchten Integrations- und Bewältigungsmustern von Migranten und Migrantinnen und entwickelt dafür das Konstrukt der „interkulturellen Zwischenwelten“. Als sozialpädagogische Perspektive ist dieser Ansatz besonders relevant, da er die interkulturelle Zwischenwelt als Ausdruck der Lebensbewältigung und Sozialintegration von Migranten und Migrantinnen in den Blick nimmt.

Gemende (2002) positioniert sich in der Reihe der Kritiker des assimilativen und defizitären Paradigmas (vgl. Bukow/Llaryora 1988; Hamburger 1995; Attia und Marburger 2000; vgl. hierzu auch spätere Veröffentlichungen: Riegel 2002; Mecheril 2003a, 2005). Im Rückgriff auf Beck (1997), der das „Zwischenkategoriale – das Ambivalente, das Mobile, das Flüchtige, das zugleich Hier–und–Dort–Sein“ (Beck 1997, S. 11) im Migrationskontext betont, unterstreicht sie gleichzeitig die Analyse der Makroebene des kapitalistischen Weltsystems, in die das Zwischen-Kategoriale und soziokulturelle Identitäten eingebettet ist. Mit dem Konstrukt der „interkulturellen Zwischenwelten“ verweist Gemende (2002) auf den Zusammenhang zwischen kapitalistischem Markt, Wanderung und ethnischer Segregation und Schichtung, vor allem in den urbanen Milieus, in denen sich Migranten hauptsächlich ansiedeln (vgl. hierzu auch Schiffauer 1997; Bukow et al. 2001). Gemende (2002) hebt mit Schiffauer (1997) hervor, dass sich die Veränderung von Machtverhältnissen in einer verstärkten Abschottung und Abkapselung von kulturellen Mehrheiten und Minderheiten zeigt, verbunden mit einem sozialen Gefälle und Wertgefälle zwischen ihnen. Im Hinblick auf diese Veränderung der Stadtgesellschaften, die ein wachsendes Konfliktpotential mit sich bringt, fragt Gemende (2002) nach den selbst gesuchten Integrations- und Bewältigungsmustern von Menschen mit Migrationshintergrund. Hierbei geht sie von den Lebenswirklichkeiten der Migranten aus, die sie mit Mehrdeutigkeiten, Spannungen und Widersprüchen unter strukturell ausgrenzenden Bedingungen kennzeichnet. Diese Lebenswirklichkeiten sieht sie prinzipiell von Menschen mit Migrationshintergrund als durchaus zu bewältigen an.

Durch diese Perspektive erweitert sie mit dem Konzept der interkulturellen Zwischenwelten das assimilative, auf die Anpassung von Migranten an die Aufnahmegesellschaft ausgerichtete Paradigma. Diese Betrachtungsweise blickt in zwei Richtungen. Einmal richtet sie sich auf die Herkunftsgesellschaft der Migranten, zum anderen auf die ethnische Gruppe in der Aufnahmegesellschaft, wobei sie die Handlungen der Migranten unter dem Gesichtspunkt ihrer ‚Normalität‘, unter den Bedingungen der Migration und der **doppelten** Entfremdung von Migranten sowohl vom jeweiligen Herkunfts- als auch vom Aufnahmeland betrachtet. Für diesen Zusammenhang benutzt Gemende (2002) die Begrifflichkeit der Gestaltung doppelter Wir-Ich-Balancen von Elias (1996). Gemende (2002) ordnet den Ansatz der interkulturellen Zwischenwelten als vom Individuum zu bewältigendes Zugehörigkeitsphänomen in der Migration „in die theoretische Diskussion um Ich-Wir-Balancen in Individualisierungsprozessen“ ein (ebd., S. 15), indem sie dies mit der „teils durch die Umstände erzwungene, teils nach Auseinandersetzungsprozessen freiwilligen Entscheidung zur Wanderung“ der betroffenen Menschen begründet. Dieser Prozess stellt Migranten vor die Bewältigung einer „doppelten Freisetzung und Entfremdung“ ihrer Person (ebd., S. 15). Die partielle Herauslösung aus vertrauten Sozialbeziehungen muss verarbeitet werden und dabei „geraten sie zugleich in den Strudel von Individualisierungs-, Vergemeinschaftungs- und Ausgrenzungsprozessen in der Aufnahmegesellschaft“ (ebd., S. 15). Migranten müssen ihre Beziehung zu den kollektiven Erwartungen in der Herkunftsgesellschaft finden und gleichzeitig wird ihre Individuation von der Gestaltung der Sozialbeziehungen in der Aufnahmegesellschaft bestimmt (vgl. Gemende 2002).

Gemendes Perspektive lässt sich mit der Metapher der „prekären Verhältnisse“ (Mecheril 2003a) beschreiben, da sie davon ausgeht, dass mangelnde soziale Anerkennung von Menschen mit Migrationshintergrund vor allem deshalb prekär sind, weil ihre soziale Anerkennung nicht selbstverständlich ist und dadurch das Selbstwertgefühl der Migranten besonders beeinflusst zu werden scheint. Dadurch ist das psycho-soziale Gleichgewicht bedroht, das sich durch Selbstwert und soziale Anerkennung aufbaut (Gemende 2002). Migration lässt sich daher als ein kritisches Lebensereignis beschreiben, das von Ambivalenzen gekennzeichnet ist, welche Menschen, die sich in der

Migrationssituation befinden, in unterschiedlichem Maße belasten (Gemende 1999).

Interkulturelle Zwischenwelten versteht Gemende (2002) in ihrer ethnisch-kulturellen Dimension nicht losgelöst von anderen sozialen Zugehörigkeiten wie Alter, Geschlecht, Beruf bzw. Beschäftigung. Gemende (2002) stellt die ethnisch-kulturellen Wahrnehmungen im Kontext ihrer sozialen Lebenslagedimensionen bzw. biografischen Situationen dar, arbeitet den sozial-konstruktiven Charakter des Ethnisch-Kulturellen heraus und zeigt dies am Beispiel der sozialen Kategorie Geschlecht.

Gemende (2002) schlägt das Konzept der „Lebensbewältigung und Sozialintegration“ von Böhnisch (2001) für das sozialpädagogische Handeln im Migrationskontext vor. Dieses Konzept bietet die Möglichkeit, zum einen den gesellschaftlichen Rahmen aufzuschlüsseln, an dem psycho-soziale Probleme für den modernen Menschen entstehen können. Hier ist sozialpädagogisches Handeln angesiedelt, das sich mit Hilfe zur Lebensbewältigung umschreiben lässt. Zum anderen kann das Bewältigungskonzept subjektbezogen die Betroffenheiten und Befindlichkeiten der Adressaten erkennen und ihr darauf bezogenes Bewältigungsverhalten verstehen. Das von Böhnisch (2001; vgl. auch Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005) erarbeitete sozialpädagogische Bewältigungskonzept strukturiert die Perspektive des Strebens nach Handlungsfähigkeit in alltäglichen Sozialbeziehungen, biografischen Übergängen und kritischen Lebensereignissen, bei dem Handlungsfähigkeit als subjektiv zu erreichendes psychosoziales Gleichgewicht definiert wird. Die Variablen Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit/Selbstkontrolle bedingen sich dabei. Hiermit handelt es sich in Anschluss an das Coping-Konzept der Psychologie um eine emotionale Antriebsdynamik, deren physiologisch-psychologische Begrenztheit „in der sozialpädagogischen Perspektive dadurch überwunden wird, dass das Zusammenwirken von psychischen *und* sozialen Faktoren in den Mittelpunkt gestellt wird“ (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 126, Hervorhebungen im Original). Hierfür nennt Böhnisch (2001) vier Grunddimensionen, „an denen entlang die Bewältigungsproblematik in ihrer Komplexität aufgeschlossen und der sozialpädagogischen Analyse zugeführt werden kann“ (ebd., S. 32): die Erfahrung des Selbstwertverlustes, die tiefenpsychologisch eingelagert ist, die

Erfahrungen von sozialer Orientierungslosigkeit und fehlendem sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungsmuster sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann (vgl. Böhnisch 2001). Das Individuum, das nach Selbstwert und Anerkennung strebt, richtet sich dabei auf „erreichbare Formen sozialen Rückhalts und sozialer Integration“ (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005, S. 126). Hierbei kann es sich auch um abweichende Sozialbezüge handeln, „wenn subjektiv erlebbare Handlungsfähigkeit nicht sozial verträglich realisierbar ist“ (ebd., S. 126). Das Bewältigungskonzept kann die lebensweltliche Dynamik des Handelns diagnostisch aufschließen und im Sinne der ‚Hilfen zur Lebensbewältigung‘ pädagogisch transformieren (ebd., S. 126). Gemende (2002) sieht im sozialpädagogischen Bewältigungskonzept die Ermöglichung der sozialpädagogischen Begleitung und gegebenenfalls Intervention bei Versuchen von Menschen, schwierige Lebensereignisse zu gestalten, ihren Selbstwert, ihre sozialen Beziehungen und Orientierungen nicht zu gefährden oder wieder zu finden, selbst, wenn sie von außen als abweichend interpretiert werden, wie dies beim ausländerpädagogischen und assimilativen Paradigma der Fall ist (vgl. Gemende 2002). Gemende (2002) knüpft mit dem Konzept der interkulturellen Zwischenwelten an den Überlegungen von Böhnisch an, indem sie davon ausgeht, dass die Bewältigungsmuster des Individuums sich auf erreichbare Formen sozialen Rückhalts und sozialer Integration richten. Sie arbeitet heraus, dass das „Konzept der interkulturellen Zwischenwelten selbst Ausdruck der Lebensbewältigung und Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund ist“ (ebd., S. 18). Gemende (1999) verdichtet die Gedanken von Böhnisch mit den Variablen Selbstwert und soziale Anerkennung und kennzeichnet damit interkulturelle Zwischenwelten und Ethnizität als Ressource gegen politische Missachtung. Damit versucht sie, ein Bild von Migrantinnen und Migranten zu vermitteln, die mit ihren Handlungsweisen versuchen, soziale Zugehörigkeit als ihre Form von ‚Normalität‘ in der Migration herzustellen, wobei die Notwendigkeit offensichtlich wird, diese Form der sozialen Zugehörigkeit politisch anzuerkennen.

Für sozialpädagogisches Handeln entsteht dadurch zweierlei: Interkulturelle Zwischenwelten können sowohl „die Begründung für Non-Intervention bedeuten

als auch im begründeten Fall als ‚Anknüpfungspunkt‘ für pädagogische und sozialarbeiterische Konzeption und Intervention dienen“ (Gemende 2002, S. 18). Gemende (2002) verdichtet ihre Überlegungen in der Kernkategorie der interkulturellen Zwischenwelten, die sie anschließend mit weiteren Kategorien erläutert.

Interkulturelle Zwischenwelten [...] sind eigenständige, multiple, ambivalente und veränderliche Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die MigrantInnen in einem widerständigen Wechselspiel zwischen sich und ihrer Umwelt entwickeln. Sie sind Ausdruck der Bewältigung der Verbundenheit eines Menschen mit mindestens zwei ethnisch-kulturellen Kontexten und seines Vermögens, sich in ein produktives Verhältnis zu den sich daraus ergebenden kollektiven sozialen Anforderungen (z.B. zum Verhalten der Geschlechter und Generationen, der Arbeitswelt u.a.) und ihren strukturellen Bedingungen zu setzen (ebd., S. 30, Hervorhebungen im Original).

Die Kategorie ‚eigenständig‘ beschreibt interkulturelle Zwischenwelten als Ausdruck von Veränderung und Vermischung durch Migration. Daher variieren interkulturelle Zwischenwelten nach individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Gemende 2002). In diesen Kontext lassen sich die Überlegungen zur Hybridität (vgl. Hall 1994; Bhabha 2000; Mecheril 2003) oder weitere Umschreibungen dieses Prozesses wie der/die „Andere Deutsche“ von Mecheril und Teo (1994) und die Metapher des Dritten Stuhls von Badawia (2002) anführen.

Die Kategorie ‚ambivalent‘ erfasst interkulturelle Zwischenwelten, weil die Individualisierung des (Post-)Modernen zugleich auch die Vergesellschaftung in unterschiedlichen sozialen Beziehungen und mit unterschiedlichen emotionalem Gehalt bedeutet, woraus „in je spezifischer Weise immer Uneindeutigkeit zwischen Freiheit und kollektiver Abhängigkeit/Bindung des Individuums“ entsteht (Gemende 2002, S. 30; vgl. hierzu auch Sennett 1998). Gemende (2002) beschreibt die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund als „moderne ‚Anomalie‘“ (ebd., S. 30), die darin besteht, diese Situation grenzüberschreitend in zwei Gesellschaften zu bewältigen und sich mit Uneindeutigkeit zwischen Fremdenangst aus eigener Verunsicherung der Einheimischen und ihrer Assimilationsanforderung konfrontiert zu sehen. Die Kategorie ‚ambivalent‘ erfasst interkulturelle Zwischenwelten als moderne Lebensformen mit zugespitzter Ambivalenz und deswegen auch mit erhöhten Anforderungen an die Bewältigungskompetenzen und

Selbstbehauptungsspielräume der Migranten und Migrantinnen (vgl. Gemende 2002; vgl. hierzu auch die Ausführungen unter Kapitel 2.2).

Durch die Zugehörigkeiten zu vielfältigen sozialen Kontexten von Menschen mit Migrationshintergrund, die eine subjektive Deutung erfahren, sind interkulturelle Zwischenwelten ‚multipel‘. Dies zeigt sich an der Tatsache der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten sowohl zur Herkunftsgesellschaft als auch zur Aufnahmegesellschaft. Die Zugehörigkeiten von Menschen mit Migrationshintergrund erhalten dadurch eine mindestens doppelte ethnische Bindung und ihre biografische Bewältigung einen besonderen Charakter. Diese können „erfahrungsgemäß die Wahrnehmung der eigenen Person überlagern und beeinflussen dann auch die Bewältigung anderer kollektiver Anforderungen (z.B. das Frau–Sein, die Art der Beschäftigung usw.)“ (ebd., S. 31). Hier knüpft Gemende (2002) an die „Patchwork-Identität“ im Sinne von Keupp (1988a) oder an den Begriff „Rollenbündel“ an.

Interkulturelle Zwischenwelten entwickeln sich in Anerkennungskämpfen und Zugehörigkeitsbestrebungen in der Aufnahmegesellschaft. Sie können auch als Ausdruck der Bewältigung der Entfremdung von der Herkunftsgesellschaft gesehen werden. Für diesen Prozess steht die Kategorie ‚widerständig‘. Diese Kategorie steht für mehr oder weniger offene oder subtile Machtkämpfe und kann mit unterschiedlich ausgeprägten Ethnisierungstendenzen als kulturellen Konstruktionsprozessen einhergehen (vgl. Kapitel 3).

Interkulturelle Zwischenwelten lassen sich als dynamischen Prozess kennzeichnen, weil sie sich individuell verändern und auch zwischen verschiedenen Migrantinnen und Migranten unterscheiden (vgl. Gemende 2002).

Die Kategorien weisen darauf hin, dass sich Zwischenwelten nicht unvermittelt an den kulturellen Polen ‚Aufnahmegesellschaft‘ oder ‚Herkunftsgesellschaft‘ messen lassen, „in dem Sinne, dass sich MigrantInnen z.B. von der Herkunftsgesellschaft weg zur Aufnahmegesellschaft hin entwickeln oder kulturellen Elementen der Herkunftsgesellschaft unverändert verhaftet bleiben“ (ebd., S. 31f). Vielmehr beschreiben interkulturelle Zwischenwelten Handlungsmuster in der Migration, in denen sich das Individuum zu sich und zu unterschiedlichen kollektiven Norm- und Wertstrukturen von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften in ein Verhältnis setzt und diese zu eigenständigen

Handlungsmustern integriert, die eine Balance zwischen verschiedenen kollektiven Anforderungen herstellen. Dieses Verständnis interkultureller Zwischenwelten setzt insgesamt handelnde Menschen voraus, die interkulturelle Zwischenwelten produzieren. Daher „wird ihr prinzipiell *produktiver* Charakter angenommen“ (ebd., S. 32, Hervorhebungen im Original).

Interkulturelle Zwischenwelten sind als Bewältigungsmuster zu verstehen, die sich als eigenständige und ambivalente Lebensräume auf der makrosozialen, mesosozialen und mikrosozialen Ebene theoretisch darstellen lassen. Hierbei legt Gemende (1999) die sozialökologische Auffassung zugrunde, dass sich menschliche Sozialisation in der Auseinandersetzung der Persönlichkeit mit sich selbst, mit ihrer alltagsstrukturierenden sozialen Umwelt wie in Interaktionen und Tätigkeiten mit anderen Menschen, in Gruppen und in Institutionen sowie mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vollzieht (vgl. Gemende 1999).

Zusammenfassung: Gemendes Ansatz der interkulturellen Zwischenwelten geht von der spezifischen Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund aus. Bemerkenswert an ihrem Ansatz ist, dass die spezifischen Bewältigungsmuster von Menschen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt gerückt und theoretisch analysiert werden. Ihr Ansatz plädiert für die Akzeptanz und politische Anerkennung der eigenen und ambivalenten Lebensräume von Menschen mit Migrationshintergrund. Von Wichtigkeit ist hierbei, dass sich diese Bewältigungsmuster nicht an den „Bewältigungsmustern“ der Mehrheitsbevölkerung messen lassen, die zwangsläufig von einer ethnozentrischen Sichtweise geprägt sind. Das theoretische Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten bietet in Anschluss an das Konzept der „Lebensbewältigung und Sozialintegration“ von Böhnisch (2001) eine sozialpädagogische Basis, diese Lebensräume als Ressource anzuerkennen. Sozialpädagogisches Handeln drückt sich hierbei sowohl sozialpsychologisch als auch sozialpolitisch aus und wendet sich damit gegen Abwertung und Exklusion. Kritisch ist anzumerken, dass sich Gemendes Ansatz in erster Linie auf Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation bezieht. Hier stellt sich die Frage, wie sich dieser Ansatz bezogen auf die Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten und

dritten Generation weiterentwickeln lässt. Weiterhin stellt sie nicht nur die Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund, sondern geht auch sehr stark auf die Probleme der Lebensbewältigung ein. Die Gefahr besteht dabei, dass die sozialpädagogische Intervention weiterhin vom Defizitgedanken geprägt wird. Gemende bietet keine Kriterien zur Konfliktlösung hinsichtlich des Umgangs der Mehrheitsgesellschaft mit dem Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelt an. Ebenso fehlen Kriterien, wie Begegnungen mit den Angehörigen interkultureller Zwischenwelten und den Mehrheitsangehörigen zu gestalten wären. Hier besteht noch Forschungsbedarf, und dazu kann die vorliegende Studie einen Beitrag leisten. Gemende geht davon aus, dass interkulturelle Zwischenwelten in Anerkennungskämpfen und Zugehörigkeitsbestrebungen in der Aufnahmegesellschaft entwickelt werden. Den Begriff der Anerkennung erörtert sie nicht weiter in seiner theoretischen Ausprägung. Der Anerkennungsgedanke ist aber besonders für die Akzeptanz von interkulturellen Zwischenwelten hinsichtlich der Mehrheitsgesellschaft grundlegend, ebenso für die damit einhergehende Frage des Umgangs mit Konflikt und Begegnung. Daher wird im nächsten Kapitel der Begriff der Anerkennung theoretisch aufgearbeitet und anerkennungstheoretische Ansätze diskutiert.

2.4 Resümee

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, dass Interkulturalität eine zentrale Dimension Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft darstellt. Nach dieser Klärung kann auch eine Verortung der außerbetrieblichen Weiterbildung innerhalb des Interkulturalitätskonzepts vorgenommen werden. Zentral ist, dass außerbetriebliche Weiterbildung als interkultureller Zwischenraum gesehen wird, da hier zwischen den Kulturen etwas Neues entsteht. Dieser interkulturelle Zwischenraum ergibt sich durch das gemeinsame Arbeiten und Interagieren aller Protagonisten. Er befindet sich in ständiger Veränderung. In diesem interkulturellen Zwischenraum bringen alle Protagonisten ihre lebensweltlichen Bezüge ein, z.B. das Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelt oder der lebensweltliche Bezug derjenigen ohne Migrationshintergrund, der von Sichtweisen und Handlungsmustern der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist. Die

vorliegende Studie geht vom Verständnis des interkulturellen Zwischenraums aus und untersucht die Erfahrungen, welche die Mitglieder dort machen.

Es wurde deutlich, dass der Begriff Interkulturalität vielschichtig, facettenreich und in sich different ist. Insbesondere die kritischen Implikationen, die das ausländerpädagogische Paradigma und der Begriff „Kultur“ mit sich bringen, müssen berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit diesem Begriff konnte zeigen, dass es sinnvoll ist, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft innerhalb einer Pädagogik der Anerkennung zu verorten und damit das Anerkennungsparadigma als Leitmotiv der Sozialen Arbeit in den Vordergrund zu stellen. Im nächsten Untersuchungsschritt des heuristischen Rahmens werden deshalb Überlegungen zum Anerkennungsbegriff vorgestellt, die in ihrer normativen Ausrichtung für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft gehaltvoll sind. Diese theoretische Auseinandersetzung bietet die Basis für eine Verortung innerhalb von Ansätzen einer Pädagogik der Anerkennung.

3 Anerkennungstheoretische Ansätze

In diesem Kapitel werden anerkennungstheoretische Ansätze referiert und daraus Konsequenzen für die vorliegende Arbeit abgeleitet.

Der Anerkennungsbegriff steht in einer direkten Beziehung zu den demokratischen Verhaltensweisen der Menschen, zur demokratisch verfassten Gesellschaft und zur politischen Verfassung der Demokratie. Die Herstellung gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse hat eine nicht zu unterschätzende Wirkung für die soziale Infrastruktur und die soziale Integrationskraft einer Gesellschaft (vgl. Himmelmann 2002).

Für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft kann davon ausgegangen werden, dass ihre pädagogische Konzeption und das pädagogische Handeln von der normativen Voraussetzung des Respekts vor der Würde aller Menschen und der Anerkennung der Menschenrechte ausgeht. Anerkennung gilt daher als Leitmotiv in der Sozialen Arbeit (vgl. Auernheimer 2006). Das Postulat der Anerkennung bezieht sich jedoch auf zwei Dimensionen des Subjekts. Es bezieht sich einerseits in universalistischer Perspektive - unter der Voraussetzung der fundamentalen Gleichheit aller Menschen - auf ihr Recht als Weltbürger und ihrer Funktion als Träger unveräußerlicher Menschenrechte. Andererseits bezieht es sich auf die Gegebenheit kultureller Differenz und die Bejahung dieser Differenz.

Das Leitmotiv der Anerkennung kann mit Keupp (2002) als Identitätsziel für die Migrationsgesellschaft beschrieben werden, da er in der Frage der Anerkennung einen neuen zeit- und kulturtypischen Akzent sieht, der sich auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse zurückführen lässt. Diese stellen die vertrauten Rahmenbedingungen für Anerkennung und Zugehörigkeit grundlegend in Frage. Anerkennung muss daher unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen „im dialogischen Austausch mit anderen Subjekten aktualisiert, gewissermaßen ausgehandelt werden“ (Keupp 2002, S. 268; Kap. 3.3). Für sozialpädagogisches Handeln ist in diesem Zusammenhang ein Doppelaspekt von Bedeutung. Dieser muss durchgängig der normativ fundierten moralischen Anerkennung von allgemeiner

Menschenwürde und Menschenrechten entsprechen und darf die ethisch begründete Anerkennung des Individuums als Träger eines je eigenen Lebensentwurfs nicht aus dem Blick verlieren (vgl. Kiesel und Volz 2002 in Anschluss an Habermas). Dabei entsteht die Schwierigkeit, „im Einzelfall den Konflikt zwischen der Anerkennung von Andersheit und dem Recht auf Autonomie zu lösen“ (Auernheimer 2006, S. 198).

Eine (sozial-)pädagogische Theorie der Anerkennung kann sich in diesem Sinne vor allem auf die von Hegel in der „Phänomenologie des Geistes“ entfaltete Theorie des Kampfes um Anerkennung beziehen.¹⁹ Hierbei kann sie sich auf Arbeiten von Axel Honneth (1990; 1994) stützen, der den „Kampf um Anerkennung“ als Sammelbegriff für eine „moralische Grammatik sozialer Konflikte“ und für Grundmotive einer Moral der Anerkennung auf der Basis neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse rekonstruiert (vgl. Brumlik 2002). Von weiterer Relevanz für die vorliegende Arbeit ist der Zusammenhang von Anerkennung und Identität. Dieser Frage geht Charles Taylor (1997) nach, indem er die Bedeutung der Anerkennung von Kulturen für ein gelungenes Identitätskonzept untersucht. Er betont den dialogischen Charakter menschlicher Existenz, den er in einen engen Zusammenhang von Identität und Anerkennung stellt. Das dialogische Prinzip wird daraufhin als weitere theoretische Basis für eine begriffliche Auseinandersetzung mit Anerkennung vorgestellt.

¹⁹ Zuerst wurde der Anerkennungsbegriff von Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) in seiner Naturrechtslehre systematisiert. Der Begriff spielt dann bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) eine zentrale Rolle. Hegel entwickelte sein Konzept in der „Phänomenologie des Geistes“ im Kapitel „Selbständigkeit und Unselbständigkeit des Selbstbewusstseins“. In diesem Kapitel wird der praktische Konflikt dargestellt, in dem das Subjekt sich befindet, sobald es zu einem Bewusstsein von sich selbst kommen will. Hegel lässt das Begehren des Subjekts nach vollständiger Selbstbestimmung in eine „Bewegung des Anerkennens“ münden, in der die beteiligten Subjekte ihre Ansprüche nur in komplementärer Übereinkunft behaupten können. Sitzer und Wiezorek (2005) weisen darauf hin, dass bei Hegel zwischen zwei Dimensionen des Anerkennens unterschieden werden muss. Anerkennung als Wechselbeziehung zwischen Subjekten und Anerkennung als Verhältnis von Einzelwillen und Allgemeinwillen. Die erste Wechselbeziehung eskaliert im Kampf um Anerkennung. In der zweiten Wechselbeziehung macht sich der Allgemeinwille gegenüber dem Einzelwillen geltend. Der Konflikt eskaliert dann in der (Rück)Forderung individueller Handlungsspielräume (vgl. Sitzer und Wiezorek 2005).

3.1 Die Grundmotive einer Moral der Anerkennung von Axel Honneth

Eine Voraussetzung für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft ist die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Lebensformen und Identitäten. Eine normative Basis bieten dafür die Überlegungen des Philosophen und Soziologen Axel Honneth, eine Moral zu bestimmen, die sowohl die Autonomie des Individuums als auch den Austausch und das Zusammenwirken von Mitgliedern von Gemeinschaften und unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen sichert (vgl. Kiesel und Volz 2002). Honneths Überlegungen zeigen den Zusammenhang von Anerkennung und sozialen Konflikten, die dadurch entstehen, dass sich Anerkennung meist nicht in reziproker Weise vollzieht. Die daraus entstandenen sozialen Konflikte, die er mit dem „Kampf um Anerkennung“ beschreibt, stellt er in einer Matrix sozialer Anerkennungsverhältnisse dar (vgl. Honneth 1994, S. 211). Dabei werden die drei Anerkennungsweisen, die der emotionalen Zuwendung (Liebe), der kognitiven Achtung (Recht) und der sozialen Wertschätzung in Beziehung zur Persönlichkeitsdimension und zu Anerkennungs- und Missachtungsformen gesetzt. Als Missachtungsformen korrespondieren zur emotionalen Zuwendung die Misshandlung und Vergewaltigung, zur kognitiven Achtung die Entrechtung und Ausschließung und zur sozialen Wertschätzung die Entwürdigung und Beleidigung. Die Erfahrung der Missachtung kann motivational den Anstoß zu sozialem Widerstand und Konflikt geben und damit zu einem „Kampf um Anerkennung“ führen (Honneth 1994, S. 214).

Durch die systematische Rekonstruktion der Hegelschen Gedanken und den Rückgriff auf die Sozialpsychologie Meads²⁰ entwickelt Honneth ein

²⁰ Mead (1968) geht davon aus, dass soziales Verhalten und die Ausbildung von Selbstbewusstsein als „eines Sich-selbst-gewahr-werdens aufgrund der Reaktionen der anderen vor allem in antizipativer Rollenübernahme besteht“ (Brumlik 1983, S. 235). Die Möglichkeit der Antizipation und Internalisierung der Haltungen und des Verhaltens anderer sich selbst gegenüber und die Möglichkeit, Selbsterfahrung aus der Sicht anderer zu machen, ist bei Mead der Kern des *Selbst*, also „das Kernstück der (persönlichen) Identität“ (Brumlik 1973, S. 26; 1983). Das *Selbst* („Self“) bildet sich in zwei aufeinander folgenden Interaktionsmustern heraus, die nach Mead zentral für die Identitätsentwicklung sind (vgl. Mead 1968). Das Kind orientiert sich zunächst an den Rollen ihm bekannter und vertrauter Personen einzelner Nächster, den *signifikanten Anderen*. Später lernt es, auf der Basis der Übernahme der Perspektive der signifikanten Anderen allgemeine gesellschaftliche Haltungen zu übernehmen, d.h., es lernt, sich an einem *generalisierten Anderen* zu orientieren (vgl. Brumlik 1996). Das Kernstück der (persönlichen) Identität ist bei Mead die Möglichkeit der Selbsterfahrung aus der Sicht anderer. Diese Identität baut auf einer ganzen Struktur von Haltungen auf, nämlich den hypothetisch angenommenen Reaktionen der ganzen Gesellschaft, des generalisierten

intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept. Er geht davon aus, dass handlungsfähige Subjekte durch die Erfahrung der wechselseitigen Anerkennung die Möglichkeit erhalten, eine positive Selbstbeziehung auszubilden: „[...] ihr praktisches Ich ist, weil es nur aus der Perspektive der zustimmenden Reaktion von Interaktionspartnern sich selber zu vertrauen und zu achten lernt, auf intersubjektive Beziehungen angewiesen, in denen es Anerkennung zu erfahren vermag“ (Honneth 1990, S. 1048). Honneth (1990) betont daher die Zustimmung oder Anerkennung durch andere Subjekte. Dieser Zusammenhang lässt sich mit dem Begriff der intersubjektiven Anerkennung beschreiben (vgl. Honneth 1990, S. 1044). Hierbei wird die Individuierung des Menschen als Prozess betrachtet. Innerhalb Honneths intersubjektivitätstheoretischem Personenkonzept erweist sich die Möglichkeit einer ungestörten Selbstbeziehung als abhängig von den drei Formen der Anerkennung (Liebe, Recht, Solidarität), die sich analytisch voneinander unterscheiden lassen. Er rekonstruiert den Gehalt von Liebe, Recht und Solidarität und schließt dann an die Ergebnisse einzelwissenschaftlicher Forschungen an. Anhand empirischer Untersuchungen geht er der Frage nach, ob sich die drei Beziehungsmuster als Anerkennungsmuster unterscheiden lassen, sodass sie im Hinblick auf anerkennungstheoretische Überlegungen und das intersubjektivitätstheoretische Selbstkonzept eigenständige Typen bilden. Honneth stellt die Anerkennungsverhältnisse gestaffelt dar.

Die erste Anerkennungsweise subsumiert Honneth (1994) unter emotionaler Zuwendung. Die darin enthaltenen Anerkennungsformen der Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft) werden als Primärbeziehungen verstanden, die aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen. Das können erotische Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern–Kind–Beziehungen sein und werden damit nicht in der eingeschränkten Form der sexuellen Intimbeziehungen verwendet. Als Erklärungsrahmen für diese Anerkennungsform zieht er die Forschungstradition der psychoanalytischen Objektbeziehung nach Winnicott (1984) und Benjamin (1990) heran. Diese sieht er als besonders geeignet an, die Liebe als ein Interaktionsverhältnis verständlich zu machen, dem ein besonderes Muster der

Anderen. Das *taking the role of the other* heißt dementsprechend bei Mead, die erfahrenen organisierten Haltungen, die *Rolle* anderer auf sich selbst und auf andere anzulegen (vgl. Brumlik, 1973; Joas 1991).

reziproken Anerkennung zugrunde liegt (vgl. Honneth 1994, S. 154). Liebe kann als eine bestimmte Form der Anerkennung veranschaulicht werden, da mit ihr in einer spezifischen Weise das Gelingen von affektiven Bedingungen zwischen Symbiose und Selbstbehauptung abhängig gemacht wird. Honneth (1994) zieht aus Winnicotts Analysen des frühkindlichen Reifungsprozesses theoretische Rückschlüsse auf die kommunikative Struktur, die die Liebe zu einem besonderen Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung macht. Die Anerkennungsform der Liebe bezeichnet nicht einen intersubjektiven Zustand, sondern einen kommunikativen Spannungsbogen, der die Erfahrung des Alleinseinkönnens kontinuierlich mit der des Verschmolzenseins vermittelt. „Die ‚Ich-Bezogenheit‘ und die Symbiose stellen darin sich wechselseitig fordernde Gegengewichte dar, die zusammengekommen erst ein reziprokes Beisichselbstsein im Anderen ermöglichen“ (ebd., S. 170). Somit versteht Honneth unter dem Anerkennungsverhältnis der Liebe den gleichzeitigen Vorgang der Freigabe und der emotionalen Bindung der anderen Person. Der Fokus richtet sich hier nicht auf eine kognitive Respektierung, sondern eine durch emotionale Zuwendung begleitete, unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit. Mit dem Anerkennungsverhältnis der Liebe korrespondiert die positive Einschätzung des Selbstvertrauens für das Subjekt, was für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben eine unverzichtbare Basis darstellt. Dieses Selbstvertrauen geht nach Honneth jeder anderen Form der reziproken Anerkennung voraus. Von Bedeutung ist, dass die Subjekte nicht nur durch Erfahrung zu einer emotionalen Sicherheit gelangen, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, die die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung bilden.

Über den sozialen Kreis von primären Sozialbeziehungen hinaus lässt sich die Anerkennungsform der Liebe, weil positive Gefühle gegenüber anderen Menschen unwillkürliche Regungen sind, nicht beliebig auf eine größere Zahl von Interaktionspartnern übertragen und verbietet den Versuch, diese Form der Anerkennung, durch einen Versuch der Verallgemeinerung aufzulösen (vgl. Honneth 1990).

Die nächste Anerkennungsweise der kognitiven Achtung innerhalb der gestaffelten Matrix äußert sich in der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse

(Rechte). Honneth geht von Meads Überlegungen zum „generalisierten Anderen“ aus. Mead beschreibt den Prozess der Sozialisation mit der Kategorie des „generalisierten Anderen“ in Form einer Verinnerlichung von Handlungsnormen, die aus der Generalisierung der Verhaltenserwartungen aller Gesellschaftsmitglieder hervorgeht. Honneth sieht daher in dieser Anerkennungsform einen kognitiven Charakter gegeben. In diesem Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung lernt der/die Einzelne sich aus dem Blickwinkel seiner Interaktionspartner als ein ihnen gleichberechtigte/r Träger/in von Rechten zu begreifen (vgl. Honneth 1990, S. 1049). Honneth bezieht sich auf die rechtliche Anerkennung unter den Bedingungen demokratischer Rechtsverhältnisse (Honneth 1994, S. 178). Das demokratische Rechtssystem kann als Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden und darf von seinem Anspruch her keine Ausnahmen und Privilegien zulassen. In diesem reziproken Anerkennungsverhältnis des Rechts erkennen sich die Rechtssubjekte dadurch, „dass sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“ (ebd., S. 177). Aus der Erfahrung rechtlicher Anerkennung kann das Subjekt sich selbst gegenüber eine elementare Selbstachtung einnehmen, „es vermag sich als eine Person zu betrachten, die mit allen anderen Mitgliedern seines Gemeinwesens die Eigenschaften eines moralisch zurechnungsfähigen Aktors teilt“ (Honneth 1990, S. 1050). Das Anerkennungsverhältnis des Rechts lässt sich im Gegensatz zu dem der Primärbeziehung, das nicht verallgemeinert werden kann, generalisieren. Hierbei kann das Rechtsverhältnis in die sachliche und soziale Ausweitung von Rechten ausdifferenziert werden. Bei der sachlichen Ausweitung gewinnt das Recht an materialen Gehalten hinzu, „durch die zunehmend auch die Unterschiede in den individuellen Chancen zur Realisierung der intersubjektiv garantierten Freiheiten rechtlich Berücksichtigung finden“ (ebd., S. 1050). Im zweiten Fall der sozialen Ausweitung geht mit dem Rechtsverhältnis eine Universalisierung einher, in dem Sinne, dass ausgeschlossenen oder benachteiligten Gruppen die gleichen Rechte wie allen anderen Mitgliedern des Gemeinwesens zuerkannt werden. Im Gegensatz zum Anerkennungsverhältnis der Primärbeziehung ist dieses Anerkennungsverhältnis durch einen „prinzipiellen Universalismus“

gekennzeichnet, der durch „historische Kämpfe“ wie den Kampf der Frauenbewegung zum Tragen kommt (ebd., S. 1050).

Die dritte Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung äußert sich in der Anerkennungsform der Wertgemeinschaft (Solidarität). Im Unterschied zur rechtlichen Anerkennung wird ein Mensch durch die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung aufgrund seiner besonderen Eigenschaften geachtet, die ihn im Unterschied zur anderen Person charakterisieren, wobei es sich bei der rechtlichen Anerkennung um eine allgemeine Eigenschaft handelt, die ihn überhaupt erst zur Person macht. Für die rechtliche Anerkennung ist die Frage zentral, wie eine konstitutive Eigenschaft von Personen bestimmt werden kann. Für die soziale Wertschätzung hebt Honneth (1994) die Frage hervor, wie das evaluative Bezugssystem beschaffen ist, innerhalb dessen sich der ‚Wert‘ der charakteristischen Eigenschaften einer Person messen lässt (ebd., S. 184). Das soziale Ansehen der Subjekte bemisst sich nach Honneth in einer arbeitsteiligen Gesellschaft an den individuellen Leistungen, die sie im Rahmen ihrer besonderen Formen der Selbstverwirklichung gesellschaftlich erbringen. Mit der Erfahrung sozialer Wertschätzung verknüpft sich daher ein gefühlsmäßiges Vertrauen, Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als ‚wertvoll‘ anerkannt werden (ebd., S. 209). In kategorialer Parallele zu den Begriffen des Selbstvertrauens und der Selbstachtung nennt Honneth diese Art der praktischen Selbstbeziehung Selbstschätzung. Sie beinhaltet für menschliche Subjekte die Erfahrung, dass sie sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv beziehen können. Solidarität unter den Bedingungen demokratischer Gesellschaften ist daher an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten und autonomen Subjekten gebunden. In diesem Zusammenhang bedeutet dies, „sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des anderen als jeweils bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (ebd., S. 209). Das Resultat sind für Honneth solidarische Beziehungen, die sich nicht nur durch eine passive Toleranz gegenüber dem anderen auszeichnen, sondern durch eine affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person: „denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten

vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (ebd., S. 210). Honneth betont, dass in diesem Zusammenhang ‚symmetrisch‘ bedeutet, dass jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren. Die entsprechende Anerkennungsbeziehung zeichnet sich durch ein Verhältnis der solidarischen Zustimmung gegenüber alternativen Lebensweisen aus. Die Subjekte finden darin in ihren individuellen Besonderheiten, als lebensgeschichtlich individuierte Personen, die Anerkennung wechselseitiger Ermutigung. Hierfür setzt Honneth gesellschaftlich voraus, je mehr die ethischen Zielvorstellungen für verschiedene Werte geöffnet und ihre hierarchische Anordnung einer horizontalen Konkurrenz gewichen sind, umso stärker wird die soziale Wertschätzung einen individualisierten Zug annehmen und symmetrische Beziehungen schaffen können. Daraus können sich gesellschaftliche Verhältnisse der Individualisierung und Egalisierung entwickeln.

Nach Honneth entsprechen den drei Formen der Anerkennung drei Typen der Missachtung, deren Erfahrung jeweils als Handlungsmotiv in die Entstehung sozialer Konflikte einfließen kann. Ausgehend von der These, dass die Erfahrung von Missachtung die Vorenthaltung oder den Entzug von Anerkennung signalisiert, zieht er den Schluss, dass sich dann innerhalb des negativen Phänomenbereichs dieselben Unterscheidungen wieder finden lassen müssen, die schon innerhalb des positiven Phänomenbereichs der Anerkennungsweisen anzutreffen waren. In Korrespondenz mit den drei Anerkennungsmoden hebt er ebenso viele Weisen der Missachtung systematisch voneinander ab. Diese unterscheidet er an den verschiedenen Graden, wie sie die praktische Selbstbeziehung einer Person dadurch erschüttern, dass sie ihr die Anerkennung bestimmter Identitätsansprüche entziehen.

Zuerst geht er von einem Typ der Missachtung aus, der die Schicht der leiblichen Integrität einer Person berührt. Er nennt hier Formen der praktischen Misshandlung, die einem Menschen alle Möglichkeiten der freien Verfügung über seinen Körper gewaltsam entziehen, z.B. psychische Verletzungen wie Folter und Vergewaltigung. Diese berühren die körperliche Integrität eines

Menschen und stellen die elementarste Form der persönlichen Erniedrigung dar (vgl. Honneth 1990, S. 1046), da „jeder gegen den Willen einer Person unternommene Versuch, sich ihres Leibes mit welcher Absicht auch immer zu bemächtigen, einen Grad der Demütigung bewirkt, der tiefer als andere Formen destruktiv in die praktische Selbstbeziehung eines Menschen eingreift“ (Honneth 1994, S. 214). Dadurch wird das durch Liebe erlernte Vertrauen in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers nachhaltig verletzt. Die Folge ist dabei eine „Art von sozialer Scham, ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, der bis in die leiblichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Subjekten hineinreicht“ (ebd., S. 214). Weitere Missachtungsformen, die sich in diesem Zusammenhang anführen lassen, wären hier u.a. auch Formen der Diskriminierung und Unterdrückung, die auf soziale und gesellschaftliche Strukturen der Missachtung zurückgreifen und damit demütigend wirksam werden (vgl. hierzu auch Riegel 2004).

Dem Anerkennungsverhältnis des Rechts steht die Missachtungsform der Entrechtung und Ausschließung gegenüber, die ein Mensch erfährt, wenn er vom Besitz bestimmter Rechte innerhalb einer Gesellschaft strukturell ausgeschlossen bleibt. Das Subjekt wird entwürdigt, da es innerhalb seines Gemeinwesens nicht die moralische Zurechnungsfähigkeit einer vollwertigen Rechtsperson zugebilligt bekommt. Die Missachtungsformen der Entrechtung und der Ausschließung verknüpfen die Einschränkung der persönlichen Autonomie mit dem Gefühl des Subjekts, nicht den Status eines vollwertigen, moralischen und gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen. Mit der Erfahrung von Entrechtung folgt ein Verlust an Selbstachtung. Dies bedeutet für die Person, dass sie in ihrer sozialen Integrität verletzt und ihr die kognitive Achtung einer moralischen Zurechnungsfähigkeit als wichtige Persönlichkeitsdimension entzogen wird (vgl. Honneth 1990, S. 1049; Honneth 1994, S. 211). Diese Missachtungsform zeigt sich in Formen der sozialen Ausgrenzung und in der Vorenthaltung von Möglichkeiten der gesellschaftlichen und sozialen Mitwirkung (vgl. Riegel 2004).

Die Missachtungsform, die mit der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung und Solidarität korrespondiert, zeigt sich in der Herabstufung des sozialen Wertes von Formen der Selbstverwirklichung. Honneth spricht hier von der Art der Erniedrigung, die sich negativ auf den sozialen Wert von

Gruppen oder Einzelnen bezieht, indem sie individuelle oder kollektive Lebensweisen herabwürdigt. Dies sind Formen der Missachtung, die mit Begriffen wie Beleidigung, Verruf oder Entwürdigung bezeichnet werden können. Mit diesen Formen nimmt sie Subjekten jede Möglichkeit, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen. Das bedeutet für den/die Einzelne/n die Erfahrung der sozialen Entwertung und den Verlust an persönlicher Wertschätzung (vgl. Honneth 1990, S. 1047). Der Mensch wird also in seiner Ehre und Würde bedroht (vgl. Honneth 1994, S. 211).

Die verschiedenen Formen der Missachtung setzt Honneth in Beziehung zu den organischen Erkrankungen eines Menschen. Er zieht die Schlussfolgerung, dass durch die Erfahrung von sozialer Erniedrigung und Demütigung menschliche Wesen in ihrer Identität ebenso gefährdet sind, wie in ihrem physischen Leben durch das Erleiden von Krankheiten. Menschliche Wesen sind auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen angewiesen, um zu einer geglückten Selbstbeziehung gelangen zu können. „Der vorsorgenden Vermeidung von Krankheiten entspräche, [...] die soziale Garantie von Anerkennungsverhältnissen, welche die Subjekte vor der Erfahrung von Missachtung weitestgehend zu schützen vermögen“ (Honneth 1990, S. 1048).

Für die vorliegende Untersuchung ist die Feststellung Honneths von Wichtigkeit, was mit dem Individuum, insbesondere dem jugendlichen Menschen, geschieht, wenn eine solche Form der sozialen Zustimmung auf einer Entwicklungsstufe ausbleibt, ...

[...] so reißt das in der Persönlichkeit gleichsam eine psychische Lücke auf, die in den negativen Gefühlsreaktionen der Scham oder der Wut, der Kränkung oder der Verachtung nach Ausdruck sucht. Daher ist die Erfahrung von Missachtung stets von affektiven Empfindungen begleitet, die dem Einzelnen prinzipiell offenbaren können, dass ihm bestimmte Formen der Anerkennung sozial vorenthalten werden (Honneth 1990, S. 1052).

Von Bedeutung ist, dass diese Erfahrung von Missachtung zu einer Motivationsquelle politischer Widerstandshandlungen werden kann, wenn das Artikulationsmittel einer sozialen Bewegung vorhanden ist (ebd., S. 1054). Honneth sieht in einem emanzipatorischen Kampf um Anerkennung eine

moralische Kraft, die innerhalb der sozialen Lebenswirklichkeit des Menschen für Entwicklungen und Fortschritte sorgen kann (vgl. Honneth 1994, S. 227).

Zusammenfassung: Mit den drei Anerkennungsformen: der Liebe, dem Recht und der Wertgemeinschaft (Solidarität) hat Honneth (1990, 1994) formale Bedingungen von Interaktionsverhältnissen festgelegt, „in deren Rahmen sich menschliche Wesen ihrer ‚Würde‘ oder Integrität sicher sein können“ (Honneth 1990, S. 1051). Damit benennt Honneth eine moralische Infrastruktur für eine soziale Lebenswelt, die ihre Mitglieder schützen kann. Von Bedeutung ist hierbei seine These, dass sich ein Subjekt nur dann in den positiven Modi des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung beziehen kann, wenn es an einer sozialen Lebenswelt partizipiert, in welcher die drei Anerkennungsmuster gestaffelt anzutreffen sind. Menschen bilden mit steigendem Bewusstsein ihrer Individualität zugleich eine zunehmende Abhängigkeit von den Anerkennungsverhältnissen ihrer Lebenswelt aus. Erfahren sie Formen der Missachtung, ist nach Honneth (1990) die Gefahr einer Verletzung vorhanden, die die Identität der ganzen Person gefährden kann.

Ausblick: Helsper et al. (2005) gehen davon aus, dass die Anerkennungsmodi des Rechts und der Wertschätzung in schulischen Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern auf spezifische Weise miteinander verflochten sind. Diese Verflechtung zeigt sich auch in Interaktionen innerhalb des interkulturellen Zwischenraums der außerbetrieblichen Einrichtungen, sodass es sinnvoll erscheint, mit der entworfenen Kategorie der institutionellen Anerkennung die Honnethschen Anerkennungsformen um diese Kategorie zu ergänzen und für die vorliegende Studie zu nutzen. Helsper et al. (2005) konstatieren, dass sich in Bezug auf die Bewertung der schulischen Leistung noch einmal in besonderer Schärfe zeigt, wie verwoben miteinander die Anerkennungsmodi des Rechts und der Wertschätzung sind, da schulische Lernprozesse einer Leistungsbewertung unterliegen. Die Bewertung der individuell erbrachten Leistung eines Schülers erfolgt durch die universalistische Leistungsbeurteilung der Schüler insgesamt ohne Bezugnahme auf ihre partikularen Besonderheiten. Die individuell erbrachte Leistung der Schüler wird durch die Vergabe von Noten, welche die Leistung differenzieren und klassifizieren, in eine bessere schlechtere

Rangordnung gebracht. Leistung und Bildungserfolg fungieren als zentrale Kriterien der Anerkennung im schulischen Rahmen und werden, wie sich mit der vorliegenden Studie zeigen lässt, in der Ausbildung innerhalb der außerbetrieblichen Einrichtung fortgesetzt. In der außerbetrieblichen Einrichtung kommt nochmals eine Verschärfung dieser Kriterien hinzu, da sich das Kriterium ‚Ausbildungserfolg‘ als Kriterium der Anerkennung auf schulische Prozesse in der Berufsschule, auf die Ausbildung, das Bestehen der Gesellenprüfung und auf den konkreten Vermittlungserfolg in den Ersten Arbeitsmarkt beziehen.

Nach Helsper et al. (2005) werden über die Leistungsbeurteilung gleichzeitig Anerkennungsverweigerungen vorstrukturiert. Durch die Festsetzung normativer Kriterien fällt ein bestimmter Anteil von Schülerinnen und Schülern aufgrund schlechter Leistungen aus dem positiven schulischen Anerkennungsraaster heraus, wie sich das beispielsweise bei der Vorenthaltung der Gymnasialempfehlung im Zuge der Schulentscheidungen zeigt (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 1). Dies lässt sich im Rahmen einer Ausbildung mit dem Nichtbestehen der Gesellenprüfung verdeutlichen, da die Auszubildenden dann aus dem positiven gesellschaftlichen Anerkennungsraaster, das sich stark über berufliche Leistung definiert, ausgeschlossen werden. Zusätzlich zu der unter der Kategorie ‚das Fremde als Bedrohung‘ dargestellten Problematik der Nichtanerkennung der Rechtsverhältnisse und der Ablehnung der sozialen Wertschätzung spitzt sich die Nichtanerkennung der Auszubildenden heterogener Herkunft in der außerbetrieblichen Einrichtung aufgrund ihrer erbrachten Leistungen, die häufig mit dem Ausbildungserfolg kontrastieren, zu. Unter Kapitel 1 wurde auf die problematischen Implikationen des Leistungsprinzips bereits ausführlich eingegangen.

3.2 Charles Taylors Essay zu einer Politik der Anerkennung

Der kanadische Politologe und Sozialphilosoph Charles Taylor (1997) geht in seinem Essay zu einer Politik der Anerkennung von einem sozialtheoretischen Identitätskonzept aus und überträgt es auf politische Fragen in einer demokratischen Gesellschaft.

„Das Verlangen nach Anerkennung ist vielmehr ein menschliches Grundbedürfnis“ (ebd., S. 15). Mit diesem Zitat lassen sich Taylors Überlegungen an Honneths Gedanken anschließen. Während sich Honneth (1990; 1994) mit der Frage beschäftigt, wie sich gegebene oder nicht gegebene Anerkennungsverhältnisse auf die Identität auswirken und sich die Nichtgegebenheit in affektiven Empfindungen äußert und damit zur Motivationsquelle von politischen Widerstandshandlungen werden kann, geht Taylor identitätstheoretisch dem moralischen Gebot der Anerkennung kultureller Spezifika nach (vgl. Auernheimer 2003).

Taylors Aufsatz lässt sich im Rahmen des sogenannten Kommunitarismusstreites der 1990er Jahre verorten. Nach kommunitaristischer Auffassung hat man im Fall einer Kollision von individuellen und kollektiven Anerkennungsansprüchen die kollektiven Ansprüche unter Umständen über die Ansprüche des Individuums zu stellen (vgl. Albrecht 2004).

Seinen identitätstheoretischen Zugang gründet Taylor (1997) auf die universalistische und egalitäre Idee der Moderne, welche die „Würde des Menschen“ bzw. die „Würde des Staatsbürgers“ mit der Vorstellung der Einzigartigkeit eines jeden verknüpft. Taylor (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*individualisierten* Identität“, d.h. einer Identität, die nur dem Individuum alleine gehört und die das Individuum in sich selbst entdeckt (ebd., S. 17, Hervorhebung im Original). Die Vorstellung dieser Identität hat sich mit dem ethischen Ideal des späten 18. Jahrhunderts herausgebildet und beinhaltet, dass das Individuum sich selbst und seiner eigenen Existenz gegenüber treu zu sein hat (vgl. Taylor 1997). In Anschluss an Trilling (1980) spricht Taylor hier von „Authentizität“. Taylor (1997) betont die „bestimmte Art, Person zu sein, die *meine* Art ist“ (ebd., S. 19). Jeder Mensch ist aufgerufen, sein Leben in dieser Art zu leben und nicht das Leben eines anderen Menschen nachzuahmen. Diese Vorstellung verstärkt den Grundsatz der Selbsttreue und impliziert die unverwechselbare Originalität eines jeden Menschen (vgl. Taylor 1997). Die moderne Idee der Authentizität kommt in den Zielen der Selbstverwirklichung und Selbsterfüllung zum Ausdruck (vgl. Taylor 1997). Die individualisierte Identität lässt sich aber nur durch den „dialogischen Charakter menschlicher Existenz“ erzeugen, die in der Interaktion mit anderen Menschen hergestellt wird, die für das Individuum wichtig sind (ebd. S. 21).

Taylor bezieht sich wie Honneth auf Mead (1968) und benützt den Begriff des „signifikanten anderen“ (Taylor 1997, S. 22). Die Entwicklung des menschlichen Verstandes vollzieht sich somit nicht monologisch, sondern in Bezug auf den signifikanten anderen dialogisch. Nach Mead verlangen dialogische Beziehungen die Aneignung der gruppenspezifischen Symbolsysteme wie der Sprache. Damit lässt sich die Bedeutung von Minderheitensprachen für die jeweilige Gruppe erklären. Taylor sieht die eigene Identität in Abhängigkeit von den dialogischen Beziehungen des Individuums. Ausgehend von diesen identitätstheoretischen Gedanken, kann sich für Taylor die Politik dieser Problematik nicht entziehen (vgl. hierzu auch Auernheimer 2003). Taylor verweist darauf, dass in Verhältnissen vor dem 18. Jahrhundert die Frage der Anerkennung nicht zum Problem wurde, da Identität auf gesellschaftlichen Kategorien basierte, die niemand anzweifelte. Der moderne Mensch jedoch mit seiner unverwechselbaren persönlichen Identität genießt diese selbstverständliche Anerkennung nicht. Deshalb wird nach Taylor das Bedürfnis nach Anerkennung heute zum ersten Mal tatsächlich wahrgenommen. Der moderne Mensch wird als handlungsfähiges, reflexives Subjekt gesehen (vgl. Straub 1999) und gewinnt Anerkennung erst im Austausch. Dabei kann Anerkennung auch misslingen, da in heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen „das Streben nach Anerkennung scheitern kann“ (Taylor 1997, S. 24).²¹ Straub (1999) knüpft an diese Gedanken an und konstatiert, dass Achtung und Anerkennung nur leere Worte sind, solange ihre Zuschreibung nicht auf einer eigenständigen, kommunikativen Beurteilung des Anerkannten gründen kann. Somit bedeutet Anerkennung, dass ...

[...] sprach- und vernunftbegabte Personen, die zu intelligenten Auseinandersetzungen mit anderen und zu selbstreflexiven Beobachtungen der eigenen Praxis imstande sind, ernst genommen werden. Dies meint, dass sie als Personen behandelt werden, die aus ihrer Sicht gute Gründe für ihr partiell autonomes Handeln haben, zumindest zu haben beanspruchen (ebd., S. 71).

²¹ Straub (1999) sieht die Voraussetzung für die Wahrnehmung eines Menschen darin begründet, „ihn als reflexives, handlungsfähiges Subjekt zu betrachten, nicht aber als einen Automaten, der in seinem Tun und Lassen bloß fremde Entscheidungen befolgt und Anweisungen ausführt, also in der einen oder anderen Weise heteronom determiniert ist“ (ebd., S. 72).

Mit dieser Feststellung drückt Straub (1999) pointiert aus, dass eine universelle Anerkennung gleichzeitig die individuellen Entscheidungen und die persönliche Sphäre einer Person ernst nehmen muss. Der Blick richtet sich demzufolge auf die bedeutsame Frage, wie die öffentliche Ebene mit der persönlichen Ebene verknüpft werden kann.²²

Hier offenbart sich im Rahmen von Anerkennung eine dialektische Auffassung. Universell vorhanden ist die Identität jedes Menschen. Diese kann aber nur anerkannt werden, indem das Eigentümliche jedes einzelnen Menschen anerkannt wird. Dieses Eigentümliche ist nicht universell, und es kann auch nicht jeder Mensch daran teilhaben. Taylor (1997) subsumiert diese Auffassung in dem Satz: „Die aufs Allgemeine gerichtete Forderung wird zur Triebkraft der Anerkennung des Besonderen“ (ebd., S. 29). Dies würde z.B. für das Deutsch als allgemeine Sprache im Bildungsprozess bedeuten, dass auch für die Minderheitensprachen Raum und Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches gegeben werden.

Von Bedeutung ist Taylors Unterscheidung zwischen einer Politik des Universalismus und einer Politik der Differenz. Taylor (1997) bezeichnet die Politik des Universalismus als Politik der „universellen Würde“, die sich dadurch auszeichnet, dass sie für „Formen der Nicht-Diskriminierung kämpft, die sich gegen die Unterschiede zwischen den einzelnen Bürgern „blind“ stellt (ebd., S. 30). Dies beinhaltet die Vorstellung und die Hervorhebung einer allgemeinen Menschenwürde, welche die gemeinsame Fähigkeit eines universellen menschlichen Potentials aller Menschen würdigt (vgl. Taylor 1997).

Die Politik der Differenz wiederum verlangt, die unverwechselbare Identität eines Individuums oder einer Gruppe anzuerkennen, also ihre Besonderheiten gegenüber allen anderen herauszustellen. Wichtig ist hier, anzumerken, dass die Politik der Differenz auch eine universalistische Basis hat, nämlich die Anerkennung der unverwechselbaren Identität jedes Menschen oder einer Gruppe (vgl. Taylor 1997).

Taylor (1997) führt im Zusammenhang mit dem interkulturellen Kontext an, dass die Politik der Differenz die universelle Potentialität der individuellen oder auch

²² Hier verweist Taylor (1997) auf psychoanalytisch orientierte feministische Ansätze, die diese beiden Ebenen miteinander verknüpfen, wie die Ansätze von Chodorow (1989) und Benjamin (1990). Diese Theorien gehen der frühkindlichen Erziehung von Männern und Frauen nach und sehen darin die Wurzeln gesellschaftlicher Ungleichheit.

kulturellen Identität hervorbringt und behauptet. Diesen Kontext erweitert er um die Forderung, dass verschiedenen Kulturen, „so wie sie sich faktisch entwickelt haben“, gleich viel Respekt entgegengebracht werden müsse (ebd., S. 32). Das Konflikthafte der beiden politischen Konzeptionen liegt nun in der Tatsache, dass sie beide auf der Idee der Gleichachtung aufbauen, die Politik des Universalismus aber ein „differenz-blindes“ Verhalten erfordert, während die Politik der Differenz das Besondere anerkennt und fördert und eine Negation der Identität sieht, indem den Menschen eine homogene, ihnen nicht gemäße Form aufgezwungen wird. In der Politik des Universalismus ist eine Politik der Gleichachtung verankert, die in einem Rechte-Liberalismus zum Ausdruck kommt, der auf der gleichförmigen Anwendung der diese Rechte definierenden Regeln besteht und sich misstrauisch gegenüber kollektiven Zielen zeigt (vgl. Taylor 1997). Für Taylor ist dieses Modell des prozeduralen Liberalismus „unaufgeschlossen gegenüber Differenz deshalb, weil es nicht gewährleisten kann, was die Angehörigen von Gesellschaften mit besonderem Charakter in Wirklichkeit anstreben: ihren Fortbestand“ (ebd. S. 55). Er fokussiert den zentralen Platz der Integrität von Kulturen und plädiert deshalb auch dafür, bestimmte Formen von Gleichbehandlung abzuwägen gegen die „Wichtigkeit des Überlebens einer Kultur“ (ebd., S. 56). Gerade im Hinblick auf die Multikulturalität von Gesellschaften zweifelt Taylor (1997) an einem strengen prozeduralen Liberalismus.

Hervorzuheben ist, dass Taylor (1997) die Frage erörtert, ob die kulturelle Selbsterhaltung als legitimes Ziel anerkannt werden kann und ob kollektive Ziele als legitime Gesichtspunkte bei der gerichtlichen Überprüfung von Gesetzen oder bei der Bestimmung von umfassenden gesellschaftspolitischen Projekten zulässig sind. Hier zielt Taylor (1997) auf die Forderung, Kulturen die Möglichkeit einzuräumen, sich „innerhalb vernünftiger Grenzen selbst zu behaupten“ (ebd., S. 59). Er geht aber in seiner Forderung einen Schritt weiter, indem er darauf hinweist, dass das Ziel nicht nur in dem „Erkennen“ der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen besteht und in ihrem Fortbestand, sondern auch in der Anerkennung ihres Wertes. Er geht von der Ausgangshypothese aus, dass „alle Kulturen von gleichem Wert seien“ (ebd., S. 63). Damit ein Werteverständnis der anderen Kultur entstehen kann, schlägt Taylor den Prozess der „Horizontverschmelzung“ nach Gadamer (1975) vor

(Taylor 1997, S. 63f). Eine „Horizontverschmelzung“ entsteht, indem Menschen das, was ihnen vorher als die selbstverständlichen Koordinaten ihrer Urteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben denen der ihnen bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen. Die „Horizontverschmelzung“ tritt dann ein, wenn ein neues Vergleichsvokabular entwickelt wird, mit dessen Hilfe solche Gegensätze artikuliert werden können. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass auf der Grundlage eines Wertverständnisses, das anfänglich „nicht zu Gebote stand“, inhaltliche Bestätigungen gefunden werden (Taylor 1997, S. 64). Nur durch die teilweise Veränderung eigener Maßstäbe kann zu einem Urteil gelangt werden. Taylor analysiert damit, dass wirkliche Werturteile die Verschmelzung der Werthorizonte voraussetzt. Die Bedingung dafür ist, dass durch die Auseinandersetzung mit dem anderen die Erfahrung der Veränderung geschieht, indem wir „nicht mehr nach unseren ursprünglichen Wertmaßstäben urteilen“ (ebd., S. 68). Hierfür bedarf es „Respekt nicht Herablassung“ (ebd., S. 67).

Straub (1999) führt hierzu in Rückgriff auf Taylor (1997) aus, dass Achtungsbezeugungen und Akte der Anerkennung einem unzulänglichen ethischen Imperativ folgen, wenn diese aus Schuldgefühlen und schlechtem Gewissen vorgespiegelt werden. Hierin sieht Straub (1999) sogar eine Erniedrigung, da Menschen zu Objekten allein ethisch motivierter, ansonsten aber blinder Achtungsbezeugungen werden. Eine vorgespielte Achtung und Anerkennung, die der Annahme unterliegt, ohne jedes begründete Urteil über den Wert bestimmter Orientierungen, Praktiken und Lebensformen auszukommen, gleicht einem ethisch motivierten Lippenbekenntnis und kann damit in die Nähe einer radikalen Entwertung geraten (vgl. Straub 1999). Für Taylor (1997) ist somit auch ein vorzeitig abgegebenes positives Urteil über andere Kulturen nicht nur herablassend, „sondern auch ethnozentrisch. Es würde den anderen dafür rühmen, dass er so ist, wie wir sind“ (ebd., S. 68). Als dritte Möglichkeit, die zwischen der „unechten, homogenisierenden Forderung nach Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit einerseits und der Selbsteinmauerung in ethnozentrischen Maßstäben andererseits“ liegt, schlägt Taylor als Haltung die Annahme der Gleichwertigkeit vor (ebd., S. 70). Diese Annahme verlangt keine „endgültigen, inauthentischen Urteile über die Gleichwertigkeit von Kulturen“, sondern die Bereitschaft der Offenheit

gegenüber vergleichenden Kulturstudien, die in der daraus resultierenden Verschmelzung den eigenen Horizont verändern (ebd., S. 71).

Im gleichen Band kritisiert Jürgen Habermas (1997) von einer diskursethischen Position aus Taylors Argumentation.²³ Habermas (1997) stellt heraus, dass die sozial-kulturelle Anerkennung nicht als eine Art „ethnischer Artenschutz“ (Mecheril, 2004, S. 218) missverstanden werden darf, sondern dass es um eine gleichberechtigte Koexistenz verschiedener ethnischer Gruppen und ihrer kulturellen Lebensformen gehen muss. Dies sieht Habermas (1997) in multikulturellen Gesellschaften wie der Bundesrepublik dann gewährleistet, wenn sich eine gut funktionierende Öffentlichkeit mit nicht-vermachteten Kommunikationsstrukturen entfalten kann, die Selbstverständigungsdiskurse ermöglicht und fördert. Im Mittelpunkt des Denkens von Habermas steht hierbei der herrschaftsfreie Dialog zwischen Kommunikationsteilnehmenden, die einander als freie und gleichberechtigte Subjekte anerkennen (vgl. Habermas (1995). Für ihn resultieren die Verpflichtungen gegenüber Minderheiten aus Rechtsansprüchen und nicht aus einer allgemeinen Wertschätzung der jeweiligen Kultur (ebd.).

Denn der Schutz von identitätsbildenden Lebensformen und Traditionen soll ja letztlich der Anerkennung ihrer Mitglieder dienen; er hat ja keineswegs den Sinn eines administrativen Artenschutzes. Der ökologische Gesichtspunkt der Konservierung der Arten lässt sich nicht auf Kulturen übertragen (ebd., S. 173).

Für Habermas (1997) bietet die gleichberechtigte Koexistenz der Lebensformen in der multikulturellen Gesellschaft für jede Bürgerin und jeden Bürger gesicherte Chancen: die Chance, ungekränkt in einer kulturellen Herkunftswelt aufzuwachsen und seine Kinder darin aufwachsen zu lassen; die Chance, sich mit dieser Kultur – wie mit jeder anderen – auseinanderzusetzen, sie konventionell fortzusetzen oder sie zu transformieren; die Chance, sich von ihren Imperativen gleichgültig abzuwenden oder selbstkritisch loszusagen, „um fortan mit dem Stachel eines bewusst vollzogenen Traditionsbruchs oder gar mit gespaltenen Identität zu leben“ (ebd., S. 175; vgl. hierzu auch Keupp 1988a, 2002 und Sennett 2000). Habermas (1997) weist hierbei wie Keupp (2002) und wie Gemende (2002) auf den beschleunigten Wandel moderner Gesellschaften

²³ Zur Kritik aus diskursethischer Position vgl. auch Seyla Benhabib (2000, S. 52f).

hin, der alle stationären Lebensformen sprengt. Kulturen können hierbei nur am Leben bleiben, wenn sie aus Kritik und Sezession die Kraft zur Selbsttransformation ziehen. Rechtliche Garantien können sich nach Habermas immer nur darauf stützen, dass jeder in seinem kulturellen Milieu die Möglichkeit behält, diese Kraft zu regenerieren. Dabei bedarf es besonderer Beachtung, dass diese Kraft nicht nur „aus der Abgrenzung von, sondern mindestens ebenso sehr aus dem Austausch mit Fremden und Fremdem erwächst“ (ebd., S. 175). Für Migrationsgesellschaften lassen sich aus diesen Überlegungen mit Auernheimer (2003) normative Konsequenzen ableiten:

- die Anerkennung von Differenzen,
- die Rechtsgleichheit, die gleiche Zugangschancen gewährt und
- die allgemeine politische Partizipation.

Zusammenfassung: In Taylors Analyse steht das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Vordergrund. Er geht der Frage nach, wie Konflikte, die durch eine multikulturelle Gesellschaft entstehen, im Interesse des Individuums wie auch im Interesse der Gesellschaft bearbeitet und gelöst werden können. Taylor (1997) zeigt im Hinblick auf politische Anerkennung Dilemmata auf, die sich bei Gleichbehandlung der Individuen unter Achtung ihrer kulturellen und ethnischen Identität ergeben können. Er beschreibt damit Chancen und Begrenzungen politischer Handlungen, die sich sowohl an der allgemeinen Menschenwürde als auch an den Spezifika von Personen und Gruppen orientiert. Taylor betont, dass ein universalistischer Gleichheitsgedanke nicht zur Differenzblindheit führen darf.

Mit Habermas (1997) ist hervorzuheben, dass bei der sozialen und kulturellen Anerkennung in einer multikulturellen Gesellschaft auf eine gleichberechtigte Koexistenz verschiedener ethnischer Gruppen und ihrer kulturellen Lebensformen zu achten ist mit dem Ziel einer politischen Beteiligung aller ihrer Mitglieder.

3.3 Das „Dialogische Prinzip“ von Martin Buber

Das von dem Religionsphilosophen Martin Buber entworfene dialogische Menschenbild ermöglicht die Beantwortung der Frage, wie Menschen, die

kulturell, ethnisch und/oder national anders sind, sich begegnen und miteinander im Sinne gegenseitiger Anerkennung in Beziehung treten können (vgl. Aries 2003). Der Fokus liegt hier auf gelingender Verständigung und darauf, welche Haltung Verständigungsprozesse fördern kann.²⁴ Die Grundidee des dialogischen Prinzips ermöglicht unter primär ungleichen Bedingungen, miteinander in Beziehung zu treten, den anderen kennenzulernen und mit ihm Erfahrungen zu machen, die zu einer gelingenden Verständigung führen.

Bubers dialogisches Denken liegt in seiner Religionsphilosophie begründet. Seine Vorstellung von Dialogik ist bei ihm verbunden mit dem „Angesprochen-Werden durch das ‚ewige Du‘ und verbunden mit einer Gottesvorstellung“ (Emme 1995, S. 32). Buber bezieht sich elementar auf die chassidische Tradition, „die die Konkretetheit des ‚Göttlichen‘ im Zwischenmenschlichen ortet (ebd., S. 32). In der vorliegenden Arbeit, bei der es um interkulturelle Fragestellungen der Sozialen Arbeit geht, wird nicht weiter auf den theologischen Gehalt von Bubers Schriften eingegangen.

In der Gottesbeziehung, die Buber in seiner dialogischen Philosophie die Beziehung zum ‚ewigen Du‘ nennt, hat Buber erkannt, dass das Dasein des Menschen von zwei grundsätzlich voneinander zu trennenden Beziehungen bestimmt wird. Hierbei handelt es sich um Ich-Es-Beziehungen und Ich-Du-Beziehungen. Im Vordergrund steht hierbei der Gedanke, dass der Mensch erst Mensch sein kann, wenn er Beziehungen zu anderen und anderem aufnimmt und unterhält. Die Welt erschließt sich ihm durch Beziehungen, die er in ihr sucht und in ihr lebt (vgl. Emme 1995).

Die Ich-Es-Beziehung ist die alltägliche Beziehung des Menschen zu Dingen, die ihn umgeben. Hierbei ist von Bedeutung, dass die Ich-Es-Beziehung auf das Ich übergreifen kann. In der Art und Weise, wie ich Dinge gebrauchen kann, kann ich auch mit meinen Mitmenschen umgehen. Zwischen der Ich-Es-Beziehung und der Ich-Du-Beziehung bestehen qualitative Unterschiede in der Güte einer Begegnung (vgl. Emme 1995).

Das Leben des Menschenwesens [...] besteht nicht aus Tätigkeiten allein, die ein Etwas zum Gegenstand haben. Ich nehme etwas wahr. Ich empfinde etwas. Ich stelle etwas vor.

²⁴ Auf interkulturelle Beratung bezogen, kann hier auch der Artikel von Schmitdt-Lellek (2000) genannt werden, der sich mit dem Dialog-Modell als Grundlage interkultureller Beratung auseinandersetzt.

Ich will etwas. Ich fühle etwas. Ich denke etwas. Aus alledem und seinesgleichen allein besteht das Leben des Menschenwesens nicht. All dies und seinesgleichen zusammen gründet das Reich des Es. Aber das Reich des Du hat anderen Grund (Buber 1974, S. 10).

Dagegen gehen eine Ich-Du-Beziehung beide Gesprächspartner mit ihrem innersten und gesamten Wesen ein. Buber charakterisiert eine Ich-Du-Beziehung damit, dass in ihr nur dann wirkliche Begegnung geschieht, wenn alles zurückgelassen wird, was an Vorverständnis mitgebracht wird, wenn die Gesprächspartner alle Reserviertheit aufgeben, sich aufeinander einlassen und damit einen echten Dialog führen (vgl. Schmidt 2005).

Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie; und das Gedächtnis selber verwandelt sich, da es aus der Einzelung in die Ganzheit stürzt. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme [...]. Alles Mittel ist Hindernis. Nur, wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung (Buber 1974, S. 19).

Zur Erläuterung ist anzufügen, dass Buber drei verschiedene Dialoge unterscheidet. Den echten Dialog, wo geredet oder geschwiegen werden kann und wo die Teilnehmenden den oder die anderen in ihrem Dasein und Sosein wirklich meinen und sich ihnen so zuwenden, dass eine lebendige Gegenseitigkeit entsteht, den technischen Dialog, bei dem es lediglich um sachliche Verständigung geht und den dialogisch verkleideten Monolog, wo jede/r mit sich selbst redet (vgl. Wehr 1968).

Im dialogischen Prinzip subsumieren sich dementsprechend zwei Haltungen des Menschen, in der Welt zu leben (vgl. Freise 2005). Diese führt Buber mit programmatischen Sätzen in seinem Werk ‚Ich und Du‘ (1974) ein.

Die Welt ist dem Menschen zwiefältig nach seiner zwiefältigen Haltung. Die Haltung des Menschen ist zwiefältig nach der Zwiefalt der Grundworte, die er sprechen kann. Die Grundworte sind nicht Einzelworte, sondern Wortpaare. Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es, wobei ohne Änderung des Grundwortes, für Es auch eins der Worte Er und Sie eintreten kann. Somit ist auch das Ich des Menschen zwiefältig. Denn das Ich des Grundwortes Ich-Du ist ein anderes als das des Grundwortes Ich-Es (ebd., S. 9).

Buber beschreibt die Haltungen mit den Grundwortpaaren Ich-Du und Ich-Es. Die Grundwortpaare verwendet Buber, weil ihn nicht das „Ich“ für sich interessiert. Ihn interessiert das „Ich“ im Verhältnis zu einem Gegenüber (vgl. Wehr 1968). Unter dem Grundwort Ich-Du versteht Buber das In-Beziehung-Treten mit dem Gegenüber. Hiermit ist eine unmittelbare Beziehung gemeint, die ein persönliches Ansprechen und Angesprochensein impliziert (vgl. Freise 2005). „Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. ... Ich werde am Du; Ich werdend, spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1965, S. 15). Dieser Satz weist auf den Kern von Bubers personalistischem Denken hin (vgl. Freise 2005). Das Ich-Du erkennt ein personales Gegenüber an. In der Bejahung dieser Person wird eine Beziehung zu diesem Du eingegangen. Eine Person wendet sich einer Person zu (vgl. Wehr 1968). Freise erläutert den Kern von Bubers Personalismus: „Wenn sich Menschen als Personen ganzheitlich begegnen, dann geschieht etwas zwischen ihnen. In der Beziehung findet ein Berühren und Berührt-Werden statt“ (Freise 2005, S. 27).

Hervorzuheben ist, dass die Ich-Du-Beziehung mehr als ein Gefühl umfasst. Gefühlsmomente sind Teil der Ich-Du-Beziehung. Buber legt Wert darauf, dass in der Ich-Du-Beziehung etwas Wesentliches passiert, was das Sein an sich betrifft, das mit psychologischer Begrifflichkeit allein nicht einzufangen ist (vgl. Freise 2005).

Dem Grundwort Ich-Du steht das Grundwort Ich-Es gegenüber. Das Grundwort Ich-Es beinhaltet die Reflexion und das objektivierende Nachdenken, indem über eine Person gesprochen und über etwas nachgedacht wird. Das Gegenüber ist hier Objekt von Betrachtung und kein Dialogpartner. Also findet keine Begegnung statt (vgl. Freise 2005). Nach Wehr (1968) lässt das Ich-Es nur ein Objekt gelten, zu dem sich das Ich wie ein Subjekt, aber nicht wie eine Person verhält. Wo das Gegenüber als ein Es betrachtet wird, wird es von einer Zuschauerhaltung objektartig in Augenschein genommen und eine Beziehung im Sinne einer „personhaften Hinwendung“ ist ausgeschlossen (Wehr 1968, S. 83). Wehr (1968) weist darauf hin, dass ich nur *über* oder *von* einem Es sprechen kann (Hervorhebungen im Original), indem ich mir ein Wissen von diesem Es verschaffe. Das Ich-Es gewährt demnach Erfahrung und Erfahrung bekomme ich nur durch das Ich-Es Verhältnis. Dies beinhaltet aber gleichzeitig

die „Du-Ferne“. „Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (Buber 1974, S. 12).

Beide Grundhaltungen gehören zum Menschen. Die Ich-Es-Haltung ist notwendig, um Abstand zu gewinnen und um Dinge und Menschen „einordnen“ und verstehen zu können. Vor der Grundhaltung Ich-Es steht aber immer die Grundhaltung Ich-Du. „Vorrangig vor der Reflexion ist aber die Begegnung“ (Freise 2005, S. 28). In den Schriften zum dialogischen Prinzip entwickelt Buber eine Anthropologie, die den Menschen als den personalen Ort von Distanz und Beziehung begreift (vgl. Wehr 1968). Besonders in dem Aufsatz ‚Elemente des Zwischenmenschlichen‘ (Buber 1965, S. 271f) entwickelt Buber ein Menschenbild, das nicht im Menschen als Einzelem Genüge findet, „sondern das den Menschen m i t dem Menschen meint“ (Wehr 1968, S. 94, Hervorhebungen im Original). Hier führt Buber (1965) die Kategorie des sogenannten Zwischen ein, das als Ebene der gleichberechtigten Begegnung ungleicher Partner gesehen werden kann. Was sich *zwischen* Menschen abspielt, gehört weder in die Welt und Verfügungsgewalt des Ich noch in die des Du (vgl. Emme 1995). Die Ebene des Zwischen ist insofern die Ebene, wo sich reziproke Anerkennung entfalten kann. Für Buber ist die Kategorie des Zwischen „der wirkliche Ort und der Träger des zwischenmenschlichen Geschehens überhaupt“ (Wehr 1968, S. 94). Martina Emme (1995) weist darauf hin, dass die Kategorie des „Zwischen“ ein Element ist, das in den meisten Theorien, die sich mit intersubjektivem Geschehen beschäftigen, nicht in Betracht gezogen wird. Für interkulturelle Begegnungen kann diese Kategorie neue Perspektiven in Bezug auf Verständigungsprozesse zwischen Menschen heterogener Herkunft eröffnen.

Wenn etwa zwei Menschen ein Gespräch miteinander führen, so gehört zwar eminent dazu, was in des einen und des anderen Seele vorgeht, was, wenn er zuhört, und was, wenn er selber zu sprechen sich anschickt. Dennoch ist dies nur die heimliche Begleitung zu dem Gespräch selber, einem sinngeladenen phonetischen Ereignis, dessen Sinn weder in einem der beiden Partner noch in beiden zusammen sich findet, sondern nur in diesem ihrem leibhaften Zusammenspiel, diesem ihrem Zwischen (Buber 1965, S. 276).

In diesem Zusammenhang spricht Wehr (1968) von einem Kraftfeld in Bubers Konzept des ‚Zwischen‘. „Die Distanz, die die Andersheit des Anderen

begründet, und die Beziehung, die zwischen Ich und Du webt, Distanz und Beziehung, gleicht einem Kraftfeld“ (Wehr 1968, S. 95).

Gespräch und Begegnung werden damit zu Elementen des Zwischenmenschlichen. Begegnung wird aber nur dann möglich, „wenn ich zu dem Anderen elementar in Beziehung trete und dadurch personale Vergegenwärtigung geschieht“ (ebd., S. 95). Dabei ist die Hinwendung die Voraussetzung für Gespräch und Begegnung. Es geht um ein Menschenbild, „das nicht als ein Wissbares begriffen, sondern das durch die Annahme des Anderen als Anderer verwirklicht werden soll“ (ebd., S. 95).

Die menschliche Neigung zu Vorurteilen und Stereotypen verschwindet auch im „Zwischen“ nicht (vgl. Emme 1995). Hervorzuheben ist aber, dass durch das Begegnungsereignis erlebt werden kann, wie eine Kommunikation ohne Stereotype und Vorurteile sein kann. „[...] dieses Erlebnis könnte Bedingung dafür sein, dass die ‚Liebe zu den eigenen Vorurteilen‘ zumindest porös wird: sie steht in Konkurrenz zu etwas Neuem“ (Emme 1995, S. 29). Den pädagogischen Impuls sieht Emme (1995) deutlich dann gegeben, wenn der eine oder die andere mit dem Grundwort Ich-Du beginnt. Nach Buber (1965) kann dies nur in lebendiger Partnerschaft geschehen, ...

[...] das heißt, wenn ich, in einer gemeinsamen Situation mit dem anderen stehend, mich seinem Anteil daran, all dem seinen, vital aussetze. Gewiss, diese meine Dialogik kann im Keim ersterben. Gerät die Gegenseitigkeit aber, dann blüht das Zwischenmenschliche im echten Gespräch auf (Buber 1965, S. 286f).

Die Möglichkeit für einen echten Dialog eröffnet sich dann, wenn sich die am Dialog Teilnehmenden um ein vorurteilsfreies Wissen und um die Werte und Vorstellung des/der anderen bemühen. Damit ist die Grundvoraussetzung für symmetrische und reziproke Anerkennung zwischen Gesprächspartnern geschaffen.

Sowohl Carl R. Rogers als auch Ruth C. Cohn knüpfen an das dialogische Prinzip an. Der Gedanke der Ich-Du-Beziehung findet sich sowohl im personenzentrierten Beratungsansatz von Rogers als auch in Cohns Themenzentrierter Interaktion (TZI) (vgl. Schwab 1987; Rogers 1988; Cohn 1989; Emme 1995; Anderson und Cissna 1997). Die folgende Darstellung beider Ansätze geschieht vor dem Hintergrund der Frage, wie das dialogische

Prinzip für Situationen der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft und damit für das Leitmotiv der Anerkennung nutzbar gemacht werden kann. Bei Rogers wie auch Cohn fanden beide Ansätze in interkulturellen stark konfliktbeladenen Gruppen Anwendung (vgl. Emme 1995), was die Bedeutung dieser Ansätze für die vorliegende Untersuchung unterstreicht.

3.3.1 Der personzentrierte Beratungsansatz nach Carl R. Rogers

Das Menschenbild des Psychologen Carl R. Rogers ist von einem grundsätzlichen Respekt vor dem Individuum geprägt. Es bejaht die menschlichen Beziehungen in ihrer Veränderbarkeit zur positiven Entwicklung hin (vgl. Klink 2000). Rogers (2000) betont, dass der/die Einzelne die Fähigkeit hat, konstruktiv mit all jenen Aspekten seines Lebens fertig zu werden, „die potentiell dem Bewusstsein gegenwärtig werden können“ (ebd., S. 37f). Der Klient wird daher als eine Person betrachtet, „die imstande ist, sich selbst zu lenken“ (ebd., S. 38).

Rogers Nähe zu Buber zeigt sich in seiner Auffassung von Beziehung, die eine Beziehung zwischen gleichrangigen Menschen impliziert und damit von der grundsätzlichen Anerkennung und Wertschätzung des Menschen in seinem Gewordensein und dem fortwährenden Versuch, den anderen genau zu verstehen, ausgeht (vgl. hierzu auch Schwab 1987).

Die Bedeutung, die Rogers der Beziehung zumisst, beschreibt er in einer persönlichen Veränderung:

Die Änderung, die in mir stattgefunden hat, lässt sich recht kurz beschreiben, indem ich sage, dass ich in den ersten Berufsjahren die Frage gestellt habe: Wie kann ich diesen Menschen behandeln oder heilen oder verändern? Heute würde ich die Frage so stellen: Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung nutzen kann? (Rogers 1988, S. 46).

Bei Rogers steht der Gedanke im Vordergrund, eine Beziehung herzustellen, die der Mensch für seine Persönlichkeitsentfaltung in seinem identitätsstiftenden kulturellen Kontext braucht.

Rogers setzt Beziehungsreichtum für eine glückliche Entwicklung des Individuums voraus, während Beziehungsarmut und Vereinsamung das Wachstum der Persönlichkeit ernsthaft hindert (vgl. Klink 2000). Rogers Nachdenken und Forschen konzentriert sich daher in erster Linie auf die

förderlichen Bedingungen zwischenmenschlicher Begegnung. Eine förderliche Beziehung kann nach Rogers nur dann hergestellt werden, wenn die Beratenden den Prozess des Wachstums und der Veränderung ebenso annehmen, wie ihn der Klient in seiner eigenen Lebenssituation bewältigen wird (vgl. Schwab 1987). Das Wachstum der Persönlichkeit geschieht in der Begegnung und Interaktion, was eine Veränderung bei dem Beratenden und dem Klienten gleichermaßen mit sich bringt.

[...], ich merke, dass das, was für mich die Durchführung einer bestimmten Einstellung war, vom Klienten als die Durchführung einer ganz anderen Einstellung aufgefasst worden ist. Auf diese Weise schärft, ändert und modifiziert das eingehende Studium meines Verhaltens die Einstellung und die Hypothese mit der ich das nächste Interview beginne. Ein guter Ansatz zur Durchführung einer Hypothese ist eine stetige und wechselseitige Erfahrung“ (Rogers 2000, S. 20).

Rogers sieht die Selbstbildkorrektur als Zeichen des Wachstums der Persönlichkeit, wobei beide Interaktionspartner diese Aufgabe bewältigen müssen. Rogers hat hierfür eine Beziehungsform entwickelt, die er „hilfreiche Beziehung“ nennt.

Die Beziehung, die ich als hilfreich erfahren habe, lässt sich durch eine Art von Transparenz meinerseits charakterisieren, die meine wirklichen Gefühle hindurch scheinen lässt, als ein Akzeptieren dieses anderen als besonderer Person eigenen Rechts und eigenen Werts und als ein tiefes, mitfühlendes Verstehen, das mir ermöglicht, seine private Welt mit seinen Augen zu sehen. Sind diese Bedingungen erfüllt, werde ich meinem Klienten ein Weggefährte sein, ich begleite ihn auf der beängstigenden Suche nach sich selbst, die zu unternehmen er sich jetzt frei fühlt (Rogers 1988, S. 48).

Hier wird deutlich, dass die hilfreiche Beziehung auf dem grundlegenden Konzept basiert, dass „der Einzelne in sich selbst die Fähigkeit entdeckt, dieses Verhältnis (die hilfreiche Beziehung, Anm. der Verf.) zu seiner eigenen Entfaltung zu nutzen“ (Rogers 1988, S. 48f). Rogers kommt hier zu der Schlussfolgerung, „dass das Individuum in sich die latente, wenn nicht offene Fähigkeit und Neigung hat, sich vorwärts auf psychische Reife hin zu entwickeln“ (ebd., S. 49). Diese Veränderungen beziehen sich stets auf beide Interaktionspartner (z.B. Klientin/Sozialpädagogin bzw. Schülerin/Lehrerin etc.).

Hilfe kann und soll also nicht in eine Richtung vermittelt werden (vgl. Beck 1991). Allerdings müssen die Beratenden zur Erlangung dieser Reziprozität eine bestimmte Grundhaltung gegenüber ihren Interaktionspartnern einnehmen.

Die Basis hierfür stellt die philosophische Orientierung des Beraters/der Beraterin dar, die Rogers (2000) in dem Satz zusammenfasst

[...], dass eine Person bei Anwendung der klient-bezogenen Therapie ihren Respekt vor anderen nur soweit durchführen kann, wie dieser Respekt ein wesentlicher Bestandteil ihres Persönlichkeitsbildes ist; demzufolge ist derjenige, dessen operationale Philosophie bereits dahin geht, dass er tiefen Respekt vor der Bedeutung und dem Wert jedes Menschen *empfindet*, eher imstande, sich klient-bezogene Techniken anzueignen, die ihm helfen, diese seine Empfindung auszudrücken (ebd., S. 36, Hervorhebung im Original).²⁵

Zur Beschreibung der Grundhaltung verwendet Rogers in seinem gesamten Werk drei zentrale Begriffe bzw. Merkmale, die er unterschiedlich gewichtet und gebraucht und teilweise durch eine Vielzahl an Synonymen ersetzt (vgl. Beck 1991). An dieser Stelle werden die Begriffe Authentizität, Akzeptanz und Empathie benutzt. Gleichermaßen können diese Begriffe aber auch mit Echtheit/Kongruenz, bedingungslose Achtung/Akzeptanz und einführendes Verstehen/Wärme substituiert werden (vgl. Klink 2000).

Unter Authentizität versteht Rogers (1988), dass eine Beziehung auf die Echtheit des Beraters/der Beraterin angewiesen ist.²⁶ Echtheit bedeutet für ihn, dass der helfende Mensch sich seiner eigenen Gefühle soweit wie möglich bewusst sein muss. Das Zeigen einer Einstellung, die nur äußerlich ist und auf einer tieferen oder unbewussten Ebene nicht existiert, führt zu keiner hilfreichen Beziehung. Authentizität meint außerdem, dass der Berater/die Beraterin die Bereitschaft zeigt, sich in Worten und Verhalten zu den verschiedenen in ihnen vorhandenen Gefühlen zu bekennen und sie auszudrücken. Dieses Verhalten verleiht der Beziehung nach Rogers Realität. Er betont die Wichtigkeit der Realität in der Beziehung und nur, indem der Berater/die Beraterin die authentische Realität, die in ihm/ihr ist, dem anderen bietet, „kann der andere

²⁵ Rogers schreibt in erster Linie aus der Sicht eines Beraters, Therapeuten oder allgemeinen Helfers. Alle Zitate, in denen Rogers von Therapie oder therapeutischen Beziehungen im weiteren Sinne spricht, können jedoch auf jede andere Form von Beziehungen übertragen werden. „Es gibt allen Grund, anzunehmen, dass die therapeutische Beziehung nur einen Fall zwischenmenschlicher Beziehung darstellt und dass die gleiche Gesetzmäßigkeit alle sozialen Beziehungen regelt“ (Rogers 1988, S. 50). Rogers (1988) stellt außerdem fest, dass alles, was er gelernt habe, in allen seinen mitmenschlichen Beziehungen und nicht nur mit problembeladenen Klienten anwendbar sei.

²⁶ Für Berater/Beraterin kann genauso Sozialpädagogin/Sozialpädagoge bzw. Pädagogin/Pädagoge oder eine andere helfende Person, auch eine nicht-professionelle, eingesetzt werden. Das „Therapeut“ durch „Berater“ ersetzt werden kann, teilt Rogers seinen Lesern in der ersten Zeile seines Buches: „Entwicklung der Persönlichkeit“ mit: „Mit einiger Betroffenheit stelle ich fest, dass ich nun seit mehr als 33 Jahren Psychotherapeut (oder ‚Berater‘) bin“ (Rogers 1988, S. 13).

mit Erfolg nach der Realität in sich suchen“ (ebd., S. 47). Rogers überträgt dies auch auf Empfindungen unangenehmer Art.

Das nächste Merkmal der Akzeptanz ist bei Rogers an das humanistische Ideal gebunden: „Der andere ist als Mensch zu achten, weil er ein Mensch ist – wie der Berater auch“ (Klink 2000, S. 20). Rogers (1988) geht davon aus, dass umso leichter eine hilfreiche Beziehung geschaffen werden kann, je mehr die helfende Person den Einzelnen im Sinne eines warmherzigen Anerkennens als Person von bedingungslosem Stellenwert akzeptiert. Akzeptanz bedeutet die Bereitschaft, Respekt und Zuneigung dem Gegenüber zu zeigen und dessen momentane Einstellungen und seine Gefühle anzunehmen. „Je mehr ich den Einzelnen zu akzeptieren vermag, je mehr Zuneigung ich für ihn empfinde, desto leichter kann ich eine für ihn nützliche Beziehung schaffen“ (ebd., S. 47).

Akzeptanz führt dazu, dass sich das Individuum von dem Glauben befreit, in einer Beziehung vor allem den Erwartungen des Partners entsprechen zu müssen. „[...] die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung“ (ebd., S. 47). Akzeptanz heißt demzufolge nicht, dass der Berater/die Beraterin die Äußerungen, Haltungen und Handlungen des Klienten immer gutheißen sollte (vgl. Klink 2000). In dieser Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens wird das persönliche Wachsen der Beziehungspartner gefördert (vgl. Beck 1991).

Empathie erhebt als Grundhaltung den Anspruch, „die persönliche Wahrnehmungswelt eines anderen zu betreten“ (Klink 2000, S. 21). Rogers beschreibt Empathie als „mitfühlendes Verstehen, das mir ermöglicht, seine private Welt mit seinen Augen zu sehen“ (Rogers 1988, S. 48). Das bedeutet für die helfende Person „ein einführendes Eingehen auf alle Gefühle und Mitteilungen des Klienten in ihrer jeweiligen Augenblicksdarstellung“ (ebd., S. 48). Empathie heißt, dass der Berater/die Beraterin versuchen wird, von den erzählten Inhalten auf die Empfindungen des „hier und jetzt“ des Klienten/der Klientin zu kommen. Die Frage, die sich stellt, ist, „was fühlt der Klient, wenn er berichtet, was möchte er ‚eigentlich‘ sagen, wenn er es schon verbalisieren könnte“ (Klink 2000, S. 21)? Empathie kann als die entscheidende Bedingung für eine hilfreiche und unterstützende Atmosphäre im Beratungsprozess gelten, die den Klienten im Wachstum seiner Persönlichkeit unterstützt und zur Befähigung des Klienten beiträgt, seine Konflikte selbst anzugehen.

Mit der Erläuterung der drei Grundhaltungen einer hilfreichen Beziehung sind wichtige Faktoren benannt, die es ermöglichen, das Leitmotiv der Anerkennung in der Beziehung zwischen Klienten und Sozialpädagogen umzusetzen.

3.3.2 Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn

Für Ruth C. Cohn war die Themenzentrierte Interaktion von Anfang an politisch und sozial definiert. Sie verfolgte damit kein rein pädagogisches Anliegen, sondern immer auch ein gesellschaftspolitisches (vgl. Emme 1995). Diese Aspekte schildert Ruth Cohn in dem 1989 erschienenen Sammelband ‚Es geht ums Anteilnehmen ... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung‘ im Interview mit Dorothee Meili eindrücklich (vgl. Cohn 1989, S. 103f).

Die TZI eignet sich für die Soziale Arbeit mit interkulturellen Gruppen im Rahmen von Bildungsprozessen, da sie als „implizit politische Methode die äußeren Bedingungen und Erfahrungen – den Globe – als wesentlichen Faktor für die Gruppenarbeit betrachtet“ (Stimm-Armingeon 2001, S. 155). Der Gruppenbegriff beschreibt in diesem Zusammenhang eine Instanz, die sich *vermittelnd* zwischen Individuum und Gesellschaft schiebt (vgl. Fischer 2001). Gruppenarbeit hat die Aufgabe, das Individuum in seiner Identitätsarbeit zu unterstützen und „ein soziales Verantwortungsgefühl herauszubilden, das nicht nur das Ich in der Gruppe thematisiert, sondern auch die Gruppe als Teil eines gesellschaftlichen Gefüges reflektiert“ (ebd., S. 38). Insofern können sich durch Gruppenarbeit interkulturelle Kompetenzen herausbilden, die für die Interaktion der Individuen untereinander von großer Bedeutung sind (vgl. Kapitel 1.2 und Kapitel 7). Dabei entsteht aus einem gesellschaftskritischen Bewusstsein die Fähigkeit, in Gruppen alternative Handlungsentwürfe zur Gestaltung neuer Lebensformen zu entwickeln (vgl. Fischer 2001).

Das Konzept der TZI basiert auf einem dialogischen Anerkennungsverständnis, das insbesondere in den von Cohn formulierten Axiomen zum Ausdruck kommt. Die Axiome sind in Gegensatzeinheiten formuliert, die zwei Pole eines Problems benennen und in klassisch-dialektischer Weise zusammengeführt werden. Die Axiome fordern die Teilnehmenden einer Gruppe auf, sich mit der Spannung auseinanderzusetzen, die zwischen den beiden Polen besteht (vgl.

Emme 1995). Die Themenzentrierte Interaktion ist in vielfältiger Weise schon dargestellt, kommentiert und erörtert worden (vgl. Cohn 1992; Langmaack 2001; Lotz 2003; Reiser und Lotz 1995; Reiser 2006). In der vorliegenden Arbeit wird daher auf eine ausführliche Darstellung der Axiome, Postulate, Methoden und Hilfsregeln verzichtet.

Mit der dialogischen Konzeption der Themenzentrierten Interaktion kann an Bubers Dialogisches Prinzip angeknüpft werden. Allerdings fügt Cohn dem Grundgedanken Bubers die Einsicht hinzu, dass gelungene Thematisierungsprozesse eine Begegnung erleichtern. Dies trifft insbesondere auf interkulturelle Begegnungen zu, wo die Verständigung häufig nicht nur durch Sprachschwierigkeiten, sondern auch durch Vorbehalte und Vorurteile gestört ist. Auch Cohn geht von einem Raum zwischen den Beteiligten aus. Mit Hilfe eines gemeinsamen Themas wird dieser Zwischenraum so strukturiert, dass das Anliegen des Einzelnen wie auch der gesamten Gruppe daran gebunden wird. Damit wird ein Prozess in Gang gesetzt, der die gemeinsame Arbeit bzw. das gemeinsame Lernen voranbringt. Die Gruppe ist dabei der zentrale Bezugspunkt.

Für interkulturelle Begegnungen ist von Bedeutung, dass die TZI ein Vierfaktorenmodell bietet, das Lernmöglichkeiten von Verständigung in einer nicht-hierarchischen Form zu organisieren hilft. TZI hält strukturelle Vorschläge bereit, die Verstehens- und Verständigungsprozesse aller Gruppenmitglieder (auch der Gruppenleitung) zu unterstützen.

Im Weiteren wird das Vierfaktorenmodell der TZI dargestellt, da es in seiner Konzeption für eine Umsetzung des Leitmotivs der Anerkennung in interkulturellen Gruppen sorgen kann. Eine nach TZI arbeitende Gruppe konzentriert sich in ihrem Vorgehen gleichgewichtig und in einem interaktiven Verhältnis auf die vier Faktoren Ich – Wir - Es und Globe. Dem Vier-Faktoren-Modell liegt die Idee zugrunde, allen Gruppenteilnehmenden an Geschehnissen im kleinen Umfeld des Individuums Anteil nehmen zu lassen und diese erfahrbar zu machen sowie den Blick auf die Welt als Ganzes zu schulen und den Horizont zunehmend auszuweiten (vgl. Emme 1995). Das wichtigste Strukturelement des Vier-Faktoren-Modells ist die dynamische Balance der verschiedenen Faktoren. Dynamische Balance bedeutet, dass die

Leitungsperson alle Faktoren in jeder Gruppensitzung einbezieht und besonders auf die zurzeit unterbeteiligten Faktoren ihre Aufmerksamkeit richtet. Die dynamische Balance dient in der TZI als Prinzip und Kompass beim Planen und Steuern von Prozessen und zur Prozessreflexion (vgl. Langmaack 2001). Langmaack (2001) weist darauf hin, dass dieses Strukturmerkmal deshalb von Bedeutung ist, da eine neue Gruppe sich „über den mehr oder minder langen Weg von einer Anzahl Ichs über erste Kontaktaufnahmen zu anderen, schließlich bis zu einem Wir, zu einem Gefüge, dem sich die Teilnehmer emotional zugehörig fühlen“, entwickelt (ebd., S. 72). Erst dann wird es für die Teilnehmenden möglich, „konstruktive und echte Entscheidungen darüber zu treffen, woran man auf welche Art arbeiten will und welche Ziele, sprich Themen, man verfolgen will“ (ebd., S. 73). Dieser Aspekt ist vor allem für interkulturelle Gruppen bedeutsam. Besonders die Anfangssituation einer interkulturellen Gruppe lässt sich mit Fremdheitsgefühlen, Ambivalenzen und Unsicherheiten kennzeichnen. Eine Unsicherheit ist z.B. die Frage der gegenseitigen Verständigung (vgl. Stimm-Armington 2001). Im Rahmen eines TZI-Prozesses wird daher zuerst an der Klärung der Beziehungen untereinander gearbeitet, um dann das Arbeitsanliegen zu thematisieren, wegen dem die Gruppe zusammengekommen ist.

Im Folgenden werden die vier Faktoren referiert.

Ich meint dabei die einzelne teilnehmende Person.

Wir meint das Miteinander, das durch die Interaktion der Gruppenarbeit gestärkt oder auch geschwächt werden kann.

Es bezeichnet das Anliegen, warum die Gruppe zusammenkommt und die Aufgabe, die zu bewältigen ist.

Unter **Globe** versteht die Themenzentrierte Interaktion Gegebenheiten wie die Zeit, der Ort, die ausschlaggebende Situation, in denen die Gruppe arbeitet (vgl. Langmaack 2001; Reiser und Lotz 1995).

Beim **Ich-Faktor** geht es um Subjektivität. Der Ich-Aspekt betont das subjektive aktuelle Erleben und Wollen, das nur verstanden werden kann vor dem Hintergrund biografischer Bedeutungen und in der Zielvorstellung persönlicher Autonomieentwicklung (vgl. Reiser und Lotz 1995). Das Chairpersonenpostulat ist mit dem Ich-Faktor verbunden. „Sei deine eigene Chairperson“ bedeutet im Rahmen eines TZI-Prozesses, dass jede teilnehmende Person in ihrer

Selbstverantwortlichkeit bestärkt wird, die eigenen Wünsche, Gedanken und Bedürfnisse wahrzunehmen und sie dann bewusst auswählend und situationsangemessen auszudrücken. Das dialogische Verständnis wird hier deutlich. Die Person wendet sich nach innen **und** nach außen. Sie bezieht sich auf sich selbst und auf andere (vgl. Emme 1995). Dieser Faktor ist im Zusammenhang mit dem Anerkennungsverhältnis sozialer Wertschätzung bedeutsam. Der Ich-Faktor baut auf einer Akzeptanz der eigenen Person und der anderen Gruppenmitglieder mit ihren eigenen Normen und Werten auf und impliziert eine eindeutige Absage an Missachtungsformen wie Entwürdigung und Beleidigung.

Der **Wir-Faktor** beinhaltet einerseits Prozesse der Konfliktaustragung und Vertrauensbildung, „der Konfrontation und Kooperation, der unbewussten Gruppenphantasien und der bewussten Vereinbarungen. Andererseits beinhaltet er als Korrelat zur Eigenverantwortung die Verantwortung für die anderen“ (Reiser und Lotz 1995, S. 128). In einer Gruppe Verantwortung für die anderen übernehmen, heißt in diesem Zusammenhang, sensibel mit den beschriebenen Prozessen der Konfliktaustragung und Vertrauensbildung umzugehen, sie anzusprechen und auf Versäumnisse bei Vereinbarungen hinzuweisen.

Mit dem Wir-Faktor wird die dialogische Konzeption der TZI deutlich. Es wird von einem „Raum“ zwischen den Beteiligten ausgegangen, der allerdings mit Hilfe eines Themas strukturiert wird. Die Prozesse der Konfliktaustragung und Vertrauensbildung sind für interkulturelle Gruppen von großer Bedeutung. Honneth hat darauf hingewiesen, wie sich Missachtungserlebnisse bei Exkludierten in einem Kampf um Anerkennung subsumieren können. Eine Gruppe, die nach TZI-Regeln arbeitet, bietet die Möglichkeit, Vertrauen entstehen zu lassen, dass niemand missachtet wird und jede teilnehmende Person sich aktiv beteiligen kann. Indem jede teilnehmende Person den Prozess des Wir mitsteuert, bietet sich so die Möglichkeit, interkulturelle Phänomene erfahrbar zu machen und zum gegenseitigen Verstehen beizutragen. Die entstandene Interaktion, die auf reziproker Anerkennung basiert, ermöglicht gemeinsame Aufgabenerfüllung und eine gemeinsame Zielerreichung (vgl. Langmaack 2001).

Die gemeinsame Aufgabenerfüllung, die sich im Thema einer Gruppe konkretisiert, wird mit **Es** bezeichnet. In einer Schulklasse wäre das der Unterrichtsstoff, in einer Gruppe heterogener Auszubildenden wäre das z.B. die Frage der Einhaltung der Hausordnung. Das Es vermittelt Sachanliegen. Dies unterscheidet das Es vom Thema. Das Thema steht mit den vier Faktoren in engem Bezug und verbindet die Ich-, Wir- und Globe-Bezüge (vgl. Reiser und Lotz 1995). Zum Beispiel kann das Sachanliegen der Hausordnung dann zum Thema werden, wenn sich die leitende Person fragt, was die Auszubildenden mit der Hausordnung zu tun haben, was mit diesem Thema innerhalb der Gruppe ausgelöst werden kann, inwiefern die Frage der Hausordnung den Einzelnen oder die Gruppe betrifft, was für die leitende Person an dieser Frage wichtig ist und inwiefern diese Frage die Institution bzw. die Einrichtung betrifft. In der Gruppe mit heterogenen Auszubildenden ist zu beachten, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrscheinlich von einem anderen Erfahrungshintergrund ausgehen als die mit deutscher Herkunft. Deshalb muss für das Thema erst ein Grundverständnis herbeigeführt und die Ursachen für unterschiedliche Deutungsmuster verständlich gemacht werden (vgl. Stimm-Armingeon 2001).

Zur Herbeiführung eines Grundverständnisses ist der vierte Faktor, der **Globe**, von Bedeutung. Reiser und Lotz (1995) gliedern den Globe in unterschiedliche Aspekte auf: die direktive, situative Lebenswelt, die institutionelle Verankerung, die gesellschaftlichen Normen und Widersprüche, die existentiellen Bezüge, bei denen es um die Sinnerfüllung des eigenen Lebens und um Werthaltungen geht. Die Globe-Aspekte in der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft kreisen z.B. um die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Adressat, um die Wertschätzung der Person sowie um Leistung, Macht und Zuteilung gesellschaftlicher Chancen. Im Globe-Faktor zeigt sich das Anerkennungsverhältnis der Rechtsverhältnisse. Die ungleiche rechtliche Behandlung von Menschen mit Migrationshintergrund hat auch Auswirkungen auf die Gruppe. Auch wenn in der Gruppe das Gleichheitsprinzip gilt, so bewirkt der Migrantenstatus „vielfach auf Seiten der Betroffenen bestimmte Empfindlichkeiten und Misstrauen und seitens der deutschen Mitglieder zumindest unbewusst Vorbehalte und Abneigungen“ (Stimm-Armingeon 2001, S. 157). In der Sozialen Arbeit ist außerdem die Frage wichtig, ob eine Gruppe

freiwillig oder gezwungenermaßen zusammenkommt. Diese Frage des Zwangs bzw. der Freiwilligkeit wirkt auch als Globe auf die Gruppe ein.

Eine wesentliche Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse stellen die reziproken und symmetrischen Beziehungen in der Gruppe dar. Dadurch kann der Globe explizit zum Thema gemacht werden, womit sich die Chance ergibt, auch Fragen verweigerter Anerkennung zu reflektieren. Die Einbeziehung des Globe ist ein wesentliches Element interkultureller Gruppenarbeit. Dadurch werden Aspekte der moralischen Anerkennung erfasst und können mit den Bedürfnissen der einzelnen Person in Beziehung gebracht werden.

Die Themenzentrierte Interaktion dient nach Cohn (1992) „Pädagogen (Eltern und Lehrern), Sozialarbeitern, Beratern, Psychotherapeuten und Gruppendynamikern dazu, sich selbst und ihre Gruppen zu leiten“ (ebd., S. 8). Außerdem werden Leiter und Mitglieder einer Gruppe angeleitet, „sich selbst von festgefahrenen bewussten und unbewussten Starrheiten zu befreien“, was für die Arbeit in interkulturellen Gruppen eine grundlegende Voraussetzung darstellt (ebd., S. 8). Mit dem vorhergehenden Zitat kann nochmals auf das dialogische Verständnis von Cohn hingewiesen werden. Indem die Gruppenleiterin sich selbst und ihre Gruppe leitet, muss sie in Interaktion und Kontakt – in Beziehung - mit der Gruppe treten. Die Gruppenleiterin nimmt keine Expertinnenposition ein, sondern agiert als partizipierendes Mitglied der Gruppe. Das Selbstverständnis der Leitungsperson zeichnet sich dadurch aus, dass sie einerseits deutlich und wahrnehmbar leitet und damit durch Strukturierung Sicherheit vermittelt und Ängste abbaut. Die Leiterin der interkulturellen Gruppen hat wenig Interesse daran, als Fachfrau mit allen lebensweltlichen und kulturellen Bezügen der Teilnehmenden vertraut zu sein, vielmehr besteht die Aufgabe darin, Kommunikation und reflektierte Begegnung zu ermöglichen. Die Experten für ihren jeweiligen Lebenshintergrund und ihre kulturellen Bezüge sind die Teilnehmenden heterogener Herkunft selbst (vgl. Stimm-Armington 2001).

Zusammenfassung: Buber wie Rogers setzen darauf, dass die zwischenmenschliche Beziehung die Chance zur Veränderung beider Interaktionspartner beinhaltet. Rogers Grundhaltungen geben die Möglichkeit, auch „im alltäglichen Umgang miteinander und im Verhältnis zur Umwelt ein

„Umdenken“ einzuleiten. Achtung (Akzeptanz, Anm. der Verf.) des anderen setzt voraus, dass der Einzelne grundsätzlich anerkennt, dass dieser andere ein Daseinsrecht hat, das dem eigenen ebenbürtig ist“ (Klink 2000, S. 52). Das dialogische Denken ist somit im Hinblick auf Anerkennung und interkulturelle (sozial-)pädagogische Prozesse zentral. Cohns Konzept der Themenzentrierten Interaktion stellt in seiner dialogischen Konzeption ein offenes Rahmenkonzept zur Verfügung, das interkulturelle Gruppen symmetrisch und reziprok an einer gemeinsamen Aufgabenstellung arbeiten lässt. Die TZI zielt darauf, die Ich-, Wir-, Es- und Globe-Aspekte in ein solches Verhältnis zu setzen, sodass Vorbehalte, Vorurteile und Missachtungsverhältnisse abgebaut und damit Anerkennungsverhältnisse hergestellt werden können.

3. 4 Konsequenzen für die Soziale Arbeit

Die von Honneth aufgestellten Anerkennungsmuster für eine soziale Lebenswelt, in der sich ein Subjekt im ganzen Spektrum seiner praktischen Selbstbeziehung von der Gesellschaft unterstützt wissen kann, liefern Sozialer Arbeit theoretische Überlegungen, die in ihrem praktischen Gehalt zu prüfen wären (vgl. Honneth 1990, S. 1051). Die Aufgabe Sozialer Arbeit kann darin gesehen werden, ihre Adressaten hinsichtlich einer geglückten Selbstbeziehung zu unterstützen, indem sie zur Gewährung von Anerkennungsverhältnissen im Rahmen ihrer institutionellen Möglichkeiten in der sozialen Lebenswelt ihrer Adressaten beiträgt. Hierzu gehören, Missachtungsformen und das Auftreten verweigerter Anerkennung zu reflektieren, abzubauen und die Interventionsformen hinsichtlich reziproker Anerkennung auszurichten. Auch in Institutionen der Sozialen Arbeit können sozial exkludierte Gruppen in verschiedenen Formen um Anerkennung kämpfen. Hierbei ist von Bedeutung, dass minoritäre Gruppen, die ihren Anspruch auf Teilhabe und Selbstbestimmung artikulieren, dies aus der Erfahrung ihrer verletzten Integrität heraus formulieren (vgl. Honneth 1994). Gerade in der interkulturellen Sozialen Arbeit, deren Adressaten von verschiedenen Formen sozialer Exklusion betroffen sind (vgl. Kap. 1), werden sich Formen eines Kampfes um Anerkennung finden lassen, die von der erfahrenen verletzten Integrität der Adressaten her erklärbar sind. Christine Riegel (2004) hat anhand ihrer soziobiografischen Untersuchung u.a. Erfahrungen verletzter Integrität von jungen Migrantinnen beschrieben. Für Soziale Arbeit kann aus den vorhergehenden Überlegungen die Konsequenz abgeleitet werden, in verstärktem Maße der Frage nachzugehen, ob sich die von Honneth aufgestellten Anerkennungsmodi in Institutionen Sozialer Arbeit wiederfinden lassen und ob sich verweigerter Anerkennung in Form der von Honneth beschriebenen Missachtungsformen zeigt. Von Interesse ist hierbei, wie sich gegebene Anerkennungsverhältnisse bzw. Nichtanerkennungsverhältnisse auf die pädagogisch Handelnden, auf die Adressaten, auf die Institution und damit auf die Wirksamkeit sozialpädagogischer Interventionen und Hilfeformen auswirken. Sind die Anerkennungsverhältnisse – in welcher Form auch immer – nicht vorhanden, liegt die Vermutung nahe, dass sich dies in Form von

Störungen und Konflikten auf die sozialpädagogische Beziehung, auf die Gruppe der Adressaten und das Gelingen der Hilfeformen auswirkt. Notwendig wären dann gezielte Maßnahmen, die auf den Aufbau von gestaffelten Anerkennungsverhältnissen hinwirken. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit veranschaulichen die Auswirkungen von Formen der Anerkennung und Nichtanerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen (vgl. Kapitel 6 bis 10).

Anzumerken ist, dass Honneth interkulturelle Phänomene nicht explizit in seiner kritischen Gesellschaftstheorie aufgenommen hat. Menschen mit Migrationshintergrund haben nicht die gleichen Artikulationsmöglichkeiten im Kampf um Anerkennung wie etwa Frauen, die diesen politischen Kampf aus der privilegierten Position der Mehrheitsbevölkerung führen. Die Frage, wie damit umgegangen wird, wenn sich der Kampf um Anerkennung in Artikulationsformen wie mangelnder Motivation, Destruktion, Aggressivität und auftretender Gewalt äußert, greift Honneth (1990; 1994) nicht auf.

Soziale Arbeit hat die Aufgabe, Menschen heterogener Herkunft in den unterschiedlichsten Problemsituationen bei ihrer Lebensgestaltung zu unterstützen (vgl. Freise 2005). Hierfür können Taylors Gedanken zur Gleichbehandlung der Individuen bei Achtung ihrer kulturellen und ethnischen Identität pädagogischen Fachkräften wertvolle Impulse liefern.

Für den sozialpädagogischen Fokus ist zu beachten, dass er sich nicht auf die Anerkennung von Kulturen an sich, sondern auf die Identitätsentwürfe der Menschen und die dafür bedeutsamen kollektiven wie individuellen Geschichten, Symbole und kulturellen Praxen richtet (vgl. Auernheimer 2002; vgl. Kap. 2.2).

Aus dem universellen Gleichheitsgedanken erwächst für Soziale Arbeit das Engagement für Rechtsgleichheit und für gleiche Zugangschancen ihrer Adressaten. Dadurch entsteht die Aufgabe, in sozialpädagogischen Handlungsfeldern die Adressaten zur allgemeinen politischen Partizipation zu befähigen, was die Herstellung von Selbstverständigungsdiskursen (Habermas 1983a, 1995) erfordert.

Taylor (1997) zeigt im Hinblick auf politische Anerkennung die Dilemmata, die sich bei einer ausschließlichen Orientierung an universeller Gleichheit ergeben

können. Ebenso steht Soziale Arbeit bei einer universellen Orientierung vor Schwierigkeiten. So kann eine ausschließliche Orientierung an universeller Gleichheit pädagogische Fachkräfte hilflos machen, „wenn der Klient etwa kategorischen Respekt vor *seinen* (partikularen) Selbstverständlichkeiten und kulturellen Praktiken verlangt“ (Kiesel und Volz 2002, S. 49f, Hervorhebung im Original). Als Beispiel lassen sich hier gegensätzliche ethische Überzeugungen anführen, die „möglicherweise, durch religiöse und andere traditionelle Motive verstärkt, zunächst unversöhnlich aufeinander treffen“ (Kiesel und Volz 2002, S. 55). In der vorliegenden Untersuchung wird dieses Dilemma anhand des Fallbeispiels ‚Auswirkungen einer bikulturellen Beziehung auf das pädagogische Handeln‘ (Kapitel 8.2.2.3) aufgegriffen.

Kiesel und Volz (2002) weisen auf die Gefahr der „kulturalistischen Falle“ (ebd., S. 58) hin, die eintreten kann, wenn Professionelle der Einschätzung unterliegen, dass ein Wissen „über“ fremde Kulturen ihnen den Zugang zu ihrem Klientel erleichtert. Dies erzeugt die Problematik, dass das in die Situation mitgebrachte Wissen an die Stelle des mit dem Klienten gemeinsam erzeugten Wissens tritt. „Ein ‚Immer-schon-Bescheid-Wissen-über‘ tritt dann an die Stelle des methodisch kontrollierten Einzelfallverstehens“ (ebd., S. 58).

Bei dieser Art von Dilemmata zeigt sich die Relevanz des gegenseitigen Respekts, den Taylor in seiner Analyse betont. Speziell auf Soziale Arbeit bezogen, kann der Beitrag von Amy Gutmann (1997) zu Taylors Essay nützlich sein, wo sie sich mit gegenseitigem Respekt auseinandersetzt. Sie weist darauf hin, dass multikulturelle Gesellschaften und Gemeinschaften wie Institutionen Sozialer Arbeit auf dem gegenseitigen Respekt vor intellektuellen, politischen und kulturellen Unterschieden gründen. Dies erfordert allerdings die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Möglichkeit, Meinungsverschiedenheiten zu artikulieren und in Gegenseitigkeit die eigene Meinung auch vor denen zu vertreten, die diese nicht teilen. Hieraus erwächst die Sensibilität, den Unterschied zwischen „achtenswerten und verachtenswerten Meinungsverschiedenheiten zu erkennen“ (ebd., S. 145). Gegenseitiger Respekt erfordert außerdem die Bereitschaft, die eigene Meinung angesichts begründeter Kritik zu ändern (ebd., S. 145). Für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft stellt sich in diesem Zusammenhang insbesondere die Aufgabe der antirassistischen und politischen Bildung, da Rassismen das

elementare und moralische Gebot des Respekts vor der Würde aller Menschen verletzen. Dies bedeutet aber im Sinne der Taylorschen Haltung der Annahme der Gleichwertigkeit, dass sich pädagogisch Handelnde *und* Adressaten ihrer eigenen Rassismen bewusst werden.

Für das sozialarbeiterische Handeln stellt sich die Frage, wie trotz ungleicher strukturell-hierarchischer Verhältnisse ein Zugang gefunden werden kann, damit die Lebenswelt der Adressaten erfahrbar wird. Voraussetzung dafür ist, dass pädagogische Fachkräfte in Beziehung zu ihren Adressaten treten und eine gelingende Verständigung aufbauen, die auch ein Verstehen des/der anderen in der jeweiligen Lebenswelt bewirkt. Bei Buber steht die direkte Beziehung vor der Reflexion. Freise (2005) sieht darin einen wichtigen Gegenimpuls zu einer professionellen Distanz gegenüber Klienten. Das heißt, die professionelle Reflexion kann die personale Begegnung ergänzen, aber nie ersetzen. Besonders im interkulturellen Kontakt ist das Eingehen auf lebensweltliche, biografische Bezüge unumgänglich (vgl. Auernheimer 2002; vgl. Kap. 2.2). Dafür ist die direkte persönliche Beziehung konstitutiv und unersetzbar.

Das dialogische Prinzip bietet dafür mit dem personenzentrierten Ansatz und der Themenzentrierten Interaktion Bezugspunkte und darüber hinaus Möglichkeiten, das Leitmotiv der Anerkennung in Institutionen Sozialer Arbeit umzusetzen und zu reziproker Anerkennung in der sozialpädagogischen Beziehung zu gelangen. Von Relevanz ist, dass diese Ansätze geeignet sind, konflikträchtige Situationen konstruktiv zu bewältigen, was sowohl Rogers als auch Cohn in der Leitung von politischen Gruppen und auf Tagungen zur Friedensarbeit demonstrierten (vgl. Cohn und Klein 1993; Grodeck 2006).

Für den interkulturellen Kontext sind die Ansätze kompatibel, da eine Atmosphäre gefördert wird, die neue und ungewohnte Sichtweisen, die sich durch einen unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrund ergeben, durch ein gegenseitiges Hören auf die Erfahrungswelt des/der anderen erfahrbar zu machen. Damit wird im interkulturellen Kontakt Einfühlungsvermögen im Hinblick auf solche Kontexte ermöglicht, die sich der Erklärbarkeit, z.B. aus der eigenen Sozialisation oder der Erklärbarkeit der eigenen Lebenswelt, entziehen (vgl. Bolten 2003). Beide Ansätze leiten die Interaktionspartner an, sich von

festgefahrenen Verhaltensmustern zu befreien, was für interkulturelle Soziale Arbeit eine Voraussetzung darstellt. Hervorzuheben ist, dass die TZI für interkulturelle Gruppen mit dem Vier-Faktoren-Modell einen sinnvollen Arbeitsrahmen bietet. Erstaunlich ist daher, dass bisher in der deutschsprachigen Fachliteratur die Thematik: Interkulturelle Gruppen und Themenzentrierte Interaktion kaum Beachtung gefunden hat (vgl. hierzu auch Stimm-Armington 2001). Obwohl der personenzentrierte Ansatz und die TZI in der Sozialen Arbeit bekannte und verbreitete Ansätze sind, wird an dieser Stelle nochmals ihre Relevanz besonders für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft betont. Deutliche Grenzen haben sowohl der personenzentrierte Ansatz als auch die Themenzentrierte Interaktion, wenn es in der Interaktion Schwierigkeiten mit der sprachlichen Verständigung gibt, da beide Ansätze sehr stark auf dem gemeinsamen sprachlichen Verstehen und Verständigen basieren. Allerdings ermöglichen verschiedene Methoden und Arbeitsformen wie Projektarbeit (vgl. Kapitel 7), erlebnispädagogische Übungen (vgl. Losche 2005), erfahrungsorientierte biografische Übungen (vgl. Fischer et al. 2001; Freise 2005) und Übungen zum interkulturellen Lernen (vgl. Holzbrecher 2004; Schader 2004), Beziehung mit Hilfe von Kommunikationsübungen – mit und ohne Sprache - herzustellen. Hier ist zu bemerken, dass diese Methoden meistens ihren Ursprung im westeuropäischen Raum und in dessen philosophischem Hintergrund haben. Auf Mitglieder anderer Kulturkreise können sie immer auch befremdend oder tabuverletzend wirken. Daher benötigt die Gruppenleitung beim methodischen Einsatz solcher Übungen erhöhte Sensibilität für das eigene didaktische Verhalten und dessen Wirkung auf die Gruppenmitglieder (vgl. Stimm-Armington 2001).

Werden die referierten anerkennungstheoretischen Ansätze auf migrationsbedingte Phänomene in der Sozialen Arbeit übertragen, sollten Kommunikationsprozesse berücksichtigt werden, die den Aufbau sozialer Beziehungen im interkulturellen Kontext erschweren bzw. stören können (vgl. hierzu auch Krumbier und Schulz von Thun 2006). Auernheimer (2002) führt in diesem Zusammenhang vier Dimensionen interkultureller Kommunikation auf, die er mit Machtdimension, Kollektiverfahrungen, gegenseitigen Fremdbildern und der kulturellen Dimension beschreibt (ebd., S. 185).

Auernheimer (2002) betont den häufig auftretenden Aspekt der Machtasymmetrien (vgl. Kap. 1; Kapitel 2) in interkulturellen Beziehungen, die sich negativ und erschwerend auf den Beziehungsaspekt beider Interaktionspartner auswirken. Zu berücksichtigen ist, dass pädagogisch Handelnde in der Sozialen Arbeit eine Machtposition gegenüber ihren Adressaten einnehmen und „dass sich das Machtungleichgewicht noch verschärft, wenn zur institutionell verliehenen Autorität noch die Überlegenheit gegenüber dem Ausländer kommt, der nicht die gleichen Rechte hat und nicht an der dominanten Kultur partizipiert, ist nahe liegend“ (ebd., S. 186). Daher stellt Auernheimer (2002) für pädagogisch Handelnde die Sensibilität für Machtasymmetrien und dadurch bedingte Kommunikationsprobleme heraus, was sowohl die eigenen Haltungen als auch die Reaktionsweisen der Adressaten betrifft.

Weiterhin spricht Auernheimer (2002) den Aspekt von früheren oder aktuellen Kollektiverfahrungen an, die die gegenseitige Wahrnehmung und Verhaltenserwartung bestimmen oder beeinflussen. Als Beispiel für aktuelle Kollektiverfahrungen nennt er Rassismuserfahrungen von Minderheiten (vgl. hierzu auch Zick 1997). Historische Kollektiverfahrungen sind durch Kriege, Völkermorde oder durch die Kolonialgeschichte geprägt. Kollektiverfahrungen können nach Auernheimer (2002) zu psychologischen Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung führen. Im Alltag der Migrationsgesellschaft, speziell im (sozial-)pädagogischen Alltag, sind weniger historisch zurückliegende, sondern mehr die aktuellen Kollektiverfahrungen von Minderheiten für die Kommunikation relevant. (Mögliche) Diskriminierungserfahrungen sind als die Kommunikation beeinflussend, zu berücksichtigen.

Zusammen mit Kollektiverfahrungen bestimmen Fremdbilder die Erwartungen in interkulturellen Begegnungen. Diese Bilder speisen sich einerseits zum Teil aus kollektiven Erfahrungen, sind aber andererseits Konstrukte, die sich dem jeweiligen gesellschaftlichen Diskurs verdanken (vgl. hierzu auch Holzbrecher 2002; 2004). Fremdbilder lassen im interkulturellen Kontakt häufig eine Fremdheit erwarten, die den realen Differenzen nicht entspricht, sodass von Anfang an eine interkulturelle sozialpädagogische Beziehung durch Misstrauen,

Unsicherheit, Stereotype und Vorurteile beeinträchtigt ist (vgl. Auernheimer 2002)

Die Aspekte der kulturellen Dimension wurden in Kapitel 2.2 ausführlich mit dem sozialpädagogischen Zugang zur Interkulturalität beschrieben. Dagmar Kumbier und Friedemann Schulz von Thun (2006) geben in ihrem Sammelband einen Überblick über die hohe Bedeutung der kulturellen Dimension in interkulturellen Kommunikationsprozessen anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Kulturen und Arbeitsfeldern.

Festzuhalten ist, dass der Einfluss der dargestellten vier Dimensionen interkultureller Kommunikation auf die soziale Interaktion nicht zu unterschätzen ist. Daher kann eine Sensibilität für Kommunikationsprozesse als grundlegende Fähigkeit für pädagogisch Handelnde in interkulturellen Kontexten und damit für das Leitmotiv der Anerkennung herausgestellt werden (vgl. Auernheimer 2002).

3.5 Resümee

In diesem Kapitel wurde die Bedeutung von anerkennungstheoretischen Überlegungen für Soziale Arbeit, die migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen will, herausgearbeitet.

Den dargestellten Ansätzen lässt sich Meads (1968) Erkenntnis zugrunde legen, dass Individuen ihre Subjektivität in Auseinandersetzung mit den Erwartungen bedeutsamer anderer entwickeln. Menschen sind dazu auf die Teilnahme an sozialen Beziehungen und kommunikative Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten angewiesen. Wie ein Mensch sich selbst emotional erlebt, wahrnimmt und wie er sich selbst bewertet, ist abhängig von seinen Erfahrungen mit der sozialen Wertschätzung und Missachtung. Das Selbstwertgefühl kann durch negative Bewertungen erheblich beschädigt werden, das Bild der eigenen Person, wie Goffman (2003) gezeigt hat, durch Etikettierungen weitreichend verunsichert und in Frage gestellt sein. Auch das Wissen über sich selbst entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den Bildern der eigenen Person, die andere mitteilen.

Elias und Scotson (1993) haben zudem gezeigt, dass Individuen nach der Aufrechterhaltung und Stärkung eines positiven Selbstwertgefühls streben. Menschen sind dazu auf Beziehungen angewiesen, in denen ihnen Erfahrung

der Wertschätzung ihrer Bedürfnisse, Eigenschaften und Fähigkeiten zugänglich sind. Zu sprach- und handlungsfähigen Individuen, die in der Lage sind, sich selbst, die Welt und andere in dieser Welt zu verstehen, werden Menschen durch die Teilnahme an sozialen Beziehungen. Honneth (1990, 1994) hat diese mit Anerkennungsverhältnissen charakterisiert. Hierbei sind solche sozialen Beziehungen von Bedeutung, in denen Individuen nicht nur als ein Instrument für fremde Zwecke, z.B. als Arbeitskraft, von Bedeutung sind, sondern in denen ihr Recht auf und ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung respektiert wird (vgl. Scherr 2002). Die Gestaltung dieser Beziehungen wurde mit dem dialogischen Prinzip herausgearbeitet, das dazu dienen kann, Anerkennungsverhältnisse reziprok zu gestalten.

Im deutschsprachigen Raum ist der Autorin bisher keine empirische Studie bekannt, die sich mit anerkennungstheoretischen Prozessen in Kontexten Sozialer Arbeit befasst. Auch Hafeneger (2002) sieht die Relevanz von empirischen Prüfungen für anerkennungstheoretische Fragestellungen gegeben. Honneths Überlegungen sind für Hafeneger (2002) als „ausgewiesene Kerne von ethischen Haltungen einer Profession, die auf eine lange Tradition solcher Gedanken zurückblicken kann, noch zeitgemäß auszubuchstabieren und empirisch zu prüfen“ (ebd., S. 58).

Die folgende qualitative Studie der vorliegenden Arbeit versucht die Gestaltung von Anerkennung und Nichtanerkennung in Projekten der außerbetrieblichen Weiterbildung aufzuzeigen.

III Empirischer Teil

Die bisherigen Ausführungen zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (vgl. Kapitel 1) und zum heuristischen Rahmen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 2 und 3) begleiten den Forschungsprozess der empirischen Untersuchung.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden die Formulierung der Fragestellung und die methodologischen Grundlagen des gewählten qualitativen Forschungsansatzes dargestellt. Danach wird das konzeptuelle Dreieck von Grounded Theory Methodologie, Thematisierung der Selbstreflexivität und dem Feldforschungsansatz als methodologische und methodische Grundlage meiner Forschungsarbeit thematisiert sowie die Datenerhebung und Datenauswertung der Untersuchung referiert.

4 Methodologische Grundlagen

Zum Verständnis des qualitativen Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit werden methodologische Grundlagen qualitativer Forschung geklärt. Dafür muss aber zuerst auf das Ziel der vorliegenden Arbeit und die Formulierung der Fragestellung eingegangen werden, da diese einen starken Einfluss auf das Forschungsdesign der Studie hat (vgl. Flick 2005). Als Orientierungsmodell dient der vorliegenden Studie die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser (1967) mit dem Ansatz der gegenstandsbegründeten Theorieentwicklung (vgl. Kapitel 4.5, Kapitel 5 und Kapitel 6).

4.1 Ziel und Fragestellungen der Untersuchung

Das Hauptziel der Grounded Theory besteht darin, eine gegenstandsbegründete Theorie bzw. ein Konzept mittlerer Reichweite zu entwickeln. Auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich wird eine dafür geltende Theorie formuliert, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern. Im Mittelpunkt steht

hierbei die Frage, wie sich die Entdeckung ‚neuer‘ Phänomene methodisch kontrolliert für die Theoriebildung nutzen lässt (vgl. Böhm 2005; Mruck und Mey 2005). Glaser und Strauss (1998) unterscheiden zwei grundlegende Typen von Theorien mittlerer Reichweite:²⁷ die *materiale* und *formale* Theorie. Als *material* bezeichnen sie Theorien, die für ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld der Sozialforschung entwickelt werden. Hierunter fällt der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, die interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Als *formal* bezeichnen sie Theorien, die für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung wie Stigmata, abweichendes Verhalten, Sozialisation etc. entwickelt werden. Nach Glaser und Strauss (1998) können beide Theorietypen als Theorien mittlerer Reichweite betrachtet werden. In Anschluss an Merton (1968) verweisen sie darauf, dass diese Theorien zwischen die „kleinere Arbeitshypothese“ des Alltags und die „allumfassenden“ großen Theorien fallen (Glaser und Strauss 1998, S. 42). Glaser und Strauss (1998) plädieren dafür, dass sich der/die Forscher/in klar auf die materiale oder formale Theorie konzentriert, „da die Strategien, das eine oder andere zu erreichen, sich voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 42). Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie liegt auf dem materialen Bereich. Nach Glaser und Strauss (1998) kann die Theoriegenerierung des materialen Bereichs mittels einer komparativen Analyse von mehreren Gruppen desselben Feldes erreicht werden. Dieser Weg wurde für die vorliegende Studie gewählt, indem interkulturelle Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften in außerbetrieblichen Einrichtungen verglichen wurden.

Die Darstellung der Forschungslage hat gezeigt (vgl. Kapitel 1.3), dass Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, die sich mit Sozialer Arbeit in interkulturellen Kontexten befassen, noch rar sind. Die vorliegende Studie hat daher einen explorativen Charakter und berücksichtigt in erster Linie die „Sicht der Subjekte“ bzw. eine „Expertise der Betroffenen“ im interkulturellen Zwischenraum²⁸ der außerbetrieblichen Einrichtungen (Breuer 2000, Abs. 24).

²⁷ Glaser und Strauss lehnen sich bei der Entwicklung von Theorien mittlerer Reichweite (middle range theory) an die Terminologie von Merton (1968) an.

²⁸ Zu diesem Begriff vgl. Abschnitt 2.4 der vorliegenden Untersuchung.

Qualitative Methoden eignen sich „besonders für die detaillierte Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene und komplexer psychischer und sozialer Zusammenhänge und Gruppenprozesse, einschließlich organisatorischer und politischer Entscheidungsprozesse“ (Legewie 2006, S. 2). Für die vorliegende Arbeit ist von Bedeutung, Einsichten in die subjektive Erfahrungswelt und in das Handeln der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte innerhalb der sozialen Lebenswelt der außerbetrieblichen Einrichtungen zu gewinnen und diese genau und umfassend zu beschreiben (vgl. hierzu auch Mayring 2002). Der Endzweck ist, eine gegenstandsbegründete materiale Theorie auf der Basis der vorliegenden Daten nach der Forschungsmethode der Grounded Theory zu generieren und daraus konzeptionelle Schlussfolgerungen für Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen zu gewinnen, die „besser anschlussfähig“ sind an die „Sehweisen und Handlungswelten“ (Breuer 2000, Abs. 24) der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte. Im Fokus stehen die Alltags- bzw. Praxiszusammenhänge der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte in der Berufsausbildung außerbetrieblicher Einrichtungen.

Die Fragestellungen haben hierbei im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996) die Funktion, den Forschungsbereich der vorliegenden Untersuchung auf eine Größe einzugrenzen, die sich bearbeiten lässt. Sie müssen die Flexibilität und Freiheit geben, die interkulturellen Erfahrungen in den alltäglichen Gegebenheiten der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Mitarbeiter in außerbetrieblichen Einrichtungen in ihrer Tiefe zu erforschen. Deshalb steht zu Beginn des Forschungsprozesses eine offene und weite Fragestellung. Die Fragestellungen stellen keine Hypothesen dar, die es zu überprüfen gilt. Die Fragestellung ist vielmehr eine Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll. Daher beinhaltet die Fragestellung immer eine Handlungs- und Prozessorientierung (vgl. Strauss und Corbin 1996). Die Fragestellungen werden im Laufe der Analyse der Daten immer wieder konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert (vgl. Flick 2005). Dieses Vorgehen wird in der Darstellung der Datenauswertung in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit aufgegriffen.

Im Folgenden werden die bereits in Kapitel 1.4 aufgeworfenen Kernfragen der Untersuchung in spezifizierter Form mit Teilfragen dargestellt.

Mit der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit sollen Aussagen darüber getroffen werden, *welche interkulturellen Erfahrungen Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogische Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen machen und wie sich diese Erfahrungen auf ihr Handeln im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung auswirken. Ziel ist es, daraus Konsequenzen für Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft abzuleiten.*

Aus diesen Kernfragen werden weitere Fragen generiert, die sich auf Auszubildende heterogener Herkunft und auf pädagogische Fachkräfte beziehen. Die interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft werden im Kontext ihrer spezifischen Lebenslagen und in ihrem biografischen Gewordensein gesehen. Daraus leitet sich die Frage nach den Biografien der Auszubildenden heterogener Herkunft ab.

- *Welche Biografien bringen Auszubildende heterogener Herkunft in die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen ein?*

Auszugehen ist davon, dass Auszubildende heterogener Herkunft Handlungs- und interaktionale Strategien entwickelt haben, die sich auf das gemeinsame Leben und Arbeiten im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Berufsausbildung auswirken. Diese Strategien wirken auf das pädagogische Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein und werden daher erforscht.

- *Welche Handlungs- und interaktionalen Strategien haben Auszubildende heterogener Herkunft im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung für das gemeinsame Leben und Arbeiten in außerbetrieblichen Einrichtungen entwickelt?*

Ebenfalls ist davon auszugehen, dass die pädagogischen Fachkräfte im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen Handlungs- und interaktionale Strategien für ihr pädagogisches Handeln entwickeln.

- *Welche Handlungs- und interaktionalen Strategien haben pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihr pädagogisches Handeln im interkulturellen Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen entwickelt?*

Die interkulturellen Erfahrungen und Strategien der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fließen in ihre pädagogischen Prämissen ein.

- *Welche pädagogischen Prämissen bestimmen das Handeln von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im interkulturellen Zwischenraum der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen?*

Alle Teilnehmenden des Forschungsprozesses haben an einem interkulturellen Training teilgenommen. Bei der Fragestellung ist daher zu berücksichtigen, dass Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogische Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen nach einer ersten Sensibilisierung durch ein interkulturelles Training interkulturelle Erfahrungen bewerten.

4. 2 Grundlagen qualitativer Forschung

Die Bezeichnung „qualitative Forschung“ ist ein Oberbegriff für unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit (vgl. v. Kardoff 1991; Flick, v. Kardoff & Steinke 2005). Lüders und Reichertz (1986, vgl. hierzu auch Flick 1998) unterscheiden drei qualitative Forschungsstile, die sich in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Verständnis des Forschungsgegenstands und ihrem methodischen Fokus unterscheiden. Im ersten Forschungsansatz geht es um die Erforschung bzw. den Nachvollzug des subjektiven Sinns, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden. Dieser Ansatz ist theoretisch mit der Tradition des symbolischen Interaktionismus verbunden. Die Position des symbolischen Interaktionismus ist eng mit der Chicagoer Schule (William I. Thomas, Robert Park, Charles H. Cooley, George H. Mead) der amerikanischen Soziologie, die sich im Zeitraum ca. zwischen 1915 und 1935 entwickelt hat, verknüpft und nimmt in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle ein (vgl. Riemann 2003; Wagner 2003). Blumer (1973) fasst in Fortsetzung der Tradition der Chicagoer Schule die Ausgangspunkte des symbolischen Interaktionismus in „drei einfachen Prämissen“ zusammen:

1. Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen, die diese für sie besitzen.
2. Die Bedeutungen dieser Dinge werden aus der sozialen Interaktion abgeleitet oder entstehen aus ihr.

3. Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert (ebd., S. 81).

Ausgehend von diesen Prämissen, muss der Forscher „die Welt aus dem Gesichtswinkel der Subjekte sehen, die er untersucht“ (Stryker 1976, S. 259). Der qualitative Ansatz zielt somit eng auf das Subjekt, „mit seinen Sichtweisen, Weltbildern, (Leidens-)Erfahrungen, Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Mey 1999, S. 121). Daraus lassen sich methodische Konsequenzen ableiten, bei denen die „Sicht des Subjekts“ in Form subjektiver Theorien und autobiografischer Erzählungen rekonstruiert wird (vgl. Bergold und Flick 1987; Flick 1998).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „die Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet, sowie die Orientierung an der Bedeutung von Gegenständen, Handlungen und Ereignissen“ hinter einem großen Teil qualitativer Forschung steht (Flick 1998, S. 31).

Lüders und Reichertz (1986) benennen als zweite Forschungsorientierung die Deskription des sozialen Handelns und des sozialen Milieus. Hierbei wird auf interaktionistische, phänomenologische, ethnographische, kultur- und wissenssoziologische Traditionen Bezug genommen. Dabei geht es um die Beschreibung und Dokumentation unterschiedlicher Lebenswelten, Milieus und konstituierender Regeln von sozialem Handeln und Interaktionsstrukturen (vgl. Lüders und Reichertz 1986; Mruck und Mey 1995). Die vorliegende Arbeit lehnt sich in Teilen an das Vorgehen der Ethnografie an. Die Ethnografie beschreibt phänomenologische und ethnografische Ansätze der Milieu- und Lebensweltdeskription und geht somit über die Sichtweise des Subjekts hinaus. Ethnografie zielt darauf ab, „andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen von innen her zu verstehen, d.h., fremde Welten auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden“ (Hitzler 2003, S. 48). Das Genuine der sozialwissenschaftlichen Ethnografie ist die Fremdheitshaltung. Diese impliziert, dass sich der soziologische Ethnograf „typischerweise der Fremdheit des Bekannten und Vertrauten in der ‚eigenen‘ Gesellschaft durch eine artifizielle Einstellungsänderung erst wieder bewusst werden“ muss (ebd., S. 48). Auf dieser Basis wird im sozialen Milieu gearbeitet, wo unterschiedlichste Daten

zusammengetragen und interpretiert werden. Denn Ethnografie geht davon aus, dass im sozialen Milieu alles beachtenswert ist, da erst im Laufe des Forschungsprozesses erkannt werden kann, was deutungs- und erklärungsbedürftig ist (vgl. Hitzler 2003).

Angelehnt an Lüders und Reichertz (1986) lassen sich außerdem Forschungsansätze zur Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen anführen. Hier kann zwischen Arbeiten, die in der psychoanalytischen Tradition stehen, und der objektiven Hermeneutik²⁹ unterschieden werden (vgl. Mey 1999). Gemeinsam ist diesen Positionen, dass sie die objektiven Tiefenstrukturen³⁰ bzw. das sozial Unbewusste von Handlungen rekonstruieren (vgl. Lüders und Reichertz 1986).

Hier wird unterschieden zwischen der Oberfläche des Erlebens und Handelns, die den beteiligten Subjekten zugänglich ist, und den Tiefenstrukturen des Handelns, die der alltäglichen Reflexion nicht mehr unmittelbar zugänglich sind (vgl. Flick 1998). Leitend ist die Annahme, dass kulturelle Sinnsysteme die Wahrnehmung und Herstellung subjektiver und sozialer Wirklichkeit rahmen und Tiefenstrukturen bzw. das sozial Unbewusste von Handlungen dabei als handlungsgenerierend verstanden werden (vgl. Flick 1998).

In der vorliegenden Arbeit wird mit Flick (1998) dafür plädiert, die verschiedenen Forschungsstile als unterschiedliche Zugangsweisen zum untersuchten Phänomen zu verstehen und „die jeweiligen Perspektiven daraufhin zu betrachten, welchen Ausschnitt des jeweiligen Phänomens sie erschließen und welche Ausschnitte sie ausschließen“ (ebd., S. 48). Dieses Verständnis beinhaltet eine Triangulation der Perspektiven, die unterschiedliche

²⁹ Eine Zusammenfassung zur objektiven Hermeneutik findet sich bei Bohnsack (2003). Im Zentrum der objektiven Hermeneutik steht die Unterscheidung zwischen latentem bzw. objektivem Sinn und subjektiv-intentionalem Sinn. Zentrales Element der objektiven Hermeneutik ist die Sequenzanalyse. Texte werden sequentiell, also Sinneinheit für Sinneinheit, interpretiert, um die Differenz, aber „damit auch das Verhältnis dieser beiden Ebenen – von objektivem Sinn und subjektiv gemeintem Sinn – zu erfassen“ (vgl. Wohlrab-Sahr 2003, S. 124). Bei der Analyse geht es vor allem um die Rekonstruktion des objektiven „Sinns“, des Gegenstandsbereiches selbst (vgl. Flick 1998).

³⁰ Nach Lüders und Reichertz (1986) greifen die Forschungsansätze zur Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen auf Kompetenztheorien (Chomsky, Piaget, Kohlberg), strukturalistische Prämissen (Levi-Strauß, Freud) und interaktionistische Prämissen (Mead) zurück. Es wird zwischen Oberflächenderivaten (subjektiver Sinn, Intention) und objektiver Tiefenstruktur (Handlungsbedeutung, latenter Sinnstruktur) unterschieden, „wobei die Tiefenstruktur als eigene Realitätsebene verstanden wird, der handlungsgenerierende Funktion zukommt“ (ebd., S. 95).

Forschungsperspektiven miteinander kombiniert und ergänzt (vgl. Flick 1998; Mayring 2002).

Trotz der vorgestellten Heterogenität der drei Forschungsstile finden sich verbindende Elemente, die mit Legewie (1991) als „paradigmatische Gemeinsamkeiten“ bezeichnet werden können. Die Gemeinsamkeiten verschiedener Ansätze der qualitativen Forschung werden im Folgenden vorgestellt.

Zentral für die qualitative Forschung ist das methodische Grundprinzip eines „deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit“ (von Kardoff 1991, S. 4). Diesem Grundprinzip lassen sich in Anschluss an Mayring (2002) fünf Postulate zuordnen: Die Forderung nach einer stärkeren Subjektbezogenheit der Forschung; die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte; die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung, statt im Labor zu untersuchen; und die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozesse. Diesen Postulaten können Prinzipien zugrunde gelegt werden, die für alle qualitativen Forschungsstile leitend sind: das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Kommunikation sowie die Reflexivität der Forschenden und der Forschung (vgl. Mey 1999; Mruck und Mey 2000).

Das **Prinzip der Offenheit**, das durch Hoffmann-Riem (1980) formuliert wurde, kann als das grundlegendste Prinzip angesehen werden, „das sich wie ein roter Faden quer durch alle methodischen Arbeiten zu qualitativer Forschung zieht und das dort angezielte Verhältnis von Theorie-Empirie betrifft“ (Mey 1999, S. 127; vgl. hierzu auch Mayring 2002). Mit Offenheit ist keineswegs gemeint, dass auf die Festlegung und Formulierung von Fragestellungen verzichtet wird. Entscheidend ist hierbei, dass der/die Forscher/in eine klare Vorstellung über seine/ihre Fragestellung entwickelt und „dabei aber noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse“ (Flick 1998, S. 77).

Zentrales Merkmal ist nach Lamnek (1995b) Offenheit bezüglich des theoretischen Konzepts; Offenheit gegenüber den untersuchten Personen, indem die Forschenden den Sinn und Zweck der Untersuchung erklären; und die Offenheit in der Erhebungssituation, wobei hier die Flexibilität in der Wahl der Erhebungstechniken und in der Gestaltung der Erhebungssituation gemeint

ist. Methoden sollen so offen gestaltet werden, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden. Der zu untersuchende Gegenstand ist der Bezugspunkt für die Auswahl der Methoden (vgl. Flick 1998). Hoffmann-Riem (1980) führt in ihrem Artikel aus, dass „das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (ebd., S. 343). Wird diesem Prinzip gefolgt, tritt an die Stelle eines die eigenen Konzepte voraussetzenden, hypothesenprüfenden Ansatzes der Verzicht auf eine Hypothesenbildung ex ante. Das heißt, „dass Forschende mittels möglichst offener, wenig vorstrukturierender Methoden im Rahmen einer sukzessiven Annäherung an das jeweils interessierende Forschungsfeld zu einer Theorie- bzw. Hypothesenbildung gelangen“ (Mruck & Mey 2000, Abs. [7]). Dieses Prinzip wird in der Forschungspraxis unterschiedlich weit ausgelegt und auch kritisiert. Mayring (2002, S. 28) weist ausdrücklich darauf hin, dass Offenheit „natürlich nicht im Sinne von Theoriefeindlichkeit interpretiert werden“ darf. Gläser und Laudel (2004) kritisieren diese „radikalen Forderungen nach Offenheit“, da sie auf der Annahme beruhen, dass „Offenheit für unerwartete Informationen nur unter Verzicht auf Vorüberlegungen und hierbei insbesondere auf theoretische Vorüberlegungen gewährleistet werden kann. Der Beweis dieser Annahme steht jedoch bis heute aus“. Für sie ist es „unbestritten, dass es eine von theoretischem und alltagsweltlichem Vorverständnis freie empirische Untersuchung gar nicht geben kann“ (ebd., S. 28). Sie formulieren deshalb das Prinzip der Offenheit in einer allgemeineren Form, ohne es mit Realisierungsvorgaben zu Art und Weise zu verbinden. Für sie hängt die Realisierung des Prinzips der Offenheit von den konkreten Bedingungen, von Gegenstand und Ziel der Untersuchung sowie von den Eigenschaften des Untersuchungsfeldes ab (vgl. Gläser und Laudel 2004). Meinefeld (2005) plädiert zwischen der prinzipiellen methodischen Offenheit und der Expliziertheit, mit der das Vorwissen reflektiert und ausformuliert wird, zu unterscheiden. Damit wird es für ihn möglich, die Formulierung von Hypothesen mit dem Rekonstruieren gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte zu vereinbaren. „Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht

haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten“ (ebd., S. 272).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung als eine Grundhaltung verstanden wird, die sich durch alle Phasen des Forschungsprozesses und auf die am Forschungsprozess Beteiligten bezieht (vgl. Mey 1999). Um die Offenheit gegenüber der Entwicklung theoretischer Konzepte und Hypothesen zu verwirklichen, müssen Forschende den Befragten „die Chance eröffnen, sich authentisch, d.h. unbeeinflusst und natürlich, zu äußern“ (Lamnek 1995b, S. 18). Diese Haltung impliziert ein Subjektverständnis, das auf der Anerkennung der Befragten als Experten und Expertinnen des eigenen Lebens basiert. Das Menschenbild des selbst-reflexiven Subjekts liegt dieser Auffassung zugrunde (vgl. Mey 1999). Eng verbunden mit dem Prinzip der Offenheit ist das Fremdheitspostulat, das ein selbstverständliches Voraussetzen von wissenschaftlichen Verstehensmöglichkeiten und Konzepten auch für die eigene Kultur untersagt. Für qualitative Forschung bedeutet dies, dass nicht „per se von einem geteilten (Vor-)Verständnis“ ausgegangen werden kann (Mruck & Mey 2000, [Abs. 6]). Das Fremdheitspostulat steht in Einklang mit den Ausführungen zum Interkulturalitätskonzept der vorliegenden Studie (vgl. Kap.2).

Das **Prinzip der Kommunikation** gründet sich auf das qualitative Paradigma, dass die Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten ein konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses ist (vgl. Lamnek 1995b). Dies wird damit begründet, dass die Sozialforschung einen kommunikativen Akt initiiert, welcher der Alltagskommunikation ähnelt, denn „die methodologischen Regeln können nicht losgelöst von den gängigen Regeln des alltäglichen Kommunikationsprozesses festgelegt werden“ (Lamnek 1988, S. 41 zit. nach Lamnek 1995b, S. 19). Deshalb wird die Kommunikation auch „als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses“ (Mruck & Mey 2000, [Abs. 8]) betrachtet. Grundlegend führt Breuer (1996) in Anlehnung an Devereux (1973) aus, dass die Selbstthematisierung und die „Eigenresonanzen“ des Forschers im Kontakt mit dem Gegenstand bzw. Feld –

z.B. Verlangen, Abwehr oder Ängste – beachtet und als Erkenntnisquelle fruchtbar gemacht werden soll (Breuer 1996, S. 15).³¹

Nach Mayring (2002) sind die Interaktionsprozesse von sich verändernden Forschern und Subjekten „die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne qualitativer Forschung“ (ebd., S. 32). In diesem Sinne kann von qualitativer Forschung auch als Dialog gesprochen werden (vgl. Scheele & Groeben 1988).

Diesen beiden Grundprinzipien entspricht das **Prinzip der Reflexivität der Forschenden und der Forschung**. Die Kommunikation der Forschenden mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten ist expliziter Bestandteil der Erkenntnis und keine Störvariable. Die Reflexionen der Forschenden werden aufgezeichnet, z.B. in Form von Memos und Tagebüchern, und fließen kontrolliert in die Interpretation ein (vgl. Flick 1998; Kap. 4.3). „Das Merkmal der Selbstreflexivität besitzt das Charakteristikum der Interventionshaftigkeit. Stets ist der Forscher selbst Teil des Gegenstandes und des Gegenstandsfeldes, der oder das zur Untersuchung steht“ (Breuer 1996, S. 19).

Auch qualitative Forschung muss bestimmten Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen, die im nächsten Abschnitt vorgestellt und diskutiert werden.

4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Rahmen quantitativer Forschung existieren akzeptierte Kriterien der Wissenschaftlichkeit, die im Wesentlichen Kriterien der Messung sind, also Aussagen darüber erlauben, wann eine Messung als objektiv, zuverlässig oder gültig erachtet wird (vgl. Mruck & Mey 2000). Für die qualitative Forschung fehlen „allgemein akzeptierte Kriterien der Bewertung der Wissenschaftlichkeit“ (ebd., [Abs. 30]). In der aktuellen Diskussion um die (Güte-)Kriterien qualitativer Forschung besteht größtenteils Einigkeit darüber, dass die Kriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) nicht übernommen werden können, sondern dass Gütekriterien qualitativer

³¹ Auch Mayring 2002 geht (in Anlehnung an Devereux 1967) davon aus, dass „im Forschungsprozess als Interaktion auch die Probleme des /der Forscher/in, seine/ihre Ängste, Prozesse der Gegenübertragung im Sinne der Psychoanalyse ein nicht wegzudiskutierender Bestandteil sind“ (S. 32).

Forschung neu definiert und mit neuen Inhalten gefüllt werden müssen (vgl. Flick 2002; Mayring 2002; Steinke 2005). Die Gütekriterien müssen zum Vorgehen und Ziel der Analyse passen, wobei als Ausgangspunkt die wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Besonderheit qualitativer Forschung dient.

Um zu einer angemessenen Bewertung meiner eigenen Forschungsarbeit zu gelangen, werden nun verschiedene Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung sowie Wege zu deren Sicherung und Prüfung, angelehnt an Mayring (2002) und Steinke (2005), vorgestellt.³²

Ein Kernkriterium ist die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Steinke (2005) konstatiert, dass im Unterschied zur quantitativen Forschung für qualitative Forschung kein Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit erhoben werden kann. Allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens ist eine identische Replikation einer qualitativen Untersuchung nach Steinke (2005) unmöglich. Steinke (2005) plädiert daher auf Herstellung von *intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* des qualitativen Forschungsprozesses auf deren Basis eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann. Für die Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit schlägt Steinke (2005) die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretationen in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren vor. Steinke (2005) und Mayring (2002) sehen in der *Dokumentation des Forschungsprozesses* bzw. der *Verfahrensdokumentation* die zentrale Technik, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit herstellen zu können.

In qualitativ orientierter Forschung [...] ist das Vorgehen viel spezifischer auf den jeweiligen Gegenstand bezogen, werden die Methoden meist speziell für diesen Gegenstand entwickelt oder differenziert. Das muss bis ins Detail dokumentiert werden, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar werden zu lassen. Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (Mayring 2002, S. 144).

Damit diesem Gütekriterium entsprochen werden kann, wird unter Kapitel 5 genau der Verlauf der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenauswertung dokumentiert. Das vollständig erhobene Datenmaterial liegt bei der Verfasserin und wird jederzeit für Realanalysen zur Verfügung gestellt.

³² Eine kritische Auseinandersetzung mit den Kriterien von Steinke wurde von Lüders (2003) vorgenommen.

Eine weitere Form zur Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit bieten die *Interpretationen von Gruppen* durch den expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen (vgl. Steinke 2005). Zum Beispiel bieten Projektwerkstätten qualitativen Arbeitens Interpretationsgemeinschaften, „den Deutungsraum möglichst breit zu eröffnen und durch eine erste Annäherung ohne Konsistenz- oder Vollständigkeitsdruck [...] verschiedene Verstehensmöglichkeiten zusammenzutragen“ (Mruck & Mey 1998, S. 293). Dieser explizite Umgang mit den vorliegenden Daten habe ich innerhalb einer internetbasierten Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt der Freien Universität Berlin und der Hans-Böckler-Stiftung selbst erprobt und erfahren. Ich habe einmal wöchentlich an der internetbasierten Arbeitsgruppe teilgenommen, die an das Online-Portal *qualitative-research.net* (<http://www.qualitative-research.net/>) angebunden ist (vgl. hierzu auch Mruck und Mey 1997; Mey, Ottmar und Mruck 2006). In diesem interaktiven Forum stellte ich mein Forschungsmaterial regelmäßig vor und reflektierte es mit den anderen Gruppenteilnehmern/innen. Die Resultate dieser Sitzungen sind alle protokolliert und fließen in die Auswertung der Untersuchungsergebnisse ein. Außerdem habe ich in den von mir geleiteten Seminaren an der Universität des Saarlandes und an der Hochschule Mannheim–Fakultät für Sozialwesen verschiedene Schlüsselstellen meines Materials in regelmäßigen Abständen vorgestellt. Die Diskussionen und Anmerkungen der Studierenden sind auch teilweise in die Untersuchungsergebnisse eingeflossen.

Als letzte Form zur Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit führt Steinke (2005) die *Anwendung kodifizierter Verfahren* an, die an „herkömmliche Wege zur Herstellung von Intersubjektivität angelehnt“ (S. 326) sind. Die Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996) ist ein solches kodifiziertes Verfahren, das in der vorliegenden Forschungsarbeit angewendet wird. Diese Methode wird im nächsten Abschnitt dieses Kapitels vorgestellt und an den eigenen Ergebnissen (vgl. Kapitel 5) meiner Studie erläutert.

Ein weiteres Kernkriterium ist die *Indikation des Forschungsprozesses*. Obwohl Gegenstandsangemessenheit ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung ist (vgl. Flick 1998; Mayring 2002), stellt Steinke (2005) das Kriterium Indikation (Angemessenheit) heraus. Dieses Kriterium ist weiter gefasst „als die Forderung nach Gegenstandsangemessenheit, da nicht nur die

Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt wird“ (Steinke 2005, S. 326).³³ Sie unterscheidet dabei die Indikation des qualitativen Vorgehens hinsichtlich der Fragestellung, ob diese einen qualitativen Zugang nahelegt oder ob andere Verfahren angemessener wären; die Indikation der gegenstandsangemessenen Methodenwahl; die Indikation der Transkriptionsregeln; die Indikation der Samplingstrategie; die Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung und die Indikation der Bewertungskriterien (ebd., S. 327). Die Indikation des Forschungsprozesses der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus dem explorativen Charakter der vorliegenden Untersuchung. Es liegen nur wenige Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum zu Sozialer Arbeit im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen vor, sodass ein hypothesenprüfendes Verfahren nicht sinnvoll erscheint. Die Indikation ergibt sich außerdem aus dem Ziel, vertiefende Antworten auf die Frage nach interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften in außerbetrieblichen Einrichtungen zu finden und daraus konzeptionelle Schlussfolgerungen für Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und in der Migrationsgesellschaft abzuleiten. Die qualitative Herangehensweise ist bei dieser Fragestellung indiziert, da qualitative Forschung auf die in alltagsweltlichen Zusammenhängen entwickelten Perspektiven der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte, ihr soziales Handeln, ihre sozial vermittelten Deutungsmuster und ihre Handlungsorientierungen zielt und sie zur Grundlage der Interpretation der Daten macht. Daraus lässt sich ein Konzept generieren, das an bisher unbekannte Perspektiven und Handlungsstrategien der

³³Mayring (2002) erklärt die „Nähe zum Gegenstand“ folgendermaßen: „Gegenstandsangemessenheit ist ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung (vgl. auch Flick 1998), aber auch jeder anderen Art von Forschung. In qualitativer Forschung wird das vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft. Anstatt Versuchspersonen ins Labor zu holen, versucht man ins ‚Feld‘ zu gehen, in die natürliche Lebenswelt der Beforschten. Inwieweit dies gelingt, stellt ein wichtiges Gütekriterium dar. Ein zentraler Punkt ist dabei auch, dass man versucht, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. QF will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen (im Gegensatz zum klassischen Experiment, das von der Täuschung der Versuchspersonen lebt). Durch diese Interessenannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand. Man sollte im Nachhinein nochmals prüfen, inwieweit dies gelungen ist“ (ebd., S. 146).

Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte anknüpft und diese integriert.

Die weiteren Indikationen zur gegenstandsangemessenen Methodenwahl werden in Kapitel 5 reflektiert.

Der Indikation des Forschungsprozesses folgt als weiteres Gütekriterium die *empirische Verankerung* (vgl. Steinke 2005). In der qualitativen Forschung sollte die Bildung, Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen bzw. gegenstandsverankerten Theorien empirisch in den Daten begründet und verankert sein. Bei der gegenstandsverankerten Theoriebildung ist darauf zu achten, Neues zu entdecken und die theoretischen Vorannahmen der Forschenden in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren. Empirische Verankerung heißt auch, dass die entwickelten Theorien dicht an den Daten (z.B. an den interkulturellen Erfahrungen und subjektiven Theorien von Auszubildenden und pädagogisch Handelnden) sind und „auf der Basis systematischer Datenanalyse entwickelt werden“ (ebd., S. 328).

Zur Prüfung der empirischen Verankerung wird in der vorliegenden Forschungsarbeit die Grounded Theory als kodifizierte Methode verwendet, die es erlaubt, die in den Daten verankerten Hypothesen und Theorien empirisch aus den Daten zu begründen. Außerdem stellen Strauss und Corbin (1996) dafür Beurteilungskriterien auf (ebd., S. 214f).

Ausgehend von dem Grundprinzip der Reflexivität der Forschenden und der Forschung, ist für die vorliegende Arbeit das Kernkriterium *der reflektierten Subjektivität* von Bedeutung. Dieses Kriterium geht von der konstituierenden Rolle der Forschenden als Subjekt und als Teil der sozialen Welt mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biografischen Hintergründen etc. aus und prüft, inwieweit dieser Sachverhalt möglichst weitgehend methodisch in die Theoriebildung einbezogen wird.³⁴ Dieses Kernkriterium wird in der vorliegenden Arbeit erfüllt, indem die eigenen Erfahrungen als Forscherin (vgl. Kapitel 4.5) und der Ablauf der Untersuchung und die damit einhergehenden Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 5) beschrieben werden.

³⁴ Mey (1999) sieht in der Bedeutung der reflektierten Subjektivität „eine schwierige und für jede Forschungsfrage und für jeden Forschungskontext neu zu definierende Grenze. Denn sicher darf das zu Recht geforderte hohe Maß an (Selbst-)Reflexivität kein ‚Selbstläufer‘ werden, da ansonsten eine Entfernung von der eigentlichen Arbeit und ihren Zielsetzungen droht und auch neue Reflexionsschleifen keine letzten Wahrheiten hervorbringen können“ (ebd., S. 133).

4.4 Grounded Theory Methodologie, Selbstreflexivitätsthematisierung und Feldforschungsansatz

In der vorliegenden Forschungsarbeit sind die Grounded Theory Methodologie von Anselm Strauss und Barney Glaser (1967), Konzepte der Thematisierung der Rolle des Forscher-Subjekts bzw. der Forscher-Reflexivität im Forschungsprozess sowie Vorgehensweisen der Gegenstandsexploration und Feldforschung von zentraler Bedeutung. Als methodologische und methodische Grundlage eignet sich das von Franz Breuer (1996) entwickelte konzeptuelle Dreieck aus Grounded Theory Methodik, Selbstreflexivitätsthematisierung und Feldforschungsansatz. Der Ausgangspunkt der Theoriebildung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung liegt hierbei bei den Konzepten der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte homogener Herkunft zu interkulturellen Erfahrungen im Feld der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Angestrebt wird, ihre Konzepte in dem „natürlich“-kontextuellen Vollzug der außerbetrieblichen Einrichtung, in Interaktionen und in „Interview-Gesprächen“ (Breuer 1996, S. 16; vgl. Kapitel 5.1.2) zu ermitteln. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entdeckung bzw. Entwicklung eines theoretischen Konzepts unter „Anknüpfung an bzw. Ausnutzung von Schemata, Modellen *im Feld*, wobei die vorgefundenen Konzepte rekonstruiert, expliziert, systematisiert und theoretisch weiterverarbeitet werden“ (ebd., S. 21, Hervorhebung im Text).

Als methodisches Regelwerk wird die *Grounded Theory Methodologie* als ein Verfahren der empirisch begründeten Theoriebildung genutzt. Sie ermöglicht, eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln, die induktiv aus der Untersuchung in außerbetrieblichen Einrichtungen mit Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften abgeleitet wird (vgl. hier auch Strauss & Corbin 1990, 1996). Die Grounded Theory Methodologie ist als kodifiziertes Verfahren zur Bewertung qualitativer Arbeiten geeignet (vgl. Kapitel 4.4). In der Grounded Theory wird der interessierende Gegenstandsbereich in den Vordergrund gerückt und nicht bereits existierende Modelle und Theorien (vgl. Böhm 1994). Das Vorgehen im Rahmen dieser Forschungsmethode wird in Kapitel 5 (Datenerhebung und Datenauswertung) ausführlich beschrieben.

Die *Selbstreflexivitätsthematisierung* nimmt in dieser Arbeit, wie in den vorherigen Abschnitten dieses Kapitels (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4) beschrieben, als Grundprinzip und als Gütekriterium einen wichtigen Stellenwert ein. Mit Breuer (1996) wird die Fokussierung dieses Aspekts für die vorliegende Untersuchung epistemologisch ergiebig gehalten. Als Forscherin bin ich selbst Teil des Untersuchungsfeldes. Die Thematisierung der sozialen Position und Interaktion der eigenen Person als Wissenschaftlerin und als Sozialpädagogin ist wichtig, da es während des Forschungsprozesses zu „Transaktionen“, „Aushandlungen“ und „Passungen“ zwischen der Forscherin, der Methode und dem Gegenstand kommt (ebd., S. 18). Die Feldmitglieder reagierten auf meine Präsenz. Außerdem beobachtete ich bei mir Reaktionen auf der persönlichen, emotionalen und kognitiven Ebene. In der vorliegenden Untersuchung entstanden also Daten von Ereignissen, die als Reaktion der Feldmitglieder bzw. der an der Untersuchung Beteiligten auf die Forschende zu verstehen sind. Wie sich dies auf den Prozess der Datenerhebung auswirkte, wird unter Kapitel 5.1 beschrieben. Der *Feldforschungsansatz* findet sich in diesem Vorgehen wieder. Als Forscherin habe ich mich ins Feld begeben und habe „längerfristig und intensiv“ (Breuer 1996, S. 20) an den Aktivitäten im Forschungsfeld teilgenommen. Neben den Interviews wurden Beobachtungen, weitere Gespräche und teilweise auch interkulturelle Trainings durchgeführt, um eine „partiell gemeinsame Geschichte mit den Feldmitgliedern“ zu konstituieren (ebd., S. 20).

Für die Soziale Arbeit vertritt Schütze (1994) die Auffassung, dass das Handlungsfeld von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern Phänomene und Problemstellungen aufweist, die besonders gut mit ethnografischen Forschungs- und Analyseverfahren der Sozialwissenschaften abgeklärt werden können. „Die Praxis im Sozialwesen wird sehr viel sensibler, fehlerbewusster, analyse- und handlungsmächtiger, wenn sie mit systematischen ethnografischen Betrachtungsweisen und Untersuchungsverfahren durchsetzt und angereichert wird“ (ebd., S. 203). Schütze (1994) zeigt anschaulich, dass Problembestände der Sozialen Arbeit sowohl der Gesellschaft als auch den Fachkräften in der Sozialen Arbeit prinzipiell fremd sind. Auch geht er davon aus, dass die Betroffenen selbst ihre Problemlagen kaum oder gar nicht durchschauen. Er plädiert deshalb für eine methodische Fremdheitshaltung im

Rahmen der ethnografischen Sichtweise in der Sozialen Arbeit und in den Erkundungs- und Forschungsprozessen des Sozialwesens, die gleichermaßen auf Verstehen abzielt. Besonders im Rahmen des fallbezogenen Praxisberichts und durch teilnehmende Beobachtung wurde versucht (vgl. Kapitel 5.1), mit dieser methodischen Fremdheitshaltung zu forschen.

In Kapitel 5 wird die auf den dargestellten Ideen basierende Umsetzung der methodologischen Grundlagen innerhalb der Datenerhebung und Datenauswertung dargestellt.

4.5 Erfahrungen der Forscherin

Glaser und Strauss weisen in ihrem Werk „The Discovery of Grounded Theory“ darauf hin, dass die Hauptquelle einer Theoriebildung in Einfällen oder Einsichten der Forschenden besteht (vgl. Glaser und Strauss 1967). Ein wesentliches methodisches Vorgehen ist daher innerhalb der Grounded Theory Methodologie, dass die Forschenden wesentliche Einfälle nicht nur während und im Rahmen der Forschung haben und entfalten, sondern auch ihrer persönlichen Erfahrung, die sie in die Forschung einbringen, verdanken können. Strauss und Corbin (1996) führen zu diesem Sachverhalt weiter aus, dass berufliche Erfahrung eine Quelle für theoretische Sensibilität darstellt. Sie gehen davon aus, dass durch jahrelange berufliche Praxis in einem Feld ein grundlegendes Verständnis dafür entwickelt wird, „wie und warum die Dinge vor sich gehen, und was unter bestimmten Bedingungen passieren wird“ (ebd., S. 26). Dieses Wissen wird auch in impliziter Weise in die Forschungssituation eingebracht und verhilft dazu, beobachtete und gehörte Ereignisse und Handlungen besser zu verstehen. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass die berufliche Erfahrung Forschende für Dinge blind machen kann, die zur Routine gehören oder gleichsam selbstverständlich geworden sind (vgl. Strauss und Corbin 1996). Diesen Gründen und auch dem Merkmal der Selbstreflexivität folgend, sind an dieser Stelle meine eigenen beruflichen Erfahrungen kurz zu skizzieren.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Diplom-Sozialpädagogin (FH) und Diplom-Pädagogin verfüge ich über eine lange berufliche Erfahrung im Bereich der Weiterbildung und Beratung von Erwachsenen. Für die vorliegende Dissertation

sind insbesondere meine beruflichen Erfahrungen als Projektentwicklerin in den Jahren 2001 bis 2004 bei einem XENOS-Projekt³⁵ und die Erfahrungen als Trainerin für die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen relevant. Im Rahmen des XENOS-Projekts arbeiteten zwei soziale Organisationen der beruflichen Weiterbildung zusammen und versuchten innerhalb ihrer Organisation interkulturelle Kompetenz zu implementieren. Idealerweise sollte ein soziales interkulturelles Training in den außerbetrieblichen Einrichtungen der jeweiligen Organisation nach folgendem Verfahren implementiert werden. In einer einwöchigen Blockveranstaltung während der Arbeitszeit, je drei Stunden täglich, werden die Auszubildenden von „auswärtigen“ XENOS-Trainern und einer pädagogischen Fachkraft der jeweiligen Einrichtung trainiert. Nach dieser Woche implementieren die pädagogischen Fachkräfte vor Ort ein dreistündiges Gruppenangebot wöchentlich zum Themenbereich soziale und interkulturelle Kompetenzen. Die „auswärtigen“ XENOS-Trainer halten sich dann im Hintergrund auf, stehen aber für Reflexion zur Verfügung.

In regelmäßigen Abständen moderierte ich das Leitungsteam, das aus den Führungskräften beider Organisationen bestand und sich mit der Implementierung von interkultureller Kompetenz auseinandersetzte und ein Leitbild der eigenen Organisation zur Implementierung von interkultureller Kompetenz erarbeitete. Außerdem führte ich u.a. mit den pädagogischen Fachkräften der sozialen Organisationen erste interkulturelle Kompetenztrainings durch. Für die Auszubildenden, die in den Organisationen eine außerbetriebliche Berufsausbildung absolvierten, entwickelte ich im Team die bedarfsorientierten sozialen interkulturellen Kompetenztrainings und führte diese entweder mit einer Kollegin oder einem Kollegen durch. Das soziale interkulturelle Kompetenztraining für die Auszubildenden wird in Kapitel 5.1 beschrieben, da dieses für die Datenerhebung eine wichtige Rolle einnimmt. Im Rahmen der Projektentwicklung musste ich mich theoretisch mit Fragen zu interkulturellen Prozessen und besonders mit der Implementierung von interkultureller Kompetenz in Organisationen befassen. Außerdem setzte ich mich als Trainerin intensiv mit didaktischen Fragen für interkulturelle Lerngruppen und der Vermittlung von interkultureller Kompetenz für pädagogische Fachkräfte auseinander. Für die vorliegende Arbeit ist relevant,

³⁵ Vgl. hierzu: <http://www.xenos-de.de/>

dass sich die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften homogener Herkunft und den Auszubildenden heterogener Herkunft des XENOS-Projekts und damit die Implementierung der sozialen interkulturellen Trainings als schwierig herausstellte. Das Ziel des Projekts, mit Zielgruppen von außerbetrieblichen Einrichtungen, nämlich pädagogischen Fachkräften (Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) sowie weiblichen und männlichen Auszubildenden an der Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Beruf interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und in Form eines modularen Programms zur Förderung dieser Schlüsselkompetenz bedarfsgerecht in außerbetrieblichen Einrichtungen zu implementieren, schien schwer erreichbar. An dieser Stelle will ich nicht auf die Schwierigkeiten der Projektdurchführung eingehen, sondern auf zwei zentrale berufliche Erfahrungen, die ich in diesem Zusammenhang machte und die zur Durchführung der vorliegenden Untersuchung führten. Das Projekt wurde *von* den zuständigen Projektentwicklern *für* die oben genannte Zielgruppe entwickelt. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, alle ohne Migrationshintergrund, machten sich konzeptionelle Gedanken für Menschen mit Migrationshintergrund bzw. für pädagogisch Handelnde, die in ihrem Feld der Sozialen Arbeit mit Auswirkungen von Migration konfrontiert waren. Die Adressaten und Adressatinnen des Projektes wurden weitgehend aus den Konzeptentwicklungen ausgeschlossen, ihre Innenperspektiven wie ihre interkulturellen Erfahrungen und subjektiven Theorien zu Interkulturalität sind nicht in die Entwicklung des Projekts eingeflossen. Dies war der Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit. Sie basierte auf dem Entschluss, ein Forschungsvorhaben durchzuführen, das sozialpädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft als Entwicklungsaufgabe begreift und dabei versucht, die Innenperspektiven aller Beteiligten des beforschten Feldes der Sozialen Arbeit zu integrieren und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten.

Zweitens machte ich während der Durchführung des Projekts die Erfahrung, dass mir die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen vollkommen fremd war und mich dieses Fremdheitsgefühl in meinem professionellen Verständnis vollkommen irritierte. Das Eintauchen in diesen für mich fremden Bereich Sozialer Arbeit löste einen „kulturellen Schock“ (vgl. Denzin 1989,

S. 164-165) bei mir aus. Vertraute Selbstverständlichkeiten und Verhaltensweisen musste ich in Frage stellen und verloren ihre Normalität. Durch diese Irritationen gewann ich ein starkes Interesse an der Sozialen Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen und ich beschloss, interkulturelle Phänomene in außerbetrieblichen Einrichtungen im Rahmen meiner Dissertation zu beforschen. Zusätzlich erschien es mir sinnvoll, wegen meiner bisherigen beruflichen Vorerfahrung, ein mir fremdes Feld der Sozialen Arbeit zu beforschen und diese Fremdheitshaltung für eine ethnografische Ausrichtung meiner Arbeit zu nutzen.

In der Einstiegsphase meiner Dissertation hatte ich die Gelegenheit, in einer außerbetrieblichen Einrichtung zum Tischlerhandwerk und einer zum Friseurhandwerk selbst soziale interkulturelle Kompetenztrainings durchzuführen. Diese sozialen interkulturellen Kompetenztrainings gaben mir die Möglichkeit, die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen von der „Innenperspektive“ kennenzulernen und mich dafür zu sensibilisieren. Die Erfahrungen mit der außerbetrieblichen Einrichtung zum Tischlerhandwerk sind in einem fallbezogenen Praxisbericht, angelehnt an Schütze, dargestellt (vgl. hierzu auch Schütze 1994, S. 265f). Der Praxisbericht wurde analysiert und Ergebnisse daraus sind in die Forschungsfragen und die Untersuchungsergebnisse der weiteren Erhebung eingeflossen.

Obwohl mir die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen vollkommen fremd war, gelang es während der Durchführung der Forschungsarbeiten nicht immer, die berufliche Hintergrundperspektive der Sozialpädagogin abzulegen. Das berufliche Fachwissen war durchaus nützlich. So erleichterte es mir in der Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften, Handlungs- und Kommunikationsabläufe, begriffliches Instrumentarium und organisatorische Strukturen schnell zu verstehen. In der Interaktion mit den Auszubildenden heterogener Herkunft konnte ich schnell die Verknüpfung ihrer Lebenslage mit sozialen Hilfen erschließen. In zwei weiteren außerbetrieblichen Einrichtungen, die ich als Fallgruppen auswählte, wurden während der Erhebung der Hauptstudie interkulturelle Kompetenztrainings und Projektarbeit mit dem Schwerpunkt medienpädagogische Arbeit von einem Team aus einer Pädagogin, einem Sozialpädagogen und einer Medienpädagogin durchgeführt. Bei der einwöchigen Projektwoche war ich als teilnehmende Beobachterin

anwesend (vgl. Kapitel 7.2). Die dort angewandten Methoden der Gruppenarbeit und interkulturelle Trainingsmethoden waren mir, außer den medienpädagogischen Elementen, großteils bekannt und vertraut. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich aber, dass genau dieses professionelle Wissen den Zugang zu solchen Phänomenen erschwerte, die sich nicht so schnell erschlossen. Teilweise wird dies an der Interviewführung deutlich, wo Sachverhalte klar erschienen und ich deshalb nicht nachfragte. Kluge und Kelle (1999) weisen darauf hin, dass die notwendige Distanz zum Untersuchungsfeld verloren gehen kann, je enger der Bezug zur Lebenswelt der Forschenden ist. Dank eines Promotionsstipendiums der Mathilde-Planck-Stiftung zur Verfassung meiner Dissertation konnte ich die eigene Berufstätigkeit aufgeben und so ergab sich die Möglichkeit, die Erhebungsschritte der Explorations- und Ausarbeitungsphase (vgl. Kapitel 5.1.1) ausschließlich in der Rolle als Wissenschaftlerin durchzuführen. Im Laufe der sehr langfristigen Auswertung der Daten konnte ich feststellen, dass es mir mehr und mehr gelang, mich von den beruflichen Einflüssen und Erfahrungen zu lösen und das Verständnis meines berufspraktischen alltagsnahen Wissens auf eine theoretische abstraktere Ebene zu heben. Es erscheint mir aber notwendig, darauf hinzuweisen, dass diese Arbeit aus beruflichem Interesse entstand und sich die berufspraktische Perspektive in der Datenerhebung und Datenauswertung zeigt. Dies ergibt sich zum Beispiel im Zugang zum Forschungsfeld, der durch meine bestehenden beruflichen Kontakte erleichtert wurde und dadurch auch die Auswahl des Forschungsfeldes beeinflusste. Durch die berufspraktische Perspektive erschien es mir außerdem naheliegend, eine Untersuchung im Forschungsstil der Grounded Theory durchzuführen. Im Besonderen hat Anselm Strauss darauf hingewiesen, dass die Grounded Theory Methodologie sich vor allem für praxisorientierte Forschung eignet. Bei Strauss ist die Verbindung von Theorie, Methodologie und Praxis sehr eng angelegt (vgl. Legewie und Schervier-Legewie 1995; Hildebrandt 2005).

Nach der ausführlichen Darstellung und Begründung des qualitativen Forschungsparadigmas wird nun im folgenden Kapitel 5 die Datenerhebung und Datenaufbereitung für die vorliegende Untersuchung in einem praxisorientierten Zugang erläutert.

5 Datenerhebung und Datenauswertung

Zum Verständnis der Datenerhebung und Datenauswertung beschreibe ich kurz die Forschungslogik der Grounded Theory. Hierbei stütze ich mich auf Darstellungen von Strauss und Corbin (1990, 1996), Böhm (1994, 2005), Kelle (1994), Breuer (1996), Glaser und Strauss (1998) und Suddaby (2006).

Eine *Grounded Theory* wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt (vgl. Strauss und Corbin 1996). Am Anfang einer Grounded Theory steht ein Untersuchungsbereich. Dafür wird die anfängliche Fragestellung als „Wegweiser“ benutzt, der die Forschenden unmittelbar dazu anhält, „einen ganz bestimmten Gegenstandsbereich, den Ort und Platz, an dem Ereignisse stattfinden, Dokumente und das Handeln der Menschen zu untersuchen oder Informanten zu interviewen“ (Strauss und Corbin 1996, S. 24). Das verwendete Datenmaterial ist hierbei im weiteren Sinn Text. Hier handelt es sich oft um verschriftete Interviews und Aufzeichnungen. Bei der vorliegenden Untersuchung wurden unmittelbar nach den Besuchen/den Beobachtungen ein fallbezogener Praxisbericht, Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle ausgearbeitet. Aber auch andere Datenquellen können hinzugezogen werden wie Sitzungsprotokolle, Videoaufnahmen und andere Dokumente, die eine Bearbeitung der Forschungsfragen erlauben (vgl. Böhm 1994).

Ausgangspunkt der Forschung im Sinne der Grounded Theory sind *sensibilisierende Konzepte*, die in eine meist vorläufige Fragestellung umformuliert werden bzw. darin eingehen. Dabei wird nicht mit vorgefertigten Hypothesen gearbeitet, sondern herauskristallisiert werden Leitideen, die eine Feinfühligkeit bzw. Sensibilität für den Forschungsgegenstand beinhalten und ein bestimmtes Maß an Offenheit bewahren (vgl. Böhm 1994; Truschkat, Kaiser & Reinartz 2005). Für die vorliegende Studie erarbeitete ich neben dem Literaturstudium zuerst einen fallbezogenen Praxisbericht, der mich für die Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen sensibilisierte und mir dazu verhalf, den bisherigen Kenntnisstand herauszuarbeiten, der insbesondere von meiner berufspraktischen Perspektive geprägt war. Sensibilisierende Konzepte haben auch die Funktion, die eigenen Vorbehalte und Vorurteile zum

interessierenden Gegenstandsbereich zu reflektieren (vgl. Böhm 1994). In der Grounded Theory werden die *Datenerhebung und die Datenauswertung miteinander verknüpft*. Eine Hypothesenformulierung findet zunächst nicht statt, da die Aufgabe darin besteht, aus den empirischen Untersuchungen Kodes, Kategorien und deren Eigenschaften zu extrahieren und dann Hypothesen zu gewinnen (vgl. Böhm 1994; Mruck und Mey 2005).

Die Auswertung der Daten beginnt in der Forschungspraxis der Grounded Theory mit den ersten gesammelten Daten. Daher werden alle möglicherweise relevanten Aspekte des Untersuchungsbereichs erfasst, sobald sie sich erstmals zeigen. Alle Konzepte, die bereits mit der Forschungsfragestellung eingebracht wurden bzw. in der Datenauswertung entdeckt werden, werden als vorläufige Konzepte betrachtet. Strauss und Corbin (1996) definieren Konzepte als „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (ebd., S. 43). Ein Konzept findet in das Ergebnis der Untersuchung nur dann Eingang, wenn es sich wiederholt in den untersuchten Dokumenten zeigt (vgl. Böhm 1994). Deshalb wurden für die vorliegende Untersuchung in Forschungsprotokollen alle möglichen Aspekte der Fragestellung direkt nach der Datenerhebung vorläufig erfasst. Sobald sich ein Aspekt wiederholt zeigte, wurde er für die weitere Untersuchung aufgenommen. Vorläufig aufgenommen wurde zum Beispiel das Strafdelikt, das sich bei einigen Auszubildenden während der Erhebung des fallbezogenen Praxisberichts zeigte. Einige Auszubildende waren vorbestraft oder hatten gerade eine Haftstrafe hinter sich. Während der Erhebungsphase fiel auf, dass Auszubildende nicht anwesend waren, da sie zu Gerichtsterminen gerufen wurden. Dieses vorläufige Konzept verfolgte ich nicht weiter, da es in der weiteren Explorationsphase nicht mehr auftauchte.

Mit der Gleichzeitigkeit von Datenerhebung und -auswertung hängt die Strategie des *Theoretical Sampling* zusammen. Dabei werden Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials, z.B. welche weiteren Fälle, Untersuchungsgruppen, Institutionen in die Untersuchung aufgenommen werden, im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt (vgl. Flick 2002). Auf der Grundlage der ersten Auswertungen wird entschieden, was im Einzelnen untersucht werden soll. Es

werden Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Stands der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen (vgl. Flick 2002). Glaser und Strauss (1998) beschreiben das Theoretische Sampling folgendermaßen:

Theoretisches Sampling meint den auf die Gewinnung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie *kontrolliert* (ebd., S. 53).

Das interessierende Phänomen wird in möglichst verschiedenen Kontexten untersucht, damit sich viele Vergleichsmöglichkeiten ergeben (vgl. Kapitel 5.1). Die Auswahl und Einbeziehung weiteren Materials wird abgeschlossen, wenn die „*theoretische Sättigung*“ (Glaser und Strauss 1998, S. 69) erreicht ist. Sättigung heißt nach Glaser und Strauss (1998), dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden, mit deren Hilfe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickelt werden können. Sobald sich Beispiele wiederholen, wird davon ausgegangen, dass eine Kategorie gesättigt ist. Eine Kategorie beinhaltet (begriffliche) Elemente einer sich entwickelnden Theorie. Eine Kategorie ist damit eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erreicht, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. Die Konzepte werden unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert und bilden damit ein abstrakteres Konzept, das Kategorie genannt wird (vgl. Strauss und Corbin 1996; Mruck und Mey 2005).

Der Herstellung von *Vergleichen und Kontrasten* kommt eine besondere Bedeutung zu. Die erhobenen Daten werden in einer *interpretativen Detailanalyse* auf ihren konzeptuellen Gehalt hin kodiert. Diese erste Stufe wird *offenes Kodieren* genannt. Beim offenen Kodieren werden die Daten analytisch aufgeschlüsselt. Von den verschrifteten Daten werden sukzessive Konzepte entwickelt, die schließlich als Bausteine für ein Modell genutzt werden können (vgl. Böhm 2005). Die Kodierprozedur wird mit neuem Material fortgeführt und die entdeckten Konzepte werden in den strukturierteren Formen der zweiten Stufe des *axialen Kodierens* und der dritten Stufe des *selektiven Kodierens*

abstrahiert. In den Kapiteln 5.2.2., 5.2.3 und 5.2.4 werden diese Verfahren detailliert beschrieben. Bei diesem Vorgehen entwickeln sich

[...] abstrahierende gegenstandsstrukturierende Kategorien bzw. Konstrukte heraus, die schrittweise präzisiert, theoretisch verdichtet und schließlich untereinander zu einem Relationengefüge (mit möglichst einer kohärenzstiftenden und perspektivierenden **Kernkategorie**) zusammengefügt werden (Breuer 1996, S. 24, Hervorhebung im Original).

Der in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ wurde als Heuristik das *Kodierparadigma* von Strauss und Corbin (1990, 1996) zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 6). Daraus entwickelte ich im Sinne einer gegenstandsbegründeten Theorie das Konzept der ambivalenten Anerkennung (vgl. Kapitel 6-11). Daraufhin stellte ich Überlegungen an, wie das Konzept der ambivalenten Anerkennung in ein Konzept professioneller Anerkennung umgewandelt werden kann (vgl. Kapitel 12). Als Basis zog ich dafür nochmals qualitative Untersuchungsergebnisse heran.

Während des gesamten Kodierprozesses werden *theoretische Memos* verfasst. Diese gründen sich auf Ideen zu den einzelnen Codes, die während des Auswertungsverfahrens entwickelt wurden, sowie auf die dann entstehenden Kategorien. In den Memos werden alle Ideen festgehalten, die dazu wichtig erschienen, sowie übergreifende Zusammenhänge notiert. Die Memos haben die Auswertungsarbeiten der vorliegenden Studie von Beginn an begleitet und auch noch in dem Zeitraum, als der erste und zweite Teil der vorliegenden Dissertation verfasst wurde. Diese Memonotizen sind in die Darstellung der Untersuchungsergebnisse mit eingeflossen.

Für die vorliegende Studie ist die mit dem Theoretischen Sampling verbundene Konsequenz von Bedeutung, dass nicht zuerst alle Erhebungen durchgeführt werden und anschließend mit der Interpretation der Daten begonnen wird. Vielmehr ist die unmittelbare Interpretation erhobener Daten die Basis für Auswahlentscheidungen. Diese sind nicht auf die Auswahl von Fällen begrenzt, sondern beinhalten auch die Entscheidung über die Art der Daten, die als nächste einbezogen werden (vgl. Flick 2002; Corbin 2003). Der fallbezogene Praxisbericht lieferte die ersten Auswahlentscheidungen für die weitere Untersuchung. Zusätzliche Entscheidungen folgten im Sinne eines zirkulären Verfahrens im Laufe der Auswertung (vgl. hierzu auch Flick 2002, S. 72f).

5.1 Datenerhebung

Die vorliegende Untersuchung wurde in einer außerbetrieblichen Einrichtung zum Tischlerhandwerk, einer Einrichtung zum Friseurhandwerk und zum Metallbau durchgeführt. In Kapitel 5.1.1 werden die Fallgruppen und Erhebungsphasen ausführlich beschrieben. Alle Einrichtungen kooperierten mit dem in Kapitel 4.5 beschriebenen XENOS-Projekt, sodass in allen Einrichtungen zusätzlich zum Ausbildungsmodul Soziale Interkulturelle Trainings mit den Auszubildenden heterogener Herkunft und den in den Ausbildungsstätten tätigen pädagogischen Fachkräften durchgeführt wurden. Im Folgenden wird kurz das Soziale Interkulturelle Kompetenztraining skizziert, das in diesem Projekt zur Anwendung kam.³⁶ Zentrales Ziel des Sozialen Interkulturellen Kompetenztrainings ist, dass Auszubildende in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen soziale und interkulturelle Kompetenzen erwerben, die dazu beitragen, Erfolgsfaktoren in der Ausbildung und später im Beruf zu erhöhen. Auch im privaten Umfeld können dadurch Veränderungsprozesse eingeleitet werden. Konkrete Teilziele für das Training sind: die Prävention und Reduktion von sozialen Konflikten und Verhaltensstörungen; die Verbesserung des Gruppen-, Lern- und Arbeitsverhaltens; die Auseinandersetzung mit Lebenswelten und Kulturen (vgl. hierzu auch Jugert u.a. 2002). Während des Trainings wird mit abwechslungsreichen, interaktiven, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden gearbeitet. Bei den Methoden wird auf Struktur und Transparenz, Methodenvielfalt und Mitbestimmung Wert gelegt. Auf schulübliche Methoden wie Frontalunterricht und Wissensabfrage wird, soweit wie möglich, verzichtet (vgl. Jugert u.a. 2002). In Anlehnung an Jugert u.a. (2002) beginnt jede Trainingsstunde mit dem Abfragen der persönlichen Stimmungslage. Hierdurch sollen die Jugendlichen lernen, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und diese in angemessener Form zu äußern. Dann werden die in der Gruppe erarbeiteten Verhaltensregeln weiterentwickelt und kontrolliert. Danach folgt eine Entspannungsphase, z.B. durch die progressive Muskelentspannung nach Jacobsen. Daraufhin wird das Modul bearbeitet, ausgewertet und auf die

³⁶ Zum skizzierten XENOS-Projekt wurde eine Broschüre herausgegeben. Zur Realanalyse ist diese Broschüre bei der Autorin einsehbar, wird aber aus Gründen der Anonymität nicht im Anhang aufgeführt.

Lebensumstände der Auszubildenden transferiert. Den Abschluss des Trainings bildet eine gemeinsame Abschlussrunde. Das Soziale Interkulturelle Kompetenztraining setzt sich aus acht Modulen zusammen: zur Gruppenfindung- und zum Einstieg, das neben der Heranführung an die Thematik, dem Schaffen einer angenehmen, offenen Arbeitsatmosphäre und dem Vertrauensaufbau dient; zum Lebenslauf und zur Lebenslage der Auszubildenden; zum Umgang mit (interkulturellen) Konflikten und die Erfahrungen damit; zu den Gefühlen und Vorurteilen im Umgang mit anderen; zum Umgang mit Gewalt und Zivilcourage; zum Umgang mit partnerschaftlicher Kommunikation; zum Umgang mit Rassismus und Alltagsrassismus und zur Reflexion eigener Rollenvorstellungen und Lebensplänen sowie das Erarbeiten gesellschaftlicher Chancen und Einschränkungen.

Für die Datenerhebung der vorliegenden Studie war das Prinzip leitend, Personen, Ausbildungsgruppen und Weiterbildungsträger von außerbetrieblichen Einrichtungen nach ihrem Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie in das Sample einzubeziehen (vgl. Flick 2002). Als gehaltvoll stufte ich die Tatsache ein, dass alle Beteiligten durch die Kooperation mit einem XENOS-Projekt Trainings zur interkulturellen Kompetenz absolviert hatten und dadurch eine hohe Sensibilität für interkulturelle Erfahrungen erwartet wurde. Das Sample wurde gemäß dem von Glaser und Strauss (1967, 1998) vorgeschlagenen Theoretical Sampling Schritt für Schritt entwickelt, soweit dies forschungspraktisch möglich war.

Für den Zugang zum Forschungsfeld erwies es sich als hilfreich, dass die ehemaligen Kolleginnen und Kollegen als Vermittler für das Forschungsprojekt gewonnen werden konnten und im Voraus die Möglichkeit meiner Teilnahme anfragten und das Forschungsprojekt ankündigten.

Für den fallbezogenen Praxisbericht wurde folgendes Vorgehen gewählt: Nach einer Vorstellungsphase bei allen Beteiligten der überbetrieblichen Ausbildungsstätte führte ich mit den Auszubildenden das oben beschriebene Training zur sozialen und interkulturellen Kompetenz in der Einrichtung durch. Die Durchführung dieses Trainings führte einerseits dazu, die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen intensiv von der Innenperspektive her kennenzulernen, andererseits konnte ich durch diesen persönlichen Kontakt die

Auszubildenden und pädagogischen Fachkräfte zur Mitwirkung an Interviews gewinnen. Besonders die Auszubildenden, die nicht gewohnt waren, im Rahmen einer Interviewsituation zu kommunizieren, wären wahrscheinlich ohne vorherigen persönlichen Kontakt sehr schwer für Interviews zu motivieren gewesen. Die vorherigen durchgeführten Trainings führten zu einer Akzeptanz meiner Person bei allen Beteiligten. Besonders bei der Bereitschaft der Auszubildenden zur Mitarbeit an meiner Studie spielten die Ausbilder eine große Rolle, die mein Forschungsvorhaben unterstützten und die Auszubildenden aktiv aufforderten, sich bei den Trainings und Interviews zu beteiligen. Ebenso interviewte ich alle pädagogischen Fachkräfte. Das Forschungsinteresse wurde den Beteiligten dahingehend vermittelt, dass es an meine vertraute Rolle als Trainerin anknüpfte (vgl. Legewie 1991). Dieses Vorgehen stufte ich als erfolgreich ein. Deshalb wandte ich das gleiche Vorgehen bei der weiteren Explorationsphase der außerbetrieblichen Einrichtung zum Friseurhandwerk an. Hier bestand die Aufgabe darin, die Fragestellung zu präzisieren und besonders wichtige Informanten bzw. Schauplätze zu finden, um Schlüsselkonzepte nach dem Vorgehen der Grounded Theory zu entwickeln (vgl. Legewie 1991). Nach einer Vorstellung des Vorhabens beim Geschäftsführer, der Projektsteuerung und den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung führte ich auch dort mit den ausschließlich weiblichen Auszubildenden und unter der Anwesenheit der hier tätigen Sozialpädagogin ein zweitägiges Training (je Tag acht Stunden) zur sozialen interkulturellen Kompetenz durch. Der Verlauf des Trainings wurde protokolliert. Durch das Training konnte ich ebenfalls einen guten Kontakt zu den Auszubildenden herstellen, was sich auf die Durchführung der Interviews positiv auswirkte.

Allerdings gestaltete sich der weitere Verlauf des Zugangs zu dieser Einrichtung nicht mehr so unproblematisch wie im ersten Fall. Nach der Durchführung des Sozialen Interkulturellen Kompetenztrainings verging fast ein halbes Jahr bis ich verbindliche Zusagen für Interviewtermine mit den dort tätigen vier weiblichen Auszubildenden, den zwei Ausbilderinnen und der Sozialpädagogin einholen konnte. Die Termine mit den Auszubildenden waren außerdem an die Bedingung geknüpft, dass sie innerhalb eines Tages durchgeführt werden müssten, da die Auszubildenden sich auf ihre Abschlussprüfung konzentrieren

sollten. Diese institutionelle Gegebenheit führte dazu, dass in dieser Einrichtung wegen der Abschlussprüfung und Beendigung der Ausbildung keine weiteren Erhebungen durchgeführt werden konnten. Die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften schlossen sich kurz darauf an verschiedenen Tagen an. Diese Bedingung wirkte sich auf das Theoretische Sampling der Studie aus, sodass es nicht möglich war, wie zuerst geplant, nur ein Interview mit einer Auszubildenden zu führen, es vollständig auszuwerten und dann Auswahlentscheidungen hinsichtlich der weiteren Erhebung zu treffen sowie die Fragestellung und den Interviewleitfaden zu revidieren. Die Projektsteuerung gab trotz mehrmaligen Anfragen keinen Termin für ein Interview, sodass dieses nicht in das Sample aufgenommen werden konnte. Ich entschloss mich daher, eine weitere außerbetriebliche Einrichtung in das Sample aufzunehmen, um dort über einen längeren Zeitraum zu erheben, damit nach dem Theoretischen Sampling von Glaser und Strauss (1967, 1998) entsprechend vorgegangen werden konnte. Außerdem erschien es mir sinnvoll, eine Vergleichsgruppe auszuwählen, deren Mitglieder ebenfalls ein interkulturelles Training absolvierten. Da ich vorher weibliche Auszubildende interviewte, wollte ich nun männliche Auszubildende in die Untersuchung aufnehmen. Deshalb wurde der Kontakt zu einer außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe von ehemaligen Kolleginnen und Kollegen hergestellt. Sie vermittelten mir die Möglichkeit, in dieser Einrichtung während der Durchführung einer einwöchigen Projektwoche als teilnehmende Beobachterin zu forschen. Ziel, Inhalt und Ergebnisse der Projektwoche werden in Kapitel 12.2, wo Überlegungen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung angestellt werden, referiert. Während der Projektarbeit, die im Rahmen einer Woche stattfand, stellten die Auszubildenden zum Metallbau zusammen mit den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung einen Film her. Zusätzlich zum filmischen Gestalten wurden während der Woche Trainingseinheiten zur sozialen und interkulturellen Kompetenz durchgeführt. Die Projektarbeit wurde in diesem Zeitraum auch in der untersuchten Einrichtung zum Friseurhandwerk durchgeführt, allerdings nicht innerhalb einer Woche, sondern in Tageseinheiten.

Auch in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe fand eine Vorstellung bei allen Beteiligten im Rahmen eines Gruppengespräches statt. Nach der einwöchigen teilnehmenden Beobachtung wurde noch ein weiterer

Termin in dieser Einrichtung für eine halbtägige teilnehmende Beobachtung vereinbart. Anschließend waren durch den Bekanntheitsgrad bei den Beteiligten leicht weitere Informanten für Interviewtermine zu gewinnen. Die Interviewtermine wurden in regelmäßigen Abständen durchgeführt. So war es möglich, ein Interview zu führen und nach einer ersten groben Auswertung innerhalb von ein paar Tagen ein weiteres Interview.

Allerdings musste sich auch diese Erhebung an die Gegebenheiten der Institution anpassen. Der Erhebungszeitraum war zeitlich begrenzt, da die Auszubildenden in naheliegender Zeit die Einrichtung für ein sechswöchiges Praktikum verließen. Daher mussten die Termine relativ zügig vereinbart werden. Dies hatte den positiven Effekt, dass die zeitliche Distanz zu der einwöchigen Projektwoche erhalten blieb und diese Erfahrung in den Interviews fokussiert werden konnte. Der Status der Projektwoche und der dort durchgeführten Trainingseinheiten zur interkulturellen Kompetenz nahm bei den Interviewpersonen einen wichtigen Stand ein. Darauf wird in Kapitel 12.2 genau eingegangen.

An diesem Punkt stellte sich erneut die Frage nach der von Glaser und Strauss geforderten Zirkularität des Forschungsvorgehens. Wie oben dargestellt, ließen forschungspragmatische Gründe und die Gegebenheiten der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen nur in Teilen ein zirkuläres Vorgehen zu. Zum Beispiel wurde nach der längeren Auswertungsphase des offenen und axialen Kodierens versucht, noch einmal Kontakt zu einem Auszubildenden im Metallgewerbe aufzunehmen, da Erzählungen über ihn in den Interviews wiederholt auftauchten. Dieser Kontakt konnte leider nicht hergestellt werden, da er in der Zwischenzeit die Einrichtung verlassen musste und auf ein persönliches Schreiben nicht reagierte.

Die schrittweise Auswertung des Materials ließ im weiteren Verlauf der Datenerhebung den Rückschluss zu, dass es sinnvoll ist, die Perspektiven der Durchführenden der einwöchigen Projektwoche und den Geschäftsführern der Weiterbildungsträger zu erheben, die das XENOS-Projekt beantragten und finanzieren. Deshalb wurden Experteninterviews mit diesen Personen geführt. Da mir als Forscherin eine Geschäftsführerin und zwei Trainer persönlich bekannt waren, wurden diese Interviews von einer studentischen Hilfskraft übernommen.

5.1.1 Fallgruppen und Erhebungsphasen

Im Folgenden werden die Fallgruppen mit dem zeitlichen Ablauf der Erhebungsphasen, in Anlehnung an Legewie (1991), dargestellt. Die verwendeten Erhebungsinstrumente werden unter Punkt 5.1.2 erläutert. Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum Januar 2004 – April 2005.

Einstiegsphase (Januar 2004 – Mai 2004):

1. Fallgruppe: außerbetriebliche Einrichtung zum Tischlerhandwerk

Beteiligte: 12 männliche Auszubildende, 2 Ausbilder, 2 Lehrkräfte, 2 Sozialpädagogen

Erhebungsinstrument: fallbezogener Praxisbericht

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Kennenlernen der Sozialen Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen. Aufbau von Kontakten. Erforschung der geltenden Regeln der Kontaktaufnahme und Beziehungsstrukturen. Erste Erkenntnisse zur Situation von Auszubildenden heterogener Herkunft und von pädagogischen Fachkräften in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Weiterentwicklung der Frage nach interkulturellen Phänomenen und Erfahrungen. Weiterentwicklung des Einbezuges der Biografie der Auszubildenden heterogener Herkunft.

Explorationsphase (August 2004 – März 2005)

2. Fallgruppe: außerbetriebliche Einrichtung zum Friseurhandwerk

Beteiligte: 4 weibliche Auszubildende, 2 Ausbilderinnen, 1 Sozialpädagogin

Erhebungsinstrumente: problemzentriertes Interview und Experteninterview

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Kontrastierung des ersten Falls mit einer weiblichen Fallgruppe. Präzisierung der Fragestellung. Stärkere Einbeziehung des biografischen Bezugs der Auszubildenden und ihrer interkulturellen Erfahrungen. Fokussierung der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften auf interkulturelle Phänomene in der Einrichtung. Ausrichtung der Fragestellung für die pädagogischen Fachkräfte auf Alltagstheorien und Berufswissen im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung und die pädagogischen Prämissen, die sich daraus ergeben. Auswahl besonders wichtiger Beteiligter für die weitere Datenauswertung. Entwicklung von Schlüsselkonzepten im Sinne der Grounded Theory.

Ausarbeitungsphase (Januar 2005 – April 2005)

3. Fallgruppe: außerbetriebliche Einrichtung zum Metallgewerbe

Beteiligte: 15 männliche Auszubildende, 2 Ausbilder, 1 Diplompädagogin, 1 Sozialpädagogin, 1 Lehrkraft

1. Erhebungsinstrument: teilnehmende Beobachtung

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Sammlung von gezielten Informationen. Kennenlernen der neuen Einrichtung. Auswahl besonders wichtiger Beteiligter für die weitere Befragung.

2. Erhebungsinstrument: problemzentriertes Interview und Experteninterview

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Vergleichsfall mit den ersten beiden Fällen. Kontrastierung mit zwei Weiterbildungsträgern unterschiedlicher Trägerschaft. Weitere Präzisierung der Fragestellung. Gezielte Auswahl von Informanten für Interviews: 4 männliche Auszubildende, 2 Ausbilder, 1 Diplompädagogin, 1 Sozialpädagogin, 1 Lehrkraft

Ausrichtung der Interviews mit den Auszubildenden auf die Herstellung eines biografischen Bezuges und Fokussierung auf interkulturelle Erfahrungen und die durchgeführte Projektwoche. Fokussierung der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften auf die interkulturellen Erfahrungen, die sie in der Einrichtung machen, ihre Alltagstheorien, ihr Berufswissen zu Interkulturalität und ihre pädagogischen Prämissen, die sich aus dem interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Weiterbildung ergeben. Fokussierung auf die durchgeführte Projektwoche. Weiterentwicklung von Schlüsselkonzepten im Sinne der Grounded Theory.

4. Fallgruppe: Durchführende der einwöchigen Projektwoche zur interkulturellen Kompetenz in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe

Beteiligte: 1 Sozialpädagoge, 1 Pädagogin, 1 Medienpädagogin

Erhebungsinstrument: Experteninterview

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Vergleich mit den pädagogischen Prämissen der anderen beteiligten pädagogischen Fachkräfte der außerbetrieblichen Einrichtungen. Fokussierung der Interviews auf Alltagstheorien und Berufswissen zur Interkulturalität und die pädagogischen Prämissen, die sich daraus ergeben. Fokussierung auf die durchgeführte Projektwoche.

5. Fallgruppe: Geschäftsführer der Weiterbildungsträger, die das XENOS-Projekt entwickelt haben und finanzieren

Beteiligte: 1 Betriebswirt, 1 Psychologin

Erhebungsinstrument: Experteninterview

Funktion innerhalb der Datenerhebung: Einholen einer Außenperspektive: Welche Haltung nehmen die Geschäftsführer gegenüber interkulturellen Phänomenen in außerbetrieblichen Einrichtungen ein? Über welche Alltagstheorien und welches Berufswissen verfügen sie im Zusammenhang mit Interkulturalität? Kontrastierung mit der „Innenperspektive“ der Beteiligten der anderen Fälle.

Ausstieg aus dem Feld (Ende April 2005)

Persönliche Verabschiedung bei allen Beteiligten

An der Erhebung nahmen insgesamt 50 Personen teil. In der Explorations- und Ausarbeitungsphase wurden mit 21 Personen Interviews geführt. Die Interviews mit den Auszubildenden fanden ausschließlich in den Räumen der außerbetrieblichen Einrichtungen und unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften der außerbetrieblichen Einrichtungen wurden in den Büros der Teilnehmenden geführt. Es kam hier immer wieder zu Störfaktoren wie Telefonaten oder dem Eintreten von Kollegen ins Büro. Ein Interview musste mit den zwei Ausbildern der außerbetrieblichen Ausbildungsstätte zum Metallgewerbe in der Werkstatt während des Betriebes gemeinsam geführt werden. Leider war die Tonbandaufnahme durch die starken Nebengeräusche unbrauchbar, sodass von diesem Interview nur ein ausführliches Protokoll existiert. Die Interviews mit den Durchführenden der einwöchigen Projektwoche und den Geschäftsführern wurden in den Büros des jeweiligen Weiterbildungsträgers geführt. Hier waren die Störfaktoren geringer als in den außerbetrieblichen Einrichtungen. Das Interview mit der Medienpädagogin fand bei ihr zu Hause statt. Direkt nach jedem Interview wurden Postskripte und Protokolle angefertigt.

Die Tonbandaufzeichnungen wurden vollständig transkribiert und ausgewertet. Bei der Transkription wurde Wert auf eine möglichst originalgetreue Abbildung von gesprochener Sprache auf geschriebenen Text gelegt. Stottern,

Wortabbrüche und Dialekte wurden ebenso verschriftet wie Redepausen, Sprecherwechsel, Satzabbrüche oder das Kenntlichmachen von nichtsprachlichem Verhalten wie Lachen, Räuspern oder längeres Überlegen und von unverständlichen und undeutlichen Textstellen (vgl. Flick 2002; Kowal und Connell 2005). Weiter existiert ein ausführliches Protokoll der teilnehmenden Beobachtung.

Alle erhobenen Texte wurden in das Computerprogramm ATLAS.ti 5.0 eingelesen und kodiert. Aus Datenschutzgründen wird das empirische Material (die Interviewtranskripte, Interviewprotokolle, Postskripte und Feldnotizen) auf einer CD gespeichert und ist für Realanalysen bei der Autorin einsehbar. Auf dieser CD befindet sich auch der fallbezogene Praxisbericht und die Globalauswertungen, die aus Platzgründen nicht alle im Anhang aufgeführt werden.

5.1.2 Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente werden im Folgenden kurz beschrieben.

Fallbezogener Praxisbericht

In Bezug auf die eigene Berufspraxis wurde in Anlehnung an die Ausführungen von Schütze (1994) die Analyse eines Falls der Sozialen Arbeit für eine qualitativ-sozialwissenschaftliche Analyse genutzt (vgl. hierzu auch Riemann 2003). Hierbei wurde mit einer ethnografischen Sichtweise als Grundlage für den fallbezogenen Praxisbericht gearbeitet. Als Fall diente die Ausbildungsstätte der außerbetrieblichen Einrichtung zum Tischlerhandwerk. Im Rahmen von Feldberichten wurden ausgewählte Trainingssituationen, kurze Interviews mit fünf Auszubildenden, Lebensläufe von Auszubildenden und Fachgespräche mit den pädagogischen Fachkräften rekonstruiert und bewertet. Außerdem wurden ungeplante Eindrücke durch sich ergebende Gespräche mit den Auszubildenden und pädagogischen Fachkräften, z.B. auf dem Hof der Einrichtung während der Zigarettenpause oder beim Kaffeetrinken im Büro, gewonnen. Die Analyse des Praxisberichts mündete in das Theoretical Sampling und in die Ergebnisse des weiteren Erhebungsprozesses.

Teilnehmende Beobachtung

Das Instrument der teilnehmenden Beobachtung fand in der vorliegenden Studie in der Ausarbeitungsphase der Datenerhebung in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe Anwendung. Als Zeitraum für die teilnehmende Beobachtung wurde eine Woche gewählt, in der in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe in Zusammenarbeit mit dem oben beschriebenen XENOS-Projekt die Projektwoche zur interkulturellen Kompetenz mit den Auszubildenden und pädagogischen Fachkräften durchgeführt und in diesem Rahmen ein Film hergestellt wurde (vgl. Kapitel 12.2). Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte mir eine persönliche Teilnahme an der Praxis der Auszubildenden heterogener Herkunft sowie der pädagogischen Fachkräfte und der Durchführenden der Projektwoche. Hierbei leitete mich die Annahme, dass durch die Teilnahme „an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären“ (Lüders 2003, S. 151). Mit dem Instrument der teilnehmenden Beobachtung verfolgte ich das Ziel, eine Innenperspektive des Untersuchungsfelds zu gewinnen. Mein Fokus lag darauf, wie sich die Teilnehmenden mit Interkulturalität während der Durchführung einer Projektwoche, auseinandersetzen. Gleichzeitig sollte der eigene Fremdenstatus genutzt werden, um den Blick auf Gegebenheiten und Phänomene richten zu können, die mir in den beiden anderen Erhebungsphasen durch meine persönliche Eingebundenheit entgangen sein konnten. Während der teilnehmenden Beobachtung versuchte ich, das Forschungsfeld aus der Perspektive einer Teilnehmerin kennenzulernen. Von Bedeutung ist hierbei, dass auch mein Einfluss als Forscherin auf das Beobachtete berücksichtigt werden muss (vgl. Flick 2002). Beispielsweise fragten mich Auszubildende nach dem Inhalt meiner Notizen, die ich während der Beobachtung anfertigte.

Flick (2002) begreift teilnehmende Beobachtung in doppelter Hinsicht als Prozess. Die Forschenden sollen einerseits mehr und mehr zu Teilnehmenden werden und den Zugang zum Feld und den darin agierenden Personen finden. Andererseits soll die Beobachtung einen Prozess zunehmender Konkretisierung

und Konzentration auf die wesentlichen Aspekte der Fragestellung durchlaufen. Damit diesem Prozess entsprochen werden konnte, machte ich während der Beobachtung Feldnotizen, die dann in detaillierte Protokolle am Abend nach der Beobachtung einfließen. Die Analyse der Protokolle ermöglichte mir eine gezielte Auswahl der Teilnehmenden für die geplanten Interviews.

Für die problemzentrierten Interviews mit den Auszubildenden wählte ich vier Auszubildende aus, die während der Beobachtungsphase eine intensive Auseinandersetzung mit interkulturellen Phänomenen zeigten, da sie als Hauptdarsteller der selbst entwickelten Filme während der Projektwoche fungierten (vgl. Kapitel 7.2). In die Befragung flossen Wissensbestände ein, die durch die teilnehmende Beobachtung rekonstruiert wurden und somit zur Weiterentwicklung von Schlüsselkonzepten nach der Grounded Theory beitragen konnten. Teilweise wurde mir durch sich ergebende Gespräche mit pädagogischen Fachkräften und Auszubildenden auch persönliche Ansichten zur Einrichtung, zum Arbeitsfeld und zu Erlebnissen mit der Projektwoche mitgeteilt. Dadurch konnte ich einen unmittelbaren Eindruck von der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen gewinnen. Außerdem bot mir die teilnehmende Beobachtung die Gelegenheit, spontane Verhaltensweisen und Handlungen der Forschungsteilnehmenden zu erfassen, die durch gezielte Fragen nicht aufgetreten wären.

Verwendete Interviewformen

Für die Interviews mit den Auszubildenden heterogener Herkunft wurde auf die Interviewform des *problemzentrierten Interviews* nach Witzel (1982) zurückgegriffen. Diese Interviewform wurde gewählt, da sie einen Kompromiss zwischen teilstandardisierten und narrativen Interviews anstrebt (vgl. Hopf 2005).

Mit dem *problemzentrierten Interview* können mit Hilfe eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, insbesondere biografische Daten mit Blick auf ein bestimmtes gesellschaftliches Problem thematisiert werden (vgl. Flick 2002). Zentral für die Interviewfragen der vorliegenden Studie war die Verknüpfung biografischer Daten mit der gesellschaftlichen Realität der Auszubildenden heterogener Herkunft. Bei dieser Gruppe erschienen mir außerdem Aspekte von interkulturellen Erfahrungen als relevant, die außerhalb

der außerbetrieblichen Einrichtung und damit auf der Makroebene des gesellschaftlichen Problemfelds auftraten.

Die Bedeutung des Kriteriums der Problemzentrierung bezieht sich einerseits auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung (vgl. Witzel 1982). Als relevante gesellschaftliche Problemstellung stufte ich die interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft in ihrem biografischen Kontext und innerhalb den außerbetrieblichen Einrichtungen ein. Andererseits zielt Problemzentrierung auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, dass „sie **ihre Problemsicht** auch **gegen** die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (Witzel 1982, S. 69, Hervorhebungen im Original), was meiner Ansicht nach in der Auseinandersetzung mit interkulturellen Phänomenen von großer Bedeutung ist.

In Anschluss an Witzel (1982) habe ich den Gesprächsverlauf so gestaltet, dass ich versuchte, die Probleme der untersuchten Personen ernst zu nehmen und zur Geltung kommen zu lassen. Damit wird verhindert, dass die Untersuchungspersonen implizite Hypothesen über das entwickeln, was die Forscherin will, „z.B. ihre Biografie entsprechend gängiger Vorstellungen über die Art und Weise, wie man sich etwa in Lebensläufen für Bewerbungen präsentiert, stilisieren“ (ebd., S. 70). Um dies zu vermeiden, versuchte ich durch die Art des Nachfragens, die originäre Problemsicht der Befragten im Laufe des Gesprächs zu entlocken und „hinter oft kürzelhaften, stereotypen Darstellungen und Andeutungen auch auf widersprüchliche Problemsichten zu stoßen“ (ebd., S. 70). Die von einem Verstehensprozess geleiteten Fragen tragen dazu bei, „die in einem bestimmten Problemzusammenhang stehenden Einzelheiten der Vergessenheit zu entreißen und tendenziell den Erfahrungen und Erlebnissen des Interviewten die Selbstverständlichkeit, d.h. den Alltagscharakter, zu nehmen“ (ebd., S. 70).

Mit der verwendeten Interviewform versuchte ich, eine Annäherung an die Alltagssituation der Auszubildenden heterogener Herkunft anzustreben, indem ich bemüht war, mich möglichst an der Reflexionsweise, dem Sprachduktus und der Darstellungslogik der Befragten zu orientieren, wie sie im narrativen Erzählfluss zum Ausdruck kommt.

Witzel (1982) weist ausdrücklich darauf hin, dass dieser methodische Ansatz über die im Alltagsleben gewohnten Reflexions- und Kommunikationsweisen hinausgreift. Deshalb stellte ich unterstützende Fragen, wenn deutlich wurde, dass die Befragten nicht in der Lage waren, „die Rekonstruktion, Konstruktion und Antizipation von thematisch zentrierten Situationen und Verarbeitungsmustern zu leisten“ (ebd., S. 77). Im Besonderen achtete ich darauf, dass Kernkonflikte und Problemfelder durch gezieltes Nachfragen in ausführlicher Form von den Teilnehmenden dargestellt werden konnten. Damit ein Verstehensprozess zu erreichen war, der die originäre Sichtweise der Befragten ermittelte, musste ich besonders bei den Interviews mit den Auszubildenden heterogener Herkunft die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Auszubildenden berücksichtigen. Den Fokus legte ich auf die Entwicklung eines Gesprächsflusses, indem die Auszubildenden zu einer Auseinandersetzung mit interkulturellen Phänomenen „in Form der Selbst- und Verhältnisreflexion angeregt“ wurden (ebd., S. 77).

Die Konzeption des qualitativen Interviews von Witzel umfasst einen vorgeschalteten Kurzfragebogen, einen Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf den Einsatz des Kurzfragebogens verzichtet, da mir durch den Zugang zum Feld diese Daten ausreichend bekannt waren. Der Leitfaden wurde als Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze genutzt und diente zur Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des/der Interviewten. In den Leitfäden wurde der gesamte Problembereich in Form von einzelnen, thematischen Feldern formuliert. Die Inhalte des jeweiligen Feldes wurden in Stichpunkten oder in Frageform unter das jeweilige Feld gesetzt. Unmittelbar im Anschluss an die Interviews wurde ein Postskriptum erstellt, in welchem die Eindrücke über die Kommunikation, über die Person der Interviewpartner, besonders auffallendes Verhalten der Interviewpartner, Gefühle der Forscherin, äußere Einflüsse und die räumlichen Gegebenheiten notiert wurden. Durch das Postskriptum konnten teilweise aufschlussreiche Kontextinformationen notiert werden, die sich für die spätere Analyse der aufgenommenen Daten als hilfreich erwiesen.

In Abbildung 2 ist ein Leitfaden eines problemzentrierten Interviews dargestellt.

Abbildung 2

Beispiel eines Leitfadens für ein problemzentriertes Interview mit den Auszubildenden der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe

Gesprächseinstieg: „Bevor wir uns über die Projektwoche näher unterhalten, interessiert mich sehr deine Lebensgeschichte. Kannst du mir deine Lebensgeschichte erzählen?“

Teil 1: Nachfragen nach biografischen Eckpfeilern:

Kindheit:

- Kindergarten
- Grundschule: Verhältnis zu den Mitschülern und Lehrpersonen
- Weiterführende Schule
- Gab es Wechsel? Zum Beispiel Schulwechsel, Umzüge?
- Wechsel durch Migration?
- Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern?
- Freundschaften?
- Freizeitaktivitäten?
- Erzählt die interviewte Person Geschichten über ihre Kindheit? Gibt es interkulturelle Bezüge?

Jugend:

- Verlauf der Schulzeit
- Gab es Brüche? Schulwechsel oder das Verlassen der Schule?
- Verhältnis zu den Mitschülern und Lehrpersonen
- Gab es positive Ereignisse während der Schulzeit?
- Wechsel durch Migration? Gibt es eine Geschichte zu den ersten Tagen in Deutschland?
- Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern?
- Freundschaften?
- Freizeitaktivitäten?
- Erzählt die interviewte Person Geschichten über ihre Schulzeit, speziell als Jugendlicher? Gibt es interkulturelle Bezüge?

Ausbildung:

- Berufsgrundschuljahr?
- Schon andere Ausbildungen angefangen – Ausbildungsabbrüche?
- Erfahrung mit dieser Ausbildung

Teil 2: Erfahrungen im interkulturellen Kontext der Ausbildungsgruppe:

Erfahrungen mit der multikulturellen Ausbildungsgruppe:

- Frage nach Begegnungen: gemeinsame Unternehmungen, Kennenlernen, Verhältnis untereinander
- Frage nach Konflikten

Erfahrungen mit den pädagogischen Fachkräften:

- Frage nach Begegnungen, Verhältnis zu den pädagogischen Fachkräften
- Frage nach Konflikten
- Erzählt die interviewte Person Geschichten über die Ausbildung, speziell zum interkulturellen Kontext?

Nachfragen nach Erfahrungen mit der Projektwoche:

- Gruppendynamischer Teil
- Medienpädagogischer Teil
- Erfahrungen als Hauptdarsteller
- Übertragungsmöglichkeiten auf den Ausbildungsalltag und den persönlichen Bereich

Verabschiedung und Frage: Gibt es noch etwas, was dir im Laufe des Gesprächs eingefallen ist und was du noch sagen möchtest?

Für die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften der außerbetrieblichen Einrichtungen, den Durchführenden der interkulturellen Kompetenztrainings und den Geschäftsführern wurde auf die Interviewform des *Experteninterviews* zurückgegriffen (vgl. Meuser und Nagel 1991; Meuser und Nagel 2003; Gläser und Laudel 2004).

Im Gegensatz zu den problemzentrierten Interviews mit den Auszubildenden heterogener Herkunft interessierte mich hier nicht der biografische Bezug und die Fokussierung auf ein gesellschaftliches Problem, sondern die Alltagstheorien und das berufliche Wissen der Untersuchten, die im Rahmen ihrer beruflichen Funktion im Kontext der außerbetrieblichen Einrichtungen zu verstehen sind. Die Experten wurden nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentanten einer ganzen Gruppe gesehen. Im Fokus stand hierbei das besondere Wissen über den sozialen Kontext, das die pädagogischen Fachkräfte und Geschäftsführer über interkulturelle Phänomene in der außerbetrieblichen Ausbildung, besonders über die Zusammenarbeit mit dem XENOS-Projekt, besaßen und dieser Untersuchung zur Verfügung stellen konnten (vgl. Gläser und Laudel 2004). Mit Hilfe des Experteninterviews versuchte ich soziale Situationen oder Prozesse zu rekonstruieren, um interkulturelle Prozesse in außerbetrieblichen Einrichtungen erklären zu können. Mit Meuser und Nagel (2003) ging ich davon aus, dass dem Experten/der Expertin zwar erinnerte Entscheidungsverläufe und offizielle Entscheidungskriterien präsent sind, nicht aber die fundierende Logik des Entscheidens und die Routinen des Expertenhandelns. Das bedeutet, dass sich die Experten „der Relevanzen ihres Handelns keineswegs durchweg bewusst sind“ (ebd., S. 58). Expertenwissen kann deshalb nicht einfach abgefragt werden, es wird vielmehr aus den Äußerungen der Experten rekonstruiert. Dem Leitfaden kommt hierbei eine wichtige Steuerungsfunktion im Hinblick auf den Ausschluss unergiebigster Themen zu. Da das Ziel in der Rekonstruktion von sozialen Sachverhalten besteht, ist es zweckmäßig, über eine Fragenliste sicherzustellen, dass der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin zu allen wichtigen Aspekten Informationen gibt, da in Experteninterviews häufig in begrenzter Zahl mehrere unterschiedliche, nur lose miteinander verbundene Aspekte des zu rekonstruierenden Sachverhalts behandelt werden müssen (vgl. Gläser und Laudel 2004). Der Leitfaden wurde während der Interviews in

Anlehnung an Meuser und Nagel (2003) flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, damit unerwartete Dimensionisierungen von Themen durch die Experten nicht unterbunden wurden. Den pädagogischen Fachkräften und Geschäftsführern wurde Gelegenheit gegeben, zu berichten, wie sie Interkulturalität in ihrem beruflichen Feld erleben, welche Erfahrungen sie mit der durchgeführten Projektwoche gemacht haben und wie sie diese für ihr berufliches Feld einschätzen. Hierbei legte ich Wert auf die Erläuterung von Beispielen und auf das Vorgehen in bestimmten Situationen.

Alle Experteninterviews waren Einzelinterviews außer dem Interview mit den Ausbildern der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe. Auch hier wurde nach den Interviews ein Postskriptum nach dem oben beschriebenen Verfahren erstellt und für das Interview mit den Ausbildern ein ausführliches Protokoll. Alle entwickelten Leitfäden der Untersuchung finden sich im Anhang. Abbildung 3 zeigt exemplarisch einen Leitfaden für ein Experteninterview.

Abbildung 3

Beispiel eines Leitfadens für ein Experteninterview

Interviewleitfaden für das Experteninterview mit der Sozialpädagogin der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe

Einführung zu meiner Untersuchung/ zu meiner Person/ Anonymität der Untersuchung/ Verschlüsselung der Daten/ Tonband Genehmigung einholen

Aufwärmfrage: Kennen Sie das Ziel des XENOS Projekts:....?

Fragen zur Berufsbiografie und zur pädagogischen Arbeit im Forschungsfeld:

Zuerst würde mich sehr Ihre Berufsbiografie interessieren. Können Sie mir diese erzählen?

- Wie sind Sie zu der jetzigen Stelle gekommen?
- Wie sieht Ihr Arbeitsfeld aus?
- Wie beschreiben Sie ihre Tätigkeit an dieser Stelle?
- Welches sind die Schwerpunkte Ihrer pädagogischen Arbeit?
- Welches sind die Ziele Ihrer pädagogischen Arbeit?

Fragen zur Beziehung zu den Azubis:

- Bei meiner Beobachtung ist mir aufgefallen, dass Sie eine starke Beziehung zu den Azubis aufgebaut haben. Wie stellen Sie diese Beziehung her?
- Stellen Sie je nach Herkunft die Beziehung anders her?

Fragen zur Begegnung:

- Die Auszubildendengruppe ist multikulturell gemischt. Stellen Sie in der Ausbildung Begegnung zwischen den unterschiedlichen „Herkünften bzw. Nationalitäten“ her?
- Wie sehen diese Begegnungen aus?
- Was ist Ihnen für ihre pädagogische Arbeit an diesen Begegnungen wichtig?
- Fällt Ihnen auf, dass die Azubis Begegnung herstellen?

Fragen zum Konflikt:

- Welche Konflikte treten in Ihrer pädagogischen Arbeit am häufigsten auf?
- Welche Konflikte beobachten Sie bei den Azubis?
- Gestalten sich die Konflikte je nach Herkunft anders?
- Spielt das Geschlecht bei den Konflikten eine Rolle? Auch auf Sie als Frau bezogen?

Reflexive Räume:

- Gibt es in Ihrer pädagogischen Arbeit Möglichkeiten, die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Azubis zu reflektieren?
- Gibt es Möglichkeiten, die kulturellen Hintergründe verstehen zu lernen und zu reflektieren?
- Wie verändert sich dadurch ihre pädagogische Arbeit?

Zum Training bzw. zur Projektwoche in Zusammenarbeit mit dem XENOS-Projekt::

- Wurde von Anfang an mit den gleichen Mitarbeitern und Azubis geplant?
- Wie war das Konzept?
- Wie hat sich das Konzept im Laufe der Planungsphase verändert?
- Welche Situationen sind Ihnen noch besonders gegenwärtig?

Ziele und Interessen:

- Welche Ziele und Interessen, auf das Training bezogen, hatten Sie als Sozialpädagogin in der außerbetrieblichen Einrichtung?
- Hatten die Lehrer und Ausbilder die gleichen Ziele und Interessen wie Sie?
- Wie waren die Ziele und Interessen der durchführenden Pädagogen?
- Wurden die Ziele und Interessen der Medienpädagogin auch klar?
- Welche Ziele und Interessen hatten die Auszubildenden mit dem Training?

Frage nach den Handlungen, Handlungsbedingungen und Handlungsergebnissen der Trainingswoche:

- Wie haben Sie während des Trainings ihre Auszubildendengruppe wahrgenommen?
- Gab es Unterschiede zu einem „gewöhnlichen“ Arbeitstag?
- Aus Ihrer Sicht?
- Aus der Sicht der Azubis?

Nach meinen Beobachtungen wurde das Training in zwei Blöcke geteilt: in einen gruppenpädagogischen Teil und einen medienpädagogischen Teil.

- Wie ist der **gruppenpädagogische** Teil verlaufen?
- Was hat den gruppenpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den gruppenpädagogischen Teil reagiert?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Konnten Sie nach den gruppenpädagogischen Übungen Veränderungen in der Gruppe feststellen? Z. B. Biografische Übung: Alltagsmuseum?
- Wie ist der **medienpädagogische** Teil verlaufen?
- Was hat den medienpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den medienpädagogischen Teil reagiert?
- Konnten Sie, nachdem die Filme fertig waren, Veränderungen in der Gruppe der Auszubildenden feststellen?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Wodurch wurden diese Konflikte verursacht?
- Wie wurden sie gelöst?

Wie können Sie das Erfahrene auf Ihre Arbeit übertragen?

- Was haben Sie in dieser Woche gelernt?

Wie können die Auszubildenden das Erfahrene auf ihre Ausbildungssituation und ihre Realitäten übertragen?

- Was haben die Azubis in dieser Woche gelernt?
- Was war das Besondere an dieser Projektwoche?

Nun habe ich zum Schluss noch eine Frage: Haben Sie eine persönliche Definition zu interkultureller Kompetenz? Wie lautet diese?**Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch einen wichtigen Aspekt nennen, der jetzt noch nicht besprochen wurde?****Zusatzfragen:**

Rolle der Pädagoginnen

Thematik: Außenseiter

Wie ist Ihre persönliche Meinung zu dieser Projektarbeit?

Im Verlauf der Datenerhebung zeigte sich deutlich, dass das Vorgehen gemäß der Grounded Theory Methodologie an die forschungspraktischen Gegebenheiten dieser Studie angepasst werden musste. Gleichzeitig durften aber die Grundprinzipien dieser Methodologie nicht vernachlässigt werden. Zu diesen gehören die Kombination von verschiedenen Erhebungsmethoden, die offene Fragestellung, eine theoretische Sensibilität für den Gegenstand und der Prozess der Selbstreflexion. Dazu wurde nach Glaser und Strauss (1967, 1998) versucht, weitere Vergleichsfälle nach den ersten Ergebnissen des fallbezogenen Praxisberichts auszuwählen. Im Verlauf der Erhebung stellte sich die Frage, wie die von Glaser und Strauss geforderte Zirkularität von Datenerhebung und Datenauswertung gewährleistet werden könnte, da sich herausstellte, dass diese nur bedingt umzusetzen waren konnte. Glaser und Strauss (1967, 1998) und auch Strauss und Corbin (1996) haben mit dem Vorgehen des permanenten Vergleichs einen Idealfall der Forschung nach der Grounded Theory Methodologie beschrieben (vgl. Truschkat, Kaiser & Reinartz 2005). Deshalb ist es notwendig, sich über ein divergentes Vorgehen in der Forschungspraxis im Klaren zu sein und es zu explizieren. Auch die Frage, wann mit der Erhebung aufgehört werden kann, also die Frage nach der theoretischen Sättigung (vgl. Glaser und Strauss 1967, 1998), liegt im Ermessen der Forscherin und verlangt von ihr theoretische Sensibilität und Erfahrung (vgl. Truschkat, Kaiser & Reinartz 2005). In der vorliegenden Studie nahm ich eine theoretische Sättigung an, als sich bestimmte Beispiele und Phänomene wiederholten und ich forschungspragmatisch davon ausgehen konnte, dass Schlüsselkategorien aufgefunden wurden.³⁷

Im nächsten Schritt wird nun das Kernstück der Methode für die weitere Datenauswertung dargestellt: das theoretische Kodieren als „zugleich systematische und kreative Methode der Textinterpretation durch Sinnverstehen“ (Legewie 2006, S. 15).

³⁷ Die Beschreibung der Phänomene und Schlüsselkategorien erfolgt unter den Kapiteln 5.2.3 und 5.2.4 und in der gesamten Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 6-11.

5.2 Datenauswertung

Nachdem die Forschungslogik der Grounded Theory und der Prozess der Datenerhebung für diese Untersuchung vorgestellt worden ist, wird nun auf die qualitative Datenanalyse nach der Grounded Theory eingegangen, um die Methode und den Prozess der Datenauswertung zu erläutern (vgl. hierzu auch Kelle 1994; Niewiarra 1994; Strauss und Corbin 1996; Strübing 2004; Böhm 2005).

Mit Beispielen aus den verschiedenen Auswertungsschritten der vorliegenden Untersuchung wird der Prozess der Datenauswertung in dieser Untersuchung veranschaulicht. Im Folgenden werden Belegstellen aus dem Datenmaterial verwendet. Die zitierten Stellen sind aus den Transkripten und Protokollen entnommen, die in ATLAS.ti 5.0 alle vollständig gespeichert und dort nach Abschnitten durchnummeriert sind. Hinter jeder Belegstelle steht der Name des Interviews oder Protokolls und der dazugehörige Abschnitt. **Alle Namen der Interviewpartner wurden anonymisiert.** Bei der Darstellung des Interviewverlaufs wird die Interviewperson mit E für Erzähler und die Interviewerin mit I gekennzeichnet.

Folgende Auswertungsschritte wurden durchgeführt: eine Globalauswertung der gesamten Dokumente (vgl. Legewie 1994), offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren und die Integration der Ergebnisse zu einer Theorie. Auch hier ist das zirkuläre Verfahren zu berücksichtigen. Strauss und Corbin (1996) weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Grenzen zwischen dem offenen, axialen und selektiven Kodieren künstlich sind. Die verschiedenen Typen finden nicht notwendigerweise in einer Folge von Auswertungsphasen statt. Vielmehr kann man sich in einer einzigen Kodier-Sitzung zwischen verschiedenen Formen des Kodierens hin und her bewegen.

5.2.1 Globalauswertung

Diese Form der Auswertung dient der ersten Sichtung des gesamten Datenmaterials, um einen Überblick über das thematische Spektrum zu gewinnen.

Zur ersten Orientierung wird der gesamte Text gelesen und mit Randnotizen versehen. Große Passagen des Textes werden zuerst grob gegliedert. Der

nächste Schritt verfeinert diese Gliederung, indem zentrale Begriffe oder Aussagen markiert und Einfälle beim Lesen notiert werden. Danach wird dem Text bzw. Interview ein Motto oder ein einprägsames Zitat als Überschrift gegeben. Daran schließt sich die Erstellung einer inhaltlichen Zusammenfassung, eines Stichwortverzeichnisses und eines Inhalts- und Themenverzeichnisses an. Zum Schluss wird der Text nach Glaubwürdigkeit, Verständlichkeit, Rollenverteilung, Lücken und Unklarheiten bewertet. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Gesprächssituation im gesamten Verlauf, die Rollen und Motive der interviewten Person sowie die Rollen und Motive der Interviewerin bewertet. Der Globalauswertung wurde das jeweilige Postskriptum des Interviews hinzugefügt. Danach wurde sie nochmals um auffallende Aspekte zum Gesprächsverlauf ergänzt.

Die Globalauswertung der einzelnen Interviews verhalf zu einem ersten, strukturierten Überblick über die große Menge des gesamten Datenmaterials. Die Globalauswertung war hilfreich für eine erste Orientierung und die Entscheidung, welche Interviews und Interviewsequenzen in den weiteren Verlauf der Auswertung einbezogen wurden. Außerdem waren die Globalauswertungen beim axialen und selektiven Kodieren für das Auffinden und Zuordnen weiterer Textstellen sehr nützlich. Die Bewertungen der Gesprächssituationen gingen in die Darstellung der Ergebnisse ein. Die Mottos finden sich noch teilweise als Untertitel für die Darstellung der interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Prämissen der pädagogischen Fachkräfte.

Im Anhang wird in gekürzter Form, ohne Themenverzeichnis, das Auswertungsbeispiel einer Globalauswertung dargestellt.

5.2.2 Offenes Kodieren

Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Kernereignisse bzw. Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht. Während des offenen Kodierens wird das Material in einzelne Daten aufgebrochen, gründlich untersucht und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen. Dabei werden Fragen über Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. Durch diesen Prozess werden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene

hinterfragt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führen soll. Das Konzeptualisieren der Daten ist der erste Schritt der Analyse. Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren ist das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden darin enthaltenen Vorfall, für jede Idee oder jedes Ereignis gemeint, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert (vgl. Strauss und Corbin 1996). Dabei wird so vorgegangen, dass jede zu untersuchende Sequenz mit Fragen bearbeitet wird wie: Was ist das? Was repräsentiert diese Sequenz?.

Beim weiteren Vorgehen werden Vorgänge miteinander verglichen, wobei darauf geachtet wird, dass ähnliche Vorgänge denselben Namen erhalten (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 44f).

Konzeptualisieren heißt also nicht, Daten in einer deskriptiven Weise zusammenzufassen, sondern mit Begriffen zu arbeiten. Böhm (2005) empfiehlt, theoretische Codes im Sinne von Begriffen aus wissenschaftlichen Theorien anfangs zu meiden. Als fruchtbar für die erste Phase des Kodierens gelten In-Vivo-Codes, die als umgangssprachliche Deutungen der Phänomene direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes stammen. „In-Vivo-Codes sind Teile von ‚Theorien‘, die vom Produzenten des jeweiligen Textes selber formuliert wurden“ (ebd., S. 478). Weiter empfiehlt Böhm traditionelle Kategorien wie Alter, Geschlecht, Schicht etc. erst nach gründlicher Prüfung auf ihre Relevanz hin zu verwenden.

Im Folgenden wird exemplarisch für das offene Kodieren ein Analysebeispiel mit einem Auszubildenden gezeigt. Eine Feinanalyse, wie die in der Tabelle 1 dargestellte, wird am Anfang eines Textes für besonders aufschlussreiche und/oder auch besonders unklare Sequenzen eines Textes durchgeführt. Außerdem werden regelmäßig und wiederholt so genannte W-Fragen an den Text gerichtet, um den Text zu erschließen, und in Memos festgehalten (vgl. Flick 2002, Böhm 2005). Die „theoriegenerierenden“ W-Fragen haben die Funktion, über einfache Paraphrasierungen hinauszukommen (Böhm 2005, S. 477).

Nachdem die aufgetretenen Codes bzw. Konzepte identifiziert und benannt worden sind, werden sie in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen so zusammengefasst und entwickelt, dass (Sub-)Kategorien identifiziert und benannt werden können (vgl. Mruck und Mey 2005).

Tabelle 1

Analysebeispiel einer Sequenz aus einem problemzentrierten Interview mit einem Auszubildenden

Interviewpassage Fokus: Erfahrungen als Außenseiter „Jetzt so mit der Außenseitergeschichte jetzt, hab ich schon in der Grundschule schon Konflikte gehabt, das ging bis zu der fünften Klasse, ab der fünften Klasse habe ich dann mal Freunde gekriegt, nach und nach, also für die Schuljahre immer mehr, in der Zeit hab ich auch eine Freundin noch gehabt bei mir im Ort in S.“ (Jan 003)	Kodierung: Konzept: Außenseiter sein Jetzt: J. nimmt Bezug auf die Projektwoche und sagt damit aus, dass er immer noch Akteur seiner eigenen Außenseitergeschichte ist. Außenseitergeschichte: Er stellt damit einen Zusammenhang zwischen Projektwoche und sich selber her Schon in der Grundschule: Die Erfahrungen als Außenseiter beginnen mit der Latenzphase. schon Konflikte: J. setzt das Außenseitersein in einen Zusammenhang mit Konflikten dann mal Freunde: Freunde hatte er während der Grundschulzeit keine, dann mal könnte auch mit endlich ersetzt werden ab der 5. Klasse: wichtiges biografisches Datum gekriegt: im Sinne von bekommen, wie ein Geschenk nach und nach: Freundschaften bekommt er über einen Zeitraum verteilt, mit der Zeit werden es immer mehr Freunde, nur auf die Schuljahre bezogen eine Freundin: wichtiger biografischer Einschnitt. Eine Freundin steuert dem Außenseitersein entgegen bei mir im Ort: Ortsverbundenheit

1. Memo zum Kode: Außenseitergeschichte. Problemzentriertes Interview mit Jan. 23. 06. 05

Jan beginnt das Interview mit der Erzählung seiner Außenseitergeschichte. Er stellt damit einen Bezug zur Bedeutung des Themas zu sich und der Projektwoche her. Es geht in dieser Sequenz um das Phänomen einer Außenseitergeschichte, das schon ab der Grundschule beginnt und sich anscheinend durch die gesamte weitere Biografie von Jan zieht. Beteiligt sind Jan, der die Rolle des Außenseiters einnimmt, seine Freunde (ab der 5. Klasse) und die Freundin aus dem Ort, wo Jan wohnt. Jan erzählt, dass die Außenseitergeschichte schon früh in der Grundschule begonnen habe. Er begründet seine Außenseitergeschichte damit, dass er in der Grundschule keine Freunde hatte. Außerdem spricht er den Aspekt des Konflikts an. Außenseiter zu sein setzt er in einen Zusammenhang mit Konflikten. Jan erzählt in dieser Sequenz nicht, um welche Konflikte es sich handelt. Jan definiert Außenseitersein mit keine Freunde, aber Konflikte haben. Er sieht sich nicht mehr als Außenseiter, wenn er Freunde bzw. eine Freundin hat. Auf die Art der Freundschaft geht er hier nicht ein. Jan begründet sein Außenseitersein mit fehlenden Freundschaften und mit Konflikten. Gegen das Außenseitersein verwendet er nicht die Strategie, Freundschaften zu schließen, sondern er spricht davon Freundschaften zu bekommen, was darauf hindeutet, dass er beim Schließen von Freundschaften eine eher passive Haltung einnimmt. Die ganze Sequenz ist von starker Intensität: Es geht um die Bedeutung von Freundschaften, von Konflikten, die zum Außenseitersein führen und um die Frage der Dauer des Außenseiterseins. Über Strategien, die Jan gegen das Außenseitertum verwendet, sagt diese Sequenz nichts aus. Ich würde Freundschaften zu bekommen nicht als Strategie sehen. Freundschaften zu schließen wäre eine Strategie. Hier stellt sich für die weitere Analyse die Frage: Welche Strategien verwendet Jan, um Freundschaften zu bekommen?

Tabelle 2

**Darstellung der Eigenschaften und Dimensionen des Konzepts
'Außenseiter sein'**

Konzept	Eigenschaften	Spezifische Dimensionen von Außenseiter sein
Außenseiter sein	Andauernd: dehnt sich über den Zeitraum frühe Kindheit bis ins junge Erwachsenenalter aus	Dauer: anhaltend
	konflikthaft, wenig Freunde haben	Intensität: hoch, da mit Konflikten und wenig Freunden einhergehend
	Schließen von Freundschaften geht langsam und erst nach und nach vor sich	Konsequenz: hoher Bedeutungsgehalt der Freundschaft

Nach dieser Feinanalyse wurde der gesamte Text des Interviews nach Sequenzen zum Außenseitersein in der gleichen Art und Weise durchgegangen und die einzelnen Sequenzen miteinander verglichen. Dann wurde eine Kodeliste erstellt und die vergebenen Codes gruppiert. Anschließend konnten bestimmte Phänomene identifiziert werden. Strauss und Corbin (1996) nennen den Prozess des Gruppierens, der zu demselben Phänomen gehört, kategorisieren. Durch das Kategorisieren werden den Phänomenen konzeptuelle Namen gegeben, die sich durch ein abstraktes Niveau auszeichnen sollen.

Für die vorliegende Studie wurden alle vorliegenden Interviews offen kodiert. Damit die Fülle an Datenmaterial unter Kontrolle gehalten werden konnte, wurde meistens abschnittsweise kodiert. Im Besonderen wurde nach prägnanten Textstellen zu interkulturellen Erfahrungen gesucht. Hauptsächlich fanden sich diese in Geschichten, welche die Interviewteilnehmenden im Verlauf des Interviews erzählten. Deshalb erhielten diese Geschichten im weiteren Verlauf des offenen Kodierens eine besondere Bedeutung und wurden gezielt mit dem oben beschriebenen Verfahren der Feinanalyse kodiert.

5.2.3 Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren werden die schon vorhandenen Konzepte verfeinert, differenziert und ihnen dadurch den Status von Kategorien verliehen. Aus der Vielzahl der entstandenen Kategorien werden diejenigen ausgewählt, deren

weitere Ausarbeitung für die Fragestellung besonders relevant erscheinen. Dabei wird eine Kategorie in den Mittelpunkt gestellt und um sie herum ein Beziehungsnetz ausgearbeitet (vgl. Böhm 2005). Nach der Ermittlung der jeweiligen Achsenkategorie werden dafür möglichst viele unterschiedliche und einschlägige Textstellen gesucht. Beim axialen Kodieren richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Suche nach bzw. die Systematisierung von möglichen empirischen Zusammenhängen zwischen den Achsenkategorien. Zur Verfeinerung der empirischen Zusammenhänge dienen wieder die W-Fragen und das permanente Vergleichen.

An dieser Stelle weist Kelle (1994) darauf hin, dass der Prozess der Integration der verschiedenen Kategorien, der in dieser Phase des axialen Kodierens beginnt, nicht allein aufgrund des Datenmaterials durchgeführt werden kann, sondern einen theoretischen Rahmen braucht, der angibt, „welche Arten von Phänomenen in sinnvoller Weise theoretisch miteinander in Beziehung gesetzt werden können“ (ebd., S. 327). Für diesen theoretischen Rahmen schlagen Strauss und Corbin (1996) ein Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen vor, das sich zur Ermittlung der Relationen zwischen Kategorien, die sich auf Teilaspekte des sozialen Handelns beziehen, bewährt hat (vgl. auch Böhm 2005). Zentral ist hierbei, dass für den Prozess der empirisch fundierten Theoriekonstruktion auf der Grundlage eines gehaltlosen heuristischen Rahmens mit der Untersuchung empirischer Fälle gehaltvolle Hypothesen entwickelt werden. Es geht „um eine begriffliche Analyse, die auf der Dimensionalisierung der Merkmale/auf den Merkmalsausprägungen basiert, mit der dann spezifische Bedingungen (ursächliche und kontextuelle), Strategien und Konsequenzen in Beziehung gesetzt werden“ (Mruck und Mey 2005, S. 47).

Während beim offenen Kodieren die Daten aufgebrochen und die Kategorien nach ihren Eigenschaften und dimensional Ausprägungen identifiziert werden, werden diese Daten beim axialen Kodieren auf neue Art wieder zusammengefügt, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden. Beim axialen Kodieren liegt der Fokus darauf, eine Kategorie in Bezug auf jene Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und

interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien zu verdeutlichen bzw. herzustellen. Mit Hilfe des Kodierparadigmas werden beim axialen Kodieren die Subkategorien zu der jeweils zugehörigen Kategorie in Beziehung gesetzt. In Tabelle 3 ist eine Liste der entwickelten Achsenkategorien mit den dazugehörenden Subkategorien dargestellt.

Die entwickelten Beziehungen und die als wesentlich behandelten Kategorien werden immer wieder am Datenmaterial verifiziert. Hierbei wird ständig zwischen induktivem und deduktivem Denken während des Kodierens hin und her gependelt.

Wie Sie wahrscheinlich bemerkt haben, pendeln wir während des Kodierens ständig zwischen induktivem und deduktivem Denken hin und her. D.h., wir stellen beim Arbeiten mit den Daten deduktiv Aussagen über Beziehungen auf oder vermuten mögliche Eigenschaften und ihre Dimensionen, um dann zu versuchen, das, was wir abgeleitet haben, an den Daten zu verifizieren, indem wir Ereignis mit Ereignis vergleichen. Es ist ein konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen. Diese Rückwärts- und Vorwärts-Bewegung ist es, die unsere Theorie gegenstandsverankert macht (Strauss und Corbin 1996, S. 89)!

Beim axialen Kodieren werden die hypothetischen Beziehungen in einem deduktiven Vorgehen immer wieder anhand neuen Datenmaterials überprüft. Mit Muckel (2007, S. 224) kann zusammengefasst werden:

Das axiale Kodieren ist eine Technik, die das systematische Ausarbeiten einer Kategorie methodisch anleitet und die entstehende Theorie strukturieren hilft: Ein vorläufiges Konzept, eine vorläufige Kategorie wird nach dem *Kodier-Paradigma* analysiert. [...] Dadurch wird ein als Kategorie verwendeter Begriff empirisch vielfältig verwurzelt, denn diese Aspekte des Paradigmas sollen in den Daten gefunden und veranschaulicht werden. – Die Anwendung des axialen Kodierens erst verhilft m.E. einer Kategorie zu ihrer Dichte, durchaus verstanden im Sinne ‚der dichten Beschreibung‘ nach Geertz (1987).

Zur Veranschaulichung wird nun im Folgenden der Prozess des axialen Kodierens anhand des eigenen Untersuchungsmaterials dargestellt. Während des offenen Kodierens wurden die Arbeitsergebnisse in Anlehnung an Böhmer (2005) in Form von Memos kontinuierlich sortiert und gewichtet. Beim Ordnen der Zwischenergebnisse zeigte sich, welche Konzepte wichtig für die eigene Fragestellung waren und weiter vertiefend analysiert werden und welche

Zwischenergebnisse beiseite gelegt und nicht weiterverfolgt werden mussten. In dieser Untersuchung wurden z.B. die Konzepte: ‚Flucht in Drogen‘, ‚Implementierung interkultureller Kompetenz‘ und ‚Alter‘ nicht weiterverfolgt, da diese Konzepte keine weitere Relevanz hinsichtlich der sich entwickelnden Kernkategorie zeigten. Für die Achsenkategorien wurden daraufhin Konzepte gesucht, welche als zentral für die zu entwickelnde Kernkategorie angesehen wurden. Zur Erleichterung der Wahl der jeweiligen Achsenkategorie wurden folgende Fragen in Anlehnung an Niewiarra (1994) und Böhm (2005) gestellt: Worauf beziehen sich meine Daten letztlich? Um was drehen sich die biografischen Erfahrungen der Auszubildenden? Was steht im Mittelpunkt der Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft? Was steht im Mittelpunkt der pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden? Was steht im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der pädagogisch Handelnden? Welche Themen, welche Phänomene (Ereignisse, Sachverhalte etc.) werden immer wieder angesprochen und erhalten somit Relevanz? Welche Codes oder Kategorien als Repräsentanten solcher Phänomene lassen sich finden? Tabelle 3 zeigt eine Liste der Achsenkategorien mit Beispielzitaten zu der jeweiligen Kategorie. Das Beispielzitat deckt nicht alle Subkategorien ab. Zu jeder Subkategorie existieren weitere Textstellen, die als Belege im Text gesucht wurden, um die jeweilige Achsenkategorie auszuarbeiten.

Tabelle 3

Liste der Achsenkategorien mit den dazugehörenden Subkategorien

Um was drehen sich die biografischen Erfahrungen der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Instabilität	„Da hab ich meinen Abschluss abgebrochen. Da bin ich, ähm, ein halbes Jahr war ich dann zu Hause und habe gar nichts gemacht...“ (Jenny 003); „da hab ich mich halt einfach allein gefühlt, da wollte ich nicht mehr in der Schule bleiben und da bin ich halt runtergegangen“ (Jenny 005).	- Außenseiter/in sein - Allein sein - Instabile Familienverhältnisse - Alkohol und Sucht - Biografische Brüche - Schul- und Ausbildungsabbrüche - Auf der Suche nach Halt - Fehlende Zukunftsperspektive

Was steht im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Davideffekt	„[...] da haben die ganzen Russen auf dem Teppich gestanden und haben sich auf Russisch unterhalten, und wir Deutschen haben nebenan gestanden und haben, ähm, ja was sagen wir denn da jetzt“ (Jan 246).	- Majorität wird zur Minorität - Verstärkung der Außenseiterrolle - Das „Russische“ als Bedrohung - Das Nicht-Verstehen der allochthonen Sprache - Die Majorität wird sprachlos

Um was drehen sich die biografischen Erfahrungen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund?

Kategorie: Migrationserfahrungen	Beispielzitate	Subkategorien
Subkategorie: Fremdheit	„Ich hab immer so rum gekuckt, aber hat niemand geschwätzt, nix. So ein Einzelgänger war ich, ja“ (Viktor 148). „Ei gut, ich weiß nicht warum, aber viele Deutsche haben einfach Angst“ (Viktor 218).	- Die Unterscheidung ist eben immer - Einzelgänger/in sein - Die Angst der Deutschen vor den Fremden - Instabile Doppelidentität - Mit der Zeit wird alles besser
Subkategorie: Deutsche Sprachfähigkeit	„Und dann jeden Tag bin ich hingegangen wirklich so lustlos, weil ich habe mir gedacht, mein Gott, ich verstehe ja nicht. Jeder meldet sich, jeder macht mit, ich hucke nur da und ich höre einfach zu, ne“ (Selina 065).	- Schulprobleme - Selektionserfahrungen - Subjektive Theorien zum Sprachenlernen - Schüchternheit
Subkategorie: Dazugehören – Nichtdazugehören	„Bei uns ist dort niemand mehr, also da sind vielleicht noch von unserer Verwandtschaft jemand, aber die kenn ich nitt. Schon fast alle hier“ (Viktor 082).	- Das Dort und das Hier - Mensch sein

Was steht im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Palaver	„Weil es war ein Palaver, so....Und, ähm, er hat irgendwas auf Russisch gesagt, und ich hab so ein bisschen geschlagen, und nach dem nach diesem Palaver, wir sind Freunde“ (Alexej 195).	- Jemanden herabsetzen - Jemanden mobben - Jemanden veräppeln - Ausrasten - Sich Schlagen - Freunde gewinnen - Außenseiter bleiben - Gelassenheit entwickeln - Auseinandersetzung - Umgang mit Konflikten - Konfliktbearbeitung

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Verstehen	„Mein Gott, wo hat man uns gebracht. Warum sind wir hier nach Deutschland gekommen? Wir verstehen nix“ (Selina 086).	- Sprachverstehen - Sich untereinander/miteinander verstehen - Verstehen des fremden Landes
Ausgrenzung	„[...] nur, weil ich braun bin, braucht mich niemand zu schlagen.“ (Karim 588)	- Deutscher sein – kein Deutscher sein - Rassismuserfahrungen - Gewalterfahrungen - Vorurteile - Resignation - Arrangement mit der Situation
Auswirkungen der Migration	„Obwohl die alle Menschen sagen: „Russe, die ist Russe, die ist Russe ... Und mir ist, überhaupt, Entschuldigung für dieses Wort, scheißegal, wie soll ich das sagen, wer ich bin, was ich für Nationalität bin. Ich bin halb Ukrainerin, halb Deutsche. Aber ich sage nicht: „Oh, ich bin Ukrainerin, oh ich bin Russin, ich bin Deutsche““(Rebecca 64).	- Hybride Identität - Widersprüchlichkeiten - Sich selber helfen - Glücksverständnis

Was steht im Mittelpunkt der pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Defizitorientierte Sichtweise	„Immer wieder so das schwarze Schaf an den Ohren ziehen“ (Frau Müller 167).	- Generative Differenz - Monolinguale Haltung - Versagerlinie - Unterscheiden
Motivation	„[...] und dass die Atmosphäre so toll untereinander war, die sich gegenseitig so ergänzt haben, das war eine ganz tolle Erfahrung. Und wie sich das dann auch auf die Jugendlichen spiegelt“ (Herr Metzler 182).	- Guter Draht - Hemmschwellen abbauen - Geduld und Langsamkeit
Ausbildungserfolg	„[...] die haben das Ziel berufliche Weiterentwicklung der Jugendlichen, und da steht in der Regel die Zwischenprüfung und die Prüfung irgendwann an, und das merkt man auch, finde ich, dass die da ganz stark unter Druck und Strom stehen“ (Frau Krause 087). „Nein, hör mal, du musst jetzt mal. Geschenkt kriegst du nix, ne“ (Frau Müller 063).	- Sanktionen und Druck - Mangelnde Motivation und Fehlzeiten - Niemand bekommt etwas geschenkt - Bestehen auf Notwendigkeiten - Helfen - Zwang - Zeitdruck - Regeleinhaltung - Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
	„Wenn sie kommt, kannst du ihr direkt einen einschütten“ (Frau Schäfer 003).	
Konzept der Annahme	„Und so ein, ja das klingt vielleicht ein bisserl blöd oder geschwollen, aber so ein ganzheitlicher Ansatz der ist sehr, sehr sinnvoll“ (Herr Kunz 224).	- Ganzheitlichkeit - Arbeit auch leben und Mensch bleiben - Der Charakter muss stimmen - Eine neue Chance geben
Führungsstile	„Ich bin offiziell hier auch für die pädagogische Betreuung, mach aber faktisch mehr die Organisation, die Lehrgangsverwaltung, die Prinzipien der neuen Maßnahmen. Verwaltungs- und Qualitätsmanagement“ (Frau Becker 006).	- Betreuen oder Verwalten - Partizipativer Führungsstil - Autoritärer Führungsstil - Gängeln oder Leiten
Vertrauen als Konzept	„Und dass sie so auch so ein voneinander etwas erfahren und dadurch auch ein Gefühl füreinander entwickeln, wie weit können sie miteinander gehen, wo können sie sich verletzen, ja, was tut dem anderen gut, also alles rund um dieses Stichwort Empathie, das finde ich total, total wichtig“ (Frau Krause 109).	- Lebenslage berücksichtigen und biografisches Arbeiten - Empathie - Gute Atmosphäre herstellen - Konstanz - Offenheit

Was steht im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der pädagogisch Handelnden?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Das Fremde als Bedrohung	„Ähm, ja, die schotten sich allein mit ihrer Sprache ab. Wenn die auf dem Hof stehen und reden russisch und lachen. Und dann fühlt sich derjenige, der vorbeigeht natürlich betroffen und hat den Anschein, dass sie über ihn lachen“ (Frau Becker 047).	- Dominanzhaltung - Verdeckter Rassismus - Goliatheffekt - Ausgrenzen - Mangelnde interkulturelle Kompetenzen - Unsicherheit - Überforderung - Die Sprache der Migranten ablehnen - Interkulturelle Zwischenwelten nicht verstehen - Kein Dialog führen
Interkulturelle Konfliktthemen	„Das sind unsere deutschen Ausländer, ne“ (Herr Zell 18).	- Konflikt um Rebecca - Konflikt um Jenny - „Unsere deutschen Ausländer“

Welche Themen, welche Phänomene werden immer wieder angesprochen und erhalten somit Relevanz?

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
Herstellung von Begegnung	„[...] ja, es war halt schon das Verhältnis zu den Jugendlichen ein bisschen anderes, wenn man sie so den ganzen Tag um sich hat, ne. Die ganze Zeit mit ihnen verbringt, irgendwas erarbeitet, was ich ja hier, von meinem Arbeitsplatz aus, eher seltener habe, ne. Ich greife mal ein, ich berate, aber es ist selten was, dass ich mit der Gruppe was mache“ (Frau Becker 229).	- Begegnung ist etwas Besonderes und nichts Alltägliches - Skepsis der Auszubildenden - Begegnung löst Konflikt auf
Herstellen von Beziehung	„Für manche ist man hier die Ersatzmutter.“ (Frau Becker 069)	- Harmonie - Geborgenheit herstellen - Mutter- oder Vaterersatz - Umgang mit Nähe und Distanz - Konflikte ignorieren - Versorgen
Ambivalenzen	„Und wenn ich das nicht machen will, dann mache ich das nicht. Fertig“ (Rebecca 46). „Und dann Konflikte ja dann auch insofern, dass dann halt von unseren Vorgesetzten dann irgendwas vorgegeben wird, was jetzt an Änderungen irgendwie stattfinden soll. Und dann ist es dann immer an uns, das dann weiterzubringen“ (Frau Storz 158). „Die machen irgendwas und fragen dich nicht mal dabei“ (Kathrin 289).	- Selbstständigkeit versus Unselbstständigkeit - Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung - Selbstbewusstsein gegen Unsicherheit - „Ich lass mich nicht zwingen“ versus „Ich mach das, was die anderen mir sagen, um meinen Halt nicht zu verlieren“ - Sanktionen versus vertrauensvolle Beziehung - Solidarität oder Mitleid - Unterscheiden zwischen Herkunft und Art - Leistung gegen Vertrauen - Ausländer ist nichts Negatives
Typenbildung der pädagogisch Handelnden	„Und wir dann eingeschaltet werden, wenn es irgendwie brennt oder so, wenn dann Einzelgespräche erforderlich sind“ (Frau Rauber 099).	- Vermitteln - Eingreifen - Beziehung herstellen
Reflexive Räume	„Also Lernwerkstatt sollte ja auch eigentlich da sein, dass man mal was anderes macht, ja. Auch andere Themen sozialpädagogisch dann irgendwie mal aufgearbeitet und so, sollte eigentlich in der Lernwerkstatt stattfinden.“	- Projektarbeit - Sprachförderung - Zeitdruck - Prüfungsdruck

Kategorie	Beispielzitate	Subkategorien
	<i>Aber da ist der Raum nicht dafür da, weil das die einzige Möglichkeit ist, mal für Arbeiten zu lernen und für Prüfungen. Und dann ist das eigentlich schon wichtiger. Und da ist der Raum zwar da, aber die Zeit nicht“ (Frau Storz 159).</i>	
Eingrenzen und Ausgrenzen	<i>„Zum Beispiel ich hatte jetzt drei äh drei äh Leute, einer aus Sibirien, Ukraine und aus Russland, und hatte einen, der hier geboren ist, [...] ja. Und da war das gar nicht einfach mit der Begegnung, weil der schon so ein bisschen das Gefühl hatte, da ist er der Außenseiter“ (Frau Krause 051).</i>	- Spannungsfeld - Exklusion/Inklusion - Widerstand - Stigmatisieren - Umkehreffekt - Starken Block bilden - Orientierung an der Mittelschicht - Leistungsorientierung

Die dargestellten Achsenkategorien wurden ausgearbeitet, nachdem die für die Fragestellung wichtigen Phänomene identifiziert und dafür möglichst unterschiedliche und einschlägige Textstellen ausgesucht worden waren. Danach habe ich Relationen und Zusammenhangsmodelle entlang des Kodierparadigmas für die jeweilige Achsenkategorie ermittelt. Dies wird im nächsten Schritt anhand der Ausarbeitung der **Achsenkategorie ‚Palaver‘** veranschaulicht. Der **Kode ‚Palaver‘** ist ein In-Vivo-Kode, der in Textstellen mit den Auszubildenden heterogener Herkunft vorkommt:

*„Weil es war ein **Palaver**, so... .Und ,ähm, er hat irgendwas auf Russisch gesagt, und ich hab so ein bisschen geschlagen, und nach dem, nach diesem **Palaver**, wir sind Freunde“ (Alexej 195)*

*„Ich war früher ein Mensch, sobald irgendwo **Palaver** war, war ich dazwischen“ (Kathrin 276).*

Palaver wählte ich als Kode, da dieses Wort als Synonym für Konflikt und Konfliktbewältigung stehen kann.

Bei der Ausarbeitung dieser Achsenkategorie wurde, wie von Strauss und Corbin (1996) dargelegt, darauf geachtet, die Subkategorien mit der Achsenkategorie durch einen Satz von Beziehungen zu verknüpfen, die auf ursächliche Bedingungen, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen.

Als **Phänomen** wurde der Kode: Palaver in die Mitte gestellt, da er sich in dieser Untersuchung auf eine Reihe von Konflikten bezieht, die alle etwas mit Sprachbeherrschung zu tun haben, aber auch auf ein spezifisches Konfliktbewältigungsmuster der Auszubildenden heterogener Herkunft. Die **ursächlichen Bedingungen**, die zum Auftreten oder zur Entwicklung von Palaver führen, waren in diesem Kontext die Auseinandersetzungen der Auszubildenden untereinander oder, wie in den Geschichten erzählt, die Auseinandersetzungen von Schülern heterogener Herkunft. Der **Handlungskontext** zeigt einerseits Konflikte, die dadurch ausgelöst wurden, dass jemand die Herkunftssprache herabsetzte, dass jemand aufgrund seiner schlechten Sprachkenntnisse gemobbt oder dass jemand aufgrund seines Sprachfehlers gehänselt wurde. Das Spezifische an diesem Handlungskontext ist, dass als Konfliktbewältigungsmuster immer das Sichschlagen bzw. Prügeln angeführt wird, das in einem engen Zusammenhang mit der Gewinnung von Freunden steht.

Beispielzitate:

„Also war ich, Mobbing haben die bei mir gemacht die ganze Zeit, nur verarscht und so, und dann hab ich einen geschlagen direkt und dann wurden alle meine Freunde direkt (lacht)“ (Viktor 298).

„Nicht nur wegen dem Sprachfehler, sondern auch, ich hatte auch keine Freunde gehabt am Anfang, [...] weil ich so ,ähm, weil ich einer bin, der gewollt hat, Freunde gewollt hat. Ich wollt mir Freunde zwingen“ (Jan 155).

Die **intervenierende Bedingung**, die in diesem Kontext als Vorbedingung auf die Handlungs- und Interaktionsstrategien einwirkt, ist insbesondere die Biografie der Auszubildenden, die durch das Nicht-Beherrschen der Migrations-sprache bzw. durch einen Sprachfehler und die damit verbundenen Problematiken gekennzeichnet ist.

Beispielzitat:

„Weil ich konnt nix, ich konnte nicht mal ABC auf Deutsch“ (Viktor 302) (vgl. hierzu Achsenkategorien: Sprachfähigkeit und Verstehen).

Die **Handlungs- und Interaktionalen Strategien** dieses Phänomens lassen sich dadurch kennzeichnen, dass die Person, die herabgesetzt wird, sich diese Herabsetzung nicht mehr gefallen lässt und mit einem starken emotionalen Ausbruch reagiert, der sich im Prügeln äußert.

Beispielzitate:

„... meine Mutter hat gesagt, warum, was ist passiert, also warum hast du hier, also ich hab, also der hat mir eine reingehauen und ich hab den direkt auf den Boden und ein paarmal draufgeschlagen. Und die hat gesagt, warum hast Du da eine Verletzung und ich habe gesagt, dass da so ein Junge mir dumm gemacht hat die ganze Zeit und ich hab ihn geschlagen“ (Viktor 342).

„Ähm, er hat was auf Russisch gesagt, aber er hat nicht verstanden, was er hat gesagt. Und so hab ich ihn gefragt, kennst du, weißt du, was hast du gesagt? Und er hat fast so Augen vor Angst“ (Alexej 205).

Die **Konsequenzen**, die sich aus diesem starken emotionalen Ausbruch ergeben können, sind einerseits Schilderungen, dass sich aus dieser Art der Begegnung durchaus Beziehungen entwickeln können.

Beispielzitate:

„Ich bin gekommen, wollte mich entschuldigen und der direkt kommt, also ich konnt halt nix mehr sagen, der kommt direkt irgendwie und sagt: ‚Tut mir leid und so, dass ich so was gemacht hab‘. [...], hat mir die Hand gegeben, hat gesagt ok, wir machen nix mehr, alles Kollege, was hast du am Wochenende vor, direkt, und so. Hab ich gesagt so und so, nix, dann komm zu uns, wir haben Party und so“ (Viktor 344).

„Und jetzt, wir reden zusammen, auch in der Pause stellen wir uns und reden einfach über was“ (Alexej 201).

Andererseits finden sich aber auch Schilderungen, dass sich durch Palaver das Außenseitersein verstärkt.

Beispielzitat:

„Also in der Grundschule hatte ich gar nicht, also gar keine Freunde gehabt, da war ich richtig der Außenseiter gewesen, ich war auf dem Schulhof alleine, habe dort meine Probleme, extreme Probleme gehabt. Ich habe müssen einen Vertrag unterschreiben, weil ich mit einem eine kleine Schlägerei an der Bushaltestelle hatte, [...] hab den aufgesetzt gekriegt, für ,ähm, wenn noch mal so ein Vorfall ist, dass ich von der Schule verwiesen werde, ja und da konnte ich dann nix mehr machen, da hab ich dann müssen mir alles gefallen lassen von den anderen, bin von denen beschimpft worden und alles“ (Jan 151).

Eine weitere Konsequenz ist, dass das Phänomen ‚Palaver‘ mit fortgeschrittenem Alter mit Gelassenheit verarbeitet wird und nicht mehr auf sich selber bezogen wird.

Beispielzitat:

„Früher hätte ich da draufgehauen. Das ist jetzt nicht, dass ich ein Schläger wäre oder so, aber ich hätte da früher dem eine geknallt. Das ist heute nicht mehr. Ich denke: ‚Oh komm, mach, was du willst. Lass mir meine Ruhe‘“ (Kathrin 277).

Abschließend ist zum axialen Kodieren mit Muckel (2007) anzumerken, dass Kategorien ihre Qualität u.a. dadurch unter Beweis stellen, „dass sie eine Vielzahl von Codes zusammenfassen und dabei auch widersprüchliche Hypothesen und Varianten zu integrieren vermögen. Durch ihren genuin relationalen Charakter tragen sie der sozialen Realität Rechnung“ (ebd., S. 229). Die Qualität der Kategorien zeigt sich beim selektiven Kodieren, da hier das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fortgesetzt wird und die Achsenkategorien mit einer zentralen Kernkategorie in Beziehung gesetzt werden.

5.2.4 Selektives Kodieren

Der Prozesscharakter der Grounded Theory Methodologie bringt mit sich, dass sich während der Arbeit am Textmaterial das Gewicht vom Sprechen der Akteure im Feld zum Sprechen der Interpretin verlagert (vgl. Berg und Milmeister 2007). Nach Berg und Milmeister (2007) erlaubt das selektive Kodieren, dass die endgültige Interpretation nicht gleichsam angeheftet wirkt, „sondern im ständigen Dialog mit den Daten formuliert wird“. Weiter verweisen die Autoren darauf, dass die Theorie keineswegs nur allgemeingültiges und gesetzmäßiges Wissen formuliert. „Vielmehr handelt es sich um eine am Standpunkt und der Lebenswelt des/der Theorieproduzenten/in gebundene narrativ-deskriptive Annäherung an das zentrale Phänomen der Studie. Charakteristisch für diese Phase der Kodierungsarbeit ist das Vor- und Rückwärtsbewegen im Datensatz“ (ebd., S. 202). Das zentrale Phänomen wird in dieser Untersuchung in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) und Böhm (2005) als Kernkategorie bezeichnet. Böhm (2005) stellt heraus, dass die Kernkategorie möglicherweise schon in der Fragestellung der Untersuchung enthalten ist. Allerdings kann im Prozess der Datenauswertung ein anderes Phänomen, als ursprünglich angenommen, an zentraler Bedeutung gewinnen. Dieser Fall ist in der vorliegenden Studie eingetreten. Ursprünglich wurde davon ausgegangen, dass sich das zentrale Phänomen dieser Untersuchung um die Verknüpfung interkultureller Erfahrungen mit interkultureller Kompetenz in außerbetrieblichen Einrichtungen handelt. Im Zuge der Datensammlung und Interpretation zeigte sich aber, dass in diesem Gegenstandsbereich das Phänomen der Ausgrenzung und Eingrenzung und die damit

zusammenhängende Frage der Zugehörigkeit eine zentrale Bedeutung bezogen auf den interkulturellen Kontext außerbetriebliche Einrichtung einnahm und hier besonders im Zusammenhang mit Anerkennung bei allen Untersuchungspersonen und im gesamten weiteren Material eine zentrale Rolle spielt. Dies führte dazu, dass im nächsten Schritt nochmals eine theoretische Sensibilisierung zu dem Anerkennungsparadigma zusätzlich zur Auswertung erfolgen musste. Böhm (2005) konstatiert dazu, dass gerade solche Verschiebungen der Forschungsperspektive im Zuge der Datensammlung und Interpretation zu neuen und überraschenden Erkenntnissen führen.

Daraufhin wurde in der vorliegenden Untersuchung das Phänomen der Anerkennung in den Mittelpunkt gestellt, da sich darauf mehr als eine Achsenkategorie bezog. Für das zentrale Phänomen wurde eine neue Kategorie formuliert, die die vorhandenen Kategorien zusammenfasste. Für die zu formulierende Kernkategorie bot sich das Schlüsselzitat: *„Aber das, ich denke, bei dem ist das noch ein langer Weg“ (Frau Rauber 120)* an. Ausgehend von diesem Schlüsselzitat entstand die Kernkategorie **„Anerkennung – noch ein langer Weg“**. Damit die zentralen Aussagen der Untersuchung in einem Zusammenhang mit der Kernkategorie gesetzt werden konnten, wurde eine Zusammenfassung erstellt, welche die Kernkategorie in ihren wichtigsten Aspekten berücksichtigte und in ihren Beziehungen zu den anderen Kategorien darlegte. Nachdem die Kernkategorie in ihren Eigenschaften und Dimensionen festgelegt war, wurden die anderen Kategorien systematisch mit Hilfe des Kodierparadigmas in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt. Danach wurden hypothetische Aussagen in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Kategorien formuliert. Mit diesen Hypothesen wurde nochmals zu den Daten zurückgekehrt und die Daten validiert. Strauss und Corbin (1996) schlagen in diesem Stadium vor, die Frage zu stellen, ob die Aussage in einem weiten Sinn für jede untersuchte Person standhält. Tabelle 4 zeigt die für diese Untersuchung gebildeten Hypothesen in dieser Phase der Untersuchung.

Tabelle 4

Hypothesenbildung während des selektiven Kodierens

1. Hypothese:

Unter den Bedingungen des interkulturellen Kontextes der außerbetrieblichen Einrichtungen, die durch das Zusammentreffen von Personen heterogener Herkunft entstehen, machen alle Beteiligten die Erfahrung, dass die Auseinandersetzung mit Formen der Anerkennung und Nichtanerkennung ein wesentlicher Aspekt der sozialpädagogischen Beziehung darstellt.

2. Hypothese:

Es existieren bei den pädagogischen Fachkräften Strategien zum Erreichen von Anerkennung im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung. Dabei existieren aber wesentlich mehr Strategien, die dazu führen, dass Anerkennung als Leitmotiv der Sozialen Arbeit nicht umgesetzt wird.

3. Hypothese

Die pädagogischen Prämissen der pädagogischen Fachkräfte lassen sich mit Ambivalenzen kennzeichnen. Z.B. erfahren sie als Mitglieder der Dominanzkultur das Fremde als Bedrohung und beharren implizit auf ihrem Machtanspruch. Explizit wollen sie Harmonie, Nähe, Geborgenheit und gute Beziehungen (einen guten Draht) herstellen. Wenn dies erreicht ist, wird es als ausreichende pädagogische Prämisse gesehen. Anerkennungsverhältnisse im Sinne von gleichen Rechtsverhältnissen und solidarischer Wertschätzung werden in diesem interkulturellen Kontext kaum hergestellt.

4. Hypothese:

Die Auszubildenden heterogener Herkunft widersetzen sich den ambivalenten pädagogischen Prämissen. Interkulturelle Konflikte, die daraus resultieren, werden nicht gelöst.

5. Hypothese:

Die interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft sind geprägt von den Erfahrungen, als Bedrohung aufgefasst zu werden, des Nicht-Verstanden-Werdens und der Ausgrenzung. Dafür entwickeln sie Strategien, die zu Konsequenzen führen wie: Widerstand (Goliatheffekt), Resignation und Ohnmacht, Selbsthilfe/Stolz und instabile Doppelidentität.

7. Hypothese

Projektarbeit ist eventuell eine Methode, die zur professionellen Anerkennung im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung führen kann.

Im Rahmen des analytischen Prozesses wurden im nächsten Schritt Muster und Regelmäßigkeiten in den Daten gesucht sowie Bedingungen, unter denen diese zutreffen. Die während dieses Prozesses entwickelte Theorie umfasst eine Reihe kausaler Handlungserklärungen, die einerseits auf der Kernkategorie und dem zugrunde liegenden Handlungsmodell beruhen und andererseits spezifisch und gehaltvoll genug sind, um anhand des Datenmaterials überprüft werden zu können (vgl. Kelle 1994). Hierbei stellt die Validierung der formulierten Hypothesen eine wesentliche Aufgabe in der Phase der selektiven Kodierung dar.

In den Kapiteln 6-11 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und die daraus entstandene Theorie der ambivalenten Anerkennung ausformuliert.

IV Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden anhand eines Modells vorgestellt. Das Modell basiert auf den generierten Daten der vorliegenden Untersuchung und gibt diese in einer abstrahierenden Form wieder (vgl. hierzu auch Dieris 2006). In Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) werden die in Kapitel 5.2.3 (Tabelle 3) dargestellten Achsenkategorien zu der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ in Beziehung gesetzt. Die Kernkategorie ist ein Oberbegriff für die bisher entwickelten Kategorien, die in Bezug auf die Kernkategorie den Status von Subkategorien erhalten, weil sie hierarchisch zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Mruck und May 2005). Ausgehend von der Kernfragestellung der vorliegenden Studie nach den interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen beschreibt die Kernkategorie das zentral hervorgetretene Phänomen. Im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte steht die Auseinandersetzung mit Anerkennung im Kontext der außerbetrieblichen Einrichtungen. Diese Auseinandersetzung wirkt sich sowohl auf das Handeln der Auszubildenden heterogener Herkunft als auch auf das sozialpädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte aus. In den Kapiteln 6-10 beschreibe ich die intervenierenden Bedingungen, den Kontext, die Handlungsstrategien, die interaktionalen Strategien und die Konsequenzen der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘. Nachdem die identifizierten Kategorien mit der Kernkategorie in Beziehung gesetzt und beschrieben worden sind, wird in Kapitel 11 die generierte Theorie der ambivalenten Anerkennung erläutert. Die ausführliche Darstellung der Kernkategorie anhand des Kodierparadigmas stellt ausschließlich die Ergebnisse des in Kapitel 5.2 referierten Auswertungsverfahrens dar. Einzelne exemplarische Analyseschritte werden an ausgewählten Stellen in der Ergebnisdarstellung oder mit Verweis auf den Anhang sichtbar gemacht. Alle vorkommenden Namen der Personen und Einrichtungen sowie die Ortsangaben in der folgenden Ergebnisdarstellung sind fiktiv.

Glaser und Strauss (1974) weisen darauf hin, dass die materiale Theorie (vgl. Kapitel 4.1) im praktischen Feld anwendbar und auf die Praxis übertragbar sein sollte. Dieser Forderung wird in Kapitel 12 mit der Diskussion der Untersuchungsergebnisse nachgegangen. Zuerst wird die generierte Theorie in den bestehenden Forschungsstand eingeordnet. Dann werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie das Konzept der ambivalenten Anerkennung in ein Konzept professioneller Anerkennung im Rahmen Sozialer Arbeit in außerbetriebliche Einrichtungen transformiert werden könnte. Abschließend werden Perspektiven und Handlungsebenen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft diskutiert.

6 Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ und des zugrunde liegenden Kategoriensystems

Im Folgenden stelle ich ein Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ und die zentralen Kategorien des Modells vor. Abbildung 4 gibt darüber einen Überblick. Die kursiven Überschriften erläutern die Funktionen, die die Kategorien innerhalb des Bedingungsgefüges des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996, vgl. hierzu auch Kelle 1994) einnehmen sollen. Die Kategorien werden fett gedruckt hervorgehoben. Die ausführliche Beschreibung der Kategorien erfolgt in den Kapiteln 7-11.

In der Mitte des Modells steht das *Phänomen bzw. die Kernkategorie* **‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘**. Die Auseinandersetzung mit der Frage der Anerkennung wurde im vorliegenden Datenmaterial als zentrales Phänomen identifiziert, auf das sich eine Reihe von Handlungen und Interaktionen der interviewten Personen bezog. Um dieses zentrale Phänomen lassen sich alle weiteren Kategorien integrieren und werden daher um die Kernkategorie angeordnet.

Als *ursächliche Bedingung*, die zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ führt, wird die sozialpädagogische Beziehung der pädagogischen Fachkräfte zu den Auszubildenden heterogener Herkunft im interkulturellen Kontext der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen angenommen. Die Ursache der sozialpädagogischen Beziehung der pädagogisch Handelnden und der Auszubildenden heterogener Herkunft liegt in einem gesellschaftlichen

Hilfsangebot zur Integration benachteiligter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 1). Die Auszubildenden können sich die Ausbildungsstelle nicht aussuchen, sondern sie werden durch die zuständige Arbeitsagentur zugewiesen. Die sozialpädagogische Beziehung basiert nicht auf einem freiwilligen Hilfsangebot, vielmehr sind an das Hilfsangebot auch die finanziellen Gegebenheiten der Auszubildenden geknüpft wie der Erhalt von Arbeitslosengeld. An dem Ausbildungsangebot in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen nehmen Auszubildende heterogener Herkunft teil. Die außerbetrieblichen Einrichtungen können deshalb als interkultureller Zwischenraum definiert werden, in dem eine sozialpädagogische Beziehung entsteht (vgl. Kapitel 2.4). In den untersuchten Einrichtungen handelt es sich um eine Beziehungsebene zwischen Auszubildenden ohne Migrationshintergrund und Auszubildenden mit Migrationshintergrund zu pädagogischen Fachkräften ohne Migrationshintergrund.

Berücksichtigt werden muss, dass zum Phänomen ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ ein breiter, struktureller Kontext gehört, der mit *intervenierenden Bedingungen* (Kapitel 7) beschrieben werden kann. Die intervenierenden Bedingungen werden in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) als generelle Vorbedingungen gesehen, die auf das Phänomen ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ sowie auf die Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogischen Fachkräfte entweder fördernd oder einengend einwirken. Sie prägen damit die sozialpädagogische Beziehung der pädagogischen Fachkräfte zu den Auszubildenden heterogener Herkunft. Für die vorliegende Studie wurden intervenierende Bedingungen identifiziert, die biografische Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogische Annahmen der pädagogischen Fachkräfte darstellen. Die biografischen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft stehen in engem Zusammenhang mit ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung. Ich beschreibe diese mit den Kategorien **‚Instabilität‘** und **‚Migrationserfahrungen‘**. Die pädagogischen Annahmen der pädagogischen Fachkräfte werden mit den Kategorien **‚Defizitorientierte Sichtweise‘**, **‚Konzept der Annahme‘** und **‚Führungsstile‘** dargestellt.

Die Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ steht im *Kontext des Spannungsfeldes von Anerkennung und Nichtanerkennung* (vgl. Kapitel 8).

Nach Strauss und Corbin (1996) stellt der Kontext den besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb denen die Handlungsstrategien und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren. Den Kontext des Phänomens der ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ stelle ich mit den Kategorien **‚Herstellen von Beziehung‘**, **‚Das Fremde als Bedrohung‘**, **‚Interkulturelle Konfliktthemen‘** und **‚Ausbildungserfolg‘** dar. Ausgegangen wird davon, dass die Formen der Anerkennung und Nichtanerkennung, welche die Auszubildenden heterogener Herkunft von den pädagogischen Fachkräften erfahren, auch die Formen der Anerkennung und Nichtanerkennung innerhalb der Gruppe der Auszubildenden heterogener Herkunft beeinflussen. Zu berücksichtigen ist, dass die Auszubildenden und die pädagogisch Handelnden sowohl aktiv anerkennen und nicht anerkennen als auch passive Anerkennung und Nichtanerkennung in diesem interkulturellen Kontext erfahren (vgl. hierzu auch Prengel 2002). Mit dem Spannungsfeld von Anerkennung und Nichtanerkennung kann außerdem gezeigt werden, inwieweit die gesellschaftliche Ebene, in welche die außerbetriebliche Einrichtung eingebettet ist, wechselseitige Anerkennung institutionalisiert. Der Grad der Institutionalisierung wechselseitiger Anerkennung in der gesellschaftlichen Ebene wirkt auf den interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung ein und äußert sich in den pädagogischen Annahmen der pädagogisch Handelnden sowie in den Handlungen und Strategien der Auszubildenden und in ihrer Identitätsentwicklung.

Die beschriebenen Formen der Anerkennung und Nichtanerkennung schlagen sich auf die *Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien* der pädagogischen Fachkräfte nieder, die ich mit den Kategorien **‚Beschützende Nähe‘**, **‚Benachteiligen‘**, **‚Herstellen von Dominanz‘** und **‚Leistungsdruck‘** beschreibe (vgl. Kapitel 9).

Aus den Handlungen und Interaktionen lassen sich *Konsequenzen* ableiten. Als Konsequenz ergibt sich, dass die Formen der Anerkennung als auch Nichtanerkennung innerhalb der sozialpädagogischen Beziehung Ambivalenzen verursachen, die sich auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene der sozialpädagogischen Beziehung zeigen. Unter Ambivalenzen werden in diesem Zusammenhang in

Anlehnung an Burkhard (2002) gleichzeitig bestehende, einander entgegengesetzte Gefühle und Bestrebungen verstanden. Im umgangssprachlichen Sinn ist damit Doppeldeutigkeit, Hin- und Hergerissensein, Unentschiedenheit angesichts schwebender Gegensätze gemeint. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist, dass Ambivalenzen ein „sowohl/als auch“ von Einstellungen wiedergeben. Ich gehe davon aus, dass die identifizierten Ambivalenzen einen inneren Konflikt hervorrufen, der gegensätzliche Reaktionen bedingt und dadurch die Möglichkeit der Herstellung von Anerkennung in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen im weitesten Sinne hemmt. Als zentral stellte sich heraus, dass den auftretenden Ambivalenzen des vorliegenden Materials die Frage nach der gesellschaftlichen Zugehörigkeit innewohnt. In Kapitel 10 werden die identifizierten Ambivalenzen ausführlich beschrieben. Dargestellt wird, wie die identifizierten Ambivalenzen die Schaffung von Anerkennungsverhältnissen und gegenseitiger Anerkennung im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung hemmen und wie sich dieses Phänomen auf das Handeln der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte auswirkt.

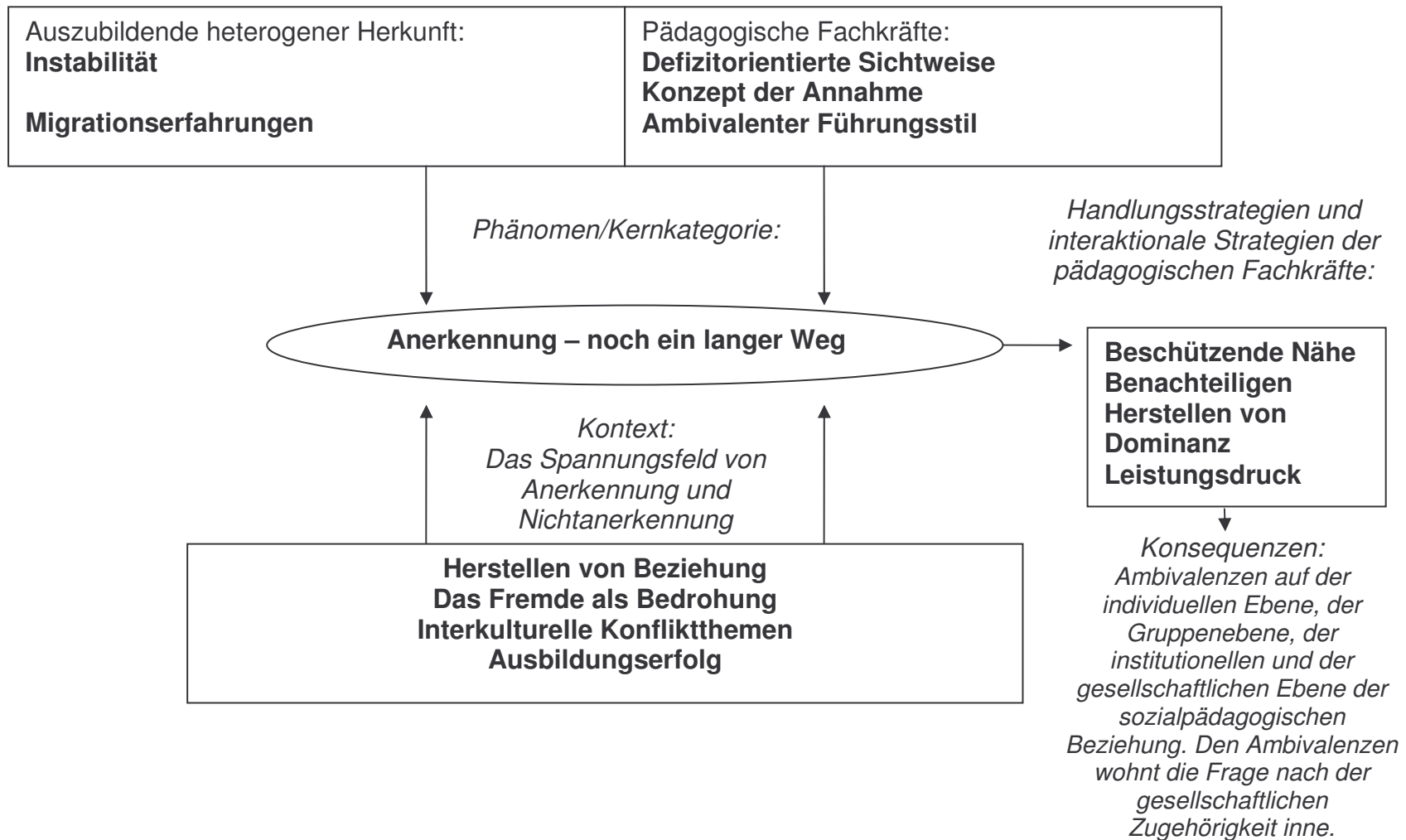
Mit der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ und ihrem zugrunde liegenden Bedingungsgefüge nach dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) versuche ich zu zeigen, dass die von Axel Honneth aufgestellten Formen der Anerkennung und Missachtung (vgl. Kapitel 3.1) für die sozialpädagogische Beziehung im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung fruchtbar gemacht werden können. Daher werden die zentralen Kategorien des Kontextes mit dem Spannungsfeld von Anerkennung und Nichtanerkennung mit Honneths Überlegungen in Verbindung gebracht und ausführlich in Kapitel 8 beschrieben. Darüber hinaus können die Ergebnisse zu einer Verknüpfung der Felder der Benachteiligten- und Migrationsforschung beitragen, da eine Auseinandersetzung mit Formen der Anerkennung bzw. Nichtanerkennung für die Benachteiligten- wie Migrationsforschung einen gemeinsamen Forschungszugang ermöglicht.

Abbildung 4: Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘

Ursächliche Bedingung:

Die sozialpädagogische Beziehung der pädagogischen Fachkräfte zu den Auszubildenden heterogener Herkunft

Intervenierende Bedingungen:



7 Intervenierende Bedingungen

Mit dem vorliegenden Datenmaterial lassen sich dargestellte Spezifika der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (vgl. Kapitel 1) durch die identifizierten intervenierenden Bedingungen bestätigen. Ich werde im Folgenden biografische Erfahrungen der interviewten Auszubildenden heterogener Herkunft beschreiben, die in engem Zusammenhang mit ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung stehen.

Als weitere intervenierende Bedingungen stelle ich pädagogische Prämissen der pädagogischen Fachkräfte dar, die auf das in Kapitel 2.1 beschriebene Defizitparadigma zurückzuführen sind.

7.1 Die Bildung der Kategorien ‚Instabilität‘ und ‚Migrationserfahrungen‘

Nach der Phase des offenen Kodierens mit der Fragestellung: „Um was drehen sich die biografischen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft?“, wurde deutlich, dass die Gründe für die schulische und berufliche Selektion bei den drei interviewten Auszubildenden ohne Migrationshintergrund von den fünf Auszubildenden mit Migrationshintergrund differieren. Bei den interviewten Auszubildenden ohne Migrationshintergrund verknüpfen sich hauptsächlich instabile Familienverhältnisse und die Erfahrung des Außenseiters mit der schulischen und beruflichen Entwicklung. Dieses Phänomen erfasse ich mit der Kategorie ‚**Instabilität**‘. Bei den interviewten Auszubildenden mit Migrationshintergrund ist diese Entwicklung mit der Erfahrung der Fremdheit, dem Beherrschen der deutschen Sprache und der Frage der Zugehörigkeit verbunden und wird daher mit der Kategorie ‚**Migrationserfahrungen**‘ erfasst. Instabilität – so wie sie mit der generierten Kategorie der vorliegenden Studie verstanden wird – kann natürlich auch auf Auszubildende mit Migrationshintergrund zutreffen. Allerdings wurden in den vorliegenden Daten bei den interviewten Auszubildenden mit Migrationshintergrund keine instabilen Familienverhältnisse identifiziert. Vielmehr erschienen ihre Familienverhältnisse stabil. Beide Kategorien erfassen biografische Erfahrungen der interviewten Auszubildenden und ihre Verknüpfung mit sozialer Anerkennung.

7.1.1 Instabilität

Die Kategorie ‚Instabilität‘ wird im Folgenden mit den Subkategorien ‚instabile Familienverhältnisse‘, ‚biografische Brüche‘, ‚Alkohol und Sucht‘, ‚Schul- und Ausbildungsabbrüche‘, ‚Alleinsein und Außenseiter/insein‘, ‚auf der Suche nach Halt‘ und ‚fehlende Zukunftsperspektive‘ dargestellt.

Die drei interviewten Auszubildenden ohne Migrationshintergrund berichten von instabilen Familienverhältnissen im Rahmen ihrer biografischen Entwicklung. Sie erzählen von problematischen Familienverhältnissen, die biografische Brüche verursachen, wie die Trennung der Eltern, die mit dem Weggehen eines Elternteils beschrieben wird, oder der Tod eines Elternteils:

„[...] und für mich ist das schon ans Herz gegangen, dass er verstorben ist, weil er, an meinem Vater hab ich sehr gehangen, häng ich heute noch, hab ich immer noch ein bisschen Probleme, darüber wegzukommen“ (Jan 075).

Jenny wurde von ihrer Mutter im Alter von vier Jahren verlassen. Daraufhin wurde sie von ihrem Vater aufgezogen:

„[...] weil mein Vater hat dann auch, der hat mich vierzehn Jahre lang aufgezogen, allein, nee, siebzehn, siebzehn Jahre hat er mich alleine aufgezogen [...]“ (Jenny 079).

Kathrin erklärt ihre Alkoholsucht mit der Trennung der Eltern. Mit der Metapher „zwischen zwei Stühlen sitzen“ beschreibt Kathrin das Gefühl der Instabilität, zwischen den Elternteilen hin und her gerissen zu sein und eine Entscheidung fällen zu müssen, bei welchem Elternteil sie bleiben möchte. Dies hat bei ihr anscheinend starke Unsicherheiten ausgelöst:

I: Wie bist du denn in die Sucht so reingeschlittert?

E: Durch meinen Vater.

I: Durch deinen Vater? Wieso? Hat der auch getrunken?

E: Der ist von daheim von uns fort und das habe ich nicht verkraftet. Ich war dreizehn, vierzehn, und da habe ich halt angefangen zu trinken (Kathrin 008-011).

„Ei ja klar, du huckst zwischen zwei Stühlen. Da huckt deine Mutter, da huckt dein Vater. Und dann huckst du mitten drin und musst entscheiden, was los ist“ (Kathrin 140).

Kathrin beschreibt in diesem Zusammenhang ein Misshandlungserlebnis mit ihrem Vater, das stark in ihre körperliche und psychische Integrität eingreift. Ihr Vater hat sie für zwei Wochen an einen Stuhl festgebunden:

„Und so doof wie ich war, bin ich mit ihm gefahren, und da habe ich dann nachher in einem Haus gehuckt und am Stuhl festgebunden“ (Kathrin 116).

Ihrem Vater bringt sie heute eine panische Angst entgegen:

„Also, wenn ich ihn sehen würde, ich würde rennen so weit ich kann. [...] Ich habe vor dem panische Angst“ (Kathrin 128 -130).

Instabilität äußert sich bei Jan, Jenny und Kathrin in frühen Schulproblemen, in Schul- und in Ausbildungsabbrüchen. Jan begann nach dem qualifizierten Hauptschulabschluss eine Lehre zum Schornsteinfeger. Nach einem Jahr wurde ihm dort gekündigt. Nach einem weiteren Berufsvorbereitungsjahr begann er die Ausbildung zum Metallbauer in der außerbetrieblichen Einrichtung:

„Das war die erste Ausbildung von mir, da hab ich aber leider müssen abbrechen, weil wegen den schulischen Leistungen, waren extrem schlecht gewesen, und ich muss auch dazu sagen, das hat an mir jetzt selber gelegen, weil ich zu faul war. Erstens zu faul und ich hab auch einiges nicht verstanden gehabt. Ja, und da hab ich dann eine Woche später, also im Juli war das, habe ich dann noch grad eine Monatsfrist gekriegt, dass ich zum 31.7. die Kündigung kriege, dass ich dann zum 01.08., ähm, arbeitslos bin. Wollt ich bei der [...] im Haus [...] anfangen, auch so eine Organisation wie hier, so ähnlich. Und, ja, da ist dann halt bevor ich gekündigt gekriegt hab, ist der Unfall passiert und eine Woche vorher ist mein Vater verstorben“ (Jan 029).

Instabilität setzt sich bei Jan auch in der gegenwärtigen Ausbildung fort. Auch dort erhielt er schon eine Abmahnung:

„Und mittwochs hab ich dann, hab ich müssen hierher wie jeden Mittwoch, und da hatte ich dann halt ein extremes Gespräch gehabt drüben. [...], da war meine Mutter und meine Schwester auch da, ja, da hab ich meine erste Abmahnung gekriegt“ (Jan 307-309).

Jenny verlässt die Hauptschule ohne Abschluss, absolviert ebenfalls ein Berufsvorbereitungsjahr und beginnt dann die Ausbildung zur Friseurin in der außerbetrieblichen Einrichtung:

„Nee, Schulabschluss hab ich keinen“ (Jenny 009).

„Da hab ich meinen Abschluss abgebrochen. Da bin ich, ähm, ein halbes Jahr war ich dann zu Hause und habe gar nichts gemacht und dann bin ich nach [...], hier aufs [...] und habe ein Jahr Vorbereitungsjahr gemacht als Friseurin. Und dann haben wir dort von unserem Chef gesagt gekriegt, dass wir eine Ausbildung anfangen, wo drei Jahre ist, als Friseurin, aber einer muss vom [...] weg. Wir waren vier Stück und einer musste dann hierher. Einer muss hierbleiben und die anderen drei bleiben dort. Ja, und natürlich hat es mich dann getroffen, dann hab ich müssen hierher und bin jetzt schon auch drei, zweieinhalb Jahre hier. Noch ein halbes Jahr, dann haben wir Gesellenprüfung, ja, und was hab ich noch? Wir wollen es mal hoffen, dass wir unsere Gesellenprüfung packen, ja. Ansonsten wüsste ich nix mehr“ (Jenny 003).

Jenny erklärt ihre Schulprobleme mit Konzentrationsproblemen, Lernblockaden und Prüfungsangst. Sie äußert deshalb auch Zweifel daran, ob sie die Gesellinnenprüfung, die in einem halben Jahr stattfindet, besteht:

E: Also so praktisch (die praktische Prüfung zur Friseurgesellin, Anm. der Verfasserin) und so hab ich jetzt keine so richtig großen Probleme, wo ich jetzt sagen würde, oh, ich schaffe das nicht. Es ist am meisten ist es halt die Schule, wo mir halt wieder, weil ich war früher schon schlecht in der Schule und bin heut noch schlecht in der Schule. Und ich bin so einer, wenn ich lerne, ich lerne und das behalte ich zwei Tage, und nach zwei oder einer Woche vergesse ich alles wieder, was wir gemacht haben. Bei mir ist das irgendwie eine Krankheit, ich weiß auch nicht. Und die Frau M. sagt immer zu mir, ich würde mich nicht richtig konzentrieren und so, aber manchmal, wenn ich mich auf etwas richtig konzentriere, dann merke ich es, behalte mir es auch, aber das, nach einem Monat oder so, einer Woche ist alles weg, wie ein Blackout, dann, ich weiß dann gar nichts mehr. Ich weiß nicht an was das liegt. Deswegen hab ich halt auch Angst vor der Prüfung.

I: Ach so, also das Praktische, das liegt dir gut?

E: Ja, das ist nicht so schlimm, das kann ich ja, wir können Schneiden, wir können Dauerwelle, wir können Färben, das geht alles gut, nur die Schule ist halt ein bisschen schwerer, weil da ja, man muss ja viel Grundwissen und so.

I: Theorie auch wird da abgefragt?

E: Ja, nur, nur Theorie und halt praktisch, ja. Aber praktisch, dann, wir haben drei Jahre hier, wo wir halt praktisch machen, dann ist es nicht so schlimm, aber die Schule ist schon schwer. Wenn jetzt einer gut lernen kann und das gut behalten kann, für den ist das nicht schwer, aber ich, wo es nicht so gut behalten kann und nicht so gut lernen kann, behalte es halt nicht, und das ist dann schwerer für mich, ja (Jenny 041-045).

Kathrin begründet ihre schulische und berufliche Biografie wiederum mit der Trennung ihrer Eltern und dem damit zusammenhängenden Beginn ihrer Alkoholsucht:

„Ganz normal, also, ich habe gelernt, ich habe das gemacht. Und wo der (ihr Vater, Anm. der Verfasserin) dann weg ist, deswegen bin ich ja auch hier (in der außerbetrieblichen Einrichtungsstätte, Anm. der Verfasserin). Ich habe, wo der weggegangen ist, da habe ich angefangen zu trinken, habe keinen Hauptschulabschluss mehr gekriegt“ (Kathrin 094).

Den Hauptschulabschluss machte Kathrin aufgrund ihrer Alkoholsucht auch während des Berufsvorbereitungsjahres nicht. Sie begann nach dem Berufsvorbereitungsjahr die Ausbildung zur Friseurin, die sie aber wegen ihres Aufenthaltes in einer Entzugsklinik unterbrechen musste:

„Dann war ich auf dem IB, da konnte ich ihn nicht nachmachen, weil da war halt die Zeit, wo ich dann immer mehr getrunken habe, und dann nachher bin ich hierher gekommen und von hieraus bin ich dann nachher direkt nach T. (zur Entzugsklinik, Anm. der Verfasserin)“ (Kathrin 094).

Nach ihrem Alkoholentzug konnte sie die Ausbildung nicht fortsetzen, sondern wurde um ein Jahr zurückgestuft:

„Ich bin ja auch ein Jahr zurückgestuft worden. Ich wäre jetzt eigentlich im Mai fertig, aber die haben mich ein Jahr zurückgestuft, weil ich habe so viel verpasst in dem Jahr“ (Kathrin 169).

Jenny und Jan äußern im Zusammenhang mit ihrer schulischen Biografie Situationen des Alleinseins. Jan beschreibt seine biografische Geschichte mit „Außenseitergeschichte“ (Jan 003) und verknüpft diese mit schulischen Erfahrungen (vgl. hierzu auch Fallbeispiel Jan, Kapitel 7.1.1.1):

„Jetzt so mit der Außenseitergeschichte jetzt, hab ich schon in der Grundschule schon Konflikte gehabt [...]“ (Jan 003) (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2, Tabellen 1 und 2 und die Mindmap ‚Jan Außenseiterphänomene‘ im Anhang).

„Aber, ähm, da hab ich halt jemanden kennengelernt, dann ist der von der Schule runtergefliegen, dann bin ich mit runtergegangen, dann war ich ganz alleine oben und wollte ich nicht mehr“ (Jenny 003).

„Also, in der Grundschule hatte ich gar nicht, also gar keine Freunde gehabt, da war ich richtig der Außenseiter gewesen, ich war auf dem Schulhof alleine, habe dort meine Probleme, extreme Probleme gehabt“ (Jan 151).

„Wie gesagt, in der Gesamtschule hatte ich auch ein paarmal Probleme gehabt, war auch teilweise mal Außenseiter gewesen oder bin allein gewesen oder ich wollte allein bleiben. [...]. Im Privaten halt noch, mit den Freundinnen, wo ich hatte, hat es nicht so immer hingehauen“ (Jan 006).

Besonders Jan thematisiert seine Außenseitergeschichte im Laufe der biografischen Entwicklung, die sich sehr stark auf seine psychische Instabilität auswirkte. Die psychische Instabilität schildert er mit Gefühlsausbrüchen und Wut:

„Ähm, hab ich schon daheim ein kleines bisschen den Ausraster gekriegt. Hab aus meinem Regal drei Regale von CDs rausgeschmissen, ich hab, ich sammele Feuerwehrautos, da dieses Feuerwehrheft, wo es da gibt, davon hab ich zwei Regale rausgeholt und Gläser demoliert, quer durch mein Zimmer. Weil ich so ausgerastet bin [...]“ (Jan 291).

Kathrin schildert eine psychische Instabilität, die sie mit dem Ausbildungsalltag und der Angst wegen einer eventuellen Kündigung verknüpft. Auch sie schildert in diesem Zusammenhang Gefühlsausbrüche:

„Aber ich muss mich dann einfach alleine abreagieren. Ich habe es auch schon fertig gebracht, die Gläser durch die Gegend zu werfen, dass ich mich irgendwie

abreagiere. (Pause) Es kommt halt immer drauf an, was ich gerade zu greifen kriege. Meistens mache ich es dann im Ruhigen oder es gibt auch Tage, da werfe ich mal gerade was durch die Gegend, weil's mir nicht passt. Es ist halt...(überlegt). Wir haben da unten als so Sitzungen. Da sagt der das, der das. Jeder sagt: ‚Oh die Frau M., die Frau M..‘ Aber es kriegt das unten einfach keiner die Schniss (Mund) auf. Ich bin auch so. Ich kriege dann meine Schniss (Mund) auch nicht auf. Obwohl wir eigentlich mal könnten hingehen und irgendwas sagen könnten. Weil die Frau M. sagt ja auch, was ihr an mir nicht passt, was ihr an dem nicht passt. Aber wir machen das dann nicht, weil wir, wie soll ich sagen? Ich habe immer Angst, irgendwann kommt die Kündigung. Es dauert nicht mehr lang, weil ich kann einfach nicht ruhig sein. Es geht nicht“ (Kathrin 261).

Die Instabilität von Jan und Jenny lässt sich auch damit beschreiben, dass das Thema ‚Freunde haben und Halt in der Beziehung‘ finden häufig von ihnen thematisiert und problematisiert wird. Durch das starke Bedürfnis, Freunde zu haben und dadurch eigenen Halt zu bekommen, entstehen Abhängigkeitssituationen, die wiederum für die beiden zu Instabilitäten führen. Jan verknüpft diese Situation im Zusammenhang mit dem Hineinschlittern in Delikte und begründet dies damit, dass er sich Freundschaften aufgrund seiner Außenseiterposition erzwingen wollte:

„Und mein Kollege von mir, der hat mich dann mit reingeritten, ein paar Tage vorher sind wir dann halt, ähm, ist ein Vorfall passiert, und zwar hat der zu mir gesagt, ich weiß, wo Werkzeug ist, wo abgelegt ist, wo nicht mehr benutzt wird, ein Gartenhäuschen, und da haben wir das dann, hat er mich überredet gehabt, für dort einzubrechen, also aufzumachen und die Gerätschaften dort rauszuholen und das ist dann an dem Tag, wo dann der Vorfall war mit dem Mädchen, ist das dann rausgekommen und dafür hab ich dann halt müssen vor Gericht und hab dann auch meine Strafe abgesessen“ (Jan 007).

„Ich wollt mir Freunde zwingen und da habe ich auch meine Probleme gehabt“ (Jan 155).

Jenny baut schon jung eine starke Abhängigkeit gegenüber ihrem Freund auf. Sie verlässt mit ihrem Freund die Schule ohne Hauptschulabschluss und begründet diesen Entschluss damit, dass sie sonst in der Schule alleine gewesen wäre, da sie außer zu ihrem Freund keine weiteren Freundschaften hätte (vgl. hierzu auch Kapitel 8: Fallbeispiel: Auswirkungen einer bikulturellen Beziehung auf das pädagogische Handeln):

„Also ich hab nur ihn auf der Schule gehabt, ich hab zwar andere gekannt, aber mit denen wollte ich nie halt so was zu tun haben, und wie er dann runtergegangen ist, da hab ich mich halt einfach allein gefühlt, da wollte ich nicht mehr in der Schule bleiben und da bin ich halt runtergegangen“ (Jenny 005).

Auffällig ist außerdem, dass Jenny und Kathrin in Bezug auf ihre weitere Lebensplanung starke Unsicherheiten aufweisen und darin planlos wirken, was weitere Instabilitäten in ihrer Biografie auslösen kann:

„Ich hab noch keinen Plan gemacht, wie das ist, wenn ich jetzt meine Ausbildung schaffe, also, ob ich weitergehe oder erst mal eine Pause mache, oder wie...“ (Jenny 101).

„Ich habe auch gesagt, dass ich in dem Beruf nicht bleibe“ (Kathrin 175).

„Aber ich weiß halt nicht, ich bin selber noch nicht so sicher, was ich will machen. Also, ich habe vorgehabt, vielleicht irgendwann mal dann noch den Meister im Friseurberuf. Aber dann auch wieder nicht, weil, ja ich weiß nicht. Ich sehe es am Gabi, das kriegt keine Arbeit und ist ausgelernt“ (Kathrin 183).

Jan verknüpft seine Motivation für die Bewältigung der Ausbildung mit der Hilfe seines Bruders. Er wirkt, was seine eigene Motivationsleistung gegenüber dem Ausbildungserfolg angeht, von seinem Bruder fremdbestimmt:

E: Ja, und deshalb ist mein Bruder ein bisschen sauer auf mich. Hat gesagt, wenn ich da, wenn ich die Lehre gekündigt kriege, würde er für mich gar nix mehr machen, bräuchte ich auch nicht mehr bei ihn zu kommen, wär ich ganz für ihn gestorben, und deshalb will ich gucken, dass ich auch da jetzt in der Dings bleibe.

I: Das wünsch ich dir auch.

E: Weil nämlich, wenn ich die Ausbildung hier fertig habe, könnte er mir vielleicht sogar helfen, bei der Xstahl übernommen zu werden (Jan 332-334).

Die Unsicherheiten in der weiteren Lebensplanung sind auf Instabilitäten zurückzuführen, die sich bei den drei interviewten Auszubildenden besonders im Rahmen ihrer schulischen und bisherigen beruflichen Entwicklung gezeigt haben. Schule, Ausbildungssuche und Ausbildung sind von Unsicherheit und Scheitern geprägt, was sich mit Instabilität in Bezug auf die eigene Identitätsentwicklung und die damit zusammenhängende Lebensplanung beschreiben lässt. Die drei Auszubildenden äußerten alle explizit, dass sie die Ausbildung bestehen wollen und thematisierten gleichzeitig eine Unsicherheit, ob sie das Ausbildungsziel mit Bestehen der Prüfung schaffen. Deshalb können Jenny und Kathrin auch keine konkreten Vorstellungen formulieren, wo und wie sie nach der Ausbildung arbeiten wollen. Jan formuliert keine eigene motivationale Leistung mit dem Bestehen der Gesellenprüfung, sondern verknüpft diese mit der Drohung seines Bruders, dass er ihm keine Hilfe mehr zukommen ließe, falls er die Ausbildung nicht durchhalte. Die beschriebene Instabilität der drei Auszubildenden setzt sich in der Berufsplanung fort.

Wie findet sich die allgemein dargestellte Kategorie ‚Instabilität‘ mit ihren Subkategorien auf der Ebene meiner Daten wieder? Im Folgenden wird dies exemplarisch anhand des Fallbeispiels von Jan dargestellt.

7.1.1.1 Fallbeispiel Jan

Jan war zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt. Er ist Auszubildender in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallbau und befindet sich im zweiten Lehrjahr. Ich bat Jan um ein Interview, da er in einem Film, der während der Projektwoche hergestellt wurde, Hauptdarsteller war. In dem Film spielt er einen Auszubildenden, der von seinen Kollegen zum Marihuanakonsum gezwungen wird. Er wird als Einziger erwischt und erhält deswegen die fristlose Kündigung. Jan leitet seine biografische Erzählung direkt mit „Außenseitergeschichte“ ein und bezieht sich damit sowohl auf den Inhalt des Filmes als auch auf seine eigene Situation. Die Auseinandersetzung mit dem Außenseitersein zieht sich durch das ganze Interview und scheint das zentrale Thema für Jan zu sein:

I: Aha, wie war denn das für dich? Du hast ja quasi eine Situation nachgespielt, du erzählst jetzt viel von Außenseitersein.

E: Deshalb, ich hatte mich ja freiwillig dazu gemeldet gehabt.

I: Aha, und wie war das?

E: Ähm, das war eigentlich schon ein komisches Gefühl, aber eigentlich auch schon ein normales Gefühl für mich, eine normale Situation wieder für mich, weil ich ja schon so oft im Außenseiterbereich gestanden habe. Da habe ich halt die Erfahrung damit gemacht und alles, und konnte ich die Szene auch gut rüberbringen. Hat man gemerkt.

I: Also mir persönlich hat das ja richtig wehgetan, weil die ja so brutal waren, ne. Also, ich meine, allein schon mit dieser Plastikflasche auf einen anderen einschlagen, das Papierknäuel da auf einen anderen draufwerfen und so, ja.

E: Ich meine aber, das bin ich gewöhnt.

I: Ist das denn normal, verhält man sich so?

E: Ja, das ist da unten bei uns in der Werkstatt normal. Sogar beim Dritten wird da mit den Handschuhen rumgeworfen, gegenseitig sich beworfen.

I: Aha. Und das ist dann in dem Sinne nicht unbedingt böse gemeint, das ist einfach so...?

E: Ein Späßchen, spaßmäßig.

I: Aber das tut doch trotzdem weh, wenn das einer mit einem macht, oder?

E: Schon. Also wenn das mit mir gemacht wird, denke ich, ei ja, könntet ihr nicht mal aufhören und so. Aber ich sag dazu nix, weil sonst werden sie aggressiv, wenn ich dazu was sage (Jan 254-265).

Im Anhang findet sich eine Mindmap mit den Ergebnissen des offenen Kodierens zu der Kategorie ‚Außenseiterphänomene‘ (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2).

Jan berichtet ausführlich von seinen **Familienverhältnissen**. Jan lebt bei seiner Mutter, sein Vater ist vor zwei Jahren verstorben. Die Mutter ist Taxifahrerin, der Vater war Werkstoffprüfer. Das Verhältnis zu seiner Mutter beschreibt er damit, dass es „Probleme“ gibt und sie anscheinend seiner Peergroup skeptisch gegenüber steht:

E: [...] da hab ich halt Probleme noch mit meiner Mutter gekriegt, seitdem hab ich mit meiner Mutter auch immer noch Probleme, bist jetzt noch, jetzt mit den Leuten aus H. noch jetzt dabei, wo sie meint, was nitt so ist ...

I: Dass das nichts ist für dich oder wie?

E: Dass, ähm, das meint meine Mutter. Und ich meine, das sind meine wahren Kollegen, weil die stehen hinter mir, die nutzen mich nitt wegen Geld, ähm, die nutzen mich nicht aus, weil ich Geld habe, die sind mit mir befreundet, weil ich ein guter Kollege für die bin (Jan 021).

„Mhm, ich hab mich jetzt unter Kontrolle, zwar glaubt meine Mutter nicht daran, aber ich sage immer, ich hab mich unter Kontrolle“(Jan 151).

Das Vaterverhältnis beschreibt er unter dem Zeichen des Verlustes, da der Vater vor zwei Jahren gestorben ist. Seine jetzige Ausbildung setzt er in Beziehung zum Beruf seines Vaters:

„Mein Vater war Werkstoffprüfer, hat auf der Grube geschafft und, ja, die Werkstoffprüfer und die Metallbauer, das liegt irgendwie zusammen und deshalb liegt das mir praktisch im Blut, Metallbau“ (Jan 057).

Er hat eine Schwester und einen Bruder, die beide wesentlich älter sind als er. Die Geschwister sind verheiratet. Die Geschwister treten in Zusammenhang mit den Eltern auf und übernehmen Erziehungsfunktionen. Von seiner Schwester erzählt er hauptsächlich in Zusammenhang mit dem sterbenskranken Vater. Sein Bruder setzt ihn anscheinend wegen seinen beruflichen Leistungen unter Druck:

„Hat gesagt, wenn ich da, wenn ich die Lehre gekündigt kriege, würde er für mich gar nix mehr machen, bräuchte ich auch nicht mehr bei ihn zu kommen, wär ich ganz für ihn gestorben, und deshalb will ich gucken, dass ich auch da jetzt in der Dings bleibe“ (Jan 332).

Er erzählt, dass er daheim immer sehr verwöhnt worden sei:

„Daheim bin ich von klein auf schon verwöhnt worden, wenn ich es nicht von meinen Eltern gekriegt hab, hab ich es von meinen Geschwistern gekriegt, wenn ich was gewollt hab, oder auch mal nicht, kommt drauf an, wie ich mich grad angestellt hab“ (Jan 003).

Jan ist sich nicht sicher, ob er das leibliche Kind des Mannes seiner Mutter ist:

„Mhm. Ich hab ihn nur immer mit dem Vornamen angeredet, nie Papa oder so zu ihm gesagt, sondern nur mit dem Vornamen, weil ich anfangs nicht gewusst habe, ob es mein richtiger Vater ist. Weil der, mein Mutter und er waren nicht verheiratet, haben nur ein eheliches Verhältnis gehabt, jo, und also in dem Sinn bin ich ein uneheliches Kind, in dem Sinn, aber für die war ich ihr Kind“ (Jan 059).

Jan schildert ausführlich die Krankheitssymptome seines Vaters. Er hat sehr an seinem Vater „gehangen“ und die Krankheit seines Vaters hat ihn psychisch sehr mitgenommen:

„Ich bin der Jüngste aus unserer Familie. Ja, und da hat es auch mal an meinem Geburtstag, hat es mal einen Vorfall gegeben. Da hat müssen mein Vater, also meine Schwester hat müssen meinen Vater, nein, war auch meine Mutter dabei, haben sie müssen meinen Vater ins Krankenhaus bringen. Und ich hatte in meinem Zimmer die Gäste, die ich eingeladen hatte, hatte ich da sitzen. Ich bin zwar dageblieben, so lange bis meine Mutter gekommen ist, nur an dem Abend hab ich auch gedacht, die Welt geht unter“ (Jan 071).

„[...] wollte für mich alleine sein, hab ich denen auch gleich gesagt, und wo ich die Mixeryflasche, also meine Flasche leer hatte, sind mir ganz komische Gedanken durchgekommen. Da hab ich die Flasche am Hals geholt und hab sie auf einem Stein kaputt geschlagen. Ja, und das hat ein Kollege, auch von der Feuerwehr, gesehen, mitgekriegt und ist direkt angesprungen gekommen. Wollte mir die, und hat mir die Flasche aus der Hand genommen, den Flaschenhals. Dabei hab ich fester zgedrückt und er hat sich aber verletzt gehabt am Finger. Und ich hab aber zgedrückt immer fester, weil ich wollt einfach mit dem, ja mit dem Gedanken wegen meinem Vater“ (Jan 073).

Eine Woche, nachdem Jans Vater verstorben war, hat Jan einen schweren Fahrradunfall:

„Und, ja, da ist dann halt bevor ich gekündigt gekriegt hab, ist der Unfall passiert und eine Woche vorher ist mein Vater verstorben“ (Jan 029).

Jan geht aufgrund des Unfalls drei Monate nicht zu seiner damaligen Ausbildungsstelle zum Schornsteinfeger. Kurz hintereinander ereignen sich bei Jan drei biografische Ereignisse, die zu **biografischen Brüchen** führen: Der Tod des Vaters, sein schwerer Fahrradunfall und die Kündigung der Ausbildungsstelle zum Schornsteinfeger:

„Das war 2002 und zwar, ähm, 18.07. ist mein Vater verstorben, 27.07. hatte ich den Unfall, 31.7. ist die Kündigung ausgelaufen [...]“ (Jan 043).

Die Ausbildung in der außerbetrieblichen Einrichtung verläuft nicht ohne Probleme. Jan hat eine Abmahnung erhalten und berichtet von einem weiteren Vorfall, wo er verschlafen hat und nicht zur Arbeit erschienen ist:

E: Und freitagmorgens hab ich dann, bin ich dann nicht auf die Arbeit gegangen. Hab ich verschlafen gehabt. Zwar hat meine Mutter mich morgens um halb fünf

wach gemacht per Telefon, hab ich gesagt, ja, ich bin wach, ich bleibe auch wach, bin aber dann doch eingeschlafen wieder, und um sieben Uhr kommt meine Mutter reingestürzt und hat mich dann in den Arm geholt erst mal, ja da wollte ich dann auch nicht sagen, ähm, ja... ja ist gut, ich bleibe jetzt wach, bin auch wach geblieben kurz noch, bin aber dann auch noch mal eingeschlafen, bin dann erst mittags um zwölf Uhr wieder wach geworden.

I: Also konntest dann nicht mehr hierher? War dann zu spät?

E: Ähm, bei der Praktikumsstelle wär ich dann gewesen. Aber das hätte sich dann eh nitt gelohnt, weil die haben um halb ein Schluss.

I: Mhm, mhm. Und jetzt abwarten.

E: Ja, und ich hab dann vergessen, noch da anzurufen, dass ich verschlafen hab. Da hat es dann halt ein klein bisschen Stress gegeben noch (Jan 304-308).

Im weiteren Erzählverlauf berichtet Jan noch von weiteren **Brüchen**, die er während seiner Grundschulzeit erlebt hat. Die Gesamtschule durchläuft er allerdings sehr erfolgreich mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss. Danach beginnt er direkt die Lehre zum Schornsteinfeger:

E: Ähm, ich hatte in der Grundschule, bin ich, ich war vorher noch auf einer Sprachschule in K. gewesen. Das war die erste Klasse, von dort aus bin ich auf die Schule in W., und dort hab ich dann die erste bis zur dritten gemacht und dann hab ich dort noch mal die dritte wiederholt und deshalb bin ich auch zu spät, ähm, mit dreizehn bin ich dann abgegangen von der Gesamtschule, ähm, von der Schule, bin auf die Gesamtschule gekommen.

I: Aha, und hast dort wieder in der fünften angefangen.

E: Mit der fünften angefangen und bis zur neunten. Also ich war der Klassenälteste und der Teamälteste.

I: Und, ähm, wie war das Gefühl dann, mit Hauptschulabschluss abzuschließen, hast du dir das zugetraut?

E: Ich hab, also mit dem Hauptschulabschluss hatte ich schon gerechnet und dass ich so einen guten Hauptschulabschluss hatte, damit habe ich nicht gerechnet, weil das ist ein qualifizierter und ein qualifizierter ist, kann man gleichstellen mit Mittlerer Reife, also liegt zwischen Hauptschule und Mittlerer Reife, das ist bei denen noch eine Extrastufe, und mit der kann man auch schon eine Lehre oder Handelsschule machen.

I: Aber du wolltest dann nicht weitermachen?

E: Ich hatte schon im März schon oder im Mai die Zusage bei den Schornsteinfeger, also bevor es die Zeugnisse gegeben hat. Da hatte ich die Zusage schon bei meiner Ausbildung (Jan 133-139).

Jan setzt seine schulische Biographie und seine Erzählungen über die Ausbildungssituation häufig in Beziehung zum **Außenseitersein** (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2, Tabellen 1 und 2 und in der Mindmap ‚Jan: Außenseiterphänomene‘ im Anhang).

Auffallend ist, dass er seine Beziehung zu den Gleichaltrigen, die er fast immer mit der Außenseiterfunktion verbindet, gleichzeitig mit **Alkoholkonsum** verknüpft:

„Ja, das war mein Achtzehnter, da konnte ich, anders hätte ich können den Wodka nicht kaufen, obwohl ich ein paar Leute dabei hatte, die auch achtzehn waren, aber ich als Einziger konnte das bezeugen jetzt dabei, weil ich ja das vorgeschlagen hatte, dass wir was so machen (unverständliches Wort), jo“ (Jan 085).

Die Beziehung zu den Gleichaltrigen erzählt er außerdem im Zusammenhang mit Delikten (s.o.), mit Konflikten mit den Nachbarn, mit der Mutter (s.o.) und mit Unfällen:

„[...] weil die in S., die haben mich schon vor zwei Jahren in die Pfanne gehauen, da hab ich einen schweren Unfall gehabt, drei Monate Gips gehabt am Arm, am linken Arm und da waren die jeden Tag bei mir, fast jeden Tag, Party gefeiert und so weiter, jo. Und da hab ich halt ein bisschen wegen der Nachbarschaft immer Stress gekriegt und so. Ist mein Zimmer verunstaltet worden und alles, da hab ich halt Probleme noch mit meiner Mutter gekriegt[...]“ (Jan 021).

„Ein Kollege war noch bei mir da, wo auch im Haus wohnt, im selben Haus wohnt wie ich, und der hat dann gesagt, ei jo, ich bleibe da, geh du, renn du. Ja, ich hab dann unten im Flur gestanden und hab dann mir gesagt, komm, holst das Fahrrad, fährst dann runter, bist du schneller, weil du hast eh unnötig Zeit jetzt verloren. Bin ich gefahren, ich wollt schnell fahren, bin zu schnell gefahren, die Einbahn... ,entgegengesetzte Einbahnstraße, hab dann das Auto rechtzeitig zwar gesehen, hab auch rechtzeitig gebremst, nur nicht rechtzeitig stehen geblieben. Hab die Hinterbremse richtig gezogen, dass der Reifen richtig blockiert ist, bin so zwei Zentimeter bis vor das Auto gefa... ,ähm, gerutscht, wenn man es so holt, gerollt, und hab dann einen Fehler gemacht und hab dann die Vorderbremse gezogen. Und ein paar Tage vorher hat ein Kollege von mir die Vorderbremse erst eingestellt. Und da hab ich nicht mehr dran gedacht und da hab ich mich dann, bin ich ins Auto rein und hab mich überschlagen und bin drei Meter weiter geflogen über die Motorhaube“ (Jan 029).

Außerdem fühlt er sich von Gleichaltrigen immer wieder ausgenutzt, da er, z.B. in der Gesamtschule, schon früher als die Mitschüler die Altersgrenze erreicht hat, um Alkohol zu kaufen:

„[...] das war zum Beispiel ein Vorfall, in der Gesamtschule bin ich ausgenutzt worden, weil ich dort in der achten Klasse der einzige war, wo sechzehn war, und hier in Neunkirchen war das, und grad in der Nähe war auch ein Penny-Markt. Und weil ich ja sechzehn war, haben die mich in der großen Pause, in der Stunde Pause, immer in den Penny-Markt geschickt, um Mixery zu kaufen. Und da haben wir dann immer in der Pause getrunken gehabt. Und da ist auch noch ein anderer Vorfall gewesen, zwei Vorfälle. Da hab ich einmal Sangria mitgebracht von daheim und einmal Wodka. Und beim Wodka ist es dann aufgefallen. Hab ich zwar mit meiner Lehrerin Stress gekriegt, aber die hat es nicht weitergemeldet. Was sie hätte sollen normalerweise machen. Aber dann hätte ich, wäre ich von der Schule verwiesen worden. Ja, aber...“ (Jan 107).

Weiterhin wurde er anscheinend finanziell von den Mitgliedern seiner alten Peergroup ausgenutzt. In der Zwischenzeit wechselte er die Gruppe und hat die Hoffnung, dass er dort nicht ausgenutzt wird:

„Und ich meine, das sind meine wahren Kollegen, weil die stehen hinter mir, die nutzen mich nitt wegen Geld, ähm, die nutzen mich nicht aus, weil ich Geld habe, die sind mit mir befreundet, weil ich ein guter Kollege für die bin“ (Jan 023).

Seine finanzielle Situation führt zu Konflikten mit seiner Mutter und mit seinem Bruder:

„Nur, im Moment, wo der (der Bruder, Anm. der Verfasserin) das mit dem Stress da jetzt übers Jahr mitmacht, mit meiner Mutter, weil meine Mutter konnte nix zum Geburtstag oder zu Weihnachten geben, weil ich mit dem Geld nicht klarkomme, gehe ich immer zu meiner Mutter. Wir haben eh Probleme daheim, weil die zu teuer ist, müssen wir sie vielleicht kündigen, aber wir haben nicht viel Geld, um eine andere Wohnung zu suchen und den Umzug halt. Deshalb, ähm, müsste ich auch mal ein bisschen kürzer mit dem Geld treten, dass ich mal nicht so viel Geld ausbe“ (Jan 332).

Jan **sucht nach Halt** bei der Feuerwehr, in seinen Peergroups und in seinen Beziehungen. Besonders die Mitgliedschaft bei der Feuerwehr hat für ihn einen sehr hohen Stellenwert:

„Und ab dem zehnten Lebensjahr bin ich in die Freiwillige Feuerwehr reingetreten, in die Jugendwehr, bin seitdem bin ich Mitglied jetzt, bin immer noch dabei und auch sehr engagiert da drin und da hab ich auch sehr viele soziale Kontakte hergestellt [...]“ (Jan 003).

„[...] weil auch wegen der Feuerwehr, weil ich mich so für die Feuerwehr so interessiert hab. Ich hab nach jedem Auto, das da vorbeigefahren ist, ob Notarzt, Krankenwagen, Polizei oder Feuerwehr hab ich immer mich rumgedreht. Ja und, das ist halt mein Hobby und da dafür steh ich auch, für andere Leute, andere Menschen mein Leben aufs Spiel zu setzen“ (Jan 209).

Allerdings hat er die persönlichen Kontakte zu den Feuerwehrkollegen abgebrochen, da diese ihn in „die Pfanne gehauen hätten“. Daher findet er dort anscheinend nicht die privaten Kontakte, die er sucht:

„Wir sind nur noch so Kameraden in der Feuerwehr, privat da geh ich gar nicht mehr in S. fort. Ich bin hier, ich (Wort nicht verstanden) noch in H. zur Zeit, schon seit kurz vor November, weil ich dort neue Kollegen gefunden habe, weil die in S., die haben mich schon vor zwei Jahren in die Pfanne gehauen [...]“ (Jan 021).

Außerdem spricht er über seine bisherigen Freundinnen. Diese Beziehungen sind anscheinend bisher für ihn nicht positiv verlaufen:

„Im Privaten halt noch, mit den Freundinnen, wo ich hatte, hat es nicht so immer hingehauen“ (Jan 003).

Auffallend ist, dass Jan während des gesamten Interviews Situationen erzählt, wo er fremdbestimmt wird. Sehr selten übernimmt er eine eigene Verantwortungshaltung gegenüber den erzählten Ereignissen. Dadurch wirkt er **planlos**, was die Frage aufkommen lässt, ob er diese Haltung auch gegenüber seinem Ausbildungserfolg und seinem weiteren beruflichen Lebensweg einnimmt.

Jans biographische Erfahrungen zeigen eine **Instabilität** auf der individuellen Ebene, der Ebene der Familienbeziehungen, der Peergroup sowie der Schule bzw. der Ausbildung. Seine instabile Entwicklung während der Ausbildung deutet auf einen engen Zusammenhang mit den instabilen Familienverhältnissen während der Krankheit seines Vaters, die zum Tode führte, hin. Jans Entwicklung ist im Besonderen von der Position des Außenseiters geprägt, die er seit der Grundschulzeit bis heute einnimmt.

7.1.1.2 Bedingungen und spezifische Dimensionen von Instabilität

Durch die Analyse der Daten können Bedingungen identifiziert werden, die zu Instabilität bei Jan, Jenny und Kathrin führen. Tabelle 5 fasst die identifizierten Bedingungen und die damit zusammenhängenden spezifischen Dimensionen von Instabilität zusammen.

Tabelle 5

Bedingungen und spezifische Dimensionen von Instabilität

Bedingungen, die zu Instabilität bei Jan, Jenny und Kathrin führen	Spezifische Dimensionen von Instabilität
Instabile Familienverhältnisse	Hohe psychische Belastung, Verlust von Selbstvertrauen, physische und psychische Misshandlung
Schulprobleme	Hohe psychische Belastung, da Schulerfolg ein gesellschaftliches Merkmal für Leistung und dem damit verbundenen Erfolg darstellt, Erfahrung der sozialen gesellschaftlichen Entwertung
Biografische Brüche, z. B. Schulabbruch und Ausbildungsabbruch	Hohe psychische Belastung, da Schul- und Ausbildungserfolg ein gesellschaftliches Merkmal für Leistung und dem damit verbundenen Erfolg darstellt Erfahrung der sozialen gesellschaftlichen Entwertung
Planlosigkeit, in Bezug auf die berufliche Zukunft und die eigene Lebenslage	Lang andauernde Unsicherheit und Ziellosigkeit, was die soziale Entwertung verstärken kann

Mit den Bedingungen und spezifischen Dimensionen von Instabilität lassen sich spezifische Bewältigungsmuster ableiten, die sich im weiteren Verlauf der biografischen Entwicklung von Jan, Jenny und Kathrin wiederum auf Instabilitäten auswirken.

7.1.1.3 Spezifische Bewältigungsmuster von Jan, Jenny und Kathrin

Ein Bewältigungsmuster ist die Suche nach Halt in zwischenmenschlichen Beziehungen und in der Peergroup. Dies führt zu einem Aufbau von starken Abhängigkeiten gegenüber Freunden und die damit einhergehende Strategie, sich Freunde zu erzwingen und Opfer für die Freunde zu erbringen:

„Also, ähm, damals habe ich sowieso keinen solchen Kontakt gehabt mit dem Alkohol, zuerst, also mit den harten Sachen, eigentlich nur mit dem Mixery, aber wo die anderen gesagt haben, könntest ja mal was anderes mitbringen, habe ich gesagt, das ist erst ab achtzehn, das kann ich nicht besorgen, obwohl ich hab es daheim. Das war schon mein Fehler, das ich gesagt hab, das hab ich daheim. Da haben die gesagt, traust dich ja eh nicht, es mitzubringen, da hab, wartet mal morgen ab. Und am nächsten Morgen hab ich es dann dabei gehabt“ (Jan 119).

„Dann hätte ich mir selber gesagt, warum hab ich das nur gemacht, dass ich wegen dem meinen Abschluss hingeschmissen habe. Aber es hat sich gelohnt“ (Jenny 035).

Kathrin und Jenny gehen schon früh eine eheähnliche Verbindung ein. Ihren Äußerungen ist zu entnehmen, dass sie in ihren Beziehungen Halt suchen und erhalten (vgl. hierzu auch Kapitel 8: Fallbeispiel ‚Auswirkungen einer bikulturellen Beziehung auf das pädagogische Handeln‘:

I: Aha, und dann hast du dich, und da warst du ja schon siebzehn, da bist du ja bald schon zu deinem Freund gezogen. Oder?

E: Ja.

I: Das ging ja dann relativ schnell.

E: Ei, im November war die Gerichtsverhandlung (es handelt sich hier um die Scheidung ihrer Eltern, Anm. der Verf.) und im Dezember sind wir zusammengezogen (Kathrin 149-152).

„Ich war halt früher schlimm, das gebe ich zu, und das tut mir auch heute richtig leid, was ich meiner Mutter angetan habe alleine. Aber, du wirst irgendwann älter und irgendwann hört das auf, denke ich, hoffe ich. Es hat ja auch schon teils aufgehört. Eigentlich hat es damit angefangen, wo ich mit dem Stephan zusammengekommen bin. Da hat das alles aufgehört“ (Kathrin 325).

„Das haben wir auch vorgehabt, dass, wenn ich meine Ausbildung fertig habe, dass wir dann erst mal halt standesamtlich heiraten wollten gehen. Wir wollten das normal vor Kurzem, ach was heißt vor Kurzem, vor einem Jahr machen, da hab ich aber gesagt, ich will erst meine Ausbildung fertig machen, weil das ist mir auch wichtiger, weil sonst kann ich mich nicht da und dahin konzentrieren, das geht nicht“ (Jenny 105).

Vollständigerweise sind die schon erwähnten Bewältigungsmuster wie das Konsumieren von Alkohol und die Planlosigkeit gegenüber der beruflichen Zukunft anzufügen, da die Biografie von Jan, Jenny und Kathrin durch Brüche gekennzeichnet ist, die bisher einer gezielten Zukunftsplanung widersprochen haben.

7.1.2 Migrationserfahrungen

Migrationserfahrungen sind das zentrale Geschehen, an dem sich die biografischen Erfahrungen der fünf interviewten Auszubildenden mit Migrationshintergrund festmachen. Die **Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘** erfasst die Auswirkungen der Migration von Viktor, Karim, Alexej, Selina und Rebecca³⁸ und bezieht sich in der vorliegenden Analyse auf Migrationserfahrungen von den untersuchten Auszubildenden, die als

³⁸ Alle Namen sind fiktiv.

Einwanderinnen und Einwanderer im Alter von vier bis sechzehn Jahren nach Deutschland migrierten und in der ersten Generation in Deutschland leben.

Die Kategorie bildete ich aus spezifischen biografischen Ereignissen, die zu Migrationserfahrungen führen. Diese lassen sich mit den Subkategorien ‚Fremdheit‘, ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ und ‚Dazugehören und Nichtdazugehören‘ beschreiben. Im Anhang findet sich eine Übersicht zur axialen Kodierung der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘. Zu den Subkategorien können unterschiedliche Kontexte identifiziert werden. Im Folgenden werden diese zu jeder einzelnen Subkategorie dargestellt.

7.1.2.1 Der Kontext der Subkategorie ‚Fremdheit‘

Der Subkategorie ‚Fremdheit‘ habe ich weitere Subkategorien zugeordnet. Diese werden mit den Begriffen ‚Die Unterscheidung ist eben immer‘, ‚Instabile Doppelidentität‘, ‚Einzelgänger/in sein‘ und ‚Die Angst der Deutschen vor dem Fremden‘ erfasst (vgl. Kapitel 5.2.3, Tabelle 3).

Fremdheit zeigt sich u.a. dadurch, dass zwischen ‚Ausländer‘ und ‚Nicht-Ausländer‘ bzw. zwischen ‚Nicht-Deutscher‘ und ‚Deutscher‘ unterschieden wird. Die Unterscheidung wird als von anhaltender Dauer gesehen:

I: [... also, das ist ja auch schwierig für uns, diese Bezeichnung, ja. Wir sagen ja eigentlich Deutschrussen, sagen wir hier, wenn es um euch geht, ja aber eigentlich seid ihr ja Deutsche und trotzdem ist ja diese Unterscheidung immer da, also...

E: Ist eben immer. [...] Das ist... das ist so (lacht kurz).

I: Mhm. Das ist so, das wird wahrscheinlich auch dein Leben lang so sein.

E: Das wird immer so sein (Viktor 371-376).

Die Unterscheidung ist besonders für jene Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, nicht nachvollziehbar, da sie die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Die Menschen ohne Migrationshintergrund setzen das ‚Deutschsein‘ nicht mit der Staatsbürgerschaft gleich, sondern mit einem Habitus, den sie mit ‚Russlanddeutscher‘ beschreiben. Für Viktor ist der Auslöser des Unterscheidens der Akzent:

I: Mhm. Also einfach durch deinen Akzent wirst du dann so in eine, in eine Ecke geschoben?

E: Am Anfang, am Anfang.

I: Am Anfang. Ist das immer so?

E: Bei mir war das so, bei vielen war das so, ich weiß nicht, ob das bei jedem ist.

I: Mhm, aber ich meine bei dir jetzt, dass du das so...

E: Bei mir war das so.

I: Ja, und heute auch noch?

E: Heute nicht.

I: Heute nicht mehr.

E: Heute ist normal. [...] Wie Sergej, der redet so. Bei dem hört man direkt, dass er Russe ist (Viktor 355-366).

Die Situation des Unterscheidens in Deutschland kann für die Auszubildenden aus Russland auch deshalb als problematisch beschrieben werden, da in Russland die Zuschreibung ‚Deutscher‘ häufig negativ benutzt wurde. Besonders Alexej berichtet über Erlebnisse, die mit Angst und Gewalterfahrungen in Zusammenhang stehen:

E: Dort waren viele, viele Deutsche, so wie ich, zum Beispiel. Und viele Probleme gehabt mit Russen. Weil in Russland wir waren Deutsche, da wir sind Russen.

I: Mhm, ja, ja, das ist eine komische Situation, ne.

E: Ist komische Situation. Ja, und in die Schule natürlich mit anderen Kollegen das gleiche ist, die Probleme. Ist „Scheißdeutsche“, so was (Alexej 037).

„Weil hier ganz anderes Leben. Zum Beispiel in Russland kann ich nicht so allein ganz einfach in die Stadt gehen oder durch die Stadt, natürlich Nacht, so und ich hier, ich will gehen, und ich gehe einfach ohne Angst“ (Alexej 299).

Erklärbar ist damit, dass auch die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, unterscheiden. Diese Unterscheidung impliziert gleichzeitig eine Abwertung der Kategorie ‚Ausländer‘:

E: Ja und für sie da auch der Unterschied, es gibt also, also für sie gibt es Deutsche, Russen und Ausländer.

I: Aha, ah ja.

E: Das hat der Alexej ganz klar gesagt. Es gibt nicht Deutsche und Ausländer, es gibt Deutsche, Russen und Ausländer. Er ist kein Ausländer, er ist Deutscher (Frau Rauber 083 – 085).

Die Problematik, die sich aus der Situation des Unterscheidens ergibt und besonders in Alexejs Fall sehr hervorsticht, lässt sich mit der Kategorie „Instabile Doppelidentität“ (vgl. Emminghaus und Hauptert 1996) beschreiben. Alexej besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Er ist per definitionem Deutscher. Er ist aber allochthon, also in einem anderen Land geboren als die in Deutschland (autochthon) Geborenen. Alexej hat sich in erster Linie eine Identität als Deutscher aufgebaut. Er bekommt aber in Deutschland die ständige Rückmeldung, dass er hier nicht als Deutscher gesehen wird. Für Alexej ist es im Rahmen seiner Doppelidentität nicht möglich, den Begriff des Ausländers neutral zu sehen. In Russland wird „Deutscher“ als Schimpfwort benutzt. Alexej sieht in dem Wort „Ausländer“ auch ein Schimpfwort und bringt

es mit dem Schimpfwort „Deutscher“ in einen negativen Zusammenhang. Diese quasi negative Bedeutung will aber die Sozialpädagogin nicht erkennen.

Diese Situation wird für Alexej paradox, da er umgekehrt in Russland als Deutscher gesehen wurde. In Russland war er Deutscher, in Deutschland wird er nicht als Deutscher gesehen, sondern als Russlanddeutscher. Problematisch ist diese Doppelidentität auch deshalb, da in Russland „Deutscher“ als Schimpfwort benutzt wird. Alexej differenziert die Gruppen Deutsche, Russen und Ausländer, indem er sich den Deutschen zugehörig fühlt, aber auch die Russen hier heraushebt, diese nicht als Ausländer sieht, um nicht zu der Ausländergruppe zu gehören, die für ihn negativ besetzt ist und nicht als gleichwertig behandelt wird. Unter „Russen“ werden alle Einwohner und Einwohnerinnen, egal welcher ursprünglichen Herkunft sie sind, subsumiert. Durch die rassistische Einteilung in Deutsche, Russen und Ausländer werden die Gruppen ‚Deutsche‘ und ‚Russen‘ überbewertet. Seine Einteilung in Deutsche und Russen weist auf seine Doppelidentität hin, die sich durch Unsicherheiten auszeichnet, da das Deutsche in Russland abgewertet wurde und umgekehrt das Russische in Deutschland. Hier ist interessant, dass Alexej im weiteren Interview von Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 7.1.2.3, Der Kontext der Subkategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘) in Russland erzählt, die aber in dieser Höherbewertung keine Rolle spielen (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu ‚Ausländer ist nicht Negatives‘, Kapitel 8.2.2.1.2). Der Aspekt der instabilen Doppelidentität wurde mit der folgenden Grafik illustriert.

Abbildung 5

Kategorie ‚Instabile Doppelidentität‘ – „..., weil in Russland wir waren Deutsche“ – „in Deutschland Russen“

Alexej: Verstehen und Beziehung im „fremden“ Land – **Phänomen**

Wir können reden zusammen, aber nicht über so etwas Wichtiges – Phänomen

Kausale Bedingung:
Russischer Kulturstandard: Gruppenzugehörigkeit

- Weil der Spaß ganz anderer Spaß
- Ganz andere so Richtung
- Aber konnte nicht reden einfach
- Aber nicht über so was Wichtiges
- Hier musst du denken, was du sagst (könnte bedeuten: Hier muss man zuerst überlegen, bevor man was sagt. Keine Spontaneität, russischer Kulturstandard: Emotionalität)
- A. konnte nicht über ein freies Thema reden
- Tiefere Sachen
- Das Deutsche war kompliziert
- ..., weil verstehen wir nicht zusammen

Ich kenn da nicht viele Deutsche
 Ähm, nur mit Russen
 .., weil ich hab keine Freunde
Konsequenz

Ich merke das und ich fühle das
Eigenschaft des Handlungskontextes

So zwei Aussiedler und überall andere sind richtige Deutsche. Ich kann nicht so einfach auf Russisch reden

Instabile Doppelidentität: Konsequenz
Russland wir waren Deutsche, da wir sind Russen/..., weil bin ich Deutscher/..., weil hier ganz anderes Leben
In Deutschland Russen – in Russland „Scheißdeutsche“

Zu Hause Russland – Zu Hause Deutschland: „ich hab zu Hause in Deutschland, ähm, in Russland,...“
 „..., weil in Russland wir waren Deutsche“

Eng mit der Identitätsentwicklung ist die Frage verknüpft, wie sich durch Fremdheit die Beziehungen zu Bezugspersonen im Einwanderungsland gestalten. Fremdheit bedingt für die Kinder und Jugendlichen eine starke Eigenverantwortung. Hilfe, besonders im schulischen Bereich, bekommen sie nur in sehr beschränktem Maße, da ihre primäre Umgebung wie Eltern und Geschwister nicht oder nur wenig helfen kann:

„Weil meine Mutter, die hat ja nie die Schule besucht. Deutsch also gar keine Schule, kann nicht mal seine Namen schreiben. Und mein Vater, okay, der hat schon da bei uns in Albanien die albanische Schule besucht, aber der kennt sich ja nicht so hier aus. Wenn ich den jetzt was frage, ich kriege keine Antwort, ne“ (Selina 035).

Viktor beschreibt seine Situation damit, dass er sobald er in Deutschland lebte, viel Zeit vor dem Fernseher und mit Gameboyspielen verbracht hat, da seine Eltern mit ihrer eigenen Fortbildung beschäftigt waren und dadurch keine Zeit für die Kinder aufbringen konnten. Er beschreibt seine eigene Situation mit Lustlosigkeit. Das Gameboyspielen und das Fernsehen mit dem Farbfernseher hat er erst in Deutschland kennengelernt und er hebt diese Beschäftigung deshalb hervor:

„Joh, morgens um fünf Uhr morgens aufgestanden, Fernseher angemacht, weil in Russland war bei uns nitt so mit verschiedene Farben, so Farbfernsehen, und do Farbfernsehen, Zeichentrickfilme, haben wir den ganzen Tag uns Zeichentrickfilme reingezogen. War gut“ (Viktor 108).

E: Jo, mein Vater zum Beispiel, der hat gebüffelt, Tag und Nacht nur an den Büchern verbracht.

I: Mhm. Dann hat er aber nicht so viel Zeit für euch Kinder gehabt, ne?

E: Nee. Aber wir hatten ja Fernsehen.

I: Ihr hattet Fernsehen (lacht). Die Eltern büffeln...

E: Auf nix Lust gehabt, den ganzen Tag nur am Fernsehen. Da hat meine Mutter uns einen Gameboy gekauft, kennen Sie vielleicht, so diese Dinger. Haben wir Tag und Nacht nur gespielt, die ganze Zeit, ich und mein Bruder. So Grafik und leicht, aber hat viel Spaß gemacht (Viktor 182-186).

Viktor erzählt, dass er seine Sprachkenntnisse hauptsächlich über das Fernsehen aufgebaut hat. Die Lehrer spielen bei der Sprachvermittlung nur eine geringe Rolle:

I: Aha. Und die Lehrer, die haben dir das nicht beigebracht?

E: Doch bisschen. Jeder ein bisschen (Viktor 167-168).

Viktor, Alexej und Selina berichten, dass Fremdheit dazu führt, Einzelgänger zu sein und wenig bzw. lange keine Freunde im Migrationsland zu finden. Das Einzelgängersein resultiert aus der oben beschriebenen Unterscheidung:

„Ich hab immer so rumgekuckt, aber hat niemand geschwätzt, nix. So ein Einzelgänger war ich, ja“ (Viktor 148).

E: Weil hab ich keine Freunde (lacht kurz).

I: Keine Freunde?

E: Mm (verneinend) (Alexej 209-211).

Bei Selina dauerte es zwei, drei Jahre bis sie die ersten Schulkameraden richtig kennenlernt. Sie begründet diesen Zeitraum damit, dass sie die deutsche Sprache nicht beherrschte:

„Ich habe müssen dann die Leute müssen kennenlernen, die Sprache konnte ich nicht, und da war ich wirklich immer alleine so halt, ne. Ich habe mich dann also immer so komisch gefühlt, ne. Und dann hatte ich die schon so zwei, drei Jahre richtig kennengelernt, äh, Schüler halt, ne“ (Selina 012).

Fremdheit lässt sich weiter mit einem Kontext der gegenseitigen Angst beschreiben. Viktor interpretiert das Verhalten der Deutschen, die im Land geboren sind, als Angst, die sie den Jugendlichen, die aus Russland ausgesiedelt sind, entgegenbringen. Auffällig an diesem Interviewausschnitt ist, dass auch Viktor eine Unterscheidung zwischen Deutschen, Russen und Ausländern trifft. Er beschreibt sich als Mitglied der Gruppe der Russen, die bei den autochthonen Deutschen Angst auslöst. Er versteht zwar den Hintergrund dieser Angst, nämlich die Angst vor Aggression, versteht aber nicht, warum sich diese Angst auch auf ihn als Person projiziert. Er hebt hier hervor, dass sich diese Angst neutralisiert, sobald die autochthonen Deutschen mit Menschen mit Migratonshintergrund in Kontakt treten:

E: Ei gut, ich weiß nicht warum, aber viele Deutsche haben einfach Angst.

I: Wieso haben die Angst?

E: Weil wegen den Jugendlichen. Also Russen. Alle denken, dass wir so aggressiv sind. Ich weiß nicht warum, aber jeder, jeder Jugendliche, Deutscher zum Beispiel, wenn er kommt und nur deinen Akzent hört, Russisch, direkt oh. Bei vielen ist es so. Bei manchen ist es egal, weil die sind auch mit Ausländern rumhängen und so, dann ist das normal, aber manche, die haben Angst total, ich weiß nicht warum (Viktor 219-221).

Auf die Schule bezogen, schränkt Viktor das Gefühl der Angst ein und benutzt das Wort Respekt. Er weist auf einen zeitlichen Aspekt hin. Es dauert längere Zeit, bis man als Fremder intersubjektive Anerkennung erlangt und ein Zugehörigkeitsgefühl wächst. Hier spielt die Sprache eine zentrale Rolle (siehe hier die Ausführungen zur Kategorie ‚Sprachfähigkeit‘). In Viktors Beispielen wird ein dialogischer Aspekt deutlich. Erst nachdem er selbst als individuelles

Subjekt erkannt worden ist und nicht als Repräsentant einer Gruppe, konnte er wiederum erkennen, was für Menschen seine Schulkameraden sind. Erst dann war es möglich, Freundschaften zu schließen:

I: Aha. Und das war auch schon in der Gesamtschule so, dass die dann Angst, Angst vor dir...?

E: Na, keine Angst, aber viel Respekt, sozusagen.

I: Aha. Aber zu viel Respekt? Also so viel Respekt, dass die dann keinen Kontakt mehr mit euch aufbauen, oder?

E: Hm, kann man nitt so sagen, die haben schon so ach, hallo und so, begrüßt und so, aber erst nach längerer Zeit haben die auch gesehen, was für ein Mensch ich bin, ich habs gesehen, was sie für Menschen sind, dann ging's eigentlich, dann waren sie alle Kollegen und Freunde und so, normal (Viktor 218-225).

Auch Rebecca greift diesen Aspekt auf. Sie hebt den Charakter eines Menschen hervor und lehnt die Unterscheidung nach Nationalitäten ab. Auch Rebecca ist aus Russland ausgesiedelt. Sie befindet sich in der gleichen Situation wie Viktor und Alexej, die sich damit umschreiben lässt, dass sie zwar deutsche Staatsbürgerin ist, aber trotzdem von der Majorität ohne Migrationshintergrund nicht als Deutsche sozial anerkannt wird:

„Wenn du mit Charakter überhaupt nicht passt zu jemandem oder der passt nicht zu dir, das ist dann egal, was für Nationalität du hast. Spielt keine Rolle, finde ich. Du musst einfach ein normaler Mensch sein und fertig“ (Rebecca 64).

Bei Rebecca wird im Gegensatz zu Alexej eine hybride Identität erkennbar. Sie lehnt die nationalistische Unterscheidung in Gruppen ab und trifft hierfür auch für sich selber keine Entscheidung. Sie baut ihre Identität auf verschiedenen Identitäten auf:

„Obwohl dir alle Menschen sagen: „Russe, die ist Russe, die ist Russe ... Und mir ist, überhaupt, Entschuldigung für dieses Wort, scheißegal, wie soll ich das sagen, wer ich bin. Was ich für Nationalität bin. Ich bin halb Ukrainerin, halb Deutsche. Aber ich sage nicht: „Oh, ich bin Ukrainerin, oh, ich bin Russin, ich bin Deutsche“ (Rebecca 64).

Bei dem Marokkaner Karim fallen die Redewendungen: „Genau so wie hier in Deutschland. Das Gleiche“ (Karim 067), „Ganz normal gelebt“ (Karim 021), „Halt normal“ (Karim 065) auf. Hier wird deutlich, dass Karim versucht, ausdrücklich nicht die Differenz zu betonen. Er wendet sich gegen eine Unterscheidung und spricht immer wieder vom „Normalen“ in seiner Lebenswelt, die sich von der Lebenswelt der deutschen Mehrheitsbevölkerung in seinen Augen nicht unterscheidet.

Festhalten lässt sich, dass die Kategorie ‚Fremdheit‘ eng mit der Strategie des Unterscheidens verbunden ist. Hierbei spielt es keine Rolle, ob ein Mensch mit Migrationshintergrund rechtlich im Rahmen der Staatsbürgerschaft gleichgestellt ist. Unterschieden wird aufgrund des Habitus und dem Beherrschen der deutschen Sprache. Damit wird auch ein Status für diese Gruppe festgelegt wie im vorliegenden Untersuchungsmaterial der Status der Russlanddeutschen. Im Besonderen lässt sich die Situation der Jugendlichen, die aus Russland ausgesiedelt sind, mit instabiler Doppelidentität kennzeichnen. Die Auszubildenden thematisieren die Festlegung ihrer Zugehörigkeit in eine bestimmte Gruppe als interkulturelle Erfahrung und verweisen auf ihr Recht, als individuelles Subjekt anerkannt zu werden. Fremdheit ist eng mit dem Sprechen, der Art des Sprechens und dem Verstehen der deutschen Sprache verflochten. Im Folgenden wird der Kontext der Subkategorie der Sprachfähigkeit herausgearbeitet.

7.1.2.2 Der Kontext der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘

Den Kontext der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ beschreibe ich mit den weiteren Subkategorien ‚Schulprobleme‘, ‚Schüchternheit‘, ‚Selektionserfahrungen‘ und ‚Subjektive Theorien zum Sprachenlernen‘ (vgl. Kapitel 5.2.3, Tabelle 3). Mit der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ ist das Verstehen als Voraussetzung verknüpft. Verstehen ist ein In-Vivo-Kode, der bei Selina und Alexej in Verbindung mit der Beschreibung von interkulturellen Erfahrungen auftaucht und im Weiteren dargestellt wird.

Die Auseinandersetzung mit Sprechen und Verstehen nimmt einen hohen Stellenwert in den Erfahrungen der interviewten Auszubildenden mit Migrationshintergrund ein. Die Erfahrung in einem Land, die Sprache nicht zu beherrschen und die damit verbundenen Auswirkungen, sind in allen Erzählungen zentral:

„Ich konnte nicht mit den anderen Leuten reden. Ich konnte nur, ich habe am meisten nur französisch mit den anderen Leuten geredet, gesprochen. Und die meisten haben mich überhaupt nicht verstanden“ (Karim 209).

I: [...] Und im BGJ, wie war das da, Berufsgrundschuljahr, da bist du dann, da warst du sechzehn, siebzehn?

E: Siebzehn, ja. War gut.

I: Hast du dort auch Kontakte knüpfen können?

E: Ähm, nur mit Russen. Weil hab ich noch nicht so, für mich das Deutsche war kompliziert, so ich kann nicht erinnern. Bis zum letzten Tag im BGJ hab ich gar nichts mit Deutschen geredet. So einfach. Weil hab ich gar nichts, konnte gefragt was, aber konnte nicht reden einfach so. So ein freies Thema so (Alexej 114-117).

Schlechte deutsche Sprachkenntnisse führen zu Schulproblemen. Auch Selina beschreibt ihre gefühlsmäßige Verfassung wie Viktor mit Lustlosigkeit:

„Und dann jeden Tag bin ich hingegangen wirklich so lustlos, weil ich habe mir gedacht, mein Gott, ich verstehe ja nicht. Jeder meldet sich, jeder macht mit, ich hucke nur da und ich höre einfach zu, ne“ (Selina 065).

Viktor beschreibt, wie er sich deutsche Sprachkenntnisse angeeignet hat. Diese waren aber in der Grundschule für eine Integration nicht ausreichend:

I: Aha. Und habt ihr in Russland deutsch gesprochen?

E: Ja, ein bisschen.

I: Ein bisschen, also du konntest schon ein bisschen Deutsch?

E: Mhm. Meine Uroma hat nur deutsch gesprochen.

I: Aha.

E: Also immer nur deutsch.

I: Aha. Das war gut für Dich, dass Du ein bisschen schon was konntest?

E: Mhm.

I: Und wie hast du dann hier Deutsch gelernt?

E: Oh je, ich weiß gar nitt, durch Fernsehen.

I: Durchs Fernsehen?

E: Von Zeichentrickfilmen hört man immer, kuckt man, wow, was passiert dort und dann kriegt man irgendwie mit, was der gesagt hat und was der andere meint und so.

I: Mhm.

E: Das zeigt man ja alles durch Bilder. Das kann man dann besser, denk ich mal, ich weiß nicht.

I: Mhm. Und dann bist du in die Schule gekommen.

E: Ja.

I: Und wie war das dann. Konntest du dich schon auf Deutsch unterhalten? Nee.

E: Ich hab immer so rumgekuckt, aber hat niemand geschwätzt, nix. So ein Einzelgänger war ich, ja.

I: Also wegen der Sprache?

E: Ja (Viktor 131-150).

Viktor verbindet mit seinen schlechten deutschen Sprachkenntnissen seine Schüchternheit, die er auch mit dem unter Fremdheit beschriebenen Phänomen des Einzelgängers verknüpft:

E: Mhm. In Deutsch war ich immer schlecht (lacht).

I: Warste immer schlecht.

E: Also so in Diktat, Rechtschreibung, ist bei mir total Scheiße (Viktor 172-174).

E: Weil ich konnt nix, ich konnte nicht mal ABC auf Deutsch.

I: Aber du hast es doch gelernt dann im Laufe der Zeit, wo du in der Schule warst, oder?

E: Aber ich konnte nitt sagen, ich hab immer so, schüchtern und so, keine Ahnung (Viktor 156-159).

Schlechte deutsche Sprachkenntnisse führen bei Rebecca, Selina und Karim zu schulischen Selektionserfahrungen und zu Schulabbrüchen:

I: Und hast in Marokko auch einen Abschluss gemacht?

E: Von der Klasse habe ich dort bekommen. Dann bin ich hierher gekommen, war ich zwei, ne drei Jahre hier in der Schule.

I: Ach hier noch mal in der Schule. Was war das für eine Schule dann?

E: Ich war Fachoberschule. Aber bin ich halt rausgeschmissen worden.

I: Haben sie dich rausgeschmissen?

E: Ja.

I: Warum haben sie dich rausgeschmissen?

E: Ich hab Probleme mit Deutsch gehabt.

I: Ah ja. Ach das war der Grund wegen der Sprache?

E: Sprachen und ein paar Sachen. Und dabei ging es.

I: Aha.

E: Dann hab ich BGJ gemacht. Noch mal so als Verbesserung für Hauptschulabschluss, hab ich gemacht. Danach hab ich Ausbildung hier angefangen (Karim 074-085).

„Neunzehn mit 15-, 16-Jährigen in einer Klasse. Und Zwischenstufe unnötig gemacht, und dadurch wieder jetzt runtergesetzt auf die Zwischenstufe, dann kuckst du, wie lange brauchst du dann für die Schule zu machen, wie lang. Das ist egal. Alles“ (Karim 454).

Bei Rebecca und Selina verknüpfen sich die deutschen Sprachkenntnisse mit dem Bestehen des Hauptschulabschlusses. Dies hat eine hohe Intensität, da das Fehlen eines Schulabschlusses, verknüpft mit schlechten Sprachkenntnissen, ein doppeltes Selektionsrisiko auf dem Arbeitsmarkt darstellt:

„Ja. Also ich, ähm, ich bin in Albanien geboren und Kindergarten war ich auch in Albanien, also, ich habe in Albanien Kindergarten besucht. Und die Schule auch habe ich in Albanien bis vierte Klasse besucht und dann ab fünfte habe ich hier, fünfte oder sechste., glaube ich, war das, Anfang sechste war das hier in Deutschland bis halt achte und dann bin ich sitzen geblieben, weil ich halt die deutsche Sprache nicht konnte, und dann konnte ich also keinen Hauptschulabschluss machen, weil. Und dann wollten die, dass ich dann noch sitzen bleibe, dass ich noch mal die achte Klasse wiederhole, aber das wollte ich nicht“ (Selina 012).

Selina hat dreimal versucht, den Hauptschulabschluss zu machen:

I: Du hast dreimal versucht, den Hauptschulabschluss zu machen?

E: Dreimal hab ich versucht.

I: Dreimal.

E: Es hat einfach nicht geklappt. Erst, ne zweimal, zweimal in T. und IB (Selina 021-024).

Mit Rebeccas schulischer Biografie lassen sich Auswirkungen beschreiben, die durch schlechte Sprachkenntnisse entstehen können. Rebecca lebte bis zur achten Klasse in Kasachstan. Dann ist sie mit ihrer Familie nach Deutschland ausgesiedelt. Dort hat sie direkt mit der neunten Klasse angefangen. Bis dahin hat sie noch kein Deutsch verstanden. Die Konsequenz war, dass sie nur von der Tafel abgeschrieben hat und den Hauptschulabschluss nicht schaffte:

„War natürlich schwierig, weil ich habe nix verstanden, überhaupt nix. Ich habe nur dagesessen, von der Tafel abgeschrieben, natürlich keine Hauptschulabschluss gar nix war“ (Rebecca 26).

Danach absolvierte sie ein Berufsvorbereitungsjahr mit einem schlechten Zeugnis. Sie begründet dies damit, dass sie erst da angefangen hat, *„so ein bisschen zu verstehen“ (Rebecca 26)*. Danach hat sie ein Jahr lang Hauswirtschaftshelferin in einer Einrichtung „probiert“ und hat im selben Haus mit der Ausbildung zur Friseurin begonnen. Mit der Ausbildung zur Friseurin hat sie zwei Monate später nach dem offiziellen Beginn der Maßnahme angefangen. Die Folge davon war, dass sie ihre Gesellenprüfung nicht mit den anderen Auszubildenden ablegen konnte, sondern nochmals ein halbes Jahr anhängen musste, um dann zur Gesellenprüfung zugelassen zu werden. Rebecca hat diese Regelung als ungerecht empfunden und deshalb kurz vor Beendigung ihrer Ausbildung gekündigt (vgl. hierzu auch Fallbeispiel Rebecca in Kapitel 7.2.2).

Viktor hat die Gesamtschule mit dem Hauptschulabschluss abgeschlossen. Er hat auch keine betriebliche Lehrstelle gefunden, absolvierte dann ein Berufsgrundschuljahr, ein Berufsvorbereitungsjahr und kam dann zur überbetrieblichen Ausbildungsstelle:

I: Mhm. Und dann hast du die Gesamtschule gemacht, also das war jetzt dann neunte Klasse?

E: Mhm.

I: Mit Abschluss?

E: Ja.

I: Mit Hauptschulabschluss dann?

E: Ja.

I: Und wie ging's dann weiter?

E: Dann war ich, ähm, hab ich gesucht, gesucht, aber nix gefunden. Dann bin ich zum BGJ und BVJ gegangen (Viktor 261-269).

Auffallend ist im weiteren Verlauf des Interviews eine Sequenz, wo Viktor eigenverantwortlich handelt und sich während des Berufsvorbereitungsjahres darum kümmert, an einen anderen Arbeitsplatz versetzt zu werden. Er begründet dies damit, dass im unteren Stockwerk kein Platz war und dass er mit den Teilnehmenden im unteren Stockwerk nicht zusammenarbeiten wollte. Diese Sequenz kann darauf hinweisen, dass Viktor seine Schüchternheit, aufgrund seiner (ehemaligen) Sprachprobleme im Laufe der Zeit überwunden haben muss und sich mit seinen Leistungen über einige Teilnehmende der Maßnahme stellt:

E: [...] und dann war ich BVJ, also das ist alles gemischt, weil unten kein Platz mehr war und weil da nur Verrückte waren, da sind nur Verrückte gewesen, hab ich gesagt, hab ich keinen Bock, ich will lieber hoch gehen. Weil da sind erw... Männer schon so ältere, die schon Erfahrung im Beruf und so, Stahl und verschiedene. Und einer war dort auch, so ein Schlosser, und der hat dort Nachschulung, Umschulung gemacht als Schweißmeister und bei dem war auch immer geholfen zu mir Schweißen oder so was, Schweißübungen hab ich immer bei dem abgekuckt, und der hat mir erklärt halt, warum das so ist. Schon Spaß gemacht. War gut eigentlich.

I: Das war auch ein Jahr?

E: Ein Jahr, ja.

I: Und dann bist du bei dem Beruf auch geblieben, sozusagen. Beim Schweißen und und...?

E: Ich hab Bau probiert, Maler probiert, ähm, was noch? Ähm, Schreiner war ich im BGJ. Ich war noch vor BVJ, BGJ noch. Ähm, hab meine Berufsschulpflicht erfüllt. Auch mit Abschluss und allem, und dann BVJ und jetzt hier.

I: Mhm. Und ähm, das ging eigentlich reibungslos, also du bist nicht irgendwie rausgefliegen oder sonst keine Probleme gehabt?

E: Nein.

I: Wieso waren da unten Verrückte beim, beim...?

E: Oh, ich weiß nicht, die waren so bekloppt. Einer zum Beispiel war, wo ich im Schreinerbereich war, da sind so verschiedene Bereiche. Ich war im Schreinerbereich, da war da so ein Bekloppter. Das kann man nicht ausdrücken anders. Der hat gesägt und die Sägespäne hat er dann so auf eine Linie gemacht und dann in die Nase reingezogen (Viktor 272-280).

Die Auszubildenden haben mit der Zeit subjektive Theorien zum Deutschlernen entwickelt, die Schule spielt beim Deutschlernen eine untergeordnete Rolle.

Eine Rolle spielt das Nachfragen und das ständige Unterhalten auf Deutsch:

„Ja, ja, und dann habe ich mir noch so albanische und deutsche Buch, äh, Lexikon gekauft, ne. Und dann habe ich mir immer die Wörter, Beispiel so, ähm, so wie, ähm, also zusammenfassen habe ich selber gemacht. Zum Beispiel albanisch und dann deutsch zum Beispiel habe ich gekuckt immer, wie ich was fragen will, ne zum Beispiel, ähm, ‚Was machst du?‘ oder ‚Guten Tag!‘ oder so was. Aber viel habe ich auch durch diese Buch gelernt, ne, albanisch und deutsch, ne. Und dann halt so Kurse, dann bin ich immer hingegangen, habe ich gefragt: ‚Was bedeutet das?‘

Habe ich oft dann viel gefragt und durch Fragen ging's, Gott sei Dank, geht's“ (Selina 072).

„Das ist normal. Wenn man diese Sprache jetzt hier in die Schule gehen kann, kann man nicht perfekt reden. Da musst du schon mit jemand wie total unterhalten, immer unterhalten, dass du besser reden kannst“ (Karim 296).

I: Und wie hast du dann Deutsch gelernt?

E: Wie hab ich Deutsch gelernt?

I: Ja, in einem Deutschkurs oder?

E: In Deutschkurs, ja. Ich war ein Jahr und das viel verbessert für mich, der Sprachkurs, und beim BGJ hab ich immer, hab ich viel deutsch geredet und langsam, langsam kommt (Alexej 100-103).

Diese Strategien erfordern ein hohes Maß an Eigenaktivität und Selbstvertrauen, dies korreliert mit den Auswirkungen der Fremdheit wie Schüchternheit und dem Gefühl, Einzelgänger zu sein. Anzufügen ist noch Viktors subjektive Theorie zum Deutschlernen durch das Fernsehen:

I: Und wie hast du dann hier Deutsch gelernt?

E: Oh je, ich weiß gar nitt, durch Fernsehen.

I: Durchs Fernsehen?

E: Von Zeichentrickfilmen hört man immer, kuckt man, wow, was passiert dort und dann kriegt man irgendwie mit, was der gesagt hat und was der andere meint und so.

I: Mhm.

E: Das zeigt man ja alles durch Bilder. Das kann man dann besser, denk ich mal, ich weiß nicht (Viktor 139-144).

Durch die Analyse der Daten können Bedingungen identifiziert werden, die auf die ‚Sprachfähigkeit‘ der untersuchten Personen einwirkten.

Die Bedingung der Zeit: Selina und Viktor haben einen Zeitraum von über vier Jahren angegeben, bis sie die deutsche Sprache in ihren Augen gut beherrschten. Karim und Alexej sind sich darüber bewusst, dass ihre Sprachfähigkeit zur Zeit des Interviews noch nicht ausreichend ist und sie noch Zeit brauchen, Deutsch zu lernen. Rebecca gibt einen Zeitraum von drei Jahren an, bis sie anfängt, „ein bisschen zu verstehen“ (Rebecca 26).

Die Bedingung der Organisationskultur der schulischen und beruflichen Einrichtungen: Die Organisationskultur, die sich durch eine monolinguale Haltung auszeichnet, wirkt auf die Sprachfähigkeit ein:

I: Aha. Und die Lehrer, die haben dir das nicht beigebracht?

E: Doch bisschen. Jeder ein bisschen.

I: Wie war der Lehrer zu Dir oder die Lehrerin? Wie war die zu dir, was hast du da für ein Verhältnis gehabt?

E: Ich weiß das gar nicht mehr richtig. Normal, so wie jeder Lehrer.

I: Und sie hat dir auch Noten gegeben?

E: Mhm. In Deutsch war ich immer schlecht (lacht)(Viktor 167-172).

„Und wo ich mit achter Klasse fertig war, sind wir dann nach Deutschland gefahren. Und habe ich dann hier direkt mit neunter Klasse angefangen. War natürlich schwierig, weil ich habe nix verstanden, überhaupt nix. Ich habe nur dagesessen, von der Tafel abgeschrieben [...]“ (Rebecca 26).

„Das war am Anfang (in der Schule, Anm. der Verfasserin) halt für mich nicht so einfach. Ich habe müssen dann die Leute müssen kennenlernen, die Sprache konnte ich nicht, und da war ich wirklich immer alleine so halt, ne. Ich habe mich dann also immer so komisch gefühlt, ne“ (Selina 012).

Die Bedingung des Lebensumfeldes: Die primären Bezugspersonen können in der Erlangung der deutschen Sprache nur wenig unterstützen und helfen. Die interviewten Auszubildenden berichten darüber, dass ihre Eltern zum Zeitpunkt der Migration selber wenig bzw. kein Deutsch konnten:

I: Die.. also ihr seid dann, für mich ist immer so interessant, also die ganze Familie, also auch Großmama, Großpapa, Oma, Opa, sind alle mit hierher geflogen?

E: Ja.

I: Und dann wart ihr hier, und was ist dann passiert?

E: (lacht) Nichts Schlimmes, natürlich. So sie hat, meine Oma hat uns drei Jahre gewartet hier.

I: Ach so, sie war schon hier?

E: Sie war schon hier, sie ist früher gekommen nach Deutschland. So und dann natürlich geholfen uns mit Wohnung und Sprache, weil meine Mutter früher gar nichts Deutsch und ich natürlich auch, bis fünfzehn keine Ahnung (lacht).

I: Kein Deutsch?

E: Ja, kein Deutsch. So und jetzt wird alles besser, wir haben eine Wohnung und so was (Alexej 090-097).

„Weil meine Mutter, die hat ja nie die Schule besucht. Deutsch also gar keine Schule, kann nicht mal seine Namen schreiben. Und mein Vater, okay, der hat schon da bei uns in Albanien die albanische Schule besucht, aber der kennt sich ja nicht so hier aus. Wenn ich den jetzt was frage, ich kriege keine Antwort, ne“ (Selina 035).

Viktors Eltern haben sich zwar beruflich integriert, hatten aber deswegen wenig Zeit sich um die Sprachfähigkeit der Kinder zu kümmern:

E: Mein Vater hat immer gelernt. Also, der war in Russland Arzt, Zahnarzt. Und do hat er jetzt auch gelernt und jetzt ist er Zahntechniker.

I: Aha, mhm.

E: Meine Mutter, die war Putzfrau am Anfang, dann hat sie in so einer kleinen Firma geschafft, und jetzt ist sie auch Zahntechnikerin.

I: Ach ja, aha. Und was hat dann die Mutter in Russland gelernt?

E: Das weiß ich nicht mehr.

I: Hat sie, weißt du nicht, was für einen Beruf sie eigentlich hatte? Aha.

E: Aber die hat ein Zeugnis, brutal. Ich hab einmal geguckt Zeugnis, überall nur Eins und Zweier gestanden. Bei meinem Vater überall nur Einser fast, jo, wenige

Zweier, bloß nur Einser. Ich hab so geguckt... Und dann auf mein Zeugnis geguckt, nitt gut.

I: Du kannst das ja jetzt nachholen. (lacht)

E: Ich versuch's.

I: Ja klar, das ist ja kein Problem für dich.

E: Aber bei denen ist das Zeugnis klasse. Ich hätte nitt gedacht, dass die so ein Zeugnis haben.

I: Aha. Und dein Vater, ich meine, wenn der Zahnarzt war, ist es für ihn schwer gewesen dann hier...?

E: Mm (verneinend). Der hat ne Umschulung gemacht. Also das war schon schwer, durch Sprache für den zu lernen. Der hat Tag und Nacht nur gelernt, die ganze Zeit, nur alles aus den Büchern alles. Meine Mutter war später, also nach der Putzkarriere, war die auch dann so, die hat nur gelernt, gelernt, und jetzt sind die Zahntechniker, alle beide (Viktor 110-122).

Die Bedingung der individuellen Biografie: Karim, Alexej und Selina verknüpfen ihr Alter zum Zeitpunkt der Migration mit der damit zusammenhängenden schulischen Integration und ihrer Sprachfähigkeit. Karim migrierte im Alter von 16 Jahren wiederum nach Deutschland, er hatte schon als Vorschulkind in Deutschland gelebt, Alexej war zum Zeitpunkt der Migration 16 Jahre alt und Selina muss elf gewesen sein, da sie nach der Migration in die fünfte Klasse in der Bundesrepublik eingeschult wurde.

So berichtet Karim, dass er 19 Jahre alt war, als er nach seinem „Rausschmiss“ von der Fachoberschule aufgefordert wurde, zur Handelsschule zu gehen. Dieser Aufforderung kommt er aufgrund seines Alters nicht nach:

„ Da haben die zu mir gesagt, Handelsschule. Hab ich gesagt ‚Nein‘! Da muss ich dann Handelsschule (Unterbrechung). Siebte sind alle gerade sechzehn Jahre oder so alt. Da hab ich gesagt: ‚Nein, will ich nicht machen‘“ (Karim 450).

Alexej sieht die drei Jahre, die er vor der Ausbildung in anderen Kursen absolvieren musste, als verlorene Jahre an. In der Zwischenzeit ist Alexej 20 Jahre alt und hat vor einem halben Jahr mit der Ausbildung zum Metallbauer in der außerbetrieblichen Einrichtung begonnen:

„2001 war, so und 2001 in August ich bin nach Sprachkurs gekommen. So und ein Jahr hab ich gemacht und dann BGJ, ah, und dann noch IB, ist auch eine, ähm, ich weiß ja nicht, auch eine Ausbildung, halb Schule, so was. Dort müssen wir in diese Schule, jeder muss suchen, was will er machen weiter. So das war auch ein Jahr, hab ich noch ein Jahr verloren, so und dann die Ausbildung“ (Alexej 127).

Die Verknüpfung des Alters mit der eigenen schulischen Integration bringen sie in einen Zusammenhang mit ihren jüngeren Geschwistern, die anscheinend nicht in dem Maße von Selektionserfahrungen betroffen sind wie sie und es in ihren Augen leichter haben:

E: Ich hab jetzt Bruder, der hat jetzt sein Fachabi gemacht, der will auch studieren. [...].

I: Ah ja. Was machen denn die anderen Brüder?

E: Gehen alle noch in die Schule.

I: Die gehen alle noch in die Schule. Aha. Und ...?

E: Einer Realschule und einer Grundschule.

I: Ach so, ja, genau, die sind noch sehr klein. Genau, und er, der nächste Bruder, der jetzt kommt, der möchte gerne...?

E: Studieren gehen (Karim 424-432).

„Ja, ja. Zum Beispiel für meinen Bruder, das ist viel leichter wie zum Beispiel für mich. [...]. Er ist jünger und lernt alles, wie das ist“ (Alexej 147).

I: Kommen deine kleinen Brüder, also die kleineren Geschwister besser mit in der Schule? Haben die das Sprachproblem nicht so sehr?

E: Ne, nicht so, weil die haben ja von Kindergarten angefangen. Die haben das Problem absolut nicht, nein.

I: Die können besser deutsch reden?

E: Ja, ja, mein kleiner Bruder kann sogar, der kann sogar besser deutsch als albanisch. Wenn mein Mutter den halt auf unserer Sprache was fragt, dann sagt der: ‚Wie bitte Mama, ich habe dich nicht verstanden. Was ist das?‘ Der denkt meine Mutter: ‚Oh Gott, hast du deine Sprache verlernt oder was.‘ Und jetzt, er versteht mehr Deutsch als halt Albanisch, weil der war ja drei Jahre. Drei Jahre und dann halt von Kindergarten jetzt immer noch in achte Klasse. Und dann ist der immer mit deutsche Freunde, immer, immer, ja (Selina 105-108).

Auffallend ist, dass Selina, Alexej und Viktor zwischen Deutscher Sprachfähigkeit und Verstehen unterscheiden. Verstehen ist eine Voraussetzung für die deutsche Sprachfähigkeit, wird aber bei Selina, Alexej und Viktor auch unter den Aspekten des Sichverstehens im Sinne von Beziehungsaufbau und des Verstehens des für sie fremden Landes subsumiert. Im Laufe der Identitätsentwicklung bekommt das Verstehen eine hohe Bedeutung. Verstehen wird im Sinne von Beziehungsaufbau benutzt. Nur mit Menschen, die mich als ganzer Mensch verstehen und nicht nur im Sinne von sprachlichem Verstehen, kann ich eine Beziehung eingehen:

„Ja, weil verstehen wir nicht zusammen. Weil der Spaß, ganz anderer Spaß, ganz andere so Richtung. Wir können reden zusammen, aber nicht so über was Wichtiges“ (Alexej 213).

„Gesamtschule in B. Und dort war arm alles. Haben mich mehr verstanden alle. Von Anfang“ (Viktor 210).

„[...]aber erst nach längerer Zeit haben die auch gesehen, was für ein Mensch ich bin, ich habs gesehen, was sie für Menschen sind, dann ging's eigentlich, dann waren sie alle Kollegen und Freunde und so, normal“ (Viktor 220).

Verstehen wird aber auch als ein Verstehen des fremden Landes verstanden. Hier geht es darum, wie es nach der Entbettung aus dem Herkunftsland möglich ist, das neue Land zu verstehen, sodass es hier zu einer Einbettung kommen kann:

„Mein Gott, wo hat man uns gebracht! Warum sind wir hier nach Deutschland gekommen? Wir verstehen nix“ (Selina 086).

Verstehen kann als Grundbedingung angesehen werden, von der Majoritätsgesellschaft und ihren Institutionen anerkannt zu werden. Zur institutionellen Anerkennung gehören das Verstehen der Gesellschaft mit ihren Ausprägungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene und das Sprechen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Mit dem Verstehen hängen die Chancen und die institutionelle Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft zusammen. Selina beschreibt die skizzierte Problematik des Verstehens. Sie baut sich aufgrund dieser Erfahrungen ein spezifisches Verständnis von Glück auf, da sie ihre Chancen nicht aus eigenem Können heraus beeinflussbar hält. Sie beschreibt sich in einer sprachlosen und ohnmächtigen Situation:

„Wir haben so Prüfungen gehabt, das war dann auch so mündlich. Es war auch ganze Fächer, was wirklich in der Schule halt vorkommt. Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Erdkunde und so. Und normal war ich nur vier oder fünf Jahre in Deutschland, ne. Und dann habe ich mir gedacht, mein Gott, ich verstehe die ja gar nicht, wie soll ich denn antworten, wenn ich die nicht verstehe, ne. Man muss ja die Frage antworten, äh, man muss ja die Frage verstehen, überlegen und dann antworten. Wenn ich ja die Frage nicht verstehe, ich kann überlegen Tag und Nacht, aber ich kann ja keine Antwort geben, ne. Ja, und dann habe ich einfach meinen Hauptschulabschluss dort auch nicht gekriegt, ne. Ja, und dann habe ich einfach Glück gehabt, bin ich hierher gekommen, ja“ (Selina 025).

Im Folgenden wird die Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ anhand von drei grafischen Darstellungen, die sich auf Selina, Viktor und Karim beziehen, illustriert.

Phänomen: Die Sprachfähigkeit von Selina oder das Nicht-Verstehen

Das **Verstehen** spielt eine große Rolle bei S. Vielleicht sieht sie nur durch **das Verstehen** den Zugang in die Majoritätsgesellschaft. Dieses **Verstehen** zieht sich durch das ganze Interview. Hier hat sie auch Ängste entwickelt, sie hat Angst davor, **nicht zu verstehen** und dann zu versagen.

Phänomen:

Mein Gott, ich verstehe die ja gar nicht!

- Verstehen, mehr das Verstehen
- Wir verstehen nix
- Ich habe mich dann nicht getraut
- Wenn ich nicht verstehe, was die sagen
- Angst vor mündlichen Prüfung – Verstehen
- Man kann nicht antworten, wenn man nicht versteht

Eigenschaften des Handlungskontextes:

In der Familie wird nicht deutsch gesprochen:

- Mutter spricht immer noch albanisch und wenig deutsch
- Spracherfahrungen des kleinen Bruders
- ...dann habe ich alles selber beigebracht

Kausale Bedingung:

Ohne Deutschkenntnisse in die Schule:

Kein Wort Deutsch und dann direkt in die Schule

Sprache konnte ich nicht, es dauert drei, vier Jahre bis S. Deutsch sprechen kann

Die Geschichte von der Note Fünf

Es dauert eine Zeit, bis S. die deutschen Regeln versteht

Jeder meldet sich und ich hucke nur da

Wirklich so lustlos /Parallele zu Viktor

Einfach irgendwie keine Lust



Subjektive Theorien zum Deutschlernen:

- Muss man halt eben reden, nachfragen: Sprachenlernen durch Nachfragen
- Lernen durch Eigenaktivität (Lexikon kaufen)
- Zuerst übersetzen, dann melden
- Zuerst von Deutsch in die Muttersprache – dann zurückübersetzen

Sprachen lernen in Deutschland:

„Das ist Tisch!“

Konsequenz:

Sprachfähigkeit macht stolz: „Ich bin stolz auf mich. Weil ich habe gar keine Hilfe gehabt. Ich habe das selber alles gepackt. Ja.“ Resignation weckt Eigenaktivität

Abbildung 7
Grafische Darstellung der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ für Viktor

Kausale Bedingung: geringe Sprachfähigkeit / „nix verstanden“

- ...weil ich konnt nix, ich konnte nicht einmal ABC auf Deutsch
- Aber ich konnte nitt sagen
- Ich konnt halt nix mehr sagen
- Verstehen und so was
- Sprechhemmung durch Schüchternheit und Angst vor den Mitschülern
- Ein bisschen Sprachenlernen haben die Lehrer aufgebaut

Lehrer haben kein
besonderes
Verhältnis aufgebaut

Diktat,
Rechtschreibung ist
beschissen

Konsequenz:

V. wird zum Einzelgänger
aufgrund seiner geringen
Sprachfähigkeit

Bewältigungsstrategien

**Viktor unterhält sich mit den
anderen Aussiedlern auf
Russisch**

Sprachengemisch: „Ich weiß
nicht, wie ich das ausdrücke auf
Deutsch, aber auf Russisch.“

**Handlungs- und Interaktionsstrategien für
Sprachfähigkeit:**

- Uroma hat nur deutsch gesprochen
- Sprachenlernen durch Fernsehen/
Zeichentrick/Lernen durch die Bilder

**Der Akzent trägt dazu bei, Einzelgänger zu
sein:**

- der Akzent macht zum Außenseiter
- wer deinen Akzent hört
- der Akzent stellt von Anfang an in eine Ecke
- russischer Akzent und das Verhalten der
anderen
- bei dem hört man direkt, dass...

Abbildung 8
Grafische Darstellung der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ für Karim

Phänomen: Sprachfähigkeit

- Außer Deutsch – Deutsch steht halt nicht auf dem marokkanischen Zeugnis
- Ist schon schwierig
- Für mich hat Deutsch ein bisschen Schwierigkeit zur Zeit, ...
- dann hab ich vergessen
- Ich konnte nicht mit den anderen Leuten reden
- ..., weil ich hab die Sprache schon vergessen, das war alles
- Es braucht Zeit, bis man eine Sprache wieder aktiviert
- Und die meisten haben mich überhaupt nicht verstanden

Konsequenzen:

Schwierigkeiten mit der Schule in Deutschland:

- Dort hab ich's dann verschissen
- Bisschen Schwierigkeiten hab ich schon gehabt
- Rausgeschmissen
- Als 19-Jähriger mit 15/16-Jährigen in einer Klasse
- Verweigerung der Handelsschule

Eigenschaften des Handlungskontextes:

Karims Sprachkompetenz gegen die geringe Sprachfähigkeit der deutschen Sprache

Erfahrungen mit den Deutschen:

Dass die Leute hier in Deutschland viel ruhiger sind
Ich konnte nicht mit den anderen Leuten reden

**Intervenierende Bedingung:
Sprachkompetenz:**

- Richtig perfekt. Arabisch perfekt/Französisch perfekt
- Muttersprache Berber
- Araber verstehen überhaupt kein Berber
- Kein Problem Französisch und Arabisch zu sprechen
- Alle beide
- Ich habe am meisten nur französisch gesprochen

Private Schule in Marokko

Handlungsstrategien und interaktionale Strategien:

Sprache ist wichtig für das Leben – Deutsch lernen ist wichtig für das Leben

Immer unterhalten, dass du besser reden kannst

Ich red immer deutsch, egal mit wem

Wenn die russisch reden, höre ich gar nicht zu

Cousin, Bruder und Karim helfen sich gegenseitig

Die Deutsche Sprachfähigkeit und das Verstehen haben große Auswirkungen auf die soziale Exklusion bzw. Inklusion innerhalb der Migrationsgesellschaft. Die Kategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘ greift dieses Themenfeld auf.

7.1.2.3 Der Kontext der Subkategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘

Der ‚Subkategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘ wird die Subkategorie ‚Das Dort und das Hier‘ zugeordnet. ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘ kann als Spannungsfeld beschrieben werden mit dem die Erfahrung der ‚Ausgrenzung‘ eng verknüpft ist. Ausgrenzung wurde in den vorliegenden Daten besonders im Zusammenhang mit Rassismuserfahrungen, die Karim und Alexej schilderten, identifiziert. Ausgrenzung dient daher als Kategorie für interkulturelle Erfahrungen, die im Mittelpunkt der Erzählungen von Karim, Alexej und teilweise auch Viktor stehen. Die biografischen Erfahrungen von Jan können nicht im Zusammenhang mit interkulturellen Erfahrungen und Rassismuserfahrungen gesehen werden und wurden deshalb unter der Kategorie ‚Außenseiter/in sein‘ subsumiert.

Zum Kontext der Subkategorie ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘ gehört die Erfahrung des Verlassens des Herkunftslandes und das Wissen, dass ein Zurückkehren nicht mehr in Frage kommen wird. Mit der Migration ist ein Bruch verbunden. Das Herkunftsland existiert nur noch in der Vergangenheit:

E: Bis unser Dorf ist von hier aus 14500 km ungefähr Entfernung. Das ist schon weit.

I: Das ist sehr weit, ja. Warst Du seitdem noch mal dort?

E: Nein. Bei uns ist dort niemand mehr, also da sind vielleicht noch von unserer Verwandtschaft jemand, aber die kenn ich nitt. Schon fast alle hier (Viktor 082).

Am Anfang existiert der Wunsch, wieder in das Herkunftsland zurückzukehren. Mit dem Auftreten eines Gewöhnungseffektes an das Migrationsland reduziert sich dieser Wunsch, um dann vollkommen zu verschwinden:

„Ich habe gesagt: ‚Ich wünsche mir, dass ich wieder zurückgehe in meine Land, in meine Schule, mit meinen Leuten zusammen in einer Klasse.‘ Aber dann mit der Zeit dann war schon gut. Nur dann habe ich mich einfach dran gewöhnt und jetzt würde ich nie im Leben zurückgehen“ (Selina 086).

Der Kontext des Dazugehörens und Nichtdazugehörens bedingt die Auseinandersetzung mit dem Leben im Herkunftsland und dem Aufnahmeland. Die Lebenswelten „dort“ und „hier“ unterscheiden sich stark. Deutlich wird, dass die Migration mit Einschränkungen verbunden ist. Exemplarisch seien hier die

Kindheitserlebnisse von Viktor aufgeführt. Die Kindheitserlebnisse, die er aus Russland erzählt, sind von Erlebnissen geprägt, die sich durch Naturerlebnisse, Gemeinschaftserfahrungen und Familienbindung auszeichnen. Die Familie wird beschrieben als eine Gemeinschaft, die sich gemeinsam versorgt und sich miteinander etwas erschafft. So hat die Familie in Russland zwei Häuser gebaut. Deutlich wird hier ein starker Kontrast zu den unter der Kategorie ‚Fremdheit‘ beschriebenen Kindheitserfahrungen von Viktor in Deutschland:

E: So viel weiß ich nicht, aber ich weiß noch, wo bei uns, also unser Haus wurde so total zugeschnitten einmal, nitt einmal, sondern so ein paarmal schon. Wir mussten uns da immer rausgraben. Bei uns gehen die Türen nitt nach außen, sondern nach innen immer auf.

I: Aus diesem Grund?

E: Ja. Machst auf und dann buddelst du dich frei.

I: (Lachen) Und als Kind steht man dann quasi in so ner Höhle, weil man nicht drüber rausschauen kann. Also so viel Schnee...

E: Ja, und später mit der Zeit geht alles wieder weg.

I: Aha. Ihr hattet sehr viel Schnee, immer? Immer sehr viel Schnee?

E: Immer.

I: Ja? War das schön für dich als Kind?

E: Ei jo.

I: Was habt ihr da gemacht?

E: Oh je, wir haben, bei uns sind extra, also dann sind wir in so ein anderes Dorf gezogen und die haben dort immer so riesige Rutschen gebaut aus Schnee. Und das war fast wie so ne kleine Stadt, aus Schnee alles, wie so ein kleiner Spielplatz. Und da haben wir Scheißdreck gemacht. Gespielt und so.

I: Also ihr konntet da frei spielen, keine Autos?

E: Mm.

[...]

I: Und dein Vater hat alles erledigt mit diesem Motorrad? Einkaufen und so?

E: Mhm. Einkaufen, wir hatten ja alles zu Hause selber. Also Kühe... Dann sind wir zu meiner Oma gefahren und dort haben wir dann gelebt. Und wir hatten Kühe gehabt, Schweine, alles Mögliche, eigene Stall, eigene, wie sagt man, Tomaten, Radieschen, alles so.

I: Aha. Und das hat deine Mutter gemacht? Oder dein Vater?

E: Also, alles zusammen. Alles, die ganze Familie.

I: Selbstversorger wart ihr, sozusagen.

E: Ja. [...] Wir haben zwei Häuser gebaut und an die Leute verkauft“ (Viktor 036-061).

Viktor berichtet von seiner Kindheit in Russland sehr positiv und setzt diese Erfahrungen in den Zusammenhang mit Einschränkungen, die das Leben in Deutschland mit sich bringen:

„Aber schon gut. Ich würd gern, also meine Kindheit dort war saugut. Mir gefällt dort immer, gefällt mir immer gut dort. Hat mir gefallen. Und ich würde gern mal wieder dort hin, aber bei uns ist ja keiner mehr da. Früher haben wir so viel Spaß

gehabt, da hat jeden Tag zelten, grillen, angeln gehen, egal wo du willst, überall Natur, Hammer. Immer mit Tiere was zu tun, also mit Haustierte. Immer gut. Und hier kannst du gar nichts machen. Hier bist du im Verein und du musst bezahlen. Angeln kannst du nur mit Angelschein und das kostet wiederum Geld, und nicht überall kannst du angeln, und grillen kannst du nicht überall und so weiter und so fort. Hat man nitt viele Möglichkeiten“ (Viktor 380).

Auch Karim setzt sich stark mit dem ‚Dazugehören – Nichtdazugehören‘ auseinander. Hier bezieht sich der Kontext stark auf die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen religiösen Bezügen der beiden Länder:

E: Normalerweise ich bin Moslem, normal ich darf kein Alkohol trinken. Bei mir ich kann, ich trinke und mein Vater und die, die wissen das, trotzdem der sagt nix.

I: Und, ähm, wann hast du angefangen, Alkohol zu trinken? Hier?

E: Schon seit Marokko.

[...]

I: Also, dass, du hast, diese Grenze hast du für dich übertreten. Auch zu den Fastenmonaten und so?

E: Fasten tu ich.

I: Machst du?

E: Ja.

I: Dann gibt's keinen Alkohol.

E: Ne. [...] Einen Monat vor Ramadan bevor Fastenzeit anfängt keinen Alkohol.

I: Ja, aber das ist ja auch schon wieder etwas sehr...

E: Streng.

I: Strenges eigentlich das Fasten.

E: Das schon, ein bisschen schwer. [...]

I: Und, ähm, sagst du das hier (in der außerbetrieblichen Einrichtung, Anm. der Verf.), dass du fastest?

E: Ja, die wissen das alle hier (Karim 370-392).

Ausgrenzung ist eng mit dem Spannungsfeld des Dazugehörens bzw. Nichtdazugehörens verbunden. Die Textbeispiele zeigen, dass sich die Auszubildenden mit Migrationshintergrund auf der familiären Ebene, auf der Ebene der Peergroup, auf der institutionellen Ebene und auf der gesellschaftlichen Ebene mit Zugehörigkeit auseinandersetzen. Bedeutungsvoll ist in diesem Spannungsfeld die Erfahrung der Ausgrenzung. Mit der Kategorie ‚Fremdheit‘ wurde beschrieben, dass sich bei den Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, die Erfahrung der Ausgrenzung in der Unterscheidung ‚Deutscher sein - kein Deutscher sein‘ zeigt. Die autochthonen Deutschen grenzen die allochthonen Deutschen aus, da sie die rechtliche Gleichstellung faktisch nicht anerkennen, indem sie ihnen einen anderen Status mit Russlanddeutscher zuweisen.

Die Erfahrung der Ausgrenzung zeigt sich außerdem in Rassismuserfahrungen, die besonders Karim während des Interviews deutlich zum Ausdruck gebracht hat. Außerdem berichtete noch Alexej von Rassismuserfahrungen, allerdings nicht in der ausführlichen Darstellung, wie es Karim tat. Im Weiteren wird deshalb zuerst ausführlich auf Karims Situation eingegangen. Danach werden die weiteren Rassismuserfahrungen von Alexej kurz aufgegriffen.

Karim reflektiert im Folgenden seine eigenen Rassismuserfahrungen, ausgelöst durch einen Film, den er mit den anderen Auszubildenden während der Projektwoche gedreht hat. In dem Film wird Karim aufgrund seiner Hautfarbe in eine Schlägerei verwickelt. Karim stellt im folgenden Textbeispiel heraus, dass er schon ein paarmal aufgrund seiner Hautfarbe in Schlägereien verwickelt wurde:

I: Ist dir das in der Wirklichkeit schon mal passiert so was?

E: Schon.

I: Ja?

E: Hm (zustimmend).

I: Also, das war kein, ähm, keine Szene, die dir ganz unbekannt ist. Also, du hast da schon...

E: Das hab ich schon ein paarmal erlebt.

I: Ja? Also so richtig...?

E: Auch das.

I: Mit mit, ähm, Prügelei und so?

E: Haben wir schon öfters erlebt.

I: Ja? Aber in der Freizeit. Nicht hier?

E: Nicht, ne, das war nicht in die Schule, nicht in Dings, im Betrieb oder so. Das war Freizeit gewesen, halt in Stadt so.

I: Und ist das einfach so passiert? Einfach durch dein Aussehen oder?

E: Ja. Also braun, deswegen (Karim 575-588).

In engem Zusammenhang mit körperlichen Auseinandersetzungen steht bei Karim die Herabsetzung seiner Person mit der Metapher ‚Scheißausländer‘. Hier wird eine Parallele zu Alexejs Problematik der instabilen Doppelidentität erkennbar:

„[...] Dann, keiner würde, glaub ich, würde das so aushalten, so halt so als „Scheißausländer“ genannt zu werden.

I: Also, du kennst das auch, dass jemand zu dir „Scheißausländer“ sagt?

E: Och das. Ich habe das sogar in der Schule erlebt.

I: Aha.

E: Von so Mädchen sogar. Das war dort [...]und dort war ein langes Geschicht“ (Karim 591-596).

Das Schimpfwort „Scheißausländer“ löst bei Karim heftige Emotionen aus, die anscheinend zur körperlichen Auseinandersetzung führen:

„Ich kann mich manchmal vielleicht zurückhalten, aber manchmal geht nicht. Weil, wenn jemand das einmal sagt, dann sag ich zu dem: ‚Ei, sei mal bitte ruhig. Sag das nicht mehr.‘ Dann kann ich mich vielleicht, wenn er ruhig wird, dann kann ich mich zurückhalten und weiter. Aber wenn er es noch mal wiederholt, dann ist es für mich zu spät für den“ (Karim 607).

In der außerbetrieblichen Einrichtung erfährt Karim diese persönliche Herabsetzung ebenfalls. Auch hier sagt er sehr deutlich, dass er sich diese persönliche Entwürdigung nicht immer gefallen lassen wird:

E. Ne. Manchmal die sagen schon so halt, aber spaßmäßig.

I: Ja gut.

E: Spaß, aber Frau Becker hat gesagt, das geht aber nicht mehr.

I: Stimmt ja auch.

E: Ist ja.

I: Es ist ja auch kein Spaß.

E: Hm (zustimmend). Ich hab auch zu gesagt, ich hab gesagt: „Entweder rufst du mich mit meinem Namen und sagst mir, was du willst. Aber den Schimpfwörter da brauchst du mir nicht mehr zu sagen.“ Weil das geht mir nicht immer ab. Irgendwann, geht mir das nicht ab, dann wird irgendwas passieren oder so. Da drauf hab ich auch keine Lust mehr (Karim 611-618).

In einer Filmsequenz haben die Auszubildenden sehr deutlich mit Karim im Sinne eines körperlichen Wegschiebens dargestellt, wie eine körperliche Ausgrenzung aussehen kann. Karim nennt diesen Körperkontakt „Stupserei“ und berichtet, dass er in der Realität noch schlimmere körperliche Ausgrenzung erfährt. Karim lässt diese körperliche Ausgrenzung nicht zu und wehrt sich auch körperlich durch Schläge. Hier wird wieder das gleiche Bewältigungsmuster wie bei der Auseinandersetzung mit der Metapher ‚Scheißausländer‘ erkennbar. Auch hier versucht er sich zuerst zurückzuhalten und Verständnis für die Situation zu erwecken. Wenn seine Bewältigungsmuster nicht wirksam sind und er eine Resignation spürt, dann kommt es zur körperlichen Auseinandersetzung. Die Interviewerin spricht Karim aufgrund der Filmsequenz auf die Körperhaltung des „Wegstupsens“ an:

I: Weil das finde ich, also, ich fand ja diese Körperhaltung hat mich sehr betroffen gemacht, ja so dieses, diese weg...

E: Stupserei.

I. Ja, dieses Wegschieben. Also, das gibt es also in der Realität genauso.

E: Gibt's auch. Gibt was Schlimmes in der Realität, kann man so sagen.

I: Und, ähm, kannst du dich da irgendwie wehren? Oder wie gehst du dann damit um?

E: Ei halt wehren, ganz normal.

I: Du wehrst dich, also du fängst dann auch, also du gibst zurück?

E: Ich gebe zurück. Ich halt mich nicht zurück. Das geht nicht. Ich halte mich am Anfang zurück, sage ich: ‚Geh hinein!‘ Irgendwann weiß ich auch nix mehr, was ich machen soll. Dann geh ich auch drauf (Karim 591-604).

Karims Erfahrungen der Ausgrenzung stehen in einem engen Zusammenhang mit seiner Hautfarbe. Er wird beleidigt und herabgesetzt und fühlt sich in seiner Würde und Ehre verletzt. Teilweise erfährt er auch körperliche Ausgrenzung, die sich mit Wegschieben und Stupsen beschreiben lässt. Für die Bewältigung dieser Situation nennt er das Bewältigungsmuster, jemanden um Einsicht bitten, und das Bewältigungsmuster, sich mit körperlicher Gewalt zu wehren. Das letztgenannte Bewältigungsmuster kommt bei ihm immer dann zum Tragen, wenn das Bewältigungsmuster, jemanden um Einsicht bitten, nicht erfolgreich ist und er resigniert. Resignation lässt sich als Konsequenz von Ausgrenzung festhalten, die zu körperlicher Gewalt führen kann. Die folgende graphische Darstellung (Abbildung 9) gibt über die Generierung der Subkategorie ‚Rassismuserfahrungen‘, auf Karim bezogen, Auskunft.

Abbildung 9: Graphische Darstellung der Subkategorie ‚Rassismuserfahrungen‘ für Karim

Phänomen: Rassismuserfahrungen

Eigenschaften des Handlungskontextes:

Scheißausländer

„Also braun deswegen, nur, weil ich braun bin,
braucht mich niemand zu schlagen.“

Beschreibung des Phänomens:

**Karim hat eine braune Hautfarbe und wird
deswegen geschlagen**

„... gibt was Schlimmeres in der Realität/ nicht
so wie Sie das meinen.“

Kausale Bedingungen:

- zum Beispiel, die respektieren
niemanden
- von so Mädchen sogar
- Stupserei
- das hab ich schon ein paarmal erlebt
- Gewalterfahrungen in der Freizeit
- K. impliziert so seine
Prügelerfahrungen/bis jetzt hat mich
noch nicht so richtig jemand
zusammengeschlagen
- Prügelei haben wir schon öfters erlebt
- Pädagogin lässt keine „spaßmäßigen
Rassismen“ zu

Bewältigungsstrategien:

- Ei wehren, ganz normal
- Dann gehe ich auch drauf
- Die haben keine Chance gehabt
- Bis jetzt hat mich noch nicht so richtig
jemand zusammengeschlagen

Konsequenzen:

„Ich kann mich manchmal vielleicht
zurückhalten, aber manchmal geht nicht.
Weil, wenn jemand das einmal sagt, dann
sag ich zu dem: ‚Ei, sei mal bitte ruhig. Sag
das nicht mehr.‘ Dann kann ich mich
vielleicht, wenn er ruhig wird, dann kann
ich mich zurückhalten und weiter. Aber
wenn er es noch mal wiederholt, dann ist es
für mich zu spät für den.“

Konsequenz:

**Jemanden um Einsicht bitten
Irgendwann weiß ich auch nichts mehr – Resignation
Körperliche Gewalt**

Alexej hat in Russland anscheinend Erfahrungen mit Rassismus und Gewalt gemacht. Er vergleicht seine Situation in Deutschland mit der in Russland und betont, dass er in Deutschland nicht die Probleme habe wie in Russland:

I: [...] Und diese Stadt, wo ihr gelebt habt, wie hieß die?

E: Heißt S., ist Kreis R., das heißt Kreis, so Hauptstadt ist S., so und in S.. auch, dort waren viele, viele Deutsche so wie ich zum Beispiel. Und viele Probleme gehabt mit Russen. Weil in Russland wir waren Deutsche, da wir sind Russen.

I: Mhm, jaja, das ist eine komische Situation, ne.

E: Ist komische Situation. Ja, und in die Schule natürlich mit anderen Kollegen das gleiche ist, die Probleme. Ist „Scheißdeutsche“, so was.

I: Also ist das vergleichbar mit hier?

E: Hm, nein. Es ist viel besser (Alexej 034-041).

Alexej berichtet von erfahrener und selbst ausgeübter brutaler Gewalt, die er in Russland erlebte. Die folgende Interviewsequenz erlaubt es allerdings nicht, Aussagen darüber zu treffen, ob die Gewalterfahrungen in einem Zusammenhang mit Rassismus stehen. Relevant ist, dass Alexej wie Karim Gewalt erfahren und diese auch selbst ausgeübt hat. Diese Erfahrungen sind als intervenierende Bedingungen zu berücksichtigen:

I: Aha, aber du selber, du bist noch nicht geprügelt worden auf der Straße oder so?

E: Nein.

I: Hast du noch nicht erlebt?

E: Da nicht.

I: Hier nicht?

E: Mm (verneinend).

I: In Russland, ja?

E: Ja. Äh, in Russland war ein kleiner (Dingsda??), hat mir zehn Leute oder sechzehn Leute so, hat mir die Hand gebrochen.

I: Mhm.

E: So was.

I: Eu, und warum, weil du Deutscher warst?

E: Nein. Es ging so: Ich hab Freundin gehabt, und sie hat mich Lüge gesagt, und es war alles blind, so, und, ähm, durch die Straße gegangen bin in Zentrum, ich hab zwei Männer in Koma gelegt, ähm, und die andere Mal hab ich in Stadt, in City gekommen, da waren viele. Ja, viele Jungs, so wie ungefähr Zwanzig-, Siebenundzwanzigjährige gestanden halt an Straße, und ich habe durchgegangen, he, wohin, wohin lauf ich und so, und was, und fertig bis Krankenhaus.

I: Bis Krankenhaus ging das dann?

E: Ja, ich war sechs, sechs Monate war ich in Krankenhaus.

I: Sechs Monate?

E: Ja.

I: Die haben dich also im ins Koma geschlagen? (Hier hat die Interviewerin falsch verstanden. Alexej hat 2 Männer ins Koma geschlagen, Anm. der Verfasserin.).

E: Nein, nein. Da war mit Hand Probleme.

I: Ach, ehrlich?

E: Ja, hat ganz so schrecklich so kaputt gemacht so. Da zwei Knochen da rau, äh, ähm, rausgekommen von Hand. So was war. So und so.

I: Mhm. Aber jetzt ist in Ordnung? Kannst du alles wieder benutzen?

E: Ja (Alexej 274-294).

Auf Deutschland bezogen, betont Alexej wiederum, dass er hier ein anderes Leben führt und vor allem ohne Angst leben kann, was darauf hinweist, dass er Deutschland als einen Schutzraum empfindet:

I: Aha. Also, das war dann nicht hier, also hier hast Du doch so was noch nicht in der Art erlebt?

E: Nein, hier ist mit dieser Sache kein Problem jetzt.

I: Mhm.

E: Weil hier ganz anderes Leben. Zum Beispiel in Russland kann ich nicht so allein ganz einfach in die Stadt gehen oder durch die Stadt, natürlich Nacht, so und ich hier, ich will gehen, und ich gehe einfach, ohne Angst.

I: So sicher eigentlich.

E: Ja, das war in Russland ganz anders. In Russland so ganz einfach so irgendwelche Kanonen oder Messer, ganz einfach geht so, zwei Männer und einer nimmt ein Messer, steckt's, das war's. Einfach.

I: Einfach so. Das heißt, du bist froh, bist du froh, dass du hier bist in Deutschland?

E: Ja (Alexej 296-303).

Selina berichtet ebenfalls in einer Interviewsequenz von Angst und erfahrener Gewalt im Hinblick auf den Migrationsgrund ihrer Familie:

I: Und ähm, wie hat, warum seid ihr hierher gegangen?

E: Ei, wegen halt, ähm, Krieg.

I: Ach so.

E: In Albanien, also dann damals war ja 19., war ja große Krieg, also war ja schlimm. Wir durften auch gar nicht die Schule besuchen, ne. Weil, da waren immer so halt die Serber, Kroaten, die waren ja immer auf der Straße. Entweder haben die uns geschlagen oder haben die immer so Gas oder so Giftgas immer so verteilt auf die Straße, dann haben die immer so Maske gehabt. Und dann haben meine Mutter und mein Vater gesagt: ‚Ich lasse meine Kinder nicht mehr in der Schule.‘ Und dann, die haben uns halt immer verprügelt. Und das war ja schlimm, ne. Und dann konnten wir einfach nicht mehr die Schule besuchen. Dann waren wir noch drei, vier Monaten unten, haben wir gedacht: ‚Vielleicht hört das auf.‘ Aber das ist immer schlimmer geworden, ne. Wir konnten nicht mehr rausgehen in Geschäft was kaufen gehen, ne. Ja. Die waren jeden Tag dort bei uns auf die Straße. Sobald zum Beispiel jemand rausgekommen ist, direkt haben die einfach geschossen. Ja.³⁹

I: Das war in Albanien?

E: In Albanien, ja.

[...]

³⁹ Es gibt den Staat Albanien: Hauptstadt Tirana. Außerdem leben Albaner in Montenegro und im Kosovo (ehemaliges Jugoslawien). Es wird nicht ersichtlich, welchen Krieg Selina meint. Wahrscheinlich spricht sie vom Kosovokrieg.

E: Ja, wir haben einfach große Glück gehabt, wir haben große Glück gehabt, dass wir da wirklich, dass wir dann nach Deutschland gekommen ohne halt jemand zum Beispiel zu verletzen oder, weil viele, viele, wirklich viele Albaner, zum Beispiel die Eltern haben zugekuckt, die haben die Kinder vergewaltigt oder Töchter oder Schwägerinnen oder vielleicht Mutter vergewaltigt, Kopf ab, und dann einfach schlimm. Und dann hat mein Vater gesagt: ‚So kann ich nicht mehr leben. Das geht gar nicht.‘ Wir waren, wir sind ja acht Kinder, ich habe ja sieben Geschwister, und dann hat mein Vater gedacht: ‚Ich habe ja niemand.‘ Mein Vater hat ja keinen Bruder oder Schwester, er hat niemanden, ne, außer halt uns. Dann hat er gesagt: ‚Ich habe nur diese Kinder und ich werde meine Kinder nicht verlieren.‘ Hat er irgendwie organisiert, dass wir halt nach Deutschland kommen. Dann sind wir halt nach Deutschland gekommen, ja (Selina 089-097).

Es ist festzuhalten, dass Alexej und Selina Erfahrungen mit Angst und Gewalt mit ihrem Herkunftsland verbinden und daher die Migration nach Deutschland positiv beurteilen und Deutschland als Schutzraum empfinden:

„[...] Weil wir halt direkt, wir hatten dann Wohnung in Weiler gehabt, und da waren wirklich so, zum Beispiel, unsere Leute waren gar keine Ausländer wirklich, nur halt Deutsche. Wir waren die einzigen Ausländer da, ne. Ja und dann haben wir einfach keine Probleme gehabt, ne. Ne, gar keine Probleme mehr. [...]“ (Selina 104).

In Kapitel 5.2.3 wurde mit der Kategorie ‚Palaver‘ dargestellt, dass sowohl Viktor als auch Alexej das Sichschlagen und Prügeln als Konfliktbewältigungsmuster anführen, das sie in einen engen Zusammenhang mit der Gewinnung von Freunden und dem Beziehungsaufbau zu männlichen Gleichaltrigen stellen. Festzuhalten ist, dass die Auseinandersetzung mit Ausgrenzung bzw. die Auseinandersetzung mit der Frage der Zugehörigkeit in einem Zusammenhang mit der Strategie des Sichschlagens und Prügelns bei Karim, Alexej und Viktor gesehen werden kann.

7.1.2.4 Strategien der Auszubildenden mit Migrationshintergrund

Der rekonstruierte Kontext der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘ lässt es zu, Handlungsstrategien und interaktionale Strategien zusammenzufassen, die die Auszubildenden mit Migrationshintergrund in den interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung einbringen:

- die **Strategie der Selbsthilfe und der Eigenverantwortung**, auch beim Lernen der deutschen Sprache:

„Ich bin stolz auf mich, weil ich habe gar keine Hilfe gehabt. Ich habe das selber alles gepackt. Ja“ (Selina 035),

- die **Strategie des unmittelbaren Sichdurchschlagens**“, die im Fall von Viktor einen „positiven“ Effekt hat:

„ [...] und dann hab ich einen geschlagen direkt und dann wurden alle meine Freunde direkt (lacht)“ (Viktor 298).

die Selina auf das Sichdurchsetzen innerhalb der für sie selektiven Gesellschaftsverhältnisse bezieht: „Ich muss durch, ne“ (Selina 140),

die Karim anwendet, da er um seine Würde und Ehre kämpft: „Ei halt wehren, ganz normal“ (Karim 608).

- die **Strategie der Flexibilität**, welche durch die Notwendigkeit entsteht, mit unterschiedlichen Lebenswelten zurechtkommen zu müssen:

E: Ja, ich heiß [...], ich komme aus Marokko, ich bin hier in Deutschland geboren in Homburg, aber dann bin ich zeitlang weggegangen von [...] nach Marokko. Und zurzeit bin ich jetzt seit viereinhalb Jahren wieder hier in Deutschland.

I: Wie lange warst du denn in Marokko?

E: Ziemlich lang.

I: Lange?

E: Von sechs bis sechzehn.

I: Ah. Und hast du dort dann in Marokko auch deine Schule gemacht?

E: Ja, dort ich hab ich, ich war hier im Kindergarten, aber ich kann mich nicht mehr richtig daran erinnern. Dann bin ich dort wieder gegangen, hab ich Schule weitergemacht, Grundschule bis Realschule. Dann bin ich jetzt, dann bin ich nach Deutschland wieder zurückgekommen.

I: Aha. Und ist dann die ganze Familie mit dir?

E: Nein, ich bin, mein Vater war hier gewesen, und ich, meine Mutter und meine Schwester waren zurück, sind zurückgegangen.

I: Nach Marokko?

E: Ja.

I: Und dann seit ihr wieder hierher.

E: Jetzt wieder hierher (Karim 005-017).

- die **Strategie, auf das Glück zu vertrauen**:

„Ja, und dann habe ich einfach meinen Hauptschulabschluss dort auch nicht gekriegt, ne. Ja, und dann habe ich einfach Glück gehabt, bin ich hierher gekommen, ja“ (Selina 026).

- die **Strategie der Resignation**:

„Ich meine die anderen Leute auch. Also, es gibt zum Beispiel, die respektieren keinen. Ist halt so. Und die schämen sich manche auch nicht. Das ist das“ (Karim 660).

Die **Strategie des Unterscheidens**, welche die Menschen ohne Migrationshintergrund bei den untersuchten Auszubildenden anwenden, führt

bei den Jugendlichen dazu, sich mit ihrer Identität als Subjekt auseinanderzusetzen, und zu der Einsicht, dass intersubjektive Anerkennung nur dann geschehen kann, wenn das individuelle Subjekt eine Rolle spielt und nicht die Zuschreibung zu einer spezifischen Gruppe erfolgt:

„Wenn du mit Charakter überhaupt nicht passt zu jemandem oder der passt nicht zu dir, das ist dann egal, was für Nationalität du hast. Spielt keine Rolle, finde ich. Du musst einfach ein normaler Mensch sein und fertig“ (Rebecca 64).

7.1.3 Zusammenfassung

Die Kategorie ‚Instabilität‘ verknüpft instabile Familienverhältnisse mit der schulischen und beruflichen Entwicklung von Jan, Kathrin und Jenny. Die Instabilität der drei Untersuchungspersonen zeigt sich bei Jan im Besonderen mit dem Erleben des Außenseiters, bei Kathrin in Form ihrer Alkoholsucht und bei Jenny in dem frühen Eingehen einer eheähnlichen Beziehung mit 13 Jahren. Mit den Beispielen kann gezeigt werden, dass innerhalb der schulischen und beruflichen Entwicklung die im familiären Bereich entstandenen Instabilitäten nicht aufgefangen werden konnten. Die Instabilitäten setzen sich im beruflichen Kontext und somit auch in der außerbetrieblichen Einrichtung fort. Festhalten lässt sich, dass Jan und Kathrin Erfahrungen mit Formen der körperlichen und psychischen Missachtung und Jenny eine eheähnliche Abhängigkeit in den Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung einbringen. Alle drei Auszubildenden haben im Rahmen ihrer Ausbildungssuche eine soziale Entwertung erfahren. Diese soziale Entwertung hat außerdem Auswirkungen auf die weitere soziale Anerkennung der Auszubildenden in individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht.

Die Kategorie ‚Migrationsfähigkeit‘ verknüpft die Erfahrung der Fremdheit, die deutsche Sprachfähigkeit und die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Zugehörigkeit mit der schulischen und beruflichen Entwicklung. Die Textbeispiele zeigen, dass die Erfahrung der Fremdheit zu einer Verunsicherung der Identität bzw. zu einer instabilen Doppelidentität führen kann. Sie kann aber auch zu einer Auseinandersetzung mit einer hybriden Identität führen. Außerdem wird mit dem Textmaterial deutlich, dass die Zuschreibung „Russe“ in Deutschland und „Deutscher“ in Russland mit Abwertung und Ausgrenzung verbunden ist. Ebenso berichtet Karim von rassistischen Erfahrungen, die er in dem Ausdruck „Scheißausländer“ bündelt.

Er wehrt sich dagegen und kämpft um seine Anerkennung, hat aber in vielerlei Hinsicht resigniert, was die rassistische Einstellung der Altersgenossen angeht. Alexej und Selina haben in ihrem Herkunftsland Gewalt und Angst erfahren. Sie stehen deshalb ihrer Migration nach Deutschland positiv gegenüber, da Deutschland für sie einen Schutzraum darstellt. Eine weitere zentrale Migrationserfahrung ist das Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein und sich nur alleine helfen zu können. Hauptsächlich diejenigen, die in der ähnlichen Situation sind, haben Verständnis für die Erfahrung des Fremdseins.

Die Selektionserfahrungen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund und die damit verknüpfte institutionelle Anerkennung sind eng mit der deutschen Sprachfähigkeit verbunden. Auch wenn die deutsche Sprache beherrscht wird, kann man durch den Akzent Stigmatisierungen erfahren. Die jungen Menschen erfahren durch ihre geringen deutschen Sprachkenntnisse, ihren Akzent und ihren Habitus Zurückweisungen. Im Besonderen wären sie im institutionellen Rahmen wie Schule und Ausbildung auf soziale Anerkennung angewiesen. Sie erleiden hier aber deutliche Zurückweisungen, was sich an den Selektionserfahrungen zeigt, aber auch in der Ambivalenz ihrer rechtlichen Anerkennung. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung hat und Ambivalenzen auslöst, besonders dann, wenn Deutschland - wie im Fall von Alexej und Selina - als Schutzraum empfunden wird. Damit stellt sich der schulische und berufliche Raum „als Fortsetzung von Beschämung und Degradierung dar, zu der nun zusätzlich die Erfahrung einer übergreifenden Zurückweisung der eigenen Fähigkeiten und kulturellen Praktiken im öffentlichen Raum hinzutritt“ (Helsper et al. 2005, S. 201).

Außerdem haben die untersuchten Auszubildenden die Erfahrung gemacht, aus der Gruppe der autochthonen Altersgenossen ausgeschlossen zu werden. Diese Erfahrung kann sich im Selbstvertrauen niederschlagen. Die Auszubildenden beschreiben diese Auswirkung mit Schüchternheit und Einzelgängertum. Sie brauchen aber Selbstvertrauen, um erfolgreiche Strategien zur Erlangung der Sprachfähigkeit anwenden zu können.

Es lässt sich festhalten, dass die Kategorien ‚Instabilität‘ und ‚Migrationserfahrungen‘ biografische Erfahrungen aufzeigen, die sich negativ auf die soziale Anerkennung der untersuchten Auszubildenden heterogener

Herkunft ausgewirkt haben. In Kapitel 8 gehe ich der Frage nach, wie sich die beiden Pole der Anerkennung und Nichtanerkennung im Rahmen der sozialpädagogischen Beziehung der pädagogischen Fachkräfte zu den Auszubildenden heterogener Herkunft zeigen.

7.2 Die pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden

Die pädagogisch Handelnden bringen ihre pädagogischen Prämissen in den interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung ein. Damit gestalten sie die sozialpädagogische Beziehung zu den Auszubildenden heterogener Herkunft. Mit der folgenden Darstellung wird beschrieben, was im Mittelpunkt der pädagogischen Prämissen der befragten fest angestellten pädagogischen Fachkräfte der untersuchten Einrichtungen steht. Die Prämissen werden mit den Kategorien **‚Defizitorientierte Sichtweise‘**, **‚Konzept der Annahme‘** und **‚Führungsstile‘** dargestellt. Bei der Rekonstruktion der pädagogischen Prämissen wurde ausschließlich die professionelle Ebene, also der berufliche Kontext der pädagogisch Handelnden, berücksichtigt.

Sieben der Befragten hatten vor dieser Tätigkeit wenig oder keine Erfahrungen mit interkultureller Sozialer Arbeit in der Jugendhilfe. Nur eine Ausbilderin hat schon früher in einer außerbetrieblichen Einrichtung gearbeitet.⁴⁰

„Mit Sicherheit einer der Dienstältesten, ja, der also auch schon relativ viele unterschiedliche Bereiche kennengelernt hat. Primär Erwachsenenbildung und seit ich jetzt hier in der Einrichtung bin, dann halt auch, äh, mit Jugendlichen zu tun hab“ (Herr Kunz 027).

Sehr häufig berichten die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, dass sie diese berufliche Situation aufgrund eines Zusammenspiels eher zufälliger Faktoren übernommen haben, sodass keine bewusste Auseinandersetzung mit den Spezifika dieses Feldes der Jugendhilfe im Voraus geschah:

„Meine Berufsbiografie: Ich bin Diplompädagogin. Eigentlich in Forschung, den Schwerpunkt Forschungserziehung studiert, äh, in dem Bereich aber nix gemacht. An der Uni hatte ich viel zu historische Sozialforschung betrieben, äh, ja, und bin dann über so eine Honorar-Dozentenstelle in die Erwachsenenbildung gerutscht bei einem Bildungsträger und bin beim Bildungsträger hängen geblieben. Also Integrationsmaßnahmen gemacht, war dann drei Jahre in Thüringen, hab dort

⁴⁰ Aufgrund der Anonymität werden die Berufsbezeichnungen und beruflichen Schwerpunkte der interviewten Personen nicht gesondert dargestellt und hervorgehoben.

pädagogische Betreuung gemacht von den Umschülern und war auch so in der Organisation und Konzipierung drin. Ja und dann war ich noch bei zwei Trägern auch immer so pädagogische Betreuung, ne. [...] Ja und bin jetzt seit (überlegt) 2003, (Zeitpunkt des Interviews war Januar 2005. Anm. der Verf.) bei den Jugendlichen in der Ausbildung“ (Frau Becker 003-004).

„Also ich habe Sozialarbeit studiert und hab dann aber nach meinem Studium, also im Anerkennungsjahr im Wohnheim für geistig behinderte Erwachsene gearbeitet. Ein Jahr lang als Anerkennungsjahr und hab dann auch eigentlich sehr viel Spaß an der Arbeit gehabt, [...]. [...] bin dann ins Saarland gezogen und hab dann nicht direkt noch mal Arbeit im Behindertenbereich gefunden. [...] hab mich dann halt noch mal beworben, um dann noch mal in diese Behindertenarbeit da reinzukommen und hab dann noch eine Zusatzausbildung gemacht, ähm, sonderpädagogische Zusatzausbildung.[...] Ja, und hab mich dann auch immer noch mal beworben und hab dann aber hier diese Stelle bekommen bei der überbetrieblichen Ausbildung“ (Frau Rauber 012-014).

7.2.1 Die defizitorientierte Sichtweise der pädagogisch Handelnden

Mit den vorliegenden Daten kann im Mittelpunkt der Prämissen der pädagogischen Fachkräfte im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtungen eine **defizitorientierte Sichtweise** identifiziert werden. Mit der gleichnamigen Kategorie stelle ich dar, dass sich die interviewten pädagogischen Fachkräfte der außerbetrieblichen Einrichtungen häufig an den schulischen, biografischen und sprachlichen Defiziten bzw. den Schwächen der Auszubildenden orientieren. Vorhandene bzw. verschüttete Kompetenzen und Ressourcen, die die Auszubildenden in den Ausbildungsalltag einbringen, fokussieren die interviewten pädagogisch Handelnden wenig.

Die Kategorie wurde mit den Subkategorien ‚Generative Differenz‘, ‚Unterscheiden‘, ‚Versagerlinie‘ und ‚Monolinguale Haltung‘ gebildet (vgl. Kapitel 5.2.3, Tabelle 3).

Die Ursache der defizitorientierten Sichtweise kann einmal darin gesehen werden, dass die Auszubildenden in außerbetrieblichen Einrichtungen als benachteiligt im Sinne des SGB III gelten (vgl. Kapitel 1). Die Auszubildenden werden an den „Nichtbenachteiligten“ gemessen:

„Es ist im Unterschied zu Jungs, die oder Mädels, die nicht als Benachteiligte zählen, ähm, schon zu sehen, dass, ja so dieses konzentrierte am Stück Arbeiten für die wirklich ein Problem darstellt“ (Herr Kunz 164).⁴¹

⁴¹ Alle Namen sind fiktiv.

Außerdem gilt es die schulischen Defizite der Auszubildenden auszugleichen, damit eine Integration auf dem Arbeitsmarkt erfolgen kann:

„Ja wir wollen die Jugendlichen so weit bringen, dass sie auf dem ersten Arbeitsmarkt bestehen können“ (Frau Becker 022).

„Ja, es geht halt immer, also unsere Friseurinnen sind ja eher schwach in der Schule. Und dann geht es jetzt auf die Prüfungen zu, und das ist eigentlich in der Regel Lernen für Arbeiten, Prüfungen, die anstehen, weil ohne Hilfe geht das nicht, also es klappt. Die haben es auch immer noch nicht so richtig drauf, das alleine zu lernen. Da brauchen sie dann immer noch die Hilfe [...]“ (Frau Storz).

„[...] weil das sind ja alles schon Jugendliche, die halt vorher schon Probleme in der Schule hatten beziehungsweise Ausbildung vorher; einige hatten ja vorher schon mal eine andere Ausbildung gemacht [...]“ (Frau Rauber 039).

Die Auszubildenden werden in diesem Zusammenhang als Grenzgänger mit Lernschwierigkeiten beschrieben:

„[...], weil ja viele Auszu..., Jugendliche halt, solche Grenzgänger sind, die halt auch Probleme in der Schule auch hatten aufgrund von Lernschwierigkeiten. Klar kommen auch immer halt die sozialen Umstände dazu, vom Elternhaus her oder so, aber bei manchen ist halt schon auch der Grund, dass sie halt nicht so gut lernen können“ (Frau Rauber 045).

Bei der Analyse der Daten fällt auf, dass sich die Defizitorientierung in der Aufrechterhaltung einer generativen Differenz zeigt. Immer wieder werden die Auszubildenden als Jugendliche, selten als Auszubildende beschrieben, obwohl der große Teil der Auszubildenden volljährig ist. Zum Beispiel lag das Alter bei den interviewten Auszubildenden der vorliegenden Arbeit zwischen 18 und 24 Jahren. Hier lässt sich mit Hurrelmann (2004) darauf hinweisen, dass die „sozial- und arbeitsmarktpolitisch künstlich in die Länge gestreckte Lebensphase Jugend“ von den Angehörigen der „sogenannten ‚Erwachsenengeneration‘ oft als eine Zeit des *Moratoriums*, des zwecklosen Verweilens in der Gesellschaft ohne feste Perspektive und ohne Verantwortung“ wahrgenommen wird (ebd., Hervorhebung im Original, S. 23). Nach Hurrelmann (2004) liegt hierin „ein Ausgangspunkt für viele stereotype und klischeehafte Vorurteile gegenüber den Angehörigen der Lebensphase Jugend“ (ebd., S. 23). Die generative Differenz äußert sich unter anderem darin, dass die pädagogisch Handelnden zwischen Erwachsenen in anderen Bildungseinrichtungen bzw. Maßnahmen, in denen sie zusätzlich tätig sind, und den Auszubildenden in der untersuchten Einrichtung unterscheiden. Dies schlägt sich auf das pädagogische Handeln nieder. Zum Beispiel berichtet Herr

Kunz darüber, dass er für die Unterrichtsvorbereitung der Auszubildenden weniger Zeit veranschlagt als für die der Erwachsenen, da der Unterricht mit den Auszubildenden inhaltlich nicht so viele Anforderungen stelle:

„Das ist, glaube ich, bei, bei den Jugendlichen ist das schon so, dass da die Vorbereitungszeit halt relativ kurz ist, weil ich schon einen großen Fundus habe, aber gerade im Erwachsenenbereich ist es schon so, dass man gerade bei neuen Dinge viel Freizeit investieren muss und dann locker auch mal zehn Stunden in der Woche dazukommen können in Extremsituationen“ (Herr Kunz 057).

„[...], vor allem dann, wenn man halt mit Erwachsenen jetzt wieder zu arbeiten hat, die einen inhaltlich fordern“ (Herr Kunz 045).

Frau Storz ist zusätzlich in weitere Maßnahmen für erwachsene Migranten eingebunden:

„Ja also ich mache jetzt zurzeit die Friseurausbildung sozialpädagogisch betreut. Dann der Alphabetisierungskurs, da mache ich allerdings auch Unterricht. Das ist also zweigeteilt, vormittags ist der eigentliche Alphabetisierungsunterricht, den macht eine Kollegin, und nachmittags ist dann eben so allgemein bildende Dinge, Kommunikationstraining, Konflikttraining, auch Mathe, Deutsch, ähm, ja und dann eben auch irgendwann später noch Praktikavermittlung, Arbeitssuche. Solche Dinge mache ich dann nachmittags und gleichzeitig auch die sozialpädagogische Betreuung. Und dann eben noch die Integrationsmaßnahme und da auch sozialpädagogische Betreuung“ (Frau Storz 030).

In diesen Maßnahmen steht sie unter einem gewissen Druck die Teilnehmenden in Arbeit zu vermitteln. Außerdem erfordert dieses Arbeitsgebiet viel inhaltliche Vorbereitung:

„Ja, also es ist, in den meisten Maßnahmen ist der Druck da. Da ist zwar auch ein gewisser Druck, dass man halt sagen muss: ‚So und so viele müssen zum Schluss in Arbeit dann vermittelt sein‘, was in der Integrationsmaßnahme auch etwas schwieriger ist [...]“ (Frau Storz 038).

„Ja, also es ist, ich musste mich einarbeiten“ (Frau Storz 050).

Frau Storz räumt ein, dass die sozialpädagogische Arbeit mit den Auszubildenden dadurch in den Hintergrund gedrängt wird:

„Und, ähm, es nimmt auch schon eine Menge Zeit bei mir ein. Aber, ja, es sind drei Maßnahmen, ich muss halt kucken, wie ich alles unter einen Hut kriege. Es ist schon wahnsinnig viel Arbeit. Und die Friseure, die kommen stellenweise etwas zu kurz, das stimmt schon. Also jetzt gerade, wenn. Ich habe die ja zweimal in der Woche vormittags zur Lernwerkstatt, und das musste dann auch jetzt schon oft dann auch mal ausfallen, weil dann andere Sachen waren, wo ich dann im Unterricht war oder Sitzungen oder irgendwas“ (Frau Storz 082).

Auffallend ist, dass die Gruppe der Auszubildenden von einigen interviewten pädagogischen Fachkräften häufig in der unpersönlichen Form mit Demonstrativartikeln beschrieben werden:

„Ja, das machen die auch gerne. Also es, bis lang haben wir es so gemacht, dass wir mit jedem Ausbildungsjahr einmal während der gesamten Ausbildung auch ein paar Tage weggefahren sind. Ähm. Das haben die schon angenommen“ (Frau Becker 063).

„[...] die sagen: ‚Ach, das können wir nicht und das können nicht. Und da müssen wir.‘ Und dann, das sagen die. Die wissen auch, wo es ihnen fehlt. Und dann sagen sie das auch ganz klar, dann sage ich: ‚Gut, dann machen wir das jetzt heute. Fangen wir damit an‘ (Frau Storz 106).

Eine generative Differenz lässt sich auch darin wie die pädagogisch Handelnden die Auszubildenden heterogener Herkunft erleben, feststellen.

Die Auszubildenden werden als unreif angesehen, da sie sich nicht an die gängigen Arbeitsregeln halten:

„Wobei das zur Zeit einigermaßen läuft. Es gab schon Phasen, vor allem in der Anfangsphase, da wollten die nach ner halben Stunde schon ihre Pause haben“ (Herr Kunz 162).

„Die können ja keine Regeln einhalten. Das geht schon mit den Zigarettenpausen los. Die würden Pausen machen, wann es ihnen passt. Da muss man dann klar sagen, um 12.30 Uhr ist Zigarettenpause. Eine andere Pause gibt es nicht. Die haben noch nie Regeln eingehalten“ (Ausbilder 17).

Auch gelten die Auszubildenden als schwer erziehbar:

„Die sind hier ja eigentlich schwer erziehbar“ (Ausbilder 17).

Die Auszubildenden werden als wenig reflektiert beschrieben und damit, dass ihnen die gegenseitige Wahrnehmung füreinander fehlt:

„Also, ich stelle fest, ähm, dass bei unseren Jugendlichen hier kaum so eine eigene Reflexion stattfindet, ne, dass die ganz wenig sich selber reflektieren und Sachen in der Gruppe reflektieren. Und dann, ähm, ja einfach so, dass die Wahrnehmung auch fehlt“ (Frau Becker 079).

Die Biografien der Auszubildenden beschreiben die interviewten pädagogischen Fachkräfte häufig als negativ verlaufend und schockierend.

Frau Becker berichtet von ihrer Erfahrung, dass sich die Auszubildenden als Versager aufgrund ihrer schulischen Leistungen erleben:

„Da sie auch oft mit einer sehr negativen Biografie kommen, eher so auf der Versagerlinie sich selber auch einordnen, weil sie an der Schule gescheitert sind und keine reguläre Ausbildung bekommen haben“ (Frau Becker 022).

Das Versagen der Auszubildenden wird in einen Zusammenhang mit der Biografie der Auszubildenden gebracht:

„Die sind ja so was von verletzlich, wenn die kommen. Und das habe ich ja auch erst mitgekriegt. Wenn Kinder mit drei Jahren auf die heiße Herdplatte gesetzt werden. Das passt ja in gar keinen normalen Kopf rein, ja. Oder dieser von drei verschiedenen Familien, relativ weiten Familienmitgliedern, vergewaltigt worden, ne, über Jahre sexuell misshandelt. Und dann sollen die noch vernünftigen Beruf lernen. Ja, dass die überhaupt geradeaus kucken können und einen aufrechten Gang haben, ist ja schon toll. [...]. Und das sind so die Dinge, die eigentlich so eine Arbeit auch mit sich bringt. Und jeder, der das nicht erlebt hat, der kann überhaupt nicht nachvollziehen“ (Frau Schäfer 055).

„[...] z. B. hatten wir einen Azubi, der war immer der Looser in der Familie. Sein Bruder hat Abitur gemacht. Er hat nicht einmal einen Hauptschulabschluss. Dem sein Vater hat ihn immer gesagt, das schaffst du sowieso nicht. Du bist ein Versager. Das ging bei dem schon sein ganzes Leben lang so“ (Ausbilder 25).

Das folgende Zitat weist auf eine Verknüpfung der Identitätsentwicklung mit der Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung hin. Die schulische Leistung wird mit sozialer Wertschätzung gekoppelt:

„Das bedrückt natürlich so für die, die schwächer sind, ähm, greift das noch mal so ihr Lebensthema eigentlich auf, weil sie das oft genug erfahren haben, dass jemand besser ist, sich dann vielleicht auch drüberstellt“ (Frau Becker 042).

Das Gefühl des Schwächeren und Außenseiters wird als Lebensthema der Auszubildenden begriffen:

„Was denken Sie, wie man sich fühlt, wenn einem immer gesagt wird, du bist ein Versager“ (Ausbilder 25).

Der Kontext der defizitorientierten Sichtweise zeigt sich auch darin, dass eine Unterscheidung mit sozialer Herkunft getroffen wird und sich dies auf das pädagogische Handeln auswirkt:

„Ansonsten ist es eher so, was ich berücksichtige, ist so die soziale Herkunft, was aber jetzt mit der, mit dem kulturellen Hintergrund nicht unbedingt was zu tun hat. Wenn ich einen hab, von dem ich weiß, der hat seit seiner Kindheit in Heimen gelebt, mit dem gehe ich anders um als jemand, der aus einem wohlbehüteten Elternhaus kommt, wo die Familie noch intakt ist und ihn trägt“ (Frau Becker 095).

Fast ausschließlich wird das pädagogische Handeln mit Betreuen, Kümmeren und Helfen beschrieben und nicht zum Beispiel mit Ausbilden, Begleiten, Beraten, Unterstützen, Herausfordern bzw. Unterrichten. Diese Begriffe in den Daten weisen weiterhin auf eine defizitorientierte Sichtweise bei den pädagogisch Handelnden hin, da hier ein Konzept der Hilfe und Fürsorge im Vordergrund steht, das versucht, Defizite der Auszubildenden auszugleichen.

Dieses Konzept führt aber weniger dazu, im Sinne von Empowerment die Auszubildenden zu befähigen, ihre soziale Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten und sie zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zu führen (vgl. Stark 2002):

„Ich hab dort drei verschiedene Gruppen, die ich betreue und versuche, denen halt nochmal einfach wieder Grundkenntnisse in deutscher Sprache, in Mathematik, Allgemeinbildung, EDV halt beizubringen“ (Herr Kunz 017).

„Ja, also ich mache jetzt zurzeit die Friseurausbildung sozialpädagogisch betreut“ (Frau Storz 030).

„Dann, ähm, ja, ist inzwischen auch das Vertrauensverhältnis so groß, dass die dann auch zu mir kommen, wenn es Probleme gibt, wo ich dann helfen kann, oder einfach auch mal nur so zum Reden oder irgendwas“ (Frau Storz 088).

„Ich bin als pädagogische Mitarbeiterin, ich kümmer mich hier genau wie die Frau B. um die Belange der Auszubildenden, das heißt, dass ich mich darum kümmere, ähm, irgendwie jetzt in kurze Worte fassen, ja, wenn es Probleme gibt bei den Jugendlichen [...]“ (Frau Rauber 027).

Da das Betreuen, Kümmer und Helfen im Vordergrund des pädagogischen Handelns steht, ist die sozialpädagogische Betreuung für die interviewten Sozialpädagogen zentral. Die sozialpädagogische Betreuung orientiert sich hauptsächlich am Einzelfall und wird kaum mit sozialer Gruppenarbeit und weiteren vorhandenen sozialen Strukturen verbunden:

I: Und was heißt das dann sozialpädagogische Betreuung? Was macht man da?

E: Man macht, ja, wenn halt die Teilnehmer irgendwelche Probleme haben, dass ein Ansprechpartner da ist, der für sie Dinge auch bei Behörden, bei Ämtern regelt. Dann werden so die ganzen Verwaltungsangelegenheiten, die Listen, die geführt werden müssen, die Berichte, die geschrieben werden, halt Abschlussberichte, Zwischenberichte, Förderpläne. Ähm, ja, solche Dinge halt. Die Büroarbeit, die anfällt, Arbeitsvermittlung dann auch, Praktikavermittlung. Also alles quasi, was so außerhalb des Unterrichts so anfällt. Ja (Frau Storz 031-032).

E: [...] einige hatten ja vorher schon mal eine andere Ausbildung gemacht, und dass sie das jetzt halt schaffen und da gehören eigentlich alle Bereiche dazu, Elternarbeit oder, es ist schwierig, das jetzt grad so in Worte zu fassen.

I: Also, das heißt, Sie gehen auch in die Familien, nach Hause?

E: Also bei manchen Schülern, wenn die jetzt noch nicht volljährig sind, oder halt auch auf Hausbesuch, wenn sie jetzt längere Fehlzeiten haben, dass man dann schon mal nach Hause fährt, ne. Horcht, warum kommst du nicht und so weiter (Frau Rauber 039-041)

Individuelle biografische Unterschiede werden nicht bewusst mit den Auszubildenden im Sinne eines interkulturell kompetenten Handelns herausgearbeitet:

„Ja. Die lernen vielleicht was Interessantes von einem anderen kennen. Beispiel, ähm, zwei-, dreimal im Jahr grillen die hier in der Werkstatt und dann machen die Russen ihre russischen Fleisch... Das ist so ein Punkt, wo man kennenlernt, was bei denen anders ist. Oder letzte Woche hat der Karim ja mal seinen Tee gekocht, ja. Also, auf der Ebene schon, aber dass das bewusst wahrgenommen wird und zum Thema gemacht wird, das findet nicht statt“ (Frau Becker 081).

Mit der defizitorientierten Sichtweise lassen sich spezifische Strategien der pädagogisch Handelnden in Verbindung bringen:

Die fürsorgliche Strategie des Kümmerns und Helfens, die dazu führt, dass sich die Intervention hauptsächlich auf die sozialpädagogische Betreuung im Sinne von Einzelfallberatung und Krisenmanagement zentriert:

„Was ich mache, sind so Einzelfallberatungen und ja, wenn man so will, Krisenmanagement, wenn es Probleme gibt. In der Gruppe einmal oder auch, wenn einzelne Jugendliche Probleme haben. Dann machen wir Förderpläne mit denen, und [...]“ (Frau Becker 016).

Die Strategie, die Auszubildenden von den Gleichaltrigen in der Lebensphase Jugend zu unterscheiden: Hierbei beschreiben einige Ausbilder die Auszubildenden immer wieder mit Metaphern, die etwas mit geschlossenen Systemen, Entwicklung und Entfaltung zu tun haben und schutzbedürftig sind. Sie werden zum Beispiel wie in einem Kokon beschrieben, sodass sie sich erst langsam entpuppen:

„Ich meine, es sind ja noch mal andere Jugendliche hier wie jetzt eine Azubine in einem normalen Salon, ne. Das sollte man schon ein bisschen Unterschiede machen. Ja, sie kommen aus sozial schwachen Familien, aber im Großen und Ganzen haben sie sich richtig schön entpuppt und können mit anderen mithalten. Das auf jeden Fall“ (Frau Müller 038).

Die Strategie, die Auszubildenden zu beschützen und zu versorgen: Ein Ausbilder beschreibt in diesem Zusammenhang die Auszubildenden anhand der Metapher ‚Forellen im Zuchtteich‘, die man gut pflegen und schützen muss, damit sie sich entwickeln können:

Herr S. weiß, dass er für die meisten Jugendlichen eine wichtige Ansprechperson im Projekt ist. Er ist sich der hohen Verantwortung seiner Arbeit bewusst. Dafür benutzt er eine Metapher: Er sieht die Auszubildenden als ‚Forellen im Zuchtteich‘ (fallbezogener Praxisbericht, S. 25).

Die Metapher von den ‚Forellen im Zuchtteich‘ weist auch darauf hin, dass die Auszubildenden nicht überfordert werden dürfen, sondern vorsichtig zum Erfolg „gezüchtet“ werden müssen. Das kann bedeuten, dass den Auszubildenden

nicht viel Eigeninitiative zugetraut wird und sie eher versorgt als zur Selbständigkeit angeleitet werden.

Die Strategie, die Motivation in den Vordergrund zu stellen: Besonders die Ausbilder heben die Motivation der Auszubildenden für das Erreichen des Ausbildungserfolges hervor:

„Die Azubis sind ja auch in ihrem Leben noch nie positiv motiviert worden. Viele haben noch nie eine Drei geschrieben. Bei uns schreiben sie dann auf einmal gute Noten“ (Ausbilder 23).

Hierbei hoffen sie, dass ihr eigener beruflicher Erfolg ein motivierendes Modell für die Auszubildenden darstellen könnte:

„Ja, aber ich denke, ich konnte ihnen auch im gewissen Maße auch Antrieb geben, dass sie jetzt wirklich gesagt haben: ‚Okay, wir schaffen das auch.‘ Auf jeden Fall mal eine Gesellenprüfung abzulegen“ (Frau Müller 042).

Diese Motivation wird auch eingesetzt, wenn Zweifel bestehen, ob die Ausbildung erreicht werden könnte:

„Ich will, dass die das schaffen. Und ich stehe vor denen wie ein Fels in der Brandung und ich habe gesagt: ‚Und ich weiß, dass du das schaffst. Und ich weiß, dass du das kannst.‘ Bis die das auch glauben. Auch wenn das manchmal nicht stimmt. Es sind viele, wo wirklich so eine Gratwanderung stattfindet, wo ich sage: ‚Oh Gott.‘ Aber wenn ich denen doch meine Zweifel auch noch gebe, die der selber schon hat, ja dann kann er ja keinen Erfolg haben“ (Frau Schäfer 095).

Als wichtig für den Aufbau und Erhalt von Motivation nennen die Ausbilder Fairness in der Aufgabenverteilung:

„Ich verlange nur das von den Azubis, was ich selber tun würde. Zum Beispiel Kehren auf dem Hof bei Sauwetter würde ich auch nicht tun. Also verlange ich das von den Azubis nicht. Viele machen das aber. Da braucht man sich nicht zu wundern, dass die Azubis schlechte Motivation haben“ (Ausbilder 27).

Auch werden manchmal von den Ausbildern für die Auszubildenden Aufgaben ausgeführt, die sie nicht übernehmen müssten. Dafür erwarten sie aber auf der anderen Seite Motivationsbereitschaft und Unterstützung:

„Und ich bin mir auch nicht zu schade zum Beispiel, wie jetzt wirklich eine schäbige Arbeit ist, zu sagen: ‚Ich nehme dir die ab. Obwohl ich das gar nicht brauche. Aber ich tue es, weil ich sehe, wie es dir unangenehm ist.‘ Aber auf der anderen Seite sage ich: ‚Ich möchte aber, dass du mich auch unterstützt an einer anderen Stelle‘“ (Frau Schäfer 091).

Die pädagogisch Handelnden thematisieren häufig die Problematik, dass die Auszubildenden von sich aus wenig Motivation zeigen, sie müssen immer wieder von Neuem von den pädagogisch Handelnden motiviert werden:

„ [...] ähm, Schwierigkeiten macht teilweise die Motivation (...). Das dürfte mit so das, das Entscheidende sein, ja“ (Herr Kunz 160).

Die Ausbilderin Frau Müller beschreibt diese Motivationsleistung mit dem Beispiel von Kathrin, die trotz ihrer Alkoholsucht von der Einrichtung immer wieder aufgefangen wurde:

I: Das ist ja auch der Unterschied zum normalen....

E: Normalen Salon.

I: ... Salon.

E: Klar, da wären sie entweder noch dabei oder sie müssten gehen, ne. Also ein Chef duldet das weniger jetzt.

I: Die Kathrin ist ja dann wieder aufgefangen worden, ne.

E: Ja.

I: Die durfte ja dann wieder weitermachen.

E: Wir haben die schon ganz oft aufgefangen, die Kathrin.

[...]

E: Immer wieder so das schwarze Schaf an den Ohren ziehen (Frau Müller 156-167).

Die Strategie der monolingualen Haltung: Die pädagogisch Handelnden lassen keine anderen Sprachen außer Deutsch innerhalb ihrer pädagogischen Intervention zu. Im Besonderen wird hier auf die russische Sprache eingegangen. Das Sprechen der russischen Sprache wird nicht als Ressource im Unterricht eingesetzt. Das Sprechen der russischen Sprache im Unterricht wird als störend erlebt und nur im „Notfall“ erlaubt, dies bedeutet für die aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden, dass sie mit Zurechtweisungen und Sanktionen rechnen müssen, wenn sie sich während des Unterrichts auf Russisch unterhalten:

„Ich bestehe darauf, dass man also im Unterricht schon deutsch spricht“ (Frau Rauber 069).

„Also, ich hab ja da noch zum Beispiel dann den Alexej, den Sascha und den Karim zusammen in einer Gruppe Sprachförderung. Und wenn wir zusammen den Unterricht machen, dürfen sie auch kein Russisch sprechen, nur im allerhöchsten Notfall, wenn man mal wirklich ein Wort übersetzen muss“ (Frau Rauber 067).

Es ist davon auszugehen, dass bei den interviewten pädagogischen Fachkräften die defizitorientierte Sichtweise im Vordergrund steht, da sie ihre pädagogische Arbeit gleichsam als Brücke zur Arbeitswelt sehen (vgl. Kapitel 1).

Die schwierigen Lebenslagen der Auszubildenden werden zwar thematisiert, stehen aber nicht im Fokus der sozialpädagogischen Intervention. Das pädagogische Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der außerbetrieblichen Einrichtung wird hauptsächlich unter der Prämisse Ausbildungserfolg ausgeführt. Damit geht für sie ein doppelter Leistungsdruck einher, der sich in der Frage äußert, ob die Auszubildenden in den ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln sind und ob sie die Gesellenprüfung schaffen. Dies schlägt sich auf die pädagogischen Prämissen nieder. Die defizitorientierte Sichtweise der pädagogisch Handelnden ist durch den Ausbildungserfolg und Leistungsdruck zu verstehen. Im Mittelpunkt steht das Bewältigen der Ausbildung. Dies geschieht in erster Linie mit dem Versuch des Ausgleichs der Defizite der Auszubildenden, der besonders im Ausgleich der schulischen Defizite angesiedelt wird:

„Schwerpunkt ist ja eigentlich alle Bereiche, dass sie es schaffen, ihre Ausbildung zu meistern, weil das sind ja alles schon Jugendliche, die halt vorher schon Probleme in der Schule hatten beziehungsweise Ausbildung vorher; einige hatten ja vorher schon mal eine andere Ausbildung gemacht, und dass sie das jetzt halt schaffen“ (Frau Rauber 039).

Wenig berücksichtigt werden Stärken und Ressourcen, die die Auszubildenden mitbringen und damit eine Förderung ihrer Potentiale. Einher geht damit häufig eine fürsorgliche Haltung, die dazu führt, die Auszubildenden zu betreuen. Diese Haltung regt die Auszubildenden weniger an, ihre eigene Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten. Die sozialpädagogische Betreuung erstreckt sich in erster Linie auf die individuelle Ebene. Damit an vorhandenen oder verschütteten Ressourcen der Auszubildenden angeknüpft werden kann, wäre es sinnvoll, die individuelle Ebene mit der Gruppenebene und den sozialen Strukturen zu verbinden, wobei hier der soziale Kontext der Auszubildenden im Mittelpunkt steht (vgl. Stark 2002; vgl. hierzu auch Kapitel 7.1.1 Instabilität und Kapitel 7.1.2 Migrationserfahrungen). Ein solcher Prozess würde aber sehr viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Stark 2002), die den pädagogischen Fachkräften augenscheinlich durch anfallende Verwaltungstätigkeiten und das Eingebundensein in andere Maßnahmen nicht zur Verfügung steht:

„Ähm, ja, also ich mache halt auch wieder hier diese ganzen Berichte. Dann bei Problemen Elterngespräche, also so die ganzen Kontakte dann auch zu Eltern und. Das teilen uns eigentlich die Frau M. und ich so, da sind wir inzwischen recht gut eingespielt, dass wir das auch dann uns dann absprechend zusammen machen. Dann mache ich die ganzen Berichte, die Förderpläne, ähm, was halt für das

Arbeitsamt dann auch so gefordert ist an Unterlagen. Dann, ähm, ja, ist inzwischen auch das Vertrauensverhältnis so groß, dass die dann auch zu mir kommen, wenn es Probleme gibt, wo ich dann helfen kann, oder einfach auch mal nur so zum Reden oder irgendwas“ (Frau Storz 088).

I: Mhm. Und da können Sie also auf Vorerfahrungen, also Ihre Zusatzausbildung (sonderpädagogische Zusatzausbildung, Anm. der Verfasserin) mit ansetzen?

E: Ja, wenn man viel Zeit hätte, schon. Aber das Alltagsgeschäft ist halt manchmal schon, hat man mit Verwaltungsdingen oft so viel zu tun, dass, ähm, leider dann manches auf der Strecke bleibt. Muss ich jetzt schon sagen (Frau Rauber 046-047).

„Also ich mach die Ausbildungspläne, die hier hängen beispielsweise. Ich mach die Konzipierung der neuen Maßnahmen. Ich bin natürlich auch an den Jugendlichen dran“ (Frau Becker 010).

Auch, wenn es eventuell sinnvoller wäre die sozialpädagogische Intervention auf eine gezieltere Förderung der Gestaltung der Lebenslagen der Auszubildenden zu richten (vgl. Kapitel 1), müssen die pädagogischen Fachkräfte den Schwerpunkt ihres Handelns auf den Ausbildungserfolg legen. Dies lässt sich damit erklären, dass die außerbetrieblichen Einrichtungen über Maßnahmen des SGB III finanziert werden. Gegenüber den zuständigen Arbeitsagenturen besteht ein Rechtfertigungsdruck, was das Vermitteln der Auszubildenden in den ersten Arbeitsmarkt angeht. Der Erfolg einer Maßnahme wird an der Vermittlungsquote und den bestandenen Prüfungen gemessen. Dies entscheidet mit darüber, ob der Bildungsträger weiterhin Maßnahmen vom Arbeitsamt zugewiesen bekommt, und schlägt sich auf die Weiterbeschäftigung der pädagogisch Handelnden nieder.

Die folgenden Zitate eines Geschäftsführers und einer Sozialpädagogin einer außerbetrieblichen Einrichtung geben darüber Auskunft:

„[...] ,denn es wird viel vorausgesetzt in den Anforderungen der Kostenträger, es wird aber nicht berücksichtigt, was muss denn der Anbieter dafür tun, damit er das erfüllen kann, und kriegt er denn so eine Auftragslage, dass er es zum Beispiel innerhalb von drei Jahren auch abgeschrieben hat, ne. Also man hat sehr hohe Risiken. Ich denke auch, dass es für kleine Träger oder mittlere Träger zukünftig immer noch schwieriger wird, überhaupt noch zu überleben in der Form [...]“ (Herr Zell 25).

„Nein, also ich hatte zuerst einen Jahresvertrag. Und dann einen Dreijahresvertrag und der läuft jetzt Ende Juli läuft der aus. Und da muss man halt abwarten, wie es weitergeht. Je nachdem, ob dann Maßnahmen da sind oder. Das weiß ich jetzt im Moment noch nicht, ob ich da eine Verlängerung bekomme“ (Frau Storz 020).

Der Kontext der defizitorientierten Sichtweise wird durch den beruflichen Erfolg der pädagogisch Handelnden und dem quasi beruflichen Misserfolg der Auszubildenden bedingt. Die pädagogisch Handelnden messen ihren eigenen beruflichen Erfolg an dem bisherigen Scheitern der Auszubildenden in der Schule und damit am Arbeitsmarkt. Besonders die Ausbilder gehen implizit davon aus, dass die Auszubildenden ihren beruflichen Weg erfolgreich gestalten könnten, würden sie es so machen, wie sie es gemacht haben. Die eigene berufliche Entwicklung wird häufig mit der der Auszubildenden verglichen, sodass die Auszubildenden unter diesem Blickwinkel fast ausschließlich in ihren Defiziten gesehen und erlebt werden. So betonen die Ausbilder während der Interviews, dass ihre Arbeitsmarktbedingungen ähnlich schwierig sind wie die der Auszubildenden. Sie sind aber nicht wie die Auszubildenden überwiegend passiv geblieben, sondern haben ihre Erfolge durch Eigeninitiative erreicht (vgl. fallbezogener Praxisbericht, S. 26f; vgl. Kapitel 8.1.3.1 Fallbeispiel Frau Müller). Auf die untersuchten Einrichtungen trifft die von Galuske (2005) in Kapitel 1 ausgeführte These zu, dass Projekte der Jugendberufshilfe ihren Fokus auf den Arbeitsmarkt richten und die Lebenslagen und Lebenswelten der Adressaten primär nicht den Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Unterstützung darstellen.

7.2.2 Das Konzept der Annahme der pädagogisch Handelnden

Im Mittelpunkt der pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden steht außerdem eine Prämisse, die ich im Folgenden mit der Kategorie **‚Konzept der Annahme‘** beschreibe. Dem liegt die Auffassung zugrunde, die Auszubildenden in ihrem individuellen Gewordensein als Subjekt so anzunehmen, wie sie sind, und in den Ausbildungsalltag zu integrieren.

Die Kategorie ‚Konzept der Annahme‘ bildete ich mit den Subkategorien ‚Ganzheitlichkeit‘, ‚Arbeit auch leben und Mensch bleiben‘, ‚Der Charakter muss stimmen‘ sowie ‚Eine neue Chance geben‘ (vgl. Tabelle 3).

Herr Kunz beschreibt dieses Konzept mit einem ganzheitlichen Ansatz. In seinem Unterricht ist es ihm wichtig, nicht nur den Unterrichtsstoff zu bearbeiten, sondern sich auch Zeit für Themen zu nehmen, die nicht im Lehrplan stehen. Er vertritt die Auffassung, dass er mit dem ganzheitlichen Einbezug von Problematiken einen besseren Lernerfolg erreichen kann:

„[...] Also, das bringt mich immer wieder so auf meine Formulierung, dass man das Ganze halt ganzheitlich sehen sollte. [...] Und so ein, ja das klingt vielleicht ein bisserl blöd oder geschwollen, aber so ein ganzheitlicher Ansatz, der ist sehr, sehr sinnvoll. [...] Also, ich darf mir nicht immer nur so einen Teilaspekt rausreißen. Und das ist des, weil Sie das vorhin mal so ansprachen, was ich auch irgendwo so als dann schon als pädagogischen Schwerpunkt sehe. [...]Also, nicht nur einfach die Materie mit den Leuten bearbeiten, sondern durchaus mir die Zeit nehmen, Probleme, die drum herum entstehen, mal anzusprechen, zu thematisieren und hoffentlich zu ner Lösung beitragen zu können“ (Herr Kunz 222-228).

Bei dem Konzept der Annahme spielt die Einstellung der pädagogisch Handelnden zu der pädagogischen Arbeit eine Rolle. Herr Kunz stellt hierbei den materiellen Aspekt seiner Arbeit in den Hintergrund und betont die idealistische Seite:

„Also, für mich ist es sicherlich nicht nur irgendeine Arbeit, die ich mache, um Geld zu verdienen; mein Ziel war es eigentlich früher schon, als ich mich fürs Studium entschieden habe, diese Arbeit irgendwo auch ein Stück weit zu leben“ (Herr Kunz 096).

Betont wird in diesem Zusammenhang, dass es nicht um erlernte instrumentelle Fähigkeiten geht, sondern um Einstellungen und Werte:

„Also, ich denk, das Entscheidende ist nicht, dass man irgendwann im Laufe des Studiums da irgendwelche Handlungsweisen erlernt hat oder vermittelt bekommt, sondern es hängt vielleicht mehr so, ja, mit dem zusammen, was man bereit ist als Mensch in seine Arbeit auch einzubringen. (Mhm)“ (Herr Kunz 096).

Die Akzeptanz des ganzen Menschen wird mit Respekt in Beziehung gesetzt und bezieht sich auf Gegenseitigkeit:

„Wenn die kommen, dann sage ich: ‚Du bist eine Person, ich respektier dich. Egal wie du bist, was du bist. Erstmal, weil du da bist.‘ So, und ich habe gesagt: ‚Und genau das erwarte ich auch.‘ Das ist eigentlich immer mein Einstieg, ne. Respektiere mich als Mensch, ich respektiere dich sowieso“ (Frau Schäfer 097).

Auch bei regelwidrigem Verhalten der Auszubildenden wird hervorgehoben, dass sie als Person weiterhin angenommen sind, selbst wenn ihr Verhalten in dem Moment nicht akzeptiert werden kann. Diese Haltung spiegelt die konfliktpädagogische Strategie, nie die ganze Person zu kritisieren, sondern gezielte Kritik an dem störenden Verhalten auszusprechen:

„Man, also wenn es Konflikte gibt, dann geht das ja auch viel so über die Sprache, dass ich also versuche, in der Sprache dann halt zum Ausdruck zu bringen, dass ich ihn persönlich nach wie vor okay finde, aber ein bestimmtes Verhalten jetzt absolut unmöglich ist“ (Frau Becker 034).

Bei dem Konzept der Annahme wird darauf geachtet, dass der individuelle Wert der Auszubildenden von ihrer schulischen Leistung getrennt wird:

„Und mir ganz persönlich ist immer wichtig, dass ich ihnen ein positives Bild vermittele, dass ich ihnen sage: ‚Du schreibst zwar lauter Fünfen und Sechsen, aber ich kann dich trotzdem gut leiden. Du bist ein guter Kerl.‘“ (Frau Becker 022).

Mit dem Konzept der Annahme versuchen die pädagogisch Handelnden, die Auszubildenden in ihrem individuellen Gewordensein und in ihrer Lebenswelt anzunehmen:

„Aber, also irgendwann war ich an dem Punkt, wo ich festgestellt hab, wenn man die Mitmenschen so nimmt, wie sie sind, ne, und nicht versucht, so das eigene Weltbild, was ja doch ein eher klein- bis mittelbürgerliches ist, über die drüber zu stülpen, sondern sie so nimmt, wie sie in ihrer Lebenswirklichkeit sind, dann kommt man auch gut mit denen klar. Und das merken die auch, dass sie so angenommen sind, wie sie halt hierher kommen“ (Frau Becker 024).

Bei dem Zitat der Sozialpädagogin Frau Becker wird ein lebensweltorientiertes Konzept der Sozialen Arbeit erkennbar. Es wird versucht, die Auszubildenden in ihren eigenen Deutungs- und Handlungsmustern zu sehen und nicht in dem Deutungsmuster der eigenen Lebenswelt, das die Sozialpädagogin hier als klein- und mittelbürgerlich beschreibt. Diese Haltung wird als eine Grundvoraussetzung für das miteinander Auskommen innerhalb des Ausbildungsablaufes gesehen.

Die vorliegenden Daten weisen wie bei der defizitorientierten Sichtweise darauf hin, dass die Ausrichtung des Konzepts der Annahme, so wie es in Ansätzen gelebt wird, stark auf die Bearbeitung von aktuellen persönlichen Problemen der Auszubildenden zielt und weniger den Blick auf die Bewältigung ihrer grundsätzlichen Lebenslagen richtet. Die Probleme der Auszubildenden werden erkannt und angesprochen, aber nicht in ihrer Tiefe bearbeitet und der Schwerpunkt nicht auf den Aufbau von Ressourcen und Bewältigung ihrer Lebenslagen auch für die Zukunft gelegt.

Ein Konzept, das im Sinne von Ganzheitlichkeit mit den Ressourcen der Auszubildenden arbeitet und ihre Lebenslagen integriert, findet nur in Ansätzen statt. In Kapitel 12.2 werden Überlegungen angestellt, wie ein Konzept der Annahme im Sinne professioneller Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen umgesetzt werden könnte.

Mit dem Konzept der Annahme versuchen die pädagogisch Handelnden der untersuchten Einrichtungen, das schulische Defizit der Auszubildenden, das im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Leistung steht und sich auf den Ausbildungserfolg niederschlägt, von dem individuellen Subjekt zu trennen. Die defizitorientierte Sichtweise der pädagogisch Handelnden wiederum verknüpft das schulische Defizit mit dem individuellen Subjekt und begründet damit Leistungserfolg. Als Konsequenz aus diesen widersprüchlichen Prämissen lassen sich differente Führungsstile identifizieren.

7.2.3 Die Führungsstile der pädagogisch Handelnden

Im Datenmaterial tauchten verschiedene Führungsstile der pädagogisch Handelnden auf. Diese werden im Folgenden rekonstruiert. Die Kategorie **„Führungsstile“** beschreibe ich mit den Subkategorien ‚Betreuen oder Verwalten‘, ‚Partizipativer Führungsstil‘, ‚Autoritärer Führungsstil‘ sowie ‚Gängeln oder Leiten‘.

Der Führungsstil der pädagogisch Handelnden lässt sich einerseits damit beschreiben, dass diese versuchen, eine starke Nähe und vertrauensvolle Beziehung zu den Auszubildenden aufzubauen, andererseits aber durch die Orientierung auf den Ausbildungserfolg immer wieder eine erhöhte Distanz gegenüber den Auszubildenden einnehmen, um Druck und Sanktionen zur Erreichung des Leistungsziels ausüben zu können:

„Ja, es ist eine Gratwanderung, weil ich auch sanktionieren muss. Die wissen, dass sie hier einbestellt werden, wenn sie irgendeinen Mist gemacht haben. Dass es dann nicht immer schön ist, ja. Und, ähm. Im Prinzip ist man so eine Kontrollinstanz, ist man so was wie Vorgesetzter, und will ja aber trotzdem auch eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen“ (Frau Becker 028-030).

Durch die vielfältigen Aufgaben besteht besonders bei den Sozialpädagogen oft wenig Zeit für Beziehungsarbeit. Die Verwaltungsarbeit und Bürotätigkeit wird in den Vordergrund gestellt. Die sozialpädagogische Arbeit mit den Auszubildenden wird oft erst zweitrangig in der Tätigkeitsabfolge erwähnt. Über Führungsstile wird explizit kaum kommuniziert. Wird die Analyse der Kategorie ‚Defizitorientierte Sichtweise‘ hier mit einbezogen, kann der Führungsstil u.a. mit den Faktoren ‚Betreuen oder Verwalten‘ beschrieben werden:

„Ja, wenn man viel Zeit hätte, schon. Aber das Alltagsgeschäft ist halt manchmal schon, hat man mit Verwaltungsdingen oft so viel zu tun, dass, ähm, leider dann

manches auf der Strecke bleibt. Muss ich jetzt schon sagen“ (Frau Rauber 046-047).

„Ich bin offiziell hier auch für die pädagogische Betreuung, mach aber faktisch mehr die Organisation, die Lehrgangsverwaltung, die Prinzipien der neuen Maßnahmen, Verwaltungs- und Qualitätsmanagement“ (Frau Becker 006).

Frau Schäfer berichtet über ihren Versuch, einen partnerschaftlichen Führungsstil zu praktizieren. Ihr Scheitern damit führte bei ihr zu einem autoritären Führungsstil. In diesem Zitat wird deutlich, dass eine persönliche Enttäuschung auf den Führungsstil übertragen wird und dann zu einem entgegengesetzten Führungsstil führt:

„Ich bin ein Fan des partnerschaftlichen Führungsstils. Und habe den auch versucht, wirklich auch zu praktizieren. (Überlegt) Und meine Auszubildenden die haben mich richtig auflaufen lassen. Da war ich Salonleitung, habe die Ausbildung auch unter mir gehabt, auch wieder die Prüfungsvorbereitung gemacht, und da haben alle gejammert: ‚Wir kommen nicht klar in der Schule und hin und her.‘ Ich habe gesagt: ‚Okay. Ich komme für euch eine Stunde früher, dafür werde ich nicht bezahlt, und da werde ich mit euch noch Theorie arbeiten.‘ [...] Und dann habe ich mich vorbereitet, habe Sachen gesucht und gekuckt und, ne. Sitz dann da, ne, und keiner kam.

[...] Und ich saß dann da, und ich war so sauer. [...] Und dann war ich richtig wütend. Und so kannten die mich nicht. Und da wurde ich auf einmal sehr autoritär.

[...] Ja, ich war enttäuscht, die haben mich enttäuscht. Und das fand ich also, war halt kein gutes Gefühl. Und dann habe ich gesagt: ‚Okay liebe Leute, so kann es also nicht funktionieren. Wir werden jetzt mal ein bisschen Dienst nach Vorschrift machen.‘ Hab dann also bestimmte, ich sag mal, Vorzüge, die ich normalerweise nicht geben brauchte, die habe ich mal eben alle einkassiert. Ich sage: ‚Ihr kriegt alles, was euch zusteht, aber nichts mehr. So, dann werdet ihr mal sehen so wie es dann funktioniert.‘

[...] Und da habe ich eigentlich gelernt: ‚Okay, die wollen auch autoritär eigentlich behandelt werden.‘ Und das haben die mir in dem Moment da, also wirklich schmerzlich beigebracht (lacht)“ (Frau Schäfer 047-049).

Im fallbezogenen Praxisbericht wird das Führen oder Leiten einer Gruppe mit Macht oder Ohnmacht beschrieben:

„Hier im Projekt erfahre ich mehr Ohnmacht als Macht. Ich habe keine Routine im Ausüben von Macht“ (fallbezogener Praxisbericht, S. 29).

Ein Ausbilder thematisiert die Frage von Autorität und Macht und bezeichnet sich nicht als Führungspersönlichkeit. Er verbindet Führungspersönlichkeit damit, gleichzeitig ein autoritärer Mensch zu sein:

„Ich bezeichne mich selbst nicht als Führungspersönlichkeit, ich bin kein autoritärer Mensch. Mein Motto: ruhig bleiben, sonst mach ich mich zum Kasper. Der Großteil macht, was ich ihnen sage“ (fallbezogener Praxisbericht, S. 27).

Der Ausbilder äußert, dass er nicht gerne Führungsaufgaben übernehme. Es reiche ihm, wenn der Großteil der Auszubildenden das mache, was er von ihnen verlange (fallbezogener Praxisbericht, S. 28).

Erkennbar wird eine Verunsicherung, was das Führen und Leiten einer Gruppe angeht. Frau Alt, die als Medienpädagogin die Projektwoche geleitet hat, beschreibt diese Verunsicherung mit ‚Gängeln oder Leiten‘:

„Weil ich hatte am Anfang auch noch so ein Feedback gekriegt wie ‚Ei ja, die sollen sich ja auch nicht so beobachtet fühlen und gegängelt fühlen.‘ Und, äh, das hat mich dann erst einmal ein Stück getroffen. Gegängelt fühlen, ja gängeln will ich auch nicht. Nein, aber einfach von meiner Arbeitserfahrung her weiß ich das. Und gerade wenn eine Gruppe so am Brodeln ist, die braucht jemand, einen festen Bezugspunkt, und jemand, der auch ein Stück begleitet bis hin zu manchmal leitet. Und das hat nichts mit Gängeln zu tun“ (Frau Alt 167).

Im Datenmaterial lassen sich Führungsstile erkennen, die different sind und zwischen Betreuen und Verwalten, Partnerschaftlichkeit und Autorität, Gängeln oder Leiten, Macht oder Ohnmacht hin und her pendeln. Einerseits wird die Führung der Ausbildungsgruppe aufgrund von Arbeitsbelastung und Zeitdruck vernachlässigt, andererseits wird eine starke Nähe zu den Auszubildenden aufgebaut, die mit Hilfe und Fürsorge verknüpft wird. Bei persönlicher Enttäuschung kann ein versuchter partnerschaftlicher Führungsstil zu einem autoritären Führungsstil führen.

In der vorliegenden Untersuchung wird ein permissiver Führungsstil erkennbar, der eine hohe emotionale Unterstützung und niedrige Anspruchsetzung aufweist; ein autoritärer Führungsstil, der sich mit wenig emotionaler Unterstützung und hoher Anspruchsetzung beschreiben lässt; und ein vernachlässigender Führungsstil, mit wenig emotionaler Unterstützung und niedriger Anspruchsetzung (vgl. Rheinberg et al. 2001). Die Faktoren der genannten Führungsstile können bei der Gruppe der Auszubildenden, deren Lebenswelten von Instabilität und Migrationserfahrungen geprägt sind, wiederum diese spezifischen Erfahrungen bestätigen und verstärken. Meines Erachtens lassen sich die dargestellten Führungsstile wenig mit den Paradigmen der Jugendhilfe, nämlich mit Hilfe zur Selbsthilfe und Fördern durch Fordern, vereinbaren. Hierfür wäre ein autoritatives Führungsverhalten wünschenswert, das sich durch ein hohes Maß an emotionaler Unterstützung bzw. einfühlsamer Zuwendung sowie einem hohen Maß an Anspruchsetzung bezüglich der Leistungen der Auszubildenden auszeichnet (vgl. Rheinberg et

al. 2001). Mit Leistung wäre hier ein angemessenes Sozialverhalten als auch angemessene berufliche Leistungen gemeint, die auch die schulischen Leistungen implizieren.

7.2.4 Zusammenfassung

In Kapitel 7.2 wurden die pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen dargestellt.

Mit der Kategorie der defizitorientierten Sichtweise habe ich beschrieben, dass der Fokus der befragten pädagogischen Fachkräfte stark auf den schulischen, biografischen und sprachlichen Defiziten der Auszubildenden heterogener Herkunft liegt. Die defizitorientierte Sichtweise wird vor allem deshalb verfolgt, damit eine Integration der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt erfolgen kann. Weiterhin verfolgen die Interviewpersonen eine pädagogische Prämisse, die mit der Kategorie ‚Konzept der Annahme‘ erläutert wurde. Im Mittelpunkt steht, die Auszubildenden in ihrem individuellen Gewordensein anzunehmen und in den Ausbildungsalltag zu integrieren. Hierbei befinden sich die aktuellen persönlichen Probleme der Auszubildenden im Vordergrund. Der Blick richtet sich weniger auf die Bewältigung ihrer grundsätzlichen Lebenslagen.

Außerdem arbeitete ich Führungsstile der pädagogisch Handelnden heraus. Einerseits konnte der Aufbau einer starken Nähe und einer vertrauensvollen Beziehung festgestellt werden, andererseits wurde deutlich, dass die pädagogisch Handelnden immer wieder eine erhöhte Distanz gegenüber den Auszubildenden einnehmen, um Druck und Sanktionen zur Erreichung des Leistungsziels ausüben zu können. Es existiert kein einheitlicher Führungsstil. Vielmehr sind die Führungsstile different, und es findet ein Pendeln zwischen den dargestellten Führungsstilen statt. Zur Veranschaulichung werden exemplarisch die pädagogischen Prämissen von Herrn Kunz und Frau Becker in den Abbildungen 10 und 11 gezeigt.

Abbildung 10
Pädagogische Prämissen, Herr Kunz

Implizite Anforderungen:

Umgang mit Nähe und Distanz:

Bei schlechten Leistungen: Distanz – dies ist ein pädagogisches Paradox!

Balance: Nähe und Distanz

Auszubildende haben Schwierigkeiten im Wechsel zwischen Nähe und Distanz

Herr K. überlegt und arbeitet daran, wie er mit dem Problem: Nähe und Distanz besser umgehen und es verbessern kann.

Balance: Nähe und Distanz

Umgang mit Konflikten:

Konflikte bearbeiten, dann weiterarbeiten

Persönliche Konflikte der Azubis bearbeiten, um für den Stoff wieder Freiraum zu bekommen

Problem ansprechen

Alle Seiten des Konflikts betrachten

Nach Beobachtung: Handeln

„Kein Konflikt – Schwierigkeit“

Umgang mit Allochthonen:

„Russengruppen“ nicht zu stark werden lassen

Klar machen, was in unserer Gesellschaft üblich ist

Gruppe und Aussiedler pädagogisches Verhalten

Gruppen werden aufgelöst

„Russengruppen“ aufteilen

Gruppenbildung durch Sprachzugehörigkeit

Im Unterricht keine Grüppchenbildung

Explizite Anforderungen der Arbeitsstelle:

Stütz- und Förderlehrer

Nachbereitung des Stoffs der Berufsschule

Betonung der Benachteiligtenförderung

Qualität/Leistung/Jugendliche sollten gute

Ergebnisse erzielen

Kein enger Lehrplan

Im Vergleich zu `nem Lehrer

Bei neuen Methoden ist Herr K.

alleingelassen

Lernziele daraus:

Transfer in die Gegenwart

Motivationsaufbau

Konzentrationsaufbau

Persönliche pädagogische Einstellungen und subjektive Theorien:

Weniger ist manchmal mehr

Diese Arbeit ein Stück weit leben

Nicht nur erlernte Handlungsweisen – tätig werden als Mensch

Eigenreflexivität und

Eigenbeobachtungen

Lieber eine Sache richtig machen

Ganzheitlichkeit/nicht nur einen

Schwerpunkt sehen

„Gemeinsamkeiten, die man betonen sollte“.

Auch andere Dinge zulassen

„Materie“ – Lernstoff selbst

verinnerlichen, bevor er

weitergegeben wird

Unter der Vielfalt der Aufgaben

leidet die pädagogische Arbeit

Herr K. lehnt Differenz ab

Das Ganze ganzheitlich sehen! (Nicht nur Teilaspekte – Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit)
So ´ne gesunde Balance!
Guter Draht
Guter Kontakt
Hemmschwellen überwinden lernen
Als Lehrperson zu einer Lösung beitragen

Abbildung 11
Pädagogische Prämissen, Frau Becker

Pädagogische Prämissen wirken auf/beeinflussen die starke russische Gruppe/das Verhalten der heterogenen Gruppe im Ganzen/im Allgemeinen auf die ganze Gruppe/auf die Beziehungsinitiierung/auf Konflikte

Explizites pädagogisches Konzept (Team/Organisation):
Pädagogische Leitlinie: *Betreuung*

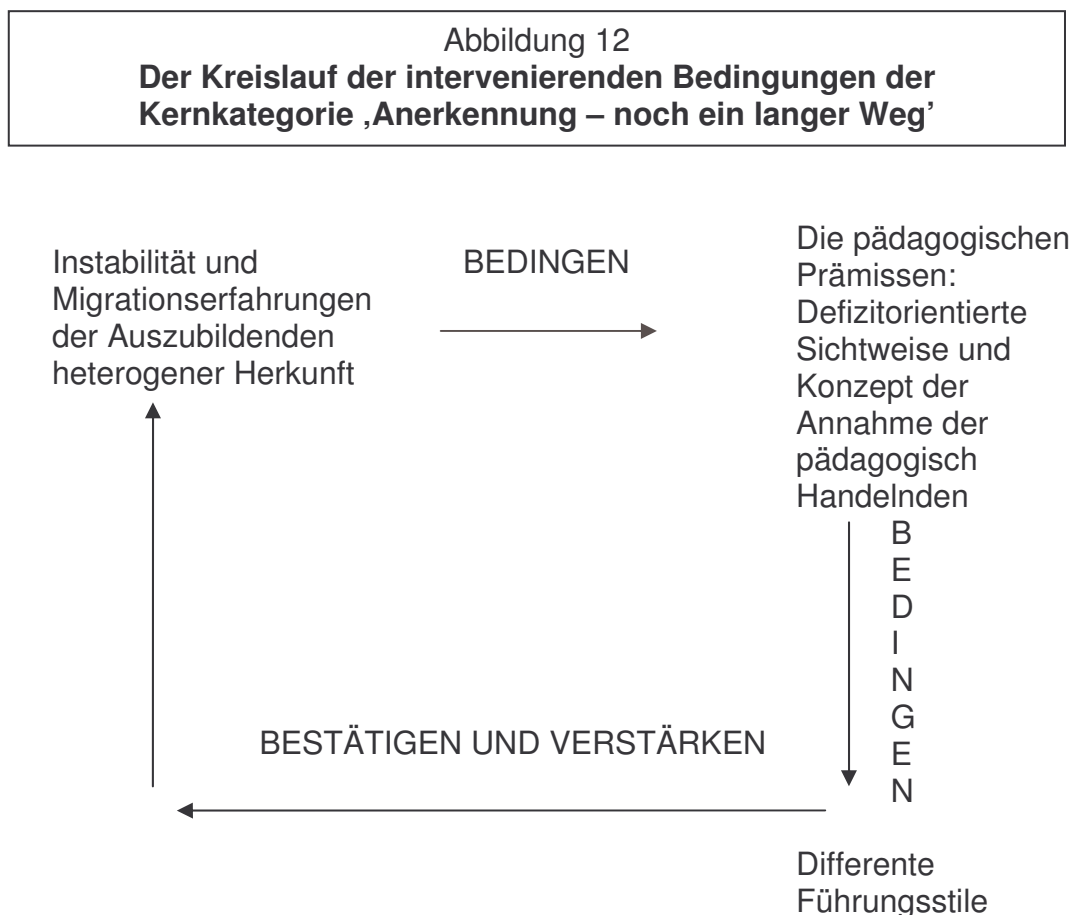
- „Ja wir wollen die Jugendlichen so weit bringen, dass sie auf dem ersten Arbeitsmarkt bestehen können. Wir wollen, dass sie, ich möchte mal sagen, selbstbewusst hier rausgehen. Da sie auch oft mit einer sehr negativen Biographie kommen, eher so auf der Versagerlinie sich selber auch einordnen, weil sie an der Schule gescheitert sind und keine reguläre Ausbildung bekommen haben. Das ist mir immer ganz wichtig, wenn die hier rausgehen, dass sie wissen, sie haben was und sie können auch was“.
- Interesse für die Biografie des Einzelnen
- Einzelarbeit/Einzelfallberatung/Krisenmanagement/Förderpläne/Gruppenarbeit nach Bedarf
- Austausch von unterschiedlichen Sichtweisen im Team
Perspektivenwechsel
Anderer Blickwinkel
- Freiwilligkeit ist nicht gegeben - Azubis müssen sich an das halten, was die Organisation will
- Unterstützung/Hand ins Feuer halten
- Wenn sich die Azubis nicht an die Regeln halten, wenn sie sich „Klobber“ leisten, (Regeln: keine Fehlzeiten, Ehrlichkeit, „verebbelt“...) wird eingegriffen
- Wenn Fetzen fliegen, wird eingegriffen
- Gratwanderung: Beziehungsaufbau und Sanktion
- Konflikte werden über die Sprache geregelt
- Abgabe von Verantwortung, z.B. bei Beziehungsaufbau/Akzeptanz der Bedeutung der Ausbilder
- Begegnung muss außerhalb des alltäglichen Ausbildungsbetriebes ablaufen
- Ehrlichkeit

Implizit pädagogische Prämissen von Frau B.: *Ich lern immer was! Ich will es ganz gut machen!*

- Persönliche Beziehung beeinflusst die Wahrnehmung zu dem/der Jugendlichen
- Vertrauensvolle Beziehung/unterstützende Beziehung
- „Wenn ich einen gut leiden kann, dann (überlegt) nehme ich ihn anders wahr als jemanden, mit dem ich schon mal Probleme hatte.“
- Pädagogisches Konzept der Ambivalenz bzw. pädagogisches Ethos: „Ich versuche so ehrlich wie möglich mit denen umzugehen. Die wissen, wenn sie was ausgefressen haben, dass ich unheimlich ungehalten werden kann. Die wissen aber auch, dass ich, wenn es hart auf hart kommt, meine Hand für sie ins Feuer lege, ja, und sie auch verteidige und in Schutz nehme, sie auch unterstütze. Ich denke, das merken die schon.“
- Konflikte nicht an der Person, sondern am Verhalten festmachen/Konflikte werden über Sprache geregelt
- Ehrlichkeit: Mist machen darf man, nur muss man dazu stehen
- Soziale Herkunft wird von kultureller Herkunft unterschieden/soziale Lebenswelt, bspw. der Familienhintergrund spielt eine Rolle
- Mitmenschen so nehmen, wie sie sind /Anerkennung der Person
- Genderaspekte werden mit reflektiert
- Reflexion sehr wichtig, auch die Azubis, die Mitmenschen müssen reflektieren
- Ich bin o.k. – du bist o.k.
- Azubis sind bereichernd/eigene Bereicherung
- Nah an den Jugendlichen dran sein
- Jemand auch von einer anderen Seite sehen/auch mal anders kennenlernen
- **Die Lebenswirklichkeit** sehen/**das Lebensthema** erkennen
- „Du bist ein guter Kerl!“/Vermittlung eines positiven Bildes/Arbeit an einem positiven Selbstbild (trotz schlechter Noten kann ich dich gut leiden)

7.3 Der Kreislauf der intervenierenden Bedingungen

Die pädagogisch Handelnden bringen als intervenierende Bedingungen die pädagogischen Prämissen der defizitorientierten Sichtweise und das Konzept der Annahme in den interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung ein. Beide Prämissen bedingen differente Führungsstile. Die differenten Führungsstile können sich wiederum auf die Instabilität und die Migrationserfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft auswirken. Die intervenierenden Bedingungen, die in den Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung noch ein langer Weg‘ einwirken, können grafisch als Kreislauf dargestellt werden:



Der Kreislauf der intervenierenden Bedingungen findet sich im Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ wieder, der mit dem Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ im folgenden Kapitel 8 erläutert wird.

8 Der Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘: das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘

Das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ beschreibe ich mit Kategorien, die sich mit den von Honneth (1990,1994) aufgestellten Formen der Anerkennung bzw. Nichtanerkennung in Verbindung bringen lassen.⁴² Zusätzlich zu den im heuristischen Rahmen ausführlich dargestellten Formen der Anerkennung wird die von Helsper et al. (2005) entworfene Kategorie der institutionellen Anerkennung aufgenommen, die für die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen geeignet ist. Die Darstellung des Spannungsfelds zeigt die Verflechtungen der Anerkennungsformen mit der sozialpädagogischen Beziehungsebene der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft. Die Kategorie ‚Herstellen von Beziehung‘ stellt die erste von Honneth (1990,1994) beschriebene Anerkennungsform der Primärbeziehung im Hinblick auf die Herstellung von sozialpädagogischer Beziehung der Professionellen zu den Auszubildenden heterogener Herkunft in den Vordergrund. Die Kategorien ‚Das Fremde als Bedrohung‘ und ‚Interkulturelle Konfliktthemen‘ zeigen die Verflechtung der von Honneth (1990,1994) entworfenen Anerkennungsformen der Rechtsverhältnisse und der Wertgemeinschaft und ihre Auswirkungen auf die sozialpädagogische Beziehung. Die Kategorie des Ausbildungserfolgs wird mit der von Helsper et al. (2005) entworfenen institutionellen Anerkennung in Verbindung gebracht.

8.1 Herstellen von Beziehung

Eine Reihe von Handlungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist auf das Herstellen von Beziehung gerichtet. Von Interesse ist bei der Darstellung der vorliegenden Kategorie, **wie** die pädagogisch Handelnden eine sozialpädagogische Beziehung zu den Auszubildenden heterogener Herkunft im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung herstellen und **ob** sie sich mit Anerkennungsformen in Verbindung bringen lassen.

⁴² Näheres dazu vgl. Abschnitt 3.1 der vorliegenden Arbeit.

Die Daten verweisen darauf, dass die pädagogisch Handelnden eine sehr starke Beziehung herstellen, die mit der Anerkennungsform der Primärbeziehung vergleichbar ist, da sie Eltern-Kind-Beziehungen gleicht, die aus starken Gefühlsbindungen besteht.

Die Kategorie ‚Herstellen von Beziehung‘ habe ich für die folgende Analyse mit der Kategorie ‚Typenbildung der pädagogisch Handelnden‘ verknüpft. Die Kategorie ‚Herstellen von Beziehung‘ wird im Folgenden mit den Subkategorien ‚Umgang mit Nähe und Distanz‘, ‚Mutter- oder Vaterersatz‘, ‚Geborgenheit herstellen‘, ‚Harmonie‘, ‚Versorgen‘ und ‚Konflikte ignorieren‘ beschrieben (vgl. Tabelle 3).

8.1.1 Die generative Differenz als Beziehungsmuster

Im Material wird sehr häufig von den pädagogisch Handelnden die starke Nähe zu den Auszubildenden thematisiert. Gleichzeitig fällt in diesem Zusammenhang die Beschreibung, eine Ersatzmutter oder ein Ersatzvater zu sein:

„Für manche ist man hier die Ersatzmutter. Merkt man als mal. Manchmal also Bemerkungen, wenn dann einer sagt: ‚Ach, das hat meine Mutter nie gemacht!‘ Merkt man schon, dass man verglichen wird“ (Frau Becker 069).

„[...] als wären es meine eigenen Söhne“ (Ausbilder 023).

Die pädagogisch Handelnden gehen von einem spezifischen Verständnis von Beziehungsmustern gegenüber den Auszubildenden heterogener Herkunft aus. Die Beziehung der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft wird in erster Linie durch eine generative Differenz strukturiert, die das Verhältnis mit einer Machtasymmetrie ausstattet. Die Auszubildenden können durch die pädagogisch Handelnden hinterfragt werden, nicht aber die pädagogisch Handelnden durch die Auszubildenden (vgl. Helsper et al. 2005). Weiterhin wird die Machtasymmetrie durch die soziale und ethnische Herkunft der Auszubildenden strukturiert.

Die sozialpädagogische Beziehung zeichnet sich also durch eine Ungleichheit des Status aus, die sich aus der gesellschaftlichen Struktur ergibt. Weil die Auszubildenden in erster Linie von den pädagogisch Handelnden in einen Kindheitsstatus verwiesen werden, sind sie auf die pädagogisch Handelnden im Meadschen Sinn als konkrete andere angewiesen. Auf die Identitätsentwicklung

übertragen, bedeutet dies, dass die Auszubildenden für die Entwicklung ihrer eigenen Identität auf die pädagogisch Handelnden angewiesen wären. Honneth (1994) kennzeichnet diese Form als Primärbeziehungen, die aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen und auf einer Balance zwischen Bindung und Selbstständigkeit beruht, die an die konkrete Existenz des anderen gebunden ist. Die Anerkennungsform der Primärbeziehungen, die mit einer emotionalen Anerkennung verknüpft ist, die sich in erster Linie in der Familie, in Freundschaften und Liebesbeziehungen ansiedelt, weitet sich auf die sozialpädagogische Beziehung der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft in der außerbetrieblichen Einrichtung aus.

In enger Verbindung damit steht die Frage nach einer professionellen Form der emotionalen Anerkennung in diesem Kontext und der damit einhergehenden notwendigen Einhaltung von professioneller Distanz gegenüber den Auszubildenden. Einerseits resultieren aus der starken Nähe häufig psychische Belastungen bei den pädagogisch Handelnden, andererseits resultiert daraus für die Auszubildenden ein starkes Abhängigkeitsverhältnis gegenüber den pädagogisch Handelnden, das sich kaum mit den Paradigmen der Jugendhilfe, ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und ‚Fördern durch Fordern‘ vereinbaren lässt. Die sozialpädagogische Beziehung lässt sich also durch eine starke Nähe kennzeichnen, die elterlichen Beziehungen gleicht.

8.1.2 Die sozialpädagogische Beziehung

Das Herstellen der sozialpädagogischen Beziehung findet nicht integriert im alltäglichen gemeinsamen Ausbildungsablauf der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen statt, sondern in besonderen Räumen wie der Sprachförderung, in Freizeiten oder in Aktivitäten nach der Arbeitszeit. Innerhalb dieser Begegnungen stellen die pädagogisch Handelnden eine Beziehung her, die sie sehr positiv empfinden und als Möglichkeit sehen, Kontakte zu den Auszubildenden aufzubauen, die als intensiv und gut beschrieben werden:

„Also das ist schon so, dass ich zum Beispiel auch, ähm, mit vielen aus dem ersten Lehrjahr, [...] dass die mit mir Sprachförderung machen. Dass ich also zwei bis dreimal in der Woche mit einem aus dieser Gruppe Sprachförderung mache und innerhalb dieser Sprachförderung habe ich zu einigen Auszubildenden, ähm, sehr intensive, nicht sehr intensiv, aber schon einen guten Kontakt gefunden, wo man

auch, äh, einzelne Jugendliche sich auch öffnen wegen irgendwelchen Problemen“ (Frau Rauber 051).

In diesem Zitat fällt auf, dass die interviewte Sozialpädagogin zuerst den Kontakt mit sehr intensiv bezeichnet, diese starke Dimensionalisierung dann einschränkt auf einen guten Kontakt. Die Auszubildenden öffnen sich ihr gegenüber mit „irgendwelchen“ Problemen. Es wird also nicht gezielt darauf geachtet, dass bestimmte Problematiken im Sinne sozialpädagogischer Intervention mit den Auszubildenden bearbeitet werden, sondern angesprochen werden kann alles, was die Auszubildenden bewegt. Der Grund liegt darin, dass die Sprachförderung primär im Bereich des Unterrichtens und nicht innerhalb der sozialpädagogischen Methode der sozialen Gruppenarbeit angesiedelt ist, was zu einer Willkürlichkeit der sozialpädagogischen Intervention führen kann. Die Sprachförderung wurde ausschließlich für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund mit schlechten deutschen Sprachkenntnissen eingerichtet. Für die autochthonen Auszubildenden und die Auszubildenden mit guten deutschen Sprachkenntnissen hat diese Einrichtung zur Folge, dass für sie wesentlich weniger Zeit zur Herstellung von Beziehung und zur Aufarbeitung ihrer Probleme zur Verfügung steht. Die Sondermaßnahme für die allochthonen Auszubildenden mit schlechten Sprachkenntnissen bringt also einen Ausschlusseffekt gegenüber den autochthonen Auszubildenden mit sich, da für sie keine vergleichbaren Maßnahmen angeboten werden. Eine intensive sozialpädagogische Beziehung, die auch für die Sozialpädagogin befriedigend ist, kann nur mit wenigen Auszubildenden in dieser Einrichtung aufgebaut werden.

Die Herstellung von Beziehung wird im Rahmen von Begegnungen gesehen, die außerhalb des Alltags der Ausbildung stattfinden oder in Sonderräumen, die nicht primär zur Ausbildung dazugehören. Durch diese Art der Herstellung von Beziehung haben die pädagogisch Handelnden die Chance, die Auszubildenden auch von einer anderen Seite als jenen kennenzulernen, welche die Auszubildenden in den Werkstätten zeigen. Dieser Aspekt ist besonders in einer interkulturellen Beziehung von Relevanz, da es hier von Bedeutung ist, die kulturellen Zuschreibungen zu hinterfragen und auf ethnozentrische Maßstäbe zu überprüfen (vgl. Nieke 2000). Hier lässt sich mit Nieke (2000) auf den interkulturellen Zwischenraum hinweisen, wo

Verständigungsprobleme besonders dann entstehen können, wenn Auszubildende und pädagogisch Handelnde heterogener Herkunft zusammenkommen, zusammenleben und miteinander auskommen müssen. In diesem Miteinander unterstellt häufig jemand aus der einen Kultur seine Deutungen als selbstverständlich bekannt für jemanden aus einer anderen Kultur, obwohl dieser jene Deutungen nicht kennt oder an ihrer Stelle andere hat. Nieke (2000) sieht die Aufgabe interkultureller Erziehung und Bildung darin, solchen Verständnisproblemen im gemeinsamen Alltag nachzuspüren, sie in ihrer lebensweltlichen und kulturellen Bedingtheit deutlich zu machen, um so Missverständnisse aufzuklären oder ihnen vorzubeugen und ein Bewusstsein davon zu schaffen, dass jeder ohne eine solche Sensibilität unvermeidlich in seinem eigenen Ethnozentrismus befangen bleibt. Nieke (2000) hebt bei diesem Aspekt den gemeinsamen Alltag hervor. Diesen Aspekt in den gemeinsamen Alltag zu integrieren, gelingt anscheinend bei den untersuchten Einrichtungen nicht, sondern als Alternative dazu werden die gesonderten Räume wie Sprachförderung, Freizeiten oder zusätzliche Veranstaltungen gesucht:

E: Also, was wir machen, ist immer eine Einführungswoche mit, ähm, mit den Jugendlichen, wo einfach auch Raum ist, außerhalb der Werkstatt sich kennenzulernen, was zusammen zu machen. Wir machen Freizeitaktivitäten. Das mag sein, dass die freitagmittags mal noch was zusammen unternehmen. Das mag sein, dass wir mal eine Tagesfahrt machen. Und dass das auch mal so Momente sind, wo (überlegt).

I: Begegnungen stattfinden?

E: Wo das auf einer anderen Ebene abläuft. [...] Wo die dann auch schon mal Sachen von sich kennenlernen, die sie so nicht kannten. Und vor allem, wo wir die Jugendlichen auch mal anders kennenlernen. Wo dann plötzlich auch mal ungeahnte Talente zum Vorschein kommen. Was man in der Ausbildung so nicht merkt (Frau Becker 057-061).

Die Sozialpädagogin Frau Becker beschreibt hier, was alles bei einer Begegnung passiert, die außerhalb des Werkstattbetriebs angesiedelt ist.

Begegnung findet auf einer anderen Ebene statt, außerhalb des „Werkstattbetriebs“, das heißt, Begegnung wird herausgehoben aus dem Alltag. Begegnung ist etwas Besonderes und nichts Alltägliches. Besonders im interkulturellen Kontext ist es sinnvoll, die Begegnung im alltäglichen Ablauf zu integrieren (vgl. Nieke 2000). Innerhalb der Einrichtung wird die Herstellung von Begegnung, die im Sinne von Nieke (2000) im gemeinsamen Alltag installiert werden sollte, um die Grundlage für interkulturelle Kompetenz zu bilden, nicht

als Aufgabe der Einrichtung verstanden. Nieke (2000) hebt hier die Fähigkeit hervor, beim Umgang mit dem anderen, den Verschiedenheiten und Schwierigkeiten Rechnung zu tragen und sie in einer Weise zu thematisieren, dass keiner der Beteiligten in seiner Sichtweise von vornherein als rückständig oder falschdenkend entwertet wird. Didaktiken hierfür, wie von Holzbrecher (1997, 2000, 2002; vgl. Kapitel 2.1) in seiner Didaktik der Wahrnehmung des Anderen vorgeschlagen, finden keine Anwendung:

„Also, die haben halt ihre Pausen, ähm, die sie dann auch gemeinsam verbringen. Dann gehen sie mal gemeinsam in die Stadt, da ist ja das Einkaufszentrum nicht weit, wo sie dann halt auch die Pausen verbringen, oder sie sitzen hier gemeinsam. Da haben die dann um die Ecke einen Tisch, wo sie ihre Pausen haben. Da sitzen sie gemeinsam [...]“ (Frau Storz 142).

Ein Raum für interkulturelle Begegnungen und für die Herstellung einer tragfähigen Beziehung, wie in der Themenzentrierten Interaktion vorgeschlagen (vgl. Kapitel 3.3.2), wäre für die pädagogisch Handelnden und die Auszubildenden und auch für die Auszubildenden untereinander die Lernwerkstatt. Die Lernwerkstatt ist ein festes Modul, das regelmäßig angeboten werden muss und die nötigen pädagogischen Freiräume lässt. Dieser Raum wird aber hauptsächlich zum Stützunterricht und zum Aufarbeiten der schulischen Lücken der Auszubildenden genutzt, da der Ausgleich der schulischen Defizite im Vordergrund des pädagogischen Handelns liegt (vgl. Kategorien ‚Defizitorientierte Sichtweise‘ Kapitel 7.2.1 und ‚Ausbildungserfolg‘ Kapitel 8.3):

„Ja, die Lernwerkstatt, das wäre eigentlich auch so ein Bereich, wo sie sich dann auch mal zusammensetzen und keine Arbeit, also keine Friseurarbeit in dem Sinne haben. Wo dann auch mal so ein bisschen locker dann mit Kaffeetrinken und so das dann stattfindet. Solche Dinge.“ (Frau Storz 142).

Hervorgehoben wird, dass sich die sozialpädagogische Beziehung zu den Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnden durch Machtasymmetrien auszeichnet, die besonders durch Sanktionen entstehen. Beziehungsarbeit wird als Gratwanderung bezeichnet, da die Sanktionen einen negativen Eindruck auf die Auszubildenden hinterlassen:

„Ja, es ist eine Gratwanderung, weil ich auch sanktionieren muss. Die wissen, dass sie hier einbestellt werden, wenn sie irgendeinen Mist gemacht haben. Das es dann nicht immer schön ist, ja. Und ,ähm“ (Frau Becker 028).

Damit sich dies nicht negativ auf die Beziehung zu den Auszubildenden auswirkt, stellt die Sozialpädagogin einmal heraus, dass es ihr wichtig ist – im Sinne von Ehrlichkeit – auch ihre negativen Gefühle den Auszubildenden gegenüber auszudrücken:

„Ich versuche so ehrlich wie möglich mit denen umzugehen. Die wissen, wenn sie was ausgefressen haben, dass ich unheimlich ungehalten werden kann.“ (Frau Becker 032).

Auf der anderen Seite ist sie aber auch bereit, die Auszubildenden zu verteidigen und zu beschützen:

„Die wissen aber auch, dass ich, wenn es hart auf hart kommt, meine Hand für sie ins Feuer lege, ja, und sie auch verteidige und in Schutz nehme, sie auch unterstütze. Ich denke, das merken die schon“ (Frau Becker 032).

„Also die können von mir aus den größten Mist machen, wenn sie dazu stehen, und dann kucken wir, wie wir das wieder in die Reihe kriegen“ (Frau Becker 038).

Die sozialpädagogische Beziehung wird damit beschrieben, dass die Sozialpädagogin ungehalten werden und sanktionieren kann bei Fehlverhalten der Auszubildenden, gleichzeitig hat sie aber die Möglichkeit, die Auszubildenden zu beschützen, zu verteidigen und zu unterstützen. Beschützen, verteidigen und unterstützen sind Attribute, die darauf hinweisen, dass die Personen, die verteidigt, geschützt oder unterstützt werden, als hilflos gesehen werden, als jemand also, der sich nicht selbst verteidigen und schützen kann, wie es bei kleinen Kindern der Fall ist. Frau Becker benützt hier keine Attribute, welche die Auszubildenden in ihrer Selbständigkeit wahrnehmen, wie begleiten, befähigen, herausfordern oder sich mit einem Fehler konstruktiv auseinandersetzen etc. Sehr stark wird ein Eltern-Kind-Aspekt deutlich, der sich von einer sozialpädagogischen Beziehung der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und ‚Fördern durch Fordern‘ unterscheidet. ‚Eine Hand für jemand ins Feuer legen‘ ist eine Metapher, die eine starke Nähe und ein hohes Abhängigkeitsverhältnis umschreibt, wie sie in engen Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen vorkommt.

8.1.3 Professionelle Nähe und Distanz in der sozialpädagogischen Beziehung

Aus dieser Art der sozialpädagogischen Beziehung resultiert ein Problem der Nähe und Distanz. Im Besonderen thematisieren die Ausbilder diese Frage. Sie

berichten davon, dass sie aufgrund dieser aufgebauten Nähe oft nicht schlafen können und sie daran arbeiten, die Schicksale der Auszubildenden nicht so nah an sich herankommen zu lassen. Wolfgang Schmidbauer (1994) hat dieses Phänomen mit der Problematik der hilflosen Helfer beschrieben. Die Schwäche und Hilflosigkeit der anderen wird akzeptiert und als behandlungswürdig erkannt, während das eigene Selbstbild von solchen Problematiken um jeden Preis freigehalten werden muss.

Das Thema der professionellen Nähe und Distanz wird bei einer Ausbalancierung der beiden Pole mit der Kategorie ‚Professionelle emotionale Anerkennung‘ erfasst, die im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung unter den Konsequenzen in den Kapiteln 10 und 12.2 noch weiter expliziert wird.

Die beiden Pole der Nähe und Distanz können exemplarisch am Fallbeispiel von Frau Müller dargestellt werden.

8.1.3.1 Fallbeispiel Frau Müller⁴³

Zum Zeitpunkt des Interviews war Frau Müller 26 Jahre alt. Sie hat direkt nach dem Hauptschulabschluss Friseurin gelernt und ist danach in einen größeren Salon gewechselt. Ihre Berufsbiografie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sehr zielstrebig in sehr jungen Jahren eine berufliche Karriere in ihrem Beruf verfolgt hat, die sie auch als persönlichen Kampf versteht:

„Und da danach wollte ich halt einfach mal sehen, wie es in anderen Salons zugeht und habe dann gewechselt in einen größeren Salon mit acht Mitarbeiter, nur Frauen. Da war dann ein richtiger Kampf angesagt. Wir haben da viel Wettbewerbe und so auch mitgemacht, so Kosmetik- und Fönwettbewerbe, bis hin zur Deutschen Meisterschaft in Kosmetik. Und irgendwann dachte ich: ‚Na ja, so jeden Abend bis elf Uhr im Laden stehen, ist schon anstrengend. Nur damit der Name vom Salon irgendwo ein Preis gegeben worden ist.‘ Und dann bin ich noch mal zurück in den Familienbetrieb. Die haben sich auch riesig gefreut. Die sagen auch, es war gut, dass ich die zwei Jahre dann weg war. Ja, und dann bin ich noch mal zurückgekommen und war dort halt als Junggesellin angestellt. Und von dort aus habe ich gedacht: ‚Na ja, soll das alles gewesen sein. Jetzt hast du deine drei Jahre voll von deine Gesellenjahre, jetzt könntest du eigentlich Meisterbrief machen.‘ Dann bin ich nach Saarbrücken auf die Handwerkskammer gegangen und habe in 16 Wochen Meisterbrief gemacht mit 21. [...] Ja und seitdem bin ich dann hier“ (Frau Müller 022 - 024).

Nach ihrem Meisterbrief wollte sie nicht in einem normalen Salon als Friseurmeisterin arbeiten, da ihr die Verantwortung der Buchhaltung, dem

⁴³ Alle auftretenden Namen sind anonymisiert.

Bestellwesen und mit den Angestellten aufgrund ihres Alters zu früh erschien. Deshalb entschied sie sich für die Stelle in der außerbetrieblichen Einrichtung:

„Und das war mir eigentlich zu früh. Ich meine, ich war dann erst, 21, 22, und war schon viel, ne. Und dann hat mir dann das Arbeitsamt halt die Nachricht von hier gegeben“ (Frau Müller 034).

Im weiteren Verlauf des Interviews thematisiert Frau Müller den geringen Altersunterschied zwischen den Auszubildenden und ihr. Sie stellt hierbei auch deutlich den Gegensatz zu den Auszubildenden in der außerbetrieblichen Einrichtung heraus, dass sie mit jungen Jahren beruflich schon sehr erfolgreich war und viel Kraft und Energie trotz ihres Alters in ihre Ausbildung gesteckt hat. Sie hofft, dass sich ihr eigener Erfolg auf die Motivation der Auszubildenden niederschlägt (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Kategorie ‚Defizitorientierte Sichtweise‘ Kapitel 7.2.1):

„Klar, und ich bin auch selber noch so jung gewesen. Und wenn ich dann gerade nehme, die Älteste, die war damals drei, ähm, neunzehn. Die war gerade mal eineinhalb Jahr jünger wie ich, ne. Und die hat noch keinen Schulabschluss gehabt, noch keine abgeschlossene Ausbildung, dass die vorher schon mal was gemacht hätte. Die macht die erste Ausbildung und ist ein Jahr eineinhalb jünger wie ich. Ja, aber ich denke, ich konnte ihnen auch im gewissen Maße auch Antrieb geben, dass sie jetzt wirklich gesagt haben: ‚Okay, wir schaffen das auch.‘ Auf jeden Fall mal eine Gesellenprüfung abzulegen. Was da danach ist, muss jeder für sich entscheiden, ne. Ja“ (Frau Müller 042).

Frau Müller vertritt hierbei sehr stark die Auffassung, dass der berufliche Erfolg von der eigenen Einstellung und Motivation abhängt und sie dies auch den Auszubildenden so vermitteln will:

„Ja, also ich denke halt, dass man ihnen mal zeigt, dass auch jemand Junges schon [...] einen Meisterbrief in der Hand haben kann. Das liegt an einem selber, ne. Und bei uns ist es jetzt auch nicht so in der Familie, dass meine Eltern irgendeinen Friseursalon oder so haben, wie es ja oft ist, dass dann die Kinder da drauf ein bisschen spezialisiert werden und gleich Meisterschule im Anschluss machen. Ich habe das halt so. Ich habe das halt so gemacht, weil ich das so wollte, ne“ (Frau Müller 046-048).

Der geringe Altersunterschied führte im Rahmen der Ausbildung sehr schnell zu Spannungen. Die Auszubildenden sahen sie mehr als Freundin und nicht als Vorgesetzte. Dies ist anscheinend eine Erfahrung, die im Rahmen der Ausbildung immer wieder vorkommt:

„Und da bin ich dann schon einmal auch mit meinen Nerven am Ende gewesen. Aber es ist immer wieder eine Erfahrung“ (Frau Müller 056).

Frau Müller setzt sich deshalb intensiv mit der Frage des freundschaftlichen Auskommens und der professionellen Autorität auseinander. Hier reflektiert sie im Besonderen die Frage, wie sie eine vertrauensvolle Beziehung herstellen kann:

„Hm, zum Beispiel, also ich muss ja probieren, etwas Vertrauen von den Azubis zu bekommen, ne, dass, wenn's ihnen mal nicht so gut geht, dass man drüber sprechen kann. Also geh ich halt mal hin und frage: ‚Na, wie war dein Wochenende?‘ oder: ‚Was machst du am Wochenende?‘, ‚Was habt ihr erlebt?‘ oder so, ne. Oder wir sitzen mal in der Pause hinten zusammen, essen zusammen, und dann kommt man so ins Gespräch. Die wissen auch sehr viel über mich. Wenn's mir gut oder schlecht geht, das merkt, wenn das jemand merkt die erste halbe Stunde meine Azubis“ (Frau Müller 116-117).

Frau Müller beschreibt in diesem Zusammenhang eine symmetrische Beziehung. Nicht nur sie weiß viel über die Auszubildenden, die Auszubildenden kennen Frau Müller auch so gut, dass sie sich in ihre jeweilige Gefühlslage einfühlen können. Im weiteren Verlauf relativiert sie die Herstellung von Symmetrie wieder, indem sie darauf hinweist, dass sie in den Auszubildenden keine Freundinnen aufgrund der professionellen Autorität sehen darf. Eine starke Beziehung, die bis in die private Ebene hineinreicht, lehnt sie deshalb strikt ab. Sie hält die Trennung aber nicht immer aufrecht und plädiert hier für keine strikte Abgrenzung der Funktions- und Arbeitsbereiche, was die Trennung von Privatem und Beruf wieder aufweicht:

„[...] aber ich möchte auch nicht jetzt Freundinnen in den Azubis sehen. Also, das geht generell nicht, ne. Also, ich würde mich nicht privat mit denen jetzt irgendwo treffen für ins Kino oder sonst wie verabreden. Das geht nicht. Aber wir gehen schon mal zusammen in die Pause, nicht alle zusammen, aber mal mit zwei, drei, wo wir sagen: ‚Wir gehen jetzt mal was essen oder noch schnell was trinken.‘ Das machen wir dann schon. Weil ich denke, das braucht man auch. Weil nur so auf Distanz und ‚das ist mein Bereich, deiner‘, das funktioniert, glaube ich, nicht so gut“ (Frau Müller 123).

Für Frau Müller ist die Frage der Nähe und Distanz ein wichtiger Aspekt in ihrer sozialpädagogischen Beziehung zu den Auszubildenden. Die Problematik der professionellen Distanz bespricht sie mit ihrem Mann. In der Institution ist für diese Fragen der professionellen reflexiven Auseinandersetzung, z.B. innerhalb von Supervisionen keine Möglichkeit gegeben.

Frau Müller begreift sich als Lernende, was ihren persönlichen Umgang mit den sozialen Problemen der Auszubildenden betrifft. Die Frage der Nähe und Distanz löst sie mit dem Zeitaspekt. Sie hebt hervor, dass sie mit der Zeit

gelernt hat, auch mit den sozialen Problemen, die die Auszubildenden mitbringen, zurechtzukommen:

E: Da waren ja noch ganz andere Azubine da, teilweise drogenabhängig und so. Also, was da dann abging, (überlegt) habe ich auch viel viel mit nach Hause genommen. Sehr viel.

I: Haben Sie das immer noch, dass Sie so Sachen dann mit heimnehmen und?

E: Hm, ich spreche schon mit meinem Mann da drüber und sage: ‚Du, lass sie einfach machen.‘ Aber im Großen und Ganzen komme ich viel besser damit klar, wie noch vor zwei Jahren. [...]

E: Habe schon viel gelernt (lacht) (Frau Müller 177-183).

Die Frage der Nähe bringt sie mit einer großen Familie in Verbindung. Die Frage der Distanz beschreibt sie mit „kalt“ in Bezug auf Emotionen:

„Ja, so eine große Familie irgendwie schon, oder an Geburtstagen. Gibt’s bei uns nicht, dass wir nicht gratulieren oder anrufen, wenn derjenige in Urlaub ist. Da wird dann angerufen und sagen: ‚Wir wünschen dir alles Gute zum Geburtstag‘, ne. So, wie es sich eigentlich auch gehört, weil ich denke, zu viel Distanz fördert das Ganze auch nicht. Wenn man so kalt dann ist“ (Frau Müller 209).

Damit die Auszubildenden das Gefühl bekommen, wie in einer großen Familie zu leben, bemüht sie sich sehr um die Herstellung von Geborgenheit und versorgt „ihre“ Auszubildenden auch einmal mit einem selbst gebackenen Kuchen. Sie erzählt dazu eine Weihnachtsgeschichte, mit der sie darstellt, wie sie versucht, Geborgenheit und eine beschützenden Nähe herzustellen. Sie ist bemüht, den Auszubildenden eine heile Welt zu vermitteln, da sie es selber als sehr belastend erlebt, dass die Auszubildenden aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen bzw. aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit kein deutsches Weihnachtsfest kennen. Auch hier vergleicht Frau Müller die Situation mit ihrer eigenen Herkunft und kann die professionelle Distanz nicht aufrechterhalten. Die Situation der Auszubildenden berührt sie sehr stark:

„Zum Beispiel gerade mein erstes Weihnachten hier. Das war so schrecklich. Ich habe dann gedacht: ‚Na ja, irgendwas musst du ihnen ja wohl schenken, als Anerkennung‘. Ich meine, sie schaffen auch toll mit. Da habe ich so kleine Päckchen gemacht. Da haben wir eine Weihnachtsfeier organisiert, haben die ganze Leute aus dem Haus eingeladen, [...]. Da haben wir mit zwanzig Mann hier draußen gesessen und irgendwie fand ich, ‚Na ja, was willst du jetzt den ganzen Abend dasitzen, essen und trinken und gibst ihnen ihre Tüten.‘ Also ist noch ein Nikolaus gekommen. Es ist zwar in dem Moment was für kleine Kinder, aber wir hatten so einen Heidenspaß an dem Nachmittag. Der hat dann über jeden was gesagt, und paar Tage später ist eine Teilnehmerin zu mir komm, eine Azubine, und hat gesagt: ‚Wissen sie Frau Müller, zu mir ist noch nie ein Nikolaus gekommen, wie ich klein war.‘ Puh, das war ein Stich ins Herz, dass ich sie wirklich am liebsten einen Weihnachtstag alle zu mir heim eingeladen hätte und mal gezeigt hätte, wie Weihnachten für mich als Kind immer verlaufen ist. Mit der Familie unterm Tannenbaum, mit Geschenke, ne. Teilweise

haben die das gar nicht. Und das hat mich dann schon arg berührt“ (Frau Müller 191).

Frau Müller muss feststellen, dass die Herstellung einer starken Nähe nicht immer förderlich für die Arbeitsabläufe ist. Sie bringt diese Nähe damit in Verbindung, dass Arbeitsabläufe von den Auszubildenden dann lockerer gesehen und nicht mehr so gewissenhaft ausgeführt werden. Hier bringt sie persönliche Nähe in Zusammenhang mit dem Einhalten von Regeln und der Gewissenhaftigkeit bei der Arbeit:

„Ja. Will jetzt nicht sagen: ‚Hey, wir haben zehn Uhr. Ab in den Übungsraum und wickeln und machen.‘ Ne. Nur manchmal, wenn ich es dann halt so ein paarmal gemacht habe, merke ich dann halt schon, ‚Oh, ist noch keine Karteikarte draußen gesucht um zehn. Da sind noch keine Handtücher in der Waschmaschine. Die Spüle läuft über‘, ne. Dann so Sachen. Und dann denke ich: ‚So, jetzt musst mal noch mal einen Schritt zurück, ne.‘ Und dann werde ich noch mal ein bisschen anders, ein bisschen distanzierter und setze mich halt nicht zu ihnen. Und dann merken sie, ‚Ei, was ist denn los?‘ Habe ich gesagt: (deutet stimmlich ‚nein‘ an.) ‚Einen Finger habt ihr gekriegt und ihr kriegt nicht den ganzen Arm. Ihr müsst jetzt noch mal ein bisschen Gas geben.‘ Und dann funktioniert es auch noch mal“ (Frau Müller 215).

Frau Müller thematisiert ebenfalls die Eltern-Kind-Beziehung und die Konsequenzen wie Enttäuschung, die sich daraus für sie selber ergeben können. Die Auszubildenden gehen nach der Ausbildung ihre eigenen Wege und geben den engen Kontakt sehr schnell auf, sodass sie wie eine Verlassene dastehen kann:

„[...]Es sind nicht deine Kinder und in zwei Jahren fragt eh keiner mehr nach dir. [...] Ich sehe es ja jetzt bei denen, die fertig geworden sind. Die wenigen kommen noch hierher oder rufen mal an. Ja“ (Frau Müller 197).

Diese Problematik spüren auch die Auszubildenden. In den Interviews thematisieren sie ebenfalls die Frage des Verlassens der Einrichtung und der Ausbilderin. Implizit ist darin die Erwartung einer Dankbarkeit eingeschlossen, welche die Auszubildenden der Ausbilderin entgegenbringen sollen:

„[...] und wenn man fertig ist mit der Ausbildung hier, dass man halt nicht den Kontakt jetzt, dass man halt noch in Kontakt bleibt. Nicht so wie andere Leute. Es gibt Leute, die schaffen irgendwo und hauen ab und kommen nicht mehr dorthin. Das ist dann auch unfair, sag ich mal so. Dann denk ich mir auch so, die haben uns dorthin gebracht, dass wir das schaffen, die haben uns das beigebracht, und dann lässt man sie einfach so im Stich. Und das wollen wir auch nicht grad machen“ (Jenny 063).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Beziehung, die Frau Müller als Ausbilderin gegenüber den Auszubildenden aufbaut, sich mit dem Aufbau von

starker Nähe beschreiben lässt, die mit einem Mutter-Kind-Verhältnis vergleichbar ist. Wichtig ist ihr, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und den Auszubildenden durch die Ausbildung einen Familienersatz zu geben. Eine freundschaftliche Beziehung lehnt sie aufgrund ihrer Vorgesetztenfunktion und auch ihres Alters wegen ab. Sie baut eine mütterliche Beziehung zu den Auszubildenden auf, da diese Art von Beziehung eine generative Differenz aufbaut, Respekt impliziert und gleichzeitig eine starke Nähe zulässt. Daraus resultieren für Frau Müller Unsicherheiten wie die Fragen der Umsetzung von professioneller Distanz gegenüber den Auszubildenden und dem Aufbau einer professionellen emotionalen Nähe. Die Kategorie der professionellen emotionalen Anerkennung würde diese beiden Pole erfassen und eine Balance zwischen ihnen herstellen (vgl. Kapitel 12.2).

Ein distanziertes Verhalten wird dann an den Tag gelegt, wenn die Auszubildenden die Arbeitsabläufe nicht einhalten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden dieses Verhalten, das zwischen persönlicher Nähe und abweisender Distanz pendelt, nicht immer verstehen und als ambivalent erleben. Kathrin äußert explizit, dass sie sich eine Chefin wünscht und keine Vermischung des beruflichen mit dem privaten Bereich. Auch hier zeigt sich deutlich die unter den intervenierenden Bedingungen aufgeführten Problematiken der Kategorie ‚Ambivalenter Führungsstil‘ in Kapitel 7.2.3:

„Meine Chefin ist meine Chefin und meine Sozialarbeiterin meine Sozialarbeiterin. Aber zum Beispiel Weihnachtsfeier oder wenn einer Geburtstag hat oder an Fastnacht, wenn sie fortgehen, ich will mit denen einfach nicht fortgehen“ (Kathrin 243).

Das andere Extrem ist, dass sich die Auszubildenden der Ausbildungsstelle gegenüber zur Dankbarkeit verpflichtet fühlen und Abhängigkeiten gegenüber der Ausbilderin entwickeln.

8.1.4 Strategien zum Herstellen von Beziehung

Mit der Darstellung der sozialpädagogischen Beziehung in den untersuchten Einrichtungen können Strategien zur Ausführung der pädagogischen Beziehung identifiziert werden.

- Die sozialpädagogische Beziehung wird nicht im alltäglichen Rahmen des Ausbildungsablaufes hergestellt. Es werden Extraräume für das Herstellen von sozialpädagogischer Beziehung geschaffen.
- Die sozialpädagogische Beziehung lässt sich mit Strategien wie ehrlich sein, verteidigen und beschützen kennzeichnen. Das Fallbeispiel von Frau Müller zeigt exemplarisch, mit welchen Strategien eine starke persönliche Nähe aufgebaut wird, die im Rahmen von Eltern–Kind–Beziehungen anzusiedeln sind.
- Das Konzept der Annahme (vgl. Kapitel 7.2.2) spielt natürlich bei der Herstellung von Beziehung eine große Rolle. Als Strategien werden hier der Aufbau von Vertrauen und eines guten Kontaktes beschrieben, der besonders dazu führen soll, dass die Auszubildenden die Hemmschwellen überwinden, die pädagogisch Handelnden bei Problemen anzusprechen. Hier geht es um Strategien, die zu einem guten Kontakt trotz der bestehenden asymmetrischen Situation zwischen pädagogisch Handelnden und Auszubildenden heterogener Herkunft beitragen.

8.1.5 Konsequenzen für das sozialpädagogische Handeln

Die spezifische Herstellung von Beziehung, die mit den Daten rekonstruiert wurde, lässt es zu, Konsequenzen darzustellen, die sich für das sozialpädagogische Handeln und die Beziehungsebene der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft ergeben können.

Die **Schaffung von gesonderten Räumen zur Herstellung von Begegnung** kann Probleme mit sich bringen. Wird die Herstellung von Begegnung nicht in den gemeinsamen alltäglichen Ausbildungsablauf integriert, kann die Herstellung einer sozialpädagogischen Beziehung problematisch werden. Gesonderte Räume haben keine Konstanz und fußen nicht auf fest installierten Gegebenheiten. Dies kann eine Willkürlichkeit nach sich ziehen, welche einmal die pädagogisch Handelnden betrifft, da sie die Begegnungsangebote auch in ihrer Freizeit anbieten:

„Also, was wir machen ist immer eine Einführungswoche mit, ähm, mit den Jugendlichen, wo einfach auch Raum ist außerhalb der Werkstatt sich kennenzulernen, was zusammen zu machen. Wir machen Freizeitaktivitäten. Das

mag sein, dass die freitagmittags mal noch was zusammen unternehmen. Das mag sein, dass wir mal eine Tagesfahrt machen“ (Frau Becker 057).

Ebenso hat z.B. die Sprachförderung ein anderes primäres Ziel als die Herstellung einer Beziehung. Zwar ist positiv, wenn dies über diese Form gelingt, aber sobald das Ziel der Sprachförderung erreicht ist, existiert wahrscheinlich kein Raum mehr, um Beziehung herzustellen. Außerdem schließt die Sprachförderung die autochthonen Auszubildenden sowie jene, die über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen, aus:

„Also es geht auch schon um Sprachförderung, also zum Beispiel beim Karim, der hat Probleme in Deutsch, was man so sprachlich nicht so hört, aber halt Rechtschreibung und halt die vielen Russlanddeutschen. Ich mach auch schon sehr gezielt die Sprachförderung, aber über diesen Weg, dieser Arbeit in den Kleingruppen, ich hab zum Beispiel mit dem Eduard, der ja auch in der Projektwoche teilgenommen hat, den hab ich oft alleine, weil in seinem Ausbildungsjahr da sonst keiner mehr ist, der Sprachförderung bräuchte, und durch die Einzelarbeit, zu ihm habe ich halt einen sehr intensiven Kontakt aufgebaut. Wo er sich dann jetzt auch öffnet und wo ich dann auch automatisch der Ansprechpartner für ihn bin“ (Frau Rauber 053).

Die Nähe, welche die pädagogisch Handelnden aufbauen, lässt sich mit **beschützender Nähe** beschreiben. Die pädagogisch Handelnden und besonders die Ausbilderinnen und Ausbilder bauen in erster Linie eine Sorgebeziehung auf und achten hierbei auf Harmonie. Sie bieten sich als Mutter- oder Vaterersatz an, daher versuchen sie, eine Geborgenheit herzustellen, welche die Auszubildenden zum großen Teil in ihrer familiären Sozialisation nicht hatten. Die außerbetriebliche Einrichtung fungiert als Ersatzfamilie:

„Die nehmen mich hier als Vaterersatz. [...] Das (mit dem Vaterersatz, Anm. der Verfasserin) ist aber auch nicht verwunderlich. Z.B. hatten wir hier einen deutschen Azubi, der hat die drei Jahre nur zweimal gefehlt. Der ist jeden Tag aufgestanden, obwohl sein Vater jeden Tag besoffen auf der Couch lag. Der kommt aus Verhältnissen, das können wir uns überhaupt nicht vorstellen. Der hat jetzt als Erster in seiner Familie einen fertigen Beruf. Was denken Sie, wie der stolz ist. Es ist aber nicht leicht, sich gegenüber solchen Verhältnissen zu behaupten. Der ist auch irgendwann einmal zu mir gekommen und hat gesagt: ‚Ich muss hier raus. Ich schaff das Zuhause nicht mehr.‘ Wir haben dann für ihn eine Wohnung gesucht. Er hat es nun wirklich geschafft. Da bin ich natürlich auch sehr stolz. Aber man muss aufpassen. Manchmal denke ich wirklich soviel über die nach, als wären es meine eigenen Söhne. Das ist ganz gefährlich. Die Schicksale gehen mir so nach. Manchmal denke ich im Bett noch daran. Daran arbeite ich, dass ich mir das alles nicht so nah kommen lasse“ (Ausbilder 22).

Die Distanz, welche die pädagogisch Handelnden aufbauen, hat mit Sanktionen, der Einhaltung von Arbeitsabläufen und persönlicher Abweisung zu tun. Eine professionelle bzw. vertrauensvolle Distanz, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass die Auszubildenden zur Selbstständigkeit und Selbsthilfe motiviert und herausgefordert werden, Verantwortung für ihre Aufgaben zu übernehmen, wird wenig thematisiert:

„Also, meine Konflikte mit den Jugendlichen, die beziehen sich wesentlich drauf, wenn die nicht machen, was sie machen sollen. Also sprich nicht kommen, Fehlzeiten haben, dann muss ich einfach eingreifen, dass muss sich dann summieren, wenn sie sich einfach nicht an die Regeln halten“ (Frau Becker 038).

Durchaus erkennen die pädagogisch Handelnden aber die Probleme, die durch den Aufbau der beschützenden Nähe, die auch mit Schmidbauer (1994) als „Helfersyndrom“ bezeichnet werden kann, entstehen können. Als Beispiele werden Schlaflosigkeit, die Probleme der Auszubildenden mit nach Hause nehmen, nur mit wenigen Menschen besprechen können und persönliche Enttäuschungen genannt. Diese Problematiken treffen besonders auf die Ausbilderinnen und Ausbilder zu.

Die **persönliche Beziehung beeinflusst die Wahrnehmung** der pädagogisch Handelnden. Dies bewirkt, dass Auszubildende bevorzugt werden, weil die Beziehung zu ihnen im Sinne von beschützender Nähe besonders gut gelungen ist, bzw. Auszubildende benachteiligt oder ausgegrenzt werden, weil die Beziehung zu ihnen nicht so gut gelingt wie zum Beispiel bei Rebecca, was unter der Kategorie ‚Interkulturelle Konfliktthemen‘ dargestellt wird:

„[...] weil ja auch einfach auch so die persönliche Beziehung zu den Jugendlichen immer die Wahrnehmung beeinflusst, ne“ (Frau Becker 087).

Aus der Kategorie der beschützenden Nähe kann ein **Umgang mit Konflikten** resultieren, der dazu neigt, die Beziehungen zu den Auszubildenden zu harmonisieren und entsprechenden Konflikten aus dem Weg zu gehen, zu ignorieren oder den Auszubildenden die Klärung des Konfliktes zu überlassen:

„Aus meiner Sicht keine wirklichen Konflikte, ich möchte bei dem Begriff Schwierigkeiten bleiben“ (Herr Kunz 160).

Bei den beschriebenen Konflikten geht es in der Hauptsache um Arbeitsabläufe und Äußerlichkeiten:

„Hm, geht's ums Putzen. Um, um Kleider, die sie anhaben. Um, wie sie sich gegenseitig unterhalten, in welchem Ton. So entstehen die Konflikte bei uns“ (Frau Müller 266).

Konflikte werden in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Friseurhandwerk erst bearbeitet, wenn sie als massiv empfunden werden. Als **massive Konflikte** werden jene empfunden, welche die Arbeitsabläufe stören:

„Ja, es drückt schon auf die Stimmung. Also, die sind dann auch gereizt, unzufrieden, ähm, schlechte Stimmung. Auch in der Arbeit dann unkonzentriert. Beim Schneiden, wo sie dann Fehler machen, die sie eigentlich schon lange nicht mehr machen, und das merkt man schon. Also, wenn es ihnen schlecht geht, das merkt man schon. Ja“ (Frau Storz 202).

Die Konflikte sollen dort von den Auszubildenden untereinander geklärt werden, der nötige Raum dafür wird von den pädagogisch Handelnden zur Verfügung gestellt:

„[...] und die Auszubildenden, die untereinander klären, versuchen das dann zu klären. Es kam dann auch stellenweise schon zu Ergebnissen, aber stellenweise eben auch nicht. Aber da schaffen wir uns schon den Raum dafür, um das versuchen zu klären“ (Frau Storz 204).

8.1.6 Typisierung pädagogischer Fachkräfte

Mit der Analyse der Kategorie ‚Herstellen von Beziehung‘, die sich im Besonderen mit beschützender Nähe kennzeichnen lässt, können verschiedene Typen bei den pädagogischen Fachkräften identifiziert werden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse steht, dass in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen besonders die Ausbilder für die Herstellung von sozialpädagogischer Beziehung zuständig sind. Die originär sozialpädagogische Aufgabe hat sich dort in den Aufgabenbereich der Ausbilder verschoben. Deshalb ist es für die Sozialpädagogen auch von entscheidender Wichtigkeit, im Team gut mit den Ausbildern auszukommen. Frau Storz beschreibt die Abhängigkeit des Aufbaus der sozialpädagogischen Beziehung am Verhältnis, das die Ausbilder und die Sozialpädagogen untereinander haben:

„Also, da klappt das eben auch zwischen der Frau Müller und mir klappt das ziemlich gut. Und dann bin ich dann auch öfters mal unten. Und eigentlich täglich, wo ich dann im Salon dann auch mal stehe, mit den Auszubildenden rede und so. Und seitdem hat sich der Kontakt erheblich verbessert. Also, wo ich dann auch mal runter bin, und wo die auch gemerkt haben, da stimmt es auch zwischen mir und der

Ausbilderin. Ist halt auch eine gute, ja, Stimmung dann da. Und, ähm, da wurde es dann auch mit den Auszubildenden dann besser“ (Frau Storz 116).

Auch werden Konflikte im Großen und Ganzen von den Ausbilderinnen und Ausbildern gelöst, die Sozialpädagogen sind für die schwierigen sozialen Konflikte zuständig und intervenieren im Sinne von Krisenmanagement erst dann, wenn sie von den Ausbilderinnen und Ausbildern dazu gebeten werden:

„Da ist schon auch, sind da ja Konflikte. Wobei das halt wir hier dann noch mal also mit unserem Ausbilder zusammenarbeiten, wo dann auch viel bei unserem Ausbilder hängen bleibt, weil er ja dann vor Ort ist. Und wir dann eingeschaltet werden, wenn es irgendwie brennt oder so, wenn dann Einzelgespräche erforderlich sind. Aber vor Ort ist ja dann der Ausbilder“ (Frau Rauber 099).

„Was ich mache, sind so Einzelfallberatungen und ja, wenn man so will, Krisenmanagement, wenn es Probleme gibt. In der Gruppe einmal, oder auch wenn einzelne Jugendliche Probleme haben. Dann machen wir Förderpläne mit denen, und“ (Frau Becker 016).

„Der Ausbilder ist einfach näher dran, [...]. Ist vielmehr an denen dran als wir jetzt“ (Frau Becker 067).

Die Ausbilderinnen und Ausbilder werden als Schnittstelle der pädagogischen Arbeit beschrieben, da sie für die Ausbildung, pädagogische Beziehungsarbeit und teilweise auch für den Unterricht tätig sind:

„Der Ausbilder [...] so als Schnittstelle mit dem Unterricht schon auch, ne“ (Frau Becker 099).

Die Sozialpädagogen sind in erster Linie dafür zuständig, einzugreifen, wenn es gravierende soziale Probleme gibt, mit denen die Ausbilderinnen und Ausbilder und die Lehrkräfte nicht vertraut sind:

I: Zum Beispiel, wenn ein Jugendlicher kommt, ein Deutscher, und sagt, die Russen, die mobben mich. Was, wie läuft das dann, machen Sie das dann so zwischen Tür und Angel oder gibt es da noch irgendwie eine Möglichkeit, das aufzugreifen?

E: Das ist in der Regel, dass sich da unsere Sozialpädagogen mit auseinandersetzen (Herr Kunz 185-187).

„Auch mit Drogen oder Alkohol, das war völlig Neuland für mich. Und da war ich auch sehr froh, dass ich die Frau Storz hatte“ (Frau Müller 149).

Außerdem müssen die Sozialpädagogen die Sanktionen verteilen, sie sind die

„Überbringer der schlechten Nachrichten“ (Frau Storz 158)

und eine Kontrollinstanz, da sie z.B. dafür zuständig sind, die Anwesenheiten der Auszubildenden zu überprüfen, ihre Fehlzeiten zu notieren und an die zuständige Arbeitsagentur zu melden:

„Im Prinzip ist man so eine Kontrollinstanz, ist man so was wie Vorgesetzter, und will ja aber trotzdem auch eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen [...]“ (Frau Becker 030).

Im Übrigen sind die Sozialpädagogen für die Verwaltungsarbeit zuständig:

„Dann mache ich die ganzen Berichte, die Förderpläne, ähm, was halt für das Arbeitsamt dann auch so gefordert ist an Unterlagen. Dann, ähm, ja, ist inzwischen auch das Vertrauensverhältnis so groß, dass die dann auch zu mir kommen, wenn es Probleme gibt, wo ich dann helfen kann, oder einfach auch mal nur so zum Reden oder irgendwas. Und dann, gut, Praktikumssuche macht die Frau Müller, weil die halt so die ganzen Friseure auch im näheren Umkreis kennt, dass die dann halt eben das eher dann macht. Und ansonsten so die ganze Bürotätigkeit dann auch, so was so drum herum anfällt“ (Frau Storz 088).

Außerdem übernehmen die Sozialpädagogen zusätzlichen Unterricht wie Stützunterricht oder Sprachförderung.

Die Lehrer und Lehrerinnen übernehmen eine vermittelnde Position im Sinne einer Mediatorenfunktion. Sie handeln aus einer gewissen Distanz heraus, da ihre primäre Aufgabe den Unterricht betrifft, der sich mit dem nachzuholenden Stoff befasst. Die Lehrer nehmen wenig Einfluss auf das pädagogische Geschehen außerhalb des Unterrichts. Die Position der Lehrkräfte lässt sich mit Ausgleichen und Vermitteln auf der sozialpädagogischen Beziehungsebene kennzeichnen. Im fallbezogenen Praxisbericht wurde das pädagogische Konzept rekonstruiert, das sich mit einer Mediatorenfunktion beschreiben lässt:

Komponenten eines pädagogischen Konzeptes eines Lehrers der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtung:

- *„die Sprache der Jugendlichen sprechen,*
- *dort ansetzen, wo die Jugendlichen stehen,*
- *eigene Erfahrungen in den Unterricht einbringen,*
- *sowohl das Individuum, als auch die Gruppe sehen,*
- *Ambiguitätstoleranz, die sich in diesem Zusammenhang auf das Rollenkonzept bezieht. Es sollte ein ausgeglichenes Verhältnis von gegenseitigen Rollenerwartungen und wechselseitigen Bedürfnisbefriedigungen zwischen Lehrer und Auszubildenden hergestellt werden,*
- *Erfolge in der Einrichtung müssen differenziert und nach Maßgabe der Bedingungen vor Ort und den jeweiligen Voraussetzungen der Azubis bewertet werden“ (fallbezogener Praxisbericht S. 41f).*

Die folgende Tabelle 6 stellt die Typenbildung der pädagogisch Handelnden in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen dar.

Tabelle 6
Typenbildung der pädagogisch Handelnden in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen

	Sozialpädagogen	Ausbilder	Lehrer
Pädagogisches Handeln	Eingreifen, Intervenieren und Unterrichten	Ausbilden, Unterrichten und sozialpädagogische Beziehung herstellen	Unterrichten, Vermitteln
Funktion in der außerbetrieblichen Einrichtung	Mutterersatz Feuerwehr Sanktionenverteiler Gratwanderer Krisenmanager Verwaltungsangestellte	Vater- und Mutterersatz Vorgesetzte/r und Chef/in Beziehungshersteller Kontaktperson Ausbilder als Schnittstelle	Mediator
Auswirkungen auf die sozialpädagogische Beziehung	Beschützende Nähe und Verteilung von Sanktionen ergeben Ambivalenzen, die sich auf die professionelle emotionale Anerkennung gegenüber den Auszubildenden auswirken.	Beschützende Nähe wirkt sich auf die professionelle Distanz gegenüber den Auszubildenden aus. Abhängigkeiten der Auszubildenden gegenüber den Ausbildern, Reduktion der Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Auszubildenden, Ausbilder sind die Schnittstelle des pädagogischen Handelns	Verwendung eines ganzheitlichen Konzepts nur innerhalb des Unterrichtes, wenig Einflussnahme auf das pädagogische Geschehen außerhalb des Unterrichts, Ausgleich und vermittelnde Position

8.1.7 Zusammenfassung

Die Handlungs- und interaktionale Strategie der **beschützenden Nähe** konnte als die leitende Strategie für das Herstellen von Beziehung der pädagogisch Handelnden ermittelt werden. Das Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung zeigt sich darin, dass im Ausbildungsbetrieb beschützende Nähe nicht immer aufrechterhalten werden kann. Daraus resultieren durch den Umgang mit Nähe und Distanz Ambivalenzen, die sich problematisch für die

pädagogisch Handelnden, aber auch für die Auszubildenden auswirken können. Die Ausbilder können als Schnittstelle des pädagogischen Handelns gesehen werden. Festzuhalten ist, dass vor allem die Ausbilderinnen und Ausbilder und die Sozialpädagoginnen der untersuchten Einrichtungen eine sehr starke Beziehung durch die Form der beschützenden Nähe zu den Auszubildenden herstellen, die mit der Anerkennungsform der Primärbeziehung in Zusammenhang gebracht werden kann. In der weiteren Darstellung des Spannungsfelds wird gezeigt, dass diese Anerkennungsform mit Formen der Missachtung korreliert, die mit den Kategorien ‚Das Fremde als Bedrohung‘ und ‚Interkulturellen Konfliktthemen‘ dargestellt werden.

8.2 Das Fremde als Bedrohung

Bei der Analyse der Daten wurde deutlich, dass einige der pädagogisch Handelnden die Auszubildenden mit Migrationshintergrund in einer Weise erleben, die als Bedrohung beschrieben werden kann. In den untersuchten Einrichtungen werden im Besonderen die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, als Bedrohung erlebt, da sie die Mehrzahl der Auszubildenden darstellen. Weiter zeigt sich das Fremde als Bedrohung in zahlreichen Konfliktthemen, die während der Interviews bei allen pädagogisch Handelnden angesprochen wurden. Im Folgenden werden zuerst Ereignisse und Vorfälle aus dem Datenmaterial dargestellt, die zum Auftreten und zur Entwicklung der Kategorie ‚Das Fremde als Bedrohung‘ geführt haben. Folgende Subkategorien beschreiben diese Kategorie (vgl. Tabelle 3):

- Goliatheffekt
- Dominanzhaltung
- Verdeckter Rassismus
- Ausgrenzen
- Mangelnde interkulturelle Kompetenzen
- Unsicherheit
- Überforderung
- Die Sprache der Migranten ablehnen
- Interkulturelle Zwischenwelten nicht verstehen
- Kein Dialog führen.

Von Relevanz für diese Kategorie ist, dass pädagogisch Handelnde ohne Migrationshintergrund und Auszubildende mit Migrationshintergrund in einem interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung zusammenarbeiten, handeln und interagieren. Hingewiesen werden muss auch darauf, dass die pädagogisch Handelnden zur Zeit der Untersuchung sich nur im Rahmen des durchgeführten XENOS-Projektes mit Interkulturalität auseinandersetzen. Eine theoretische und reflexive Auseinandersetzung mit Interkulturalität und Sozialer Arbeit im Rahmen von Studium oder Weiterbildung fand bisher nicht statt. Außerdem wurde die Auseinandersetzung mit Interkulturalität in den Institutionen vorher nicht integriert. Interkulturelle Öffnung, welche die Implementierung von interkultureller Kompetenz als Querschnittsaufgabe begreift, ist in den untersuchten Einrichtungen nur in ersten Ansätzen erkennbar.

Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Überzahl der aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden, nicht durch Einstellungen von dem Träger der außerbetrieblichen Einrichtung verursacht wird, sondern dass die zuständige Arbeitsagentur die Auszubildenden dem Träger zuweist.

Die Kontexte, die sich um das Phänomen ‚Das Fremde als Bedrohung‘ bilden, variieren. Deshalb wird zuerst der Kontext der starken russischen Gruppe rekonstruiert, um dann weitere interkulturelle Konfliktthemen zu beschreiben.

8.2.1 Kontext 1: Der „starke russische Block“

Die pädagogisch Handelnden der untersuchten Einrichtungen berichten, dass die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, eine starke Gruppe bilden und damit innerhalb der Einrichtung eine prägende Position einnehmen. Dieses Phänomen wird in der vorliegenden Studie mit **Goliatheffekt** bezeichnet. Die folgende Skizze gibt exemplarisch einen ersten Einblick darüber, wie die Subkategorie ‚Goliatheffekt‘ im Hinblick auf das Datenmaterial von Frau Becker konstruiert wurde:

Abbildung 13

Skizze zur Bildung der Subkategorie ‚Goliatheffekt‘, für Frau Becker:

Die Aussiedler bilden eine starke russische Gruppe
„Deutschrussen“, die sich eng zu einer Gruppe zusammenraufen (Was hier als Metapher benutzt wird, scheint in Wirklichkeit auch so zu sein, siehe Kategorie ‚Palaver‘)

——→ „Goliatheffekt“, „weil die einfach so stark sind“, „ist es jetzt extrem, weil es vier sind“

Konflikte daraus:

Schotten sich alleine mit ihrer Sprache ab

Für die Autochthonen entsteht: Sprachliche Ohnmacht

„Umgekehrte“ sprachliche Ohnmacht

Sprache bringt das Konfliktverhältnis zum Ausdruck

Damit erzeugen die Allochthonen Betroffenheit und vermitteln den

Autochthonen, dass sie über sie lachen

Die starke Gruppe pickt sich jemanden raus, nimmt ihn auf die Schippe, versteckt Werkzeug

„Also die Russen, die wir so haben, die entsprechen so ziemlich genau immer der russischen Mentalität, ähm, wie ich es woanders auch schon kennengelernt habe. Wie ich es auch, als ich selber mal in Russland war, kennengelernt habe, ne“ (Frau Becker 095).

8.2.1.1 Die Auswirkungen des Goliatheffekts

Der Goliatheffekt bewirkt, dass die herkömmlichen Dominanzverhältnisse im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung umgekehrt werden. Dieses Phänomen hat eine sehr starke Auswirkung auf die pädagogisch Handelnden und auf die sozialpädagogische Beziehung. Die Auswirkungen auf die Auszubildenden heterogener Herkunft, die nicht dieser starken Gruppe angehören, werden später im weiteren Verlauf der Studie unter Kapitel 10.1.2 mit der Kategorie ‚Davideffekt‘ beschrieben. Der Kontext des Fremden als Bedrohung ist erstens mit dem Erleben der autochthonen pädagogisch Handelnden verknüpft, die zu einer Minderheit werden:

„Ja, zurzeit haben wir den Konflikt, den wir auch hier thematisiert hatten, weil wir so viele Deutschrussen haben, die sich ganz eng zusammenraufen zu einer Untergruppe, untereinander Russisch sprechen. Und es da schon Konflikte mit den anderen auch gibt, weil die einfach so stark sind“ (Frau Becker 043.)

„In dem Ersten ist es jetzt extrem, weil es vier sind. Und die halt einfach eine starke Gruppe bilden“ (Frau Becker 045).

E: Es ist ja auch nicht so, dass das jetzt lehrjahrspezifisch wäre, sondern aus allen Lehrjahren finden die sich ja dann auch direkt zusammen und bilden dann auch eine Einheit.

I: Aha. Und dann sprechen sie Russisch auch untereinander, wenn sie sich treffen?

E: Ja. Und das war ja auch in der Projektwoche so, bei einigen Spielen war es ja direkt so, dass sie ja auch selber sich in Gruppen aufteilen durften, waren direkt alle Russen zusammen gegen die anderen, sozusagen gegen die anderen. Und das war schon sehr auffällig (Frau Rauber 119-121).

Zweitens ist dieser Kontext mit der Frage der pädagogischen Intervention verbunden, wie die Ausgrenzung der Auszubildenden, die nicht dieser Gruppe angehören, verhindert werden kann:

„Zum Beispiel ich hatte jetzt drei, äh, drei, äh, Leute, einer aus Sibirien, Ukraine und aus Russland, und hatte einen, der hier geboren ist, ..., ja. Und da war das gar nicht einfach mit der Begegnung, weil der schon so ein bisschen das Gefühl hatte, da ist er der Außenseiter“ (Frau Krause 051).

„Also, es gibt so einen Konflikt, der mir jetzt ganz besonders aufgefallen ist, in Nstadt war der Konflikt, dass dort sehr viel Russisch gesprochen wurde, und sich dann die Jugendlichen, die hier halt aufgewachsen sind oder die sehr gut deutsch sprechen, dass die sich ausgeschlossen gefühlt haben, das war zum Beispiel so ein Konflikt, ja, der hat sich eigentlich durchgezogen. Und davon wussten wir auch schon vorher, also der zieht sich dort anscheinend schon länger durch“ (Frau Krause 095).

Der Sozialpädagoge Herr Metzler, der als Trainer im Rahmen der Projektwoche mit den Auszubildenden der außerbetrieblichen Einrichtung gearbeitet hat, begründet den „starken russischen Block“ aus seiner Sicht. Herr Metzler hebt hervor, dass die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, aus anderen Gründen in der Maßnahme sind als die meisten Deutschen ohne Migrationshintergrund. Die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, sind seiner Auffassung nach in der Maßnahme, da sie wegen ihrer schlechten Sprachkenntnisse durch das deutsche Bildungssystem durchgefallen sind.

Herr Metzler verknüpft die Kategorie der Instabilität der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund mit dem Selbstbewusstsein der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind. Dieses Selbstbewusstsein, das sie wahrscheinlich einmal durch stabilere Familienverhältnisse, aber auch durch die Mitgliedschaft in ihrer Peergroup erlangen konnten, versetze sie in eine dominante und prägende Position, die sich durch das Sprechen ihrer Herkunftssprache im Kontext der Einrichtung noch einmal verstärkt. Dies wirkt sich auf ihre

Beziehung zu den Ausbildern aus und lässt die anderen Auszubildenden dagegen als schwach erscheinen.

Der Sozialpädagoge begründet im folgenden Zitat das Konfliktpotential, welches die Umkehrung der Dominanz und die Auswirkung auf die Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund in der außerbetrieblichen Einrichtung mit sich bringt:

„[...] Deutschrussen da, die einen starker Block bilden, und die meist eine ganz starke Position haben, weil, ja, ich hab es, bin jetzt wieder draufgekommen, weil sie oft auch mehr, mehr mitbringen einfach, und dadurch, dass sie ohne Sprachkenntnisse oft nach Deutschland gekommen sind, einfach durch das System durchgefallen sind, aber eigentlich vom Intellekt her und von der Intelligenz eigentlich viel mehr mitbringen und da von der, das ist wieder schlecht zu pauschalisieren, aber oft ist es so, dass es die Fleißigeren sind, die auch länger und konzentrierter und besser und korrekter arbeiten können als eben die vergleichsweise schwächeren Deutschen, und da ist da oft, ja, Schwierigkeiten gibt, auch weil sie sehr selbstbewusst sind und das auch gegenüber Meistern vertreten, einfach eine starke Gruppe ist, die dann natürlich auch noch ihre eigene Sprache hat, und da gibt es oft, das birgt schon oft Konfliktpotential“ (Herr Metzler 036).

Der Kontext des Fremden als Bedrohung lässt sich weiter damit kennzeichnen, dass die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, Angst, Hilflosigkeit und Unsicherheiten bei den anderen Mitgliedern der außerbetrieblichen Einrichtung auslösen, da sie sich untereinander auf Russisch unterhalten. Die Auszubildenden nützen ihre Bilingualität innerhalb der Einrichtung in unterschiedlichen Bereichen, z.B. während des Unterrichts, während der Pausen und im Werkstattbetrieb, und grenzen damit diejenigen aus, die ihre Sprache nicht verstehen. Die Bilingualität der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, kann ein Gefühl des Ausgeliefertseins bei denen auslösen, die sich in dem Moment als ausgegrenzt erleben. Auch in diesem Beispiel zeigt sich ein Umkehreffekt. Die autochthonen Deutschen erleben eine vergleichbare Situation wie die Allochthonen, als diese in das Land migriert sind und die Sprache nicht beherrschten (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Kategorie ‚Sprachfähigkeit‘):

„Ähm, ja, die schotten sich allein mit ihrer Sprache ab. Wenn die auf dem Hof stehen und reden russisch und lachen. Und dann fühlt sich derjenige, der vorbeigeht, natürlich betroffen und hat den Anschein, dass sie über ihn lachen“ (Frau Becker 047).

„[...], wenn es um die Sprache als solche geht, das heißt, diese russischstämmigen Jungs kommunizieren in der Regel in russischer Sprache. Das macht für alle anderen, auch für mich, die Situation etwas schwieriger“ (Herr Kunz 130).

Herr Kunz thematisiert in diesem Zusammenhang auch das Phänomen, dass die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund zu Außenseitern in der Einrichtung werden (vgl. Kapitel 12).

„Latent ist allerdings, immer wieder mal festzustellen, dass halt die Hiergeborenen sich schon mal negativ äußern gegenüber den russischstämmigen und das bezieht sich dann auch da drauf, dass sie sich primär auch in Russisch unterhalten (Mhm.) und man selber daran halt als Hiergeborener zum Außenseiter wird“ (Herr Kunz 132).

Mit diesen Zitaten wird auch ein Zusammenhang mit der Migrationserfahrung von Viktor ersichtlich, der die Angst der Deutschen ohne Migrationshintergrund vor den Jugendlichen, die aus Russland ausgesiedelt sind, thematisierte (vgl. Kapitel 7.1.2).

Die pädagogisch Handelnden berichten außerdem über Schwierigkeiten, die in Unterrichtssituationen aufgrund der Bilingualität auftreten:

E: Ich mach immer wieder drauf aufmerksam, dass sie bitte halt in deutscher Sprache reden, ich akzeptiere das in dem Moment, wenn ich merke, das ist einer, der halt so ein bisserl Probleme hat, Verständnisprobleme hat und ein anderer ihm das in russischer Sprache schlicht und einfach besser erklären kann.

I: Mhm.

E: Ja, wenn der also seine Probleme mit meinen Erklärungen hat, dann ist das überhaupt kein Thema für mich, ansonsten ist es schon störend, wenn halt über alles Mögliche in russischer Sprache gesprochen wird, alles Mögliche sage ich jetzt mal, weil ich das nicht beurteilen kann, aber das sind sicherlich nicht nur Themen, die halt mit dem Unterricht zu tun haben (Herr Kunz 136-138).

Der Sozialpädagoge Herr Metzler beschreibt den Konflikt mit der Bilingualität der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, als einen Konflikt mit starker Dimension. Er überträgt diesen Konflikt auf andere Einrichtungen, die er aufgrund seiner beruflichen Praxis kennt, und gibt diesem Konflikt damit eine Allgemeingültigkeit. Er weist darauf hin, dass dieser Konflikt so stark ist, dass er sich auf das Dominanzverhalten der Institutionen, das durch Monolingualität gekennzeichnet ist, prägend auswirkt:

„Da ist wieder dieser Konflikt mit den Deutschrussen oft, weil eben dieser Konflikt Sprache ist ganz stark, weil da vertut man sich einfach, weil das so ein starker, so ein starker Block ist, den es überall gibt. Der ist mir bisher überall begegnet in den überbetrieblichen Ausbildungen, dass wenigstens drei, vier und die da einfach ein starkes Dominanzverhalten der Institution auslöst. Eine Position, eine prägende Position einnimmt, das ist mir aufgefallen“ (Herr Metzler 038).

Die Auswirkungen der prägenden Position, die er beobachtet hat, aber auch an sich selber erlebt, beschreibt er mit Vorurteilen und mit seiner Strategie, damit umzugehen, die weiter unten unter den Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien beschrieben wird:

„Ähm, es ist so, dass man diese, diese Vorurteile, dass die natürlich auch bei mir sind, ne, diese Grundeinstellung, ne, wenn man zum Beispiel ähm, die Namensliste sieht der Gruppe, die auf einen zukommt und dann sieht, dass sind so und so viele Waldemars und da sind Deutschrussen drunter, dann denkt man sich, hat man schon eine andere Grundeinstellung, und wie das dann werden wird, und dass man mehr, was weiß ich, mehr es schwieriger wird, Zugänge zu finden, aber eigentlich, wie es mit Vorurteilen oft so ist, wenn man mit konkreten Menschen arbeitet, oft ganz anders rausstellt, ne. Bei der letzten Projektwoche waren die Russlanddeutschen die offeneren eigentlich, wenn man es, wenn man es so sagen kann, und, ich meine, Vorurteile sind schon da, auch bei mir, und ich probier sie dann natürlich trotzdem beiseite zu lassen und auf die einzelnen Menschen da zuzugehen und dann gucken, was sich draus entwickelt“ (Herr Metzler 068)

8.2.1.1.1 Strategien der pädagogischen Fachkräfte mit dem Goliatheffekt

In der Art und Weise, wie die pädagogisch Handelnden mit dem Goliatheffekt umgehen, lassen sich Handlungsstrategien und interaktionale Strategien identifizieren.

Die Strategie der Benachteiligung der Mitglieder fremder Gruppen bei gleichzeitiger Bevorzugung der Mitglieder der Eigengruppe⁴⁴

Diese Strategie hat der Sozialpädagoge Herr Metzler in seinem vorherigen Zitat angesprochen und meint damit einen gruppenpsychologischen Aspekt. Gruppenpsychologische Forschungen, die sich der Konstituierung von Identität in Gruppenprozessen widmen, stellen heraus, dass Mitglieder der eigenen Gruppe gegenüber Mitgliedern anderer oder fremder Gruppen bevorzugt werden. Das minimal group paradigm von Tajfel (1970) sagt aus, dass die Zuordnung zu einer Gruppe selbst dann, wenn sie nach willkürlichen Kategorien erfolgt, diskriminierendes Verhalten gegenüber der Fremdgruppe nach sich ziehen kann. Wichtig für diesen Ansatz ist, dass Gruppenbildung als Prozess der Kategorisierung verstanden wird. Dadurch, dass sich Menschen ‚Kategorien‘ (etwa: Fußballverein, politische Partei) zuordnen und zugeordnet werden, erlangen sie Mitgliedschaft in einer mehr oder weniger spezifischen Gruppe und beginnen, den Mitgliedern der Eigengruppe einen Vorrang

⁴⁴ Vgl. Mecheril (2004).

einzuräumen und Mitglieder der Fremdgruppe zu benachteiligen. Diese Zuordnung findet sich in den Angaben der pädagogisch Handelnden mit der Kategorisierung der starken aus Russland ausgesiedelten Gruppe. Diese Konsequenz der Gruppenzugehörigkeit gilt als allgemein gültiger Prozess. Im weiteren Verlauf der Darstellung der Ergebnisse wird in Kapitel 10.1.2 darauf eingegangen, dass diese gruppenpsychologische Strategie auch von den Mitgliedern der „Goliathgruppe“ angewandt wird.

In den folgenden Strategien der pädagogisch Handelnden findet sich der oben beschriebene gruppenpsychologische Aspekt wieder.

Die Gruppen der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, werden von den pädagogisch Handelnden getrennt

Die pädagogisch Handelnden trennen die Gruppen während sozialpädagogischer Interventionen, z.B. während der Projektwoche mit dem XENOS-Projekt. Dies bedeutet, dass die Gruppen- bzw. Projektarbeit ihren freiwilligen Charakter verliert und die Teilnehmenden sich einer Anweisung fügen müssen, die in ihre persönliche Integrität eingreift:

E: Ja, wir haben deswegen dann die Gruppen auch von uns aus eingeteilt.

I: Ach, das haben Sie von sich aus gemacht?[...]

E: Weil das ja, also am ersten Tag haben wir das ja ihnen, ähm, überlassen, die Gruppen selber aufzuteilen und dann waren das ruckzuck Russen und dann die anderen.

I: Ah ja. Aha.

E: (lacht) Und, ähm, und da haben wir gesagt, das wollen wir nicht, dass jetzt die ganze Woche da diese Gruppenbildung besteht. Und da haben wir halt die Gruppen gebildet (Frau Rauber 123 –129).

Auch Jan hat diese Trennung beobachtet:

„[...] da haben die auch irgendwas auf Russisch gesagt gehabt und da ist direkt der Herr Meier dazwischengegangen. Ja, das ist bei uns im Ersten ist das wirklich schlimm mit ihrer Heimatsprache.“ (Jan 236) .

Frau Krause, eine durchführende Trainerin während der Projektwoche, reflektiert diesen Prozess und verbindet mit der Trennung der Auszubildenden in verschiedene Gruppen das Auftreten von Konflikten:

„Es sind natürlich auch Konflikte aufgetreten, die, wo in den Kleingruppen, also bei der Entstehung der Kleingruppen, das weiß ich auch nicht, ob ich das heute noch mal so machen würde. Die Kleingruppen wurden festgelegt von den Multiplikatorinnen. Wer zu wem passt und so, und das Verhältnis zwischen Russlanddeutschen und den anderen nicht so dramatisch ist, und so, was dann

ausgerechnet in der einen Gruppe aber dann doch drei zu eins war. Und da sind Konflikte aufgetreten“ (Frau Krause 160).

In diesem Zusammenhang spricht die Pädagogin Frau Krause das Prinzip der Freiwilligkeit an, das für interkulturelle Trainings nach Grosch, Groß und Leenen (2000) grundlegend für das pädagogische Arrangement ist. Dieses Prinzip wurde ihrer Meinung nach mit dem Aufteilen der Gruppen durch die pädagogisch Handelnden unterlaufen und hat deshalb zu Konflikten innerhalb der aufgeteilten Gruppen während der Projektwoche geführt:

„Und da sind Konflikte aufgetreten, weil ich denke, wenn man die Jugendlichen hätte auswählen lassen, mit wem sie arbeiten wollen, hätte das wohl doch besser zu diesem gesamten freiheitlicheren Rahmen gepasst, ja. Also, mir war das zu viel, zu viel der Festlegung dann irgendwann, das hab ich aber erst zu spät realisiert, da war es schon geschehen. Das hat schon, denke ich auch, zu dem ein oder anderen Konflikt geführt, weil es gibt ja auch immer so Paare in diesen Gruppen, ja, weil die dann getrennt worden sind“ (Frau Krause 160).

Allerdings stellt Frau Krause auch den positiven Effekt einer solchen Trennung heraus, da die Gruppenmitglieder dann neue Erfahrungen machen können, die sie sonst vielleicht nicht gemacht hätten:

„Zum anderen muss man auch sehen, kommen dadurch natürlich auch neue Erfahrungen zustande, ne“ (Frau Krause 160).

Hier kann aber wiederum ein Prinzip von Grosch, Groß und Leenen (2000) angeführt werden, das darauf hinweist, dass der interkulturelle Lernprozess nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale und die Verhaltensebene der Person ansprechen muss. Deshalb plädieren sie für ein Bildungsarrangement in interkulturellen Prozessen, das die Lernenden ganzheitlich anspricht und Lernen an Erfahrung ermöglicht. Nach Grosch, Groß und Leenen (2000) können also auch mit der Einhaltung des Prinzips der Freiwilligkeit und einem ganzheitlichen Lernarrangement neue Erfahrungen für die Teilnehmenden ermöglicht werden. Bei der aufgetretenen Situation wäre zum Beispiel ein Lernen aus Erfahrung ermöglicht worden, wenn die Situation der Gruppenzugehörigkeit und die damit auftretenden Konflikte mit den Auszubildenden gemeinsam zu einer Reflexion und Aufarbeitung des Konflikts geführt hätte.

Auftretende Konflikte werden mit der starken Gruppe in Verbindung gebracht

Auffällig ist, dass die pädagogisch Handelnden im Zusammenhang mit Konflikten sehr häufig im Plural sprechen. Konflikte werden an Gruppen und besonders an der starken Gruppe der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, festgemacht:

„Ja, weitere Konflikte so in der Gruppe. Ja, dass die oft das Bedürfnis haben, einen aus der Gruppe sich rauszupicken und so auf die Schippe zu nehmen. Der wird dann „verebbelt“ und, ähm, dem wird das Werkzeug versteckt und so“ (Frau Becker 049).

Das Vertreten der monolingualen Haltung im Unterricht und in der sozialpädagogischen Intervention

Diese Strategie bewirkt, dass die Bilingualität der Auszubildenden nicht als Ressource aufgefasst wird, sondern als Störung des pädagogischen Ablaufs:

E: Das ist sehr störend, ich mach immer wieder drauf aufmerksam, dass sie bitte halt in deutscher Sprache reden, ich akzeptiere das in dem Moment, wenn ich merke, dass ist einer, der halt so ein bisserl Probleme hat, Verständnisprobleme hat und ein anderer ihm das in russischer Sprache schlicht und einfach besser erklären kann.

I: Mhm.

E: Ja, wenn der also seine Probleme mit meinen Erklärungen hat, dann ist das überhaupt kein Thema für mich, ansonsten ist es schon störend, wenn halt über alles Mögliche in russischer Sprache gesprochen wird, alles Mögliche sage ich jetzt mal, weil ich das nicht beurteilen kann, aber das sind sicherlich nicht nur Themen, die halt mit dem Unterricht zu tun haben (Herr Kunz 136-138).

Die Ressource wird zum Defizit innerhalb der Ausbildung und wird daher auch häufig unterbunden.

8.2.1.2 Zusammenfassung

Bei der Rekonstruktion der Daten konnte herausgearbeitet werden, dass der Goliatheffekt eine prägende Position innerhalb der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtung einnimmt und sich stark auf die sozialpädagogische Beziehung der pädagogisch Handelnden und der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, auswirkt. Der Goliatheffekt dreht die herkömmlichen Verhältnisse um und macht die Personen der Mehrheitsbevölkerung innerhalb des interkulturellen Zwischenraums der außerbetrieblichen Einrichtung zur Minderheit. Die pädagogisch Handelnden reagieren darauf in erster Linie mit der **Strategie der Benachteiligung** der

Mitglieder fremder Gruppen bei gleichzeitiger Bevorzugung der Mitglieder der Eigengruppe. Die Ressourcen, welche die Auszubildenden durch die intersubjektive Anerkennung innerhalb der Goliathgruppe ausbilden wie ein starkes Selbstbewusstsein sowie Fähigkeiten und Eigenschaften wie das situative Einsetzen der Bilingualität oder gegenseitige Unterstützung und das Auffangen bei schwierigen Situationen, werden nicht thematisiert.

8.2.1.3 Resümee

Es bietet sich an, die „Goliathgruppe“ mit dem Konstrukt der interkulturellen Zwischenwelten von Gemende (2000) zu erklären (vgl. Kapitel 2.3). Davon auszugehen ist, dass die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, mit der „Goliathgruppe“ ihren eigenen Lebensraum innerhalb des interkulturellen Zwischenraums der außerbetrieblichen Einrichtung bilden. Hierfür haben sie spezifische Bewältigungsmuster ausgebildet, die sich mit ihrer Lebenssituation durch Migrationserfahrungen in Zusammenhang bringen lassen. Diese interkulturelle Zwischenwelt wird von den pädagogisch Handelnden nicht als Ressource erkannt, sondern stattdessen problematisiert, nicht akzeptiert und als Bedrohung erlebt. Daher verwenden sie auch die Strategie der Benachteiligung fremder Gruppen durch die gleichzeitige Bevorzugung der Eigengruppe. Sozialpädagogisches Handeln drückt sich sozialpsychologisch in diesem Kontext in Abwertung und Exklusion aus. Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass dieser Effekt bei allen Beteiligten unbewusst verläuft und nicht auf einer reflexiven bewussten Ebene.

Die Analyse lässt zu, diese Form des pädagogischen Handelns mit dem dritten Typ der Nichtanerkennung von Honneth (1990) zu kennzeichnen. Honneth erfasst diesen Typ der Missachtung mit einer Erniedrigung, die sich negativ auf den sozialen Wert einer Gruppe bezieht. Die interkulturelle Zwischenwelt der „Goliathgruppe“ wird als Lebensraum nicht gewürdigt. Auf der Grundlage von Honneth (1990) ist mit dem Beispiel der „Goliathgruppe“ im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung festzustellen, dass das pädagogische Handeln den betroffenen Mitgliedern dieser Gruppe die Möglichkeit nimmt, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen. Diese Degradierung ihres Lebensraumes hat zur Folge, dass sie sich nicht auf etwas beziehen können, dem innerhalb der außerbetrieblichen

Einrichtung eine positive Bedeutung zukommt. Nach Honneth (1990) erfährt das einzelne Mitglied damit den Verlust, sich selber als ein in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen zu verstehen. Den Auszubildenden der „Goliathgruppe“ wird insofern nach Honneth (1990) die soziale Zustimmung der pädagogisch Handelnden zu ihrer Form von Selbstverwirklichung entzogen.

Dies hat wahrscheinlich zur Folge, dass die Mitglieder der „Goliathgruppe“ sich in immer stärkerem Maße ihrer interkulturellen Zwischenwelt zuwenden werden, um dort die intersubjektive Anerkennung zu erlangen, die ihnen innerhalb der außerbetrieblichen Einrichtung verwehrt wird. Daraus resultiert, dass sie weiterhin die prägende Position innerhalb der Einrichtung einnehmen und die daraus resultierenden Konflikte wahrscheinlich nicht gelöst werden können.

8.2.2 Kontext 2: Weitere interkulturelle Konfliktthemen

Im Folgenden werden nun weitere interkulturelle Konfliktthemen dargestellt, die im Datenmaterial stark hervorgetreten sind. Sie lassen sich exemplarisch als interkulturelle Konflikte darstellen, die mit anerkennungstheoretischen Themen verflochten sind.

8.2.2.1 Die Auseinandersetzung mit dem Status der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind

Im Zusammenhang mit der Gruppe der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt ist, **steht die Auseinandersetzung der pädagogisch Handelnden mit dem rechtlichen Status dieser Auszubildenden.** Wie sich das auf die Identität der Auszubildenden niederschlägt, wurde unter der Kategorie der Migrationserfahrungen in Kapitel 7.1.2 beschrieben. Hier wird diese Thematik noch einmal aufgegriffen, da es eine interkulturelle Konfliktthematik ist, die eine Anerkennungsthematik in sich trägt, die mit der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse verflochten ist. Insgesamt gesehen, ist sie dem Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ zuzurechnen:

„Das sind unsere deutschen Ausländer, ne“ (Herr Zell 18).

„Und dadurch entstand halt ein großer Konflikt, weil Alexej ja darauf besteht, dass er kein Ausländer ist, sondern Deutscher. [...]. Aber er ist ja hier kein Deutscher. Er ist ja für uns Russlanddeutscher“ (Frau Rauber 077).

Der gleiche Fall trifft auf Menschen zu, die als Russen angesehen werden und von ihrer Herkunft keine Russen sind, sondern z.B. Ukrainer und Deutsche wie bei Rebecca:

„Obwohl die alle Menschen sagen: „Russe, die ist Russe, die ist Russe.“ Nur wenn die hören, dass ich Russisch spreche, das bedeutet nicht, dass ich Russin bin“ (Rebecca 64).

Der Kontext des interkulturellen Konflikts liegt hier in dem Paradox der Nichtanerkennung der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse, obwohl hier keine Unterscheidung aufgrund der rechtlichen Zugehörigkeit begründet wäre. Dadurch werden den Russland ausgesiedelten Auszubildenden trotz faktisch gleichem rechtlichem Status nicht die gleichen Rechte zuerkannt wie den autochthonen Menschen in Deutschland. Das bedeutet, dass sie weiterhin in einen Minderheitenstatus verwiesen werden.

Das Paradox der rechtlichen Nichtanerkennung ist von starker Intensität. Nach Honneth (1990) betrifft die rechtliche Nichtanerkennung das normative Selbstverständnis einer Person mit solcher Art der Missachtung, die einem Subjekt dadurch zugefügt wird, dass es vom Besitz bestimmter Rechte innerhalb einer Gesellschaft strukturell ausgeschlossen bleibt. Honneth (1990) hebt hervor, dass durch Entrechtung nicht nur die Einschränkung der persönlichen Autonomie alleine gemeint ist, sondern deren Verknüpfung mit dem Gefühl, nicht den Status eines vollwertigen, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen. Mit der Erfahrung der Entrechtung kann „ein Verlust an Selbstachtung, der Fähigkeit, sich auf sich selbst als gleichberechtigter Interaktionspartner aller Mitmenschen zu beziehen“, einhergehen (ebd., S. 1047). An dem oben zitierten Interviewbeispiel mit der Sozialpädagogin wird eine Verflechtung einer sozialpädagogischen Intervention mit der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse erkennbar. Alexej beharrt auf der Anerkennung seiner deutschen Staatsbürgerschaft gegenüber der Sozialpädagogin. Die Sozialpädagogin aber beharrt auf der weiteren Unterscheidung von Russlanddeutscher/Ausländer und Deutscher. Sie definiert, das so verstandene Deutsch sein nicht ausschließlich mit dem rechtlichen Fakt, sondern auch mit anderen Disponiertheiten, die für sie das Deutschsein auszeichnen, wie z.B. die Sprachfähigkeit. Sie übergeht außerdem das Recht von Alexej, dass er auf der Einhaltung seines rechtlichen Status beharren darf, auch wenn sie den Rechtsbegriff anders auslegt. In einer

anerkennungstheoretischen Perspektive wird an diesem Beispiel eine Problemkonstellation erkennbar, die sich um die Akzeptanz und das Ernstnehmen des anderen, auch in seiner Andersartigkeit, um das Partizipationsrecht und um die Akzeptanz des faktischen Staatsbürgerrechts dreht.

Mit Paul Mecheril (2004) kann hier darauf hingewiesen werden, dass mit der von den pädagogisch Handelnden getroffenen Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, die mit dem Status des Deutschseins verknüpft wird, eine rassismustheoretische Perspektive in den Blick genommen werden kann. Mit Mecheril (2004) kann mit diesen Beispielen gefragt werden, warum die pädagogisch Handelnden genau in dieser Weise zwischen Fremden und Nicht-Fremden, (Migrations-)Anderen und Nicht-Anderen unterscheiden. Mecheril (2004) bringt diese Art des Unterscheidens mit dem Stellenwert des so genannten Weiß-Seins in Zusammenhang. Der Ausdruck Weiß-Sein, aus dem amerikanischen „whiteness“ entnommen, meint die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen. Mecheril (2004) konstatiert, dass derjenigen Position im binären Schema des Rassismus, die mit Privilegien verknüpft ist, die Tendenz anhaftet, die charakteristische Privilegiertheit zu übersehen und zu bestreiten. Er sieht darin einen Bestandteil der Wirkungsweise von (rassistischen) Dominanzverhältnissen.

Im folgenden Fallbeispiel, das mit ‚Ausländer ist ja nichts Negatives‘ benannt wird, wird deutlich, dass die Sozialpädagogin Alexeys Dilemma und seine Identitätsproblematik erkennt und versucht, ihm diese Problematik zu erleichtern, indem sie von ihrer privilegierten Position aus den negativ besetzten Begriff Ausländer zu neutralisieren versucht. Damit ist sie sich aber nicht darüber im Klaren, dass ihre Haltung bei Alexej als Entrechtung aufgefasst wird und er in erster Linie darum kämpft, als gleichberechtigter Interaktionspartner anerkannt zu werden. Sie bietet Alexej eine Lösung aus diesem Dilemma an, das mit der von Mecheril beschriebenen Verdrängungshaltung gefasst werden kann. Dies löst bei Alexej eine heftige emotionale Reaktion aus, welche die Sozialpädagogin wiederum unter einen großen interkulturellen Konflikt subsumiert.

8.2.2.1.1 Fallbeispiel: Ausländer ist ja nichts Negatives

Das Fallbeispiel beschreibt einen interkulturellen Konflikt, der sich um die Auseinandersetzung mit der Zuschreibung Ausländersein dreht. Dieser Konflikt dient als Aufhänger für die Unterrichtsgestaltung der Sprachförderung. Der Konflikt entsteht, da Alexej auf seinem rechtlichen Status als Deutscher gegenüber der Sozialpädagogin besteht. Die Sozialpädagogin wiederum fordert bei Alexej Akzeptanz ein. Sie fordert von ihm, zu akzeptieren, dass die Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund ihn nicht in seinem Status als Deutscher anerkennt:

E: [...],aber, ähm, Konflikte entstehen trotzdem, weil ich zum Beispiel manchmal Themen anschneide, jetzt neulich war halt ein Zeitungsartikel in der Zeitung, den hab ich halt genommen zum Lesen, da ist halt eine Diskussion entstanden, womit ich gar nicht gerechnet hätte, weil Alexej dann gesagt hat, also die Überschrift war halt, dass, ähm, jetzt hier die Caritas ein..., wie heißt das (...). Jetzt komm ich da nicht auf den Namen... Integrationshelfer.

I: Ach ja, ach so einige Integrationskurse...

E: Ja, einen Integrationshelfer eingestellt, und da war halt die Überschrift, Alexander Soundso, ich weiß jetzt den Namen nicht, ist Helfer für Ausländer, für jugendliche Ausländer. Und dadurch entstand halt ein großer Konflikt, weil Alexej ja darauf besteht, dass er kein Ausländer ist, sondern Deutscher. Und da, also seit diesem Tag, wo ich diesen Artikel mit ihnen gelesen habe, haben wir jetzt immer Grund zum Diskutieren, weil ich ihnen immer versuche, klarzumachen, dass, ähm, also, das ist meine Meinung, dass er denkt, also er denkt halt, alle Leute, die mit ihm hier jetzt in Deutschland zu tun haben, müssten akzeptieren, dass er Deutscher ist. Aber er ist ja hier kein Deutscher. Er ist ja für uns Russlanddeutscher. Und das versuch ich halt immer mit ihm aufzuarbeiten. [...] (Frau Rauber 076- 078).

Die Sozialpädagogin bietet Alexej eine Lösung des Konfliktes an. Wenn Alexej akzeptiert, dass der Begriff Ausländer an für sich ein neutraler Begriff ist und im Prinzip keine negativen Implikationen in sich trägt, wäre eine Lösung des Konfliktes möglich:

„Dass, auch wenn man zu ihm sagt Ausländer, dass das nichts Negatives ist, sondern einfach, er ist jemand aus einem anderen Land“ (Frau Rauber 078).

Der Konflikt wird wiederkehrend diskutiert. Der Konflikt kann u.a. deshalb nicht gelöst werden, da die Sozialpädagogin sich selbst nicht als Konflikträgerin sieht, sondern alleine Alexej, der mit der problematischen Situation der Zuschreibungen nicht zurechtkommt:

I: Und das machen Sie dann im Gespräch?

E: Im Gespräch, ja, wir haben schon öfters darüber gesprochen, ja (Frau Rauber 079-080).

Sie bestätigt ihre Meinung mit Karims Situation. Dieser kann in ihren Augen als Vorbild für Alexej dienen, da Karim die Situation der Zuschreibung, Ausländer zu sein, so gelöst hat, wie sie es vorschlägt. Karim sieht nach der Auffassung der Sozialpädagogin im Ausländersein nichts Negatives. Diese Auffassung steht in Kontrast zu Karims Migrationserfahrungen, wo er sehr genau seine rassistischen Erfahrungen mit der Zuschreibung ‚Scheißausländer‘ beschreibt (vgl. Kap. 7.1.2):

I: Und da sind die anderen Auszubildenden dann auch dabei?

E: Ja, zum Beispiel Karim, der beteiligt sich dann auch sehr rege an dieser Diskussion, weil er auch schon oft schlechte Erfahrungen gemacht hat. Aber mittlerweile für ihn so ist, dass er das einfach akzeptiert hat, dass er Ausländer ist, aber für ihn, dass er trotzdem stolz ist und dass das nichts Negatives ist. Und das versuchen wir dann halt, dem Alexej klarzumachen (Frau Rauber 081-082).

In einem anderen Interviewausschnitt unterstreicht die Sozialpädagogin noch einmal ihre Auffassung, indem sie einen Kontrast zwischen Karims und Alexejs Situation herstellt. Karim ist im Gegensatz zu Alexej sehr angesehen, auch außerhalb des interkulturellen Zwischenraums der Einrichtung. Sie betont seine Integration, hebt aber hervor, dass es ein sehr langer Weg für Karim bedeutete, bis er zu dieser Integration gekommen ist. Sie drückt mit der Umschreibung „unser Karim“ eine Vereinnahmung aus. Indem Karim seinen zugewiesenen Status in der Mehrheitsgesellschaft akzeptierte, kommt ihm damit ein Status zu, der mit dem eines Vorzeigeausländers beschrieben werden kann. Zu diesem Status konnte er aber nur gelangen, indem er für sich die Zuschreibung der Mehrheitsgesellschaft im sogenannten Ausländersein akzeptierte und sich mit der Zeit nicht mehr dagegen wehrte.

Diese Situation könnte mit dem Appell umschrieben werden: „Nur, wenn du einsiehst, dass du keiner von uns bist, dann bist du angesehen.“ Gehorcht eine Person diesem Appell, dann kann sie in den Augen der Sozialpädagogin mit ihrem Schicksal umgehen und entgeht damit auch den Identitätskonflikten, die sich sonst einstellen wie in Alexejs Fall:

„Nee, das ist beim Karim auch gar nicht, weil der ist eigentlich bei allen sehr angesehen. In allen Gruppen, ob das jetzt die Deutschen sind (lacht), jetzt will ich da einfach mal so einteilen, oder bei den Russen oder auch bei den Neustädtern, heißt es, das ist unser Karim, also, der ist eigentlich sehr integriert. Aber das war wohl für ihn auch ein langer Weg, weil er mir, das hatte ich ja glaub ich schon erwähnt, in diesen Sprachförderungseinheit, da hat er ja viel von sich schon erzählt, wo er auch früher in der Berufsschule dann Konflikte hatte, weil er Ausländer ist.

Und mittlerweile hat er das ja so für sich ja akzeptiert. Aber er findet sich halt, er ist zwar Ausländer, aber für ihn ist das okay, für ihn ist das nichts Negatives mehr. So hab ich ihn jedenfalls verstanden“ (Frau Rauber 116).

Im weiteren Verlauf des Interviewabschnittes wird die unter Migrationserfahrungen (Kapitel 7.1.2) dargestellte Strategie der Resignation sichtbar. Der Ausdruck, dass Karim damit leben kann, hier Ausländer zu sein, drückt ein resignatives Abfinden mit der Situation aus:

„[...] Also, er könnte damit leben, also, hier Ausländer zu sein. Und das hat er auch versucht damals, in diesem Konflikt mit dem Zeitungsartikel, auch an den Alexej zu übertragen, dass der Alexej sich nicht so darüber aufregen soll, als Ausländer betitelt zu werden, weil das eigentlich nichts Schlimmes wäre, und er hätte das so für sich akzeptiert und das müsste der Alexej auch tun“ (Frau Rauber 120).

Abschließend betont die Sozialpädagogin wiederum, dass es **noch einen langen Weg** bedeutet, die von ihr beschriebene Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft zu finden. Aus diesem Schlüsselzitat wurde die Metapher ‚noch ein langer Weg‘ mit dem Begriff ‚Anerkennung‘ verknüpft und daraus dann die Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ gebildet. Diese Kernkategorie ist meines Erachtens nach geeignet, die Verflechtung des pädagogischen Handelns mit den Anerkennungs- und ihren korrespondierenden Missachtungsverhältnissen zu verdeutlichen:

*„Aber das, ich denke bei dem ist das **noch ein langer Weg**. Das fand ich damals halt total interessant, diese Diskussion. Und da hatte ich dann auch so den Eindruck, dass der Karim da schon viel weiter ist als der Alexej. Das ist ja auch noch mal ein Unterschied jetzt, darüber haben wir ja auch schon mal gesprochen, dass der Alexej sich halt als Deutscher fühlt und gar nicht als Ausländer“ (Frau Rauber 120).*

Der Sozialpädagogin macht diese Art von Auseinandersetzung Freude:

„Es sind öfters Punkte da, wo wir dann halt nur in dieser Stunde Sprachförderung darüber dann diskutieren, und das hat mir eigentlich sehr viel Freude gemacht“ (Frau Rauber 082).

Alexej wiederum drückt im Interview sehr deutlich aus, dass er sich unverstanden fühlt und dass es keine gleichberechtigte Interaktion zwischen ihm und den Deutschen ohne Migrationshintergrund gibt, womit er die Sozialpädagogin einschließt und deutlich die damit verbundene Anerkennungsproblematik der sozialen Wertschätzung umreißt:

„Ja, weil verstehen wir nicht zusammen. Weil der Spaß, ganz anderer Spaß, ganz andere so Richtung. Wir können reden zusammen, aber nicht so über was Wichtiges“ (Alexej 213).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Frau Rauber Karim in Gegensatz zu Alexej aufwertet, da er die beschriebene Situation für sich akzeptiert, gegen die sich Alexej wehrt. Die Sozialpädagogin vertritt mit dem Vergleich Karim und Alexej, die Aufrechterhaltung und Herstellung von Dominanzverhältnissen. Für Karim und Alexej erfolgt daraus eine ausweglose Situation, da ihren Lebensentwürfen keinerlei Bedeutung eingeräumt wird und sie nur daran gemessen werden, inwieweit sie sich in das vorherrschende Schema von Dominanz einfügen. Ihnen wird damit eine soziale Wertschätzung, was ihre Lebensentwürfe betrifft, entzogen. Hieraus erfolgt Resignation und Enttäuschung oder die Ablehnung wie in Alexeys Fall, von weiteren Interaktionen, was dann weitere sozialpädagogische Interventionen wahrscheinlich erfolglos macht. Damit lässt sich auch die von Herrn Metzler beobachtete Skepsis der Auszubildenden gegenüber sozialpädagogischen Interventionen erklären:

„[...] weil die immer skeptisch sind, wenn wir kommen, ne. Die denken, jetzt kommen die Komischen von außen und wollen irgendwas von uns und dann erst mal weg, ne, also erst mal immer sehr distanziert“ (Herr Metzler 094).

Mit diesem Fall lässt sich zeigen, dass sozialpädagogisches Handeln der Gefahr ausgesetzt ist, unbewusst Formen der Nichtanerkennung zu praktizieren, wenn für Fragen der Interkulturalität in Fort- und Weiterbildung kein Platz eingeräumt wird und keine Reflexivität mit interkulturellen Konflikten erfolgt. Gleichzeitig zeigt sich in diesem Fall eine Ambivalenz im sozialpädagogischen Handeln. Frau Rauber versucht, Wege aufzuzeigen, die aus ihrer Sicht zu einer Integration der Auszubildenden mit Migrationshintergrund führen können. Aber gerade, indem sie versucht, diesen Weg der Integration aufzuzeigen, grenzt sie die Auszubildenden mit Migrationshintergrund mit ihren Lebensentwürfen aus. Mit den folgenden interkulturellen Konflikten wird die Ambivalenz der Eingrenzung und Ausgrenzung im pädagogischen Handeln der außerbetrieblichen Einrichtung vertieft.

8.2.2.2 Fallbeispiel: Verknüpfung einer interkulturellen Situation mit der Dominanzhaltung einer Institution

Das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung kann mit einem weiteren interkulturellen Konflikt verdeutlicht werden. Der folgende Konflikt stellt die Themenfelder der Eingrenzung und Ausgrenzung dar, die in engem Zusammenhang mit einer institutionellen Dominanzfunktion stehen. Im Konflikt um Rebecca kann exemplarisch gezeigt werden, wie sich eine interkulturelle Situation mit der Dominanzhaltung einer Institution verknüpft und damit eine soziale Exklusion einhergehen kann. In diesem Konflikt sind die Anerkennungsformen der Primärbeziehung, der Rechte und der Wertegemeinschaft in vielfältiger Weise miteinander verflochten.

Die Ausgangslage des Konflikts um Rebecca zeigt sich darin, dass Rebecca als Auszubildende regelmäßig ins Altersheim muss, um dort den Bewohnern die Haare zu frisieren. Rebecca ekelt sich davor und reagiert dieser Tätigkeit gegenüber mit massiver Ablehnung:

„Das ist schlimm für mich. Ich sage das auch jedem, das kann nicht jeder. Das ist für mich, wie soll ich das sagen, richtig ekelhaft für mich ist das. Ich kann das nicht“ (Rebecca 46).

Die pädagogisch Handelnden der Institution reagieren auf diese ablehnende Haltung mit massivem Druck:

„Paarmal habe ich dort wirklich geweint, weil ich das nicht mehr konnte. Und keiner glaubt dir, ‚Oh, du bist zu fein dafür bestimmt. Wir wollen das auch nicht, aber wir müssen.‘ Die glauben das einfach nicht, dass das für mich ist schlimm“ (Rebecca 46).

Rebecca drückt deutlich aus, dass sie nicht mit alten pflegebedürftigen Menschen arbeiten kann und begründet dies damit, dass es Menschen gibt, die sich bewusst für die Arbeit als Pflegerinnen entschieden haben:

„Wenn ich Friseurin lerne will, dann mache ich Friseurin und nicht als Pflegerin. Das ist schon ganz anderes, ganz, ganz anderes“ (Rebecca 46).

Zuerst fällt auf, dass Rebeccas Abneigung und Weigerung gegen die Arbeit im Altenheim mit ihrer Herkunft in Verbindung gebracht wird. Ihre Einstellung, dass Menschen in Russland nicht abgeschoben werden, wird einerseits verstanden, aber auch als verklärt beurteilt:

„Ja, vor allem, gerade auch so bei der Rebecca ist dann auch so dieses verklärte Bild, so: ‚Bei uns in Russland würden niemals Frauen oder ältere Menschen in

Altersheimen untergebracht werden. Die leben bei uns in der Familie'. Und: ,Um Gottes Willen, wie kann man', so. Und, ähm, ja, also da ist auch dieses Unverständnis. Und da wird dann auch gesagt, ,warum hier, bei uns ist es nicht so. [...] (Frau Storz 270-278).

Ihre Einstellung und ihr Verhalten werden als Ergebnis der Migration verstanden, wo das Herkunftsland in einem besseren Licht gezeichnet wird, als es in der Realität sein kann. Im Vordergrund stehen aber die Belange der Institution, so dass auf Rebeccas „Empfindlichkeiten“ („*Nadia, unser Pflegefall*“, (Frau Schäfer 107)) keine Rücksicht genommen werden kann. Die Auszubildenden müssen diesen Dienst machen, da es sich hier um eine Dienstleistung der Institution handelt, die ausgeführt werden muss:

E: Klar, und in Russland altert man ja anders wie in Deutschland zum Beispiel, ne. [...]. Zum Beispiel eine russische ältere Frau, die ist Alleinversorgerin, die hat noch ihren Bauernhof und muss kucken, wie sie klarkommt. Und in Deutschland ist es ja so, dass sie entweder die Familie im Rücken hat, die sich kümmert und bemüht, oder halt in so ein Pflegeheim kommt. Und die gibt's ja teilweise in Russland gar nicht, ne. Also die müssen alleine klarkommen.

I: Also ähm, das ist zum Beispiel ein Konflikt, der offensichtlich ist, aber sie müssen den ja, sie müssen ja ins Altersheim gehen, also obwohl...

E: Ja.

I: ...die jungen Frauen sich so dagegen sträuben?

E: (Stimmt zu). Sie müssen.

I: Sie müssen.

E: Es gehört einfach bei uns zu der Ausbildung dazu. Weil wichtig ist halt in unserem Job, dass man mit einem kleinen Kind von drei Jahren, mit einem Jugendlichen von 20 oder 18 genauso, wie mit einer Frau von zwei, drei Kindern oder mit einer älteren Frau klarkommt. Wir müssen alles durchmachen. Egal welches Alter, ob Mann oder Frau, ob behindert oder nicht behindert. Die haben ja alle ein Recht drauf, schön zu sein. Und dafür sind wir ja halt da (Frau Müller 368-388).

Der Konflikt eskaliert, als Rebecca an einem Tag nicht zum Dienst für das Altenheim erscheint mit der Begründung, sie habe die Vertretung ihrer Kollegin vergessen. Sie ist pünktlich im Salon erschienen, aber nicht zum vereinbarten Ort, wo die Ausbilderin sie zum Altenheim mitgenommen hätte.

Rebecca begründet diese Situation damit, dass sie die Vertretung vergessen hätte; die Ausbilderin Frau Schäfer sieht darin eine Arbeitsverweigerung, da sich Rebecca vor der Arbeit im Altenheim ekelt, und unterstellt ihr, dass das Vergessen von Rebecca vorgeschoben sei und sie somit nicht die Wahrheit sagen würde. Frau Schäfer reagiert auf das Fehlen von Rebecca sehr

emotional. Sie fühlt sich in ihrem Vertrauen gegenüber Rebecca hintergangen und von Rebecca im Stich gelassen. Sie beschreibt ihre Reaktion mit Wut:

„[...] und sie kam nicht. Und da war ich so sauer. Und da habe ich gesagt: ‚Das hat die jetzt extra vergessen.‘ Weil ich weiß ja, dass sie das eigentlich verweigert. ‚Und dann noch einen Tag mehr. Bin ich denn bescheuert. Ich tu jetzt einfach mal so, als wenn ich das vergessen habe.‘ Na ja, da war ich ja ziemlich stinkig. Ich habe dann zur Frau Storz gesagt, ich sag: ‚Wenn sie kommt, kannst du ihr direkt einen einschütten.‘ Ich sag: ‚Kannst ihr direkt einen Tag Urlaub abziehen‘ (Frau Schäfer 107).

Frau Schäfer reagiert aus ihrer Sicht und beauftragt die Sozialpädagogin Frau Storz damit, gegenüber Rebecca eine Sanktion auszusprechen. Rebecca erhält einen Tag Urlaubsabzug. Daraufhin geht Rebecca nach Hause, weil sie mit dieser Sanktion nicht einverstanden ist, da sie ja pünktlich um 10.00 Uhr im Salon erschienen ist und lediglich die Vertretung vergessen hat. Rebecca fühlt sich ungerecht behandelt und nimmt sich deshalb das Recht, nach Hause zu gehen. Mit dieser Reaktion verstärkte sich der Konflikt um eine weitere Dimension:

„Und dann ist sie noch nach Hause gegangen, obwohl der Terminkalender war voll nachmittags, hat sie uns wieder hängen lassen. Aber sie war dann nicht erschienen. Ich denk: ‚Prima, mal kucken, ob sie morgen überhaupt noch kommt‘ (Frau Schäfer 107).

Als Rebecca am nächsten Tag wieder zum Dienst erscheint, kommt es zu einem Gespräch zwischen der Ausbilderin und Rebecca:

„Und dann kam sie auch, und dann habe ich erst mal, bin also nicht gleich auf sie los, ne. Habe ich: ‚Okay, lass sie erst mal ein bisschen.‘ Und dann so nach zwei Stunden bin ich hingegangen, habe ich gesagt: ‚Rebecca, hast du mir etwas zu sagen?‘ Ganz nett, freundlich, also ganz normal. Sagt sie: ‚Nein.‘ [...] ‚Ich möchte mit dir darüber reden.‘ [...] Ich sag: ‚Du hast mich einfach im Stich gelassen‘ (Frau Schäfer 107).

Frau Schäfer bringt hier deutlich einen Beziehungsaspekt zwischen Rebecca und ihr zum Ausdruck. Dadurch, dass sie sich von Rebecca im Stich gelassen fühlt, ist sie in ihrem Vertrauen gegenüber Rebecca enttäuscht und reagiert drauf sehr emotional. Diese Reaktionsform kann mit der Anerkennungsweise der emotionalen Zuweisung beschrieben werden und wird mit der Anerkennungsform der Primärbeziehung erfasst. Die professionelle Beziehung zwischen Frau Schäfer und Rebecca wird hier mit diffusen Beziehungsanteilen vermischt, die sich an die ganze Person von Rebecca richten und nicht nur an ihre Rolle als Auszubildende.

Rebecca lehnt das Angebot von der Ausbilderin, über diesen Beziehungsaspekt zu sprechen, ab. Sie hat einerseits Angst vor den Konsequenzen, die durch das Gespräch auf sie zukommen könnten, andererseits sieht sie für sich das Gespräch als nicht relevant an, weil sie von ihrem Gesichtspunkt her sich im Recht sieht, da sie den Termin vergessen hat.

Die Reaktion von Frau Schäfer ist für sie schlimm, trotzdem beharrt sie auf ihrem Recht, den Termin vergessen zu haben, und fordert damit die Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse ein:

„Und da sagt sie: ‚Frau Schäfer, wissen Sie, was das Schlimmste war? Dass Sie böse auf mich waren.‘ Das war für sie das Allerschlimmste. Da hat sie sich eigentlich gar nicht getraut erst zu kommen, weil sie nicht wusste, was macht die jetzt mit mir. ‚Ja‘, sag ich, ‚was denkst du denn, was ich mit dir mache?‘ Ich sag: ‚Ich bin sauer auf dich. Okay, bin ich, ja.‘ ‚Aber‘, sagt sie, ‚ich habe das wirklich vergessen‘“ (Frau Schäfer 107).

Frau Schäfer akzeptiert den Rechtfertigungsversuch von Rebecca nicht und verknüpft ihn mit der Missachtungsform der Beleidigung, da sie Rebecca deutlich sagt, dass sie ihr keinen Glauben schenkt und somit Rebecca implizit eine Lüge vorwirft:

„Ich sag: ‚[...] Und wenn du tausendmal jetzt die Wahrheit sprichst, das tut mir leid, ich kann es dir nicht glauben.‘ Und das war für sie ganz schlimm gewesen. [...]“ (Frau Schäfer 107).

Die Eskalation des weiteren Konflikts wird wiederum mit der Anerkennungsweise der emotionalen Zuwendung und der sozialen Wertschätzung verknüpft. Die Ausbilderin setzt diese Verknüpfung gezielt ein, damit Rebecca in ihrem Selbstverständnis getroffen wird, und appelliert im Sinne der sozialen Entwertung an Rebeccas Würde, da sich ihr Verhalten auf die gesamte Ausbildungsgruppe, die Ausbilderinnen und die Kunden niedergeschlagen hat:

„Und dass du dann nach Hause gegangen bist, da hast du mich noch mal im Stich gelassen, weil wir mussten nämlich deine Kunden mitbedienen. Das ist alles. So, ich habe gesagt, ‚und da möchte ich gerne mit dir darüber reden.‘ [...]. Aber da habe ich dann wirklich, aber da habe ich ganz gezielt auf die persönliche Schiene gelaufen, ne, als ich gesagt habe: ‚Du hast mich, mich im Stich gelassen.‘ Und das war für sie schlimm. Und da habe ich sie eigentlich mehr mit getroffen, als wenn ich sie jetzt da ausgeschimpft hätte oder so. [...]“ (Frau Schäfer 107).

Im weiteren Verlauf des Konflikts reagiert Frau Schäfer mit einem institutionellen Dominanzverhalten. Sie zeigt hier deutlich, inwieweit eine Institution über eine Mitarbeiterin entscheiden kann. Die Zuverlässigkeit einer

Mitarbeiterin steht über der Frage, ob jemand das Recht hat, einen Termin zu vergessen, oder das Verständnis darüber, dass jemand eine Aufgabe aus psychischen Gründen nicht ausführen kann. Die Institution nimmt für sich das Recht in Anspruch, über die soziale Exklusion der Mitarbeiterin zu entscheiden:

„'Was du jetzt gemacht hast, Rebecca,' ich sag, 'dafür hätte ich dich entlassen. Und du bist eine gute Kraft. Aber ich sag dir, interessiert mich, dein guter Haarschnitt interessiert mich im Moment überhaupt nicht. Mich interessiert nur, ob ein Mitarbeiter zuverlässig ist.' 'So', ich habe gesagt: 'Ich hätte dich dafür entlassen. Und ist es das wert? Da mach dir mal Gedanken drüber.' Und damit war das eigentlich für mich auch eigentlich erledigt“ (Frau Schäfer 115).

Rebecca regiert auf diesen Konflikt mit der Entscheidung, die Ausbildung nicht zu beenden, und kündigt kurz vor der Beendigung der Ausbildung. Hinzu kam zu dieser Entscheidung, dass sie die Gesellenprüfung nicht mit den anderen Auszubildenden machen kann, da sie zwei Monate später mit der Ausbildung angefangen hat und nun ihre Ausbildung um ein halbes Jahr verlängert werden musste. Im Vordergrund ihrer Entscheidung steht einmal die Selbstbestimmung über ihr eigenes Leben:

„Mir ist egal einfach, was die anderen denken. Ich mache das, was mir Spaß macht. Wir leben nur einmal und dann denke ich, ich muss nicht nur eins machen, ich muss ganz viel Verschiedene machen und ganz viel lernen, dort und dort. Und das probieren und das ausprobieren. Und das, was mir am Besten gefällt, da bleibe ich. Das ist ja nicht schlimm, dass das drei Jahre gedauert, wo ich schon verstanden habe, dass das überhaupt nicht für mich ist, überhaupt nicht. Gar kein Spaß mehr“ (Rebecca 59).

Außerdem fühlt sie sich ungerecht behandelt:

E: Dann habe ich zwei Monate später angefangen und deswegen durfte ich jetzt keine Gesellenprüfung machen.

I: Oh.

E: Wissen Sie, Zwischenprüfung habe ich ja mitgemacht, habe alles mit, ich habe ja schon alles, ganze vier Kurse in Handelskammer, alles. Aber jetzt halt Gesellenprüfung haben gesagt: 'Zwei Monate fehlen dir. Das geht nicht.' Jetzt mache ich nächstes Jahr Februar.

I: Aha. Dann hast du also...?

E: Fast vier Jahre mache ich dann, verstehen Sie.

[...]

I: Aber du machst das auf jeden Fall. Du ziehst das durch?

E: Weiß ich nicht. Ich bin mir noch nicht selber nicht sicher, weil das immer so viel Stress erstens. Immer Probleme hier mit dem Chef oder was weiß ich immer. Immer mit diesem Altersheim noch, ich halte das lange nicht mehr aus. [...]. Und keiner glaubt dir, 'Oh, du bist zu fein dafür, bestimmt. Wir wollen das auch nicht, aber wir müssen' (Rebecca 46).

Die verspätete Gesellenprüfung löst die Tatsache aus, dass Rebecca an ihrer Ausbildung zweifelt, sie ist sich nicht sicher, ob sie die Ausbildung weitermachen will. Die verspätete Gesellenprüfung ist der Auslöser, dass sich Rebecca mit all dem befasst, was ihr an der Ausbildung nicht gefällt. Sie macht das an dem Stress mit der Chefin und an den Problemen fest, die sie mit dem Altenheim hat. Diese beiden Auslöser sind Rebecca gegenüber mit Abwertungen verknüpft, da sie als nicht zuverlässig, als lügend und als sich zu fein für die Arbeit im Krankenhaus dargestellt wird.

Außerdem fühlt sie sich ungerecht behandelt. Sie versteht nicht, warum sie die Prüfung nicht schon jetzt machen kann. Rebecca steht im Grunde gegen das Dominanzverhalten der ganzen Institution. Hierbei fällt auf, dass sie mit ihrem Problem nicht aufgefangen und unterstützt wird, sodass ihr eine Kündigung relativ leicht fallen muss.

Zusammenfassend kann dieser vielschichtige Konflikt mit dem Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung beschrieben werden. Einmal zeigt sich das Spannungsfeld darin, dass Rebeccas Probleme mit der Arbeit im Altersheim aufgrund ihrer kulturellen Herkunft abgewertet werden. Ihre Problematik wird nicht anerkannt, da sie von einem verklärten Bild aus beurteilt wird, was auf die deutsche Situation nicht zu übertragen sei. Von ihr wird eine Anpassung an die deutschen Verhältnisse verlangt und sie wird zu einer Arbeit gezwungen, die sie psychisch nicht verkraften kann. Die Probleme, die sie als Person mit dieser Tätigkeit hat, werden nicht akzeptiert. Rebecca muss, um die Anerkennung der Institution zu erhalten, als Auszubildende diese Tätigkeit ausführen, sonst wird ihr die Anerkennung entzogen, was sich in Sanktionen bis zur Ausschließung mit Kündigung durch die Institution äußern kann.

Auffallend an diesem Konflikt sind die sich ergebenden Ambivalenzen. Einerseits versucht die Ausbilderin bewusst mit der Anerkennungsweise der emotionalen Zuwendung, Rebecca für die Belange der Einrichtung zu gewinnen, andererseits lässt sich ihr Handeln Rebecca gegenüber mit Missachtungsformen wie Ausschließung und Entwürdigung sowie Beleidigung kennzeichnen, da Rebecca nicht auf das Beziehungsangebot eingeht und sich den Ansprüchen der Institution widersetzt. Rebecca fühlt sich in ihren Fähigkeiten und Eigenschaften nicht anerkannt und fremdbestimmt.

Die weitreichende Konsequenz daraus ist, die selbstbestimmte Entscheidung Rebeccas, die Ausbildung abzubrechen. Der Ausbildungsabbruch von Rebecca ist als Versagen der Institution zu werten, da die Aufgabe der Institution prinzipiell darin besteht, die Auszubildenden zu einem Berufsabschluss und zu einer sozialen Inklusion zu führen.

In einem weiten Sinn kann der Konflikt um Rebecca als eine Situation aufgefasst werden, die eine Bedrohung für die Institution darstellt. Obwohl die psychische Problematik Rebeccas durchaus von den pädagogisch Handelnden verstanden wird, können sie ihr nicht nachgeben. Sie sind nicht bereit, bei ihr Ausnahmen zu machen und sie von dieser Arbeit zu befreien, da die anderen Auszubildenden dann auch dieses Recht einfordern könnten und damit ein Autoritätskonflikt einhergehen könnte:

„Das ist schon eine Zeit lang so. Das ist jetzt seit eineinhalb, zwei Jahren, wo diese Außentermine sind, und seitdem ist das Thema, ja, wo dieser Ekel dann auch einfach da ist und diese Abwehr, da nicht hinzuwollen“ (Frau Storz 266).

Im Konflikt um Rebecca wird somit auch das pädagogische Spannungsfeld der Gleichbehandlung und das Recht auf Nichtgleichbehandlung deutlich, das nicht mit einem institutionellen Dominanzverhalten gelöst werden kann, sondern einer sensiblen professionellen Unterstützung für alle Beteiligten bedarf (vgl. Kapitel 8.2). Die folgende Abbildung 14 gibt einen zusammenfassenden Überblick über das gerade dargestellte Fallbeispiel anhand der Subkategorie ‚Dominanzhaltung‘.

Abbildung 14: Bildung der Subkategorie ‚Dominanzhaltung‘

Kategorie: Dominanzhaltung
Sie hat mich im Stich gelassen – persönliche Verletzungen
Was passiert, wenn jemand der Dominanz gegenüber aufbegehrt?

Konflikt um Rebecca aus der Sicht von Frau Schäfer

Frau Schäfer:

Ich war gemein
 Rebecca unser Pflegefall
 Sie hat mich hängen lassen
 Ich habe mich auf dich verlassen
 Und das kann nicht sein
 Rebecca, das geht nicht
 Ich habe mich auf dich verlassen
 Mitarbeiter muss **zuverlässig** sein
 Und ihr haltet euch nicht an
 Vereinbarungen
 Ich habe mich auf dich verlassen
 Und du hast mich **hängen lassen**
 Das hat die extra vergessen
 Jetzt fühle ich mich verarscht
 Ich wurde ziemlich stinkig
 Hat sie mich im Stich gelassen
 Hat sie uns wieder hängen lassen
 Noch mal im Stich gelassen
 Mit deinem Verhalten
 Weil ich weiß ja, dass sie das nicht mag
 Ich kann es dir nicht glauben
 Sie ekelt sich, ich glaub ihr das
 Und sie ekelt sich wirklich

Frau Storz:

Ihr direkt einen einschütten
 Direkt einen Tag Urlaub
 abziehen
 Direkt angepiffen
 Du hast sie hängen lassen
 Wuff, ihr direkt einen
 verpasst
 Frau S. ist total sauer auf
 dich
 Dann ging das da richtig zur
 Sache

**Welche Rolle hat Frau
 Storz? Sie ist diejenige,
 die Strafen verteilt, die
 Strafen werden von Frau
 Schäfer festgesetzt**

Ausbildungsbetrieb:

Rebecca sollte Vertretung
 machen
 Es wurden Zugeständnisse
 gemacht
 Rebecca wurde daran
 erinnert, zu kommen
 Rebecca ist nicht zur
 verabredeten Zeit
 erschienen
 Keine Sonderregelungen für
 Rebecca
 Sie ekelt sich, das wird ihr
 geglaubt
 Kein Mensch hat ihr
 geglaubt, dass sie den
 Termin vergessen hat
 Der Terminkalender war voll
 Du bist nach Hause
 gegangen, wir haben deine
 Kunden mitbedient
 Eigentlich wäre dies ein
 Kündigungsgrund

Rebecca:

Hab ich vergessen
 Rebecca interessiert der
 Bonus des Betriebes nicht
 War nachher auch sauer
 Ist nach Hause gegangen
 (nach einem Tag
 Urlaubsabzug)
 Was macht die jetzt mit
 mir?
 Du bist eine gute Kraft
 Sie hat das eigentlich
 verweigert
 Gar nicht getraut erst zu
 kommen
 Das Allerschlimmste war,
 dass Sie böse auf mich
 waren
 Kulturstandard:
 Zuverlässigkeit, kann der
 auf russische Verhältnisse
 übertragen werden?

Lösung des Konflikts:

So nach 2 Stunden/Frau S. hat Rebecca erst noch warten lassen
 Rebecca hast du mir etwas zu sagen/ich möchte mit dir darüber reden/einfach nur mit dir reden/ nicht schreien/keinen Bock auf diese Schreierei
 Ganz gezielt auf die persönliche Schiene/autoritäre Schiene etwas mehr/ so wie ich eigentlich darf/dann haben wir das nachher besprochen
 Ich habe mich abreagiert/ganz nett, freundlich/bin ja nicht laut geworden/
 Das sind die Fakten/ dafür hätte ich dich entlassen
 War wieder gut
 „Persönliche Schiene“ gegen „Ausschimpfen“

8.2.2.3 Fallbeispiel: Auswirkungen einer bikulturellen Beziehung auf das pädagogische Handeln

Das folgende Beispiel zeigt einen interkulturellen Konflikt, der sich ebenfalls um die Kategorie des Fremden als Bedrohung dreht. Das Interessante an diesem Fall ist, dass sich die interkulturelle Thematik hier an Jenny beschreiben lässt, die von autochthoner Herkunft ist, aber mit einem muslimischen Freund und dessen Familie zusammenlebt.

Jenny ist zum Zeitpunkt des Interviews zwanzig Jahre alt. Sie ist Auszubildende im Friseurhandwerk. Jennys Biografie lässt sich mit der Kategorie der Instabilität, wie unter Kapitel 7.1 dargestellt, beschreiben. Jenny wurde von ihrer Mutter mit vier Jahren verlassen. Daraufhin wurde sie von ihrem Vater aufgezogen. Sie hat mit vierzehn Jahren die Schule ohne Abschluss beendet. Als Grund für den Schulabbruch gibt sie ihren Freund an, der damals von der Schule verwiesen wurde, sodass sie daraufhin auch die Schule abgebrochen hat. Jenny stellt die Beziehung zu ihrem Freund über den Schulabschluss. Sie rechtfertigt diesen Entschluss auch heute noch mit der Tragfähigkeit ihrer Beziehung und sieht dieses Opfer, das sie für ihren Freund gebracht hat, als notwendig für ihre Beziehung an:

„Ich bin immer noch mit dem, wir sind ja jetzt auch schon sechs, sechs, sechs? seit sechs Jahren zusammen, ja, immer noch wie früher. Also hat sich nix verändert. Deswegen war es schon gut, dass ich es gemacht hab, weil, wenn ich jetzt nicht mehr mit ihm zusammen gewesen wäre oder nach einem halben Jahr, wo das damals war, auseinandergekommen wär, dann hätte ich mir selber gesagt, warum hab ich das nur gemacht, dass ich wegen dem meinen Abschluss hingeschmissen habe. Aber es hat sich gelohnt“ (Jenny 005).

Jenny ist während der Ausbildungsphase zu ihrem Freund und seiner Familie gezogen. Die pädagogisch Handelnden stellen bei Jenny, seitdem sie zu ihrem Freund und seiner Familie gezogen ist, eine Veränderung fest. Bevor sie zu ihrem Freund zog, wird sie als lebensfrohes und fröhliches Mädchen beschrieben:

„Also, vorher war sie ja lustig, lebensfroh und auch zurechtgemacht, geschminkt“ (Frau Storz 184).

Seit sie bei ihrem Freund und seiner Familie lebt, hat sie sich verändert. In erster Linie wird eine Veränderung ihrer äußeren Erscheinung beschrieben:

„Und die Jenny zum Beispiel lebte bei ihrem Vater, ist jetzt zu ihrem Freund gezogen, zum M., der ist Araber und Jenny ist ja Deutsche. Und jetzt merkt man halt so langsam, sie wird immer mehr zur grauen Maus. Nicht, dass sie sich das nicht

leisten könnte, aber sie schminkt sich nicht mehr, sie hat nur noch Turnschuhe an und ist gar nicht mehr so schickgemacht, ne. So wie wir die Jenny eigentlich kennengelernt haben“ (Frau Müller 281).

„Also eine Zeit lang war sie es gar nicht mehr geschminkt, Haare nicht mehr zurechtgemacht, gar nix. Inzwischen schminkt sie sich auch schon wieder ein bisschen, aber man sieht so wirklich deutlich [...] den Unterschied zwischen vorher und nachher“ (Frau Storz 184-186).

Jennys Veränderung wird von der Ausbilderin und der Sozialpädagogin unter einer kulturalistischen Perspektive beurteilt. Diese Veränderung wird mit dem muslimischen Freund in Verbindung gebracht. In die Denkfigur eingeschlossen ist hier implizit der Hinweis auf das muslimische Patriarchat und die unterdrückte Frau. Die mögliche Unterdrückung wird u.a. an Jennys verändertem Aussehen festgemacht. Diese Veränderungen wären für eine außenstehende Person kaum erkennbar, da sie nicht so auffallend sind wie z.B. das plötzliche Tragen eines Kopftuches. Bei den Erzählerinnen findet nur dieses eine Deutungsmuster hier Anwendung, obwohl auch andere Deutungsmuster denkbar wären. Zum Beispiel hat Jenny dadurch, dass sie mit ihrem Freund zusammengezogen ist, einen Schritt vom Mädchen zur Frau gemacht und es könnte für sie ein Bedürfnis sein, diesen Schritt durch ein verändertes Aussehen auszudrücken. Auch könnte mit diesem Schritt ins Erwachsenenleben eine stärkere Ernsthaftigkeit einhergehen, sodass sie auf ihre Mitmenschen nicht mehr so fröhlich wirkt wie ein Mädchen.

Die pädagogisch Handelnden berichten ausführlich von den Auswirkungen der Beziehung auf Jenny:

„Wie sie vorher noch bei ihrem Vater gewohnt hat, war es bedeutend besser. Da war sie zwar auch schon total unter der Kontrolle von ihm, aber nicht so schlimm wie, ähm, also, seit sie bei ihm wohnt. Er holt sie ab, er bringt sie her, lässt sie keinen Augenblick aus den Augen. Wie gesagt, sie ruft ihn an, wenn sie nur Briefmarken kaufen geht für uns, dann ruft sie schon an und sagt Bescheid“ (Frau Storz 186).

Das veränderte Verhalten von Jenny und ihrem Freund wird dargestellt, wie es war, bevor sie zu ihrem muslimischen Freund und ihrer Familie gezogen ist, und wie sich diese Veränderung der Beziehung auf das Verhalten des Paares auswirkt. Die Sozialpädagogin benützt zur Beschreibung der Situation sehr starke, den Zustand vergleichende Adjektive wie „schon total“, „nicht so schlimm wie“ und „keinen Augenblick“.

Seit Jenny zu ihrem Freund gezogen ist, wird Jenny in noch stärkerem Maße als vorher von ihrem Freund kontrolliert. Festgestellt wird eine starke Abhängigkeit und Unterordnung von Jenny gegenüber ihrem Freund. Die Kontrolle des Freundes reicht bis zu Tätigkeitsabläufen innerhalb der Institution hinein. Der Freund nimmt eine so starke Position ein, dass Jenny seine Anordnungen über diejenigen der pädagogisch Handelnden stellt.

Jennys Beziehung wirkt sich auf das pädagogische Handeln in der Institution in verschiedenen Hinsichten aus. Erstens werden veränderte Schönheitsideale in die Einrichtung eingebracht, die eventuell gegen das westliche Schönheitsideal wirksam werden und damit ein Problem für den Friseurberuf darstellen:

*„Die haben ja alle ein Recht drauf, schön zu sein. Und dafür sind wir ja halt da“
(Frau Müller 388).*

Zweitens ist die Dominanz des Freundes gegenüber Jenny so stark, dass sie Arbeitsabläufe stört. Außerdem stellt diese Form der Partnerschaft das westliche Verständnis von gleichberechtigter Partnerschaft auf den Kopf und löst bei den pädagogisch Handelnden eine starke Irritation und Ablehnung aus, auch wenn versucht wird, für die Situation von Jennys Biografie her Verständnis aufzubringen:

„Also, wenn dann, wenn sie jetzt sich trennen sollte, sie hat das zwar schon mal angedacht, aber, dann würde sie alleine dastehen. Und dann ist es dann auch so, jetzt wohnt sie bei ihm, und ähm, das ist eine Großfamilie. Also das, die Eltern, dann noch drei Brüder, die sind alle verheiratet, haben Kinder, und die leben alle da in diesem Haus. Und sie hat vorher nur beim Vater gelebt. Die Mutter ist weg, da war sie so vier oder so. Und ähm, ja, mit dieser Familie, das ist auch was, was sie sich wohl insgeheim wünscht. Ja, und jetzt ist sie in so einer Familie drin, und das würde sie, glaube ich, auch ungern wieder aufgeben“ (Frau Storz 188).

Weiter reicht die bikulturelle Verbindung und Dominanz des Freundes in das Gruppengeschehen der Ausbildungsgruppe hinein, woraus sich massive Konflikte entwickeln, die weiterhin die Arbeitsabläufe stören, da es zu zwei Lagern kommt, die nicht mehr miteinander reden. Im Mittelpunkt steht hier ein Konflikt zwischen Selina, die muslimisch ist, und Jenny. Der Konflikt besteht darin, dass Jennys Freund den Kontakt mit Selina untersagt:

„[...] er der Meinung war, wenn sie halt in die Stadt geht, die Selina, dann kuckt sie immer nur nach anderen Männern und flirtet und macht. Und da wollte er nicht, dass die Jenny das dann eben auch tut. Er vertraut ihr da recht wenig. Und ähm, sie hat das dann so akzeptiert und hat dann wirklich immer nur in den Pausen alleine dagesessen und ist dann auch nicht mehr in die Stadt, weil er das dann auch nicht wollte bzw., wenn sie sich was zu essen gekauft hat, dann hat sie ihn angerufen und

musste fragen oder muss es immer noch fragen, ob sie das darf. [...] Und da gab es massive Konflikte. Also, weil dann die Selina sich, ja, angegriffen gefühlt hat, weil er sie so dargestellt hat von wegen, sie ist immer nur hinter den Männern her und darf dann nicht, und“ (Frau Storz 178).

Der beschriebene Konflikt lässt sich mit der Kategorie „Hurenstigma“ von Christine Holzkamp und Birgit Rommelspacher (1995) als der Prototyp der Stigmatisierung von Frauen beschreiben. Der Freund von Jenny setzt dieses Hurenstigma ein, um Jenny in Schranken zu halten. Nach Holzkamp und Rommelspacher gibt es keine wirkungsvollere Drohung für eine Frau als die, als Hure bezeichnet zu werden:

Dieses Stigma droht allen Frauen, die autonom ihr eigenes Begehren anmelden und laut werden, die *öffentlich* werden: zuviel zeigen, zuviel sagen, zu laut sind...kurz, zu auffällig werden, um als anständige, bescheidene, monogame Frauen zu gelten. Den Mädchen wird früh vermittelt: ‚Du bist ein kostbares, schützenswertes Gut. Du bist wichtiger als die anderen, die schmutzig sind‘ (Holzkamp und Rommelspacher 1995, S. 164, Hervorhebung im Original).

So kann davon ausgegangen werden, dass sich Jenny an die Vorgaben ihres Freundes hält, da sie durch das Zusammenleben mit ihm fast wie verheiratet gilt und sie sich keinen von ihm interpretierten negativen Einflüssen aussetzen darf. Indem sich Jenny den Anordnungen ihres Freundes unterwirft, akzeptiert sie die Regeln des Freundes, die von einem muslimischen Hintergrund her verstanden werden können. In der Ausbildungsgruppe macht sie sich zur Außenseiterin, da sie sich nicht gruppenkonform verhält. Auch sie erlebt eine Stigmatisierung. Ihr Verhalten stößt auf Ablehnung und Nicht-Akzeptanz und wird in allem, was sie tut, auf die bikulturelle Beziehung bezogen. Jenny steht allein da und macht eine Ausgrenzungserfahrung, wahrscheinlich vergleichbar mit Erfahrungen, die muslimische Frauen in derselben Situation machen würden. Die Sozialpädagogin äußert implizit Verständnis dafür, dass die Ausbildungsgruppe Jenny ausgrenzt, da Jenny sich weiterhin ihrem Freund unterordnet und hier ihr Verhalten nicht ändert:

„Ja, die Jenny war da komplett alleine. Also, sie hatte dann da drei Mann gegen sich und, ähm, ja, aber wie gesagt, sie ist da total, sie macht alles, was er sagt. Und akzeptiert es so“ (Frau Storz 184).

Die Situation wird noch dadurch verstärkt, dass Jenny im Laufe ihrer Biografie die Situation des Alleinseins schon des Öfteren erfahren hat und sie wahrscheinlich Strategien entwickelt hat, damit zurechtzukommen. Jenny hat

während des Interviews auf diese Erfahrungen des Alleinseins an verschiedenen Stellen hingewiesen:

„[...] da hab ich mich halt einfach allein gefühlt“ (Jenny 005).

„[...] weil mein Vater hat dann auch, der hat mich vierzehn Jahre lang aufgezogen, allein, nee, siebzehn, siebzehn Jahre hat er mich alleine aufgezogen, und da hab ich für mich auch gedacht, jetzt lass ich ihn einfach sitzen, und er ist allein“ (Jenny 079).

Auffällig an der Darstellung der Sozialpädagogin ist, dass sie implizit dem Freund von Jenny zustimmt:

„So. Und, ähm, ja, da wurde dann irgendwas dann in die Welt gesetzt an Gerüchten. Und sie (Selina, Anm. der Verfasserin) ist ja auch wirklich jemand, der gerne halt auch flirtet und so“ (Frau Storz 197).

Damit wird eine Ambivalenz deutlich. Die pädagogisch Handelnden führen zwar Gespräche mit Jenny und machen ihr Veränderungsvorschläge, stimmen aber implizit der Auffassung des Freundes bei:

„Da hatten wir auch schon jede Menge Gespräche mit ihr und versucht, ihr klarzumachen, ja, dass, was sie ändern soll, was sie ändern kann, wie sie es am besten tut“ (Frau Storz 178).

„Oder bei der Jenny jetzt zum Beispiel, wie sie sich ihren weiteren Lebenslauf vorstellt. Wo wir dann sagen: ‚Oh Jenny, kannst du nicht machen‘ und ne“ (Frau Müller 143).

Hier stellt sich die Frage, ob die pädagogisch Handelnden aus der Warte der westlichen Wertvorstellung beurteilen können, was „das Beste“ in dieser Situation für Jenny ist. Jenny sitzt hier zwischen zwei Stühlen. Auf der einen Seite bekommt sie durch ihr Verhalten Geborgenheit und eine Familie, nach der sie sich sehnt, auf der anderen Seite kann sie kein selbstbestimmtes Leben führen. Die Ambivalenz wird von der Sozialpädagogin indirekt bestätigt:

„Aber, wie gesagt, sie ist halt, sie entschuldigt alles, was er tut. Sie dann zwar auch stellenweise auch todunglücklich, ist unzufrieden, unglücklich mit der Situation, aber sie akzeptiert es dann doch“ (Frau Storz 178).

Der Konflikt von Jenny und Selina wird von Frau Müller und Frau Storz als lang andauernd beschrieben. Obwohl die pädagogisch Handelnden versucht haben, zu intervenieren, wurde der Konflikt nicht gelöst. Da diese Intervention erfolglos war, legte sich der Konflikt in den Augen der Sozialpädagogin mit der Zeit von selber. Hier wird eine resignierte Haltung hinsichtlich der Problematik des Konfliktes von Seiten der Sozialpädagogin deutlich. Ihre Intervention war nicht

erfolgreich, also konnte nur noch gehofft werden, dass sich der Konflikt mit der Zeit von selber legt. Leider wird im Material nicht ersichtlich, ob und wie die beiden jungen Frauen den Konflikt gelöst haben:

„Das zog sich über Wochen hin, wo keiner mehr, da gab's dann auch zwei Lager, wo dann das eine mit dem anderen Lager nicht mehr geredet hat. Und da mussten wir dann auch intervenieren. Das hat dann auch nichts genützt, aber irgendwann hat es sich dann wieder gelegt. Und jetzt ist es wieder gut so“ (Frau Storz 178).

Festhalten lässt sich, dass sich mit Jennys Fall Themen des Spannungsfeldes ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung darstellen lassen. Jennys Fall bekommt innerhalb der Institution einen hohen Stellenwert, da ihr Verhalten bisher unhinterfragte Werte, wie das Schönheitsideal und Vorstellungen zur Stellung der Frau in Gesellschaft und Familie zum Wanken bringt. Ihr Verhalten greift in die Arbeitsabläufe und in das Arbeitsklima der Institution ein. Jennys Verhalten stößt auf Irritationen und auf Ablehnung, erfährt keinerlei Akzeptanz und wird abgewertet. Der Grund der Irritationen liegt in erster Linie darin, dass die pädagogisch Handelnden Jennys Verhalten und Änderungen ihres Äußeren an der zeitlichen Gegebenheit des Vorher, als Jenny noch nicht zu ihrem muslimischen Freund und dessen Familie gezogen war und des Nachher, seit sie in dieser interkulturellen Zwischenwelt lebt, anknüpfen. Jenny zeigt in ihrem veränderten Verhalten, dass sie sich der muslimischen Familie, nachdem sie zu ihr gezogen ist, zugehörig fühlt, indem sie die Anordnungen ihres Freundes befolgt. Dies löst bei den pädagogisch Handelnden, die sie „vorher“ und „nachher“ kennen, Irritationen aus. Die Irritationen lassen sich mit Ambivalenz der Zugehörigkeiten beschreiben. Durch Jennys Verhalten entsteht die implizite Frage bei den pädagogisch Handelnden, ob sie sich noch ihrer Lebenswelt, die stark von westlichen Idealen geprägt ist, zugehörig fühlt. Auch Jenny empfindet diese Ambivalenz der Zugehörigkeit nach Aussagen der Sozialpädagogin als belastend, trotzdem verändert sie ihr Verhalten nicht, was wiederum zu Irritationen und zu einer ablehnenden Reaktion gegenüber ihrem Verhalten führt.

Die pädagogisch Handelnden unterscheiden in Jennys Fall zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ und legen ihm dieses vorherrschende Schema der Zugehörigkeitsordnung der dominanten westlichen Gesellschaft zugrunde (vgl. Mecheril 2004). Jennys Verhalten fällt aus diesem Rahmen, da sie als

autochthone junge Frau Verhaltensweisen zeigt, die in erster Linie muslimischen Frauen zugeschrieben werden. Sie kann damit beschrieben werden, dass sie über Mehrfachzugehörigkeiten verfügt, da sie sich in der interkulturellen Zwischenwelt der muslimischen Familie und in der Lebenswelt bewegt, bevor sie zu dieser Familie gezogen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Jennys Abhängigkeit gegenüber ihrem Freund verstärkt, je mehr sie eine Ausgrenzung aus der Ausbildungsgruppe erfährt und ihre Mehrfachzugehörigkeit auf keine Akzeptanz stößt.

Für die pädagogisch Handelnden wird Jennys Verhalten innerhalb der Institution zum Problem, da es die Arbeitsabläufe und das Betriebsklima beeinträchtigt. Das Problem ist insbesondere deshalb bedeutsam, da es nach Aussagen der Sozialpädagogin nicht gelöst werden konnte. Hier stellt sich die Frage, wie das Problem mit Anerkennungstheoretischen Grundsätzen hätte gelöst werden können.

Das Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung in diesem Fall zeigt sich offensichtlich in der Tatsache, dass Jenny nur dann intersubjektive Anerkennung in der Einrichtung erfährt, wenn sie ihr Verhalten an die Gegebenheiten der Institution anpasst. Sobald sie diesen Gegebenheiten nicht entspricht, erfährt sie Nichtanerkennung, die bis zur Ausgrenzung führen kann.

Im sozialpädagogischen Handeln zeigt sich hier ein Dilemma. Auf der einen Seite steht die klare Ablehnung gegenüber dem Verhalten des Freundes, was die Kontrolle über sie und das dominante Verhalten angeht, auf der anderen Seite muss Jennys Entscheidung für das Leben in dieser Familie mit den daraus folgenden Konsequenzen akzeptiert werden, auch wenn dies nicht in die westlichen Maßstäbe passt. Dieses Dilemma kann nicht im Sinne von Pauschallösungen bewältigt werden. Vielmehr geht es darum, dieses Spannungsfeld auszuhalten, zu reflektieren und sich behutsam in Jennys Situation einzufühlen. Jenny muss wissen, dass für sie Hilfsangebote eröffnet werden, wenn es für sie zu problematischen Situationen mit ihrem Freund und dessen Familie kommen sollte. Hierfür ist der Aufbau einer professionellen vertrauensvollen Beziehung notwendig, die sich durch ein dialogisches Verständnis auszeichnet. Eine weitere sozialpädagogische Aufgabe in diesem Fall liegt darin, zu verhindern, dass Jenny aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur interkulturellen Zwischenwelt der muslimischen Familie innerhalb der

Ausbildungsgruppe ausgegrenzt wird und soziale Missachtung erfährt. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Intervention ins Leere läuft, wenn diese nicht an die Lebenswelten der einzelnen Auszubildenden anknüpft und diese thematisiert. Da der Fall von Jenny die Überschreitung von Zugehörigkeitsordnungen beinhaltet, wäre es wichtig, an diesem Phänomen anzuschließen und miteinander nach neuen Bewältigungsmustern des Zusammenarbeitens in der Ausbildungsgruppe zu suchen. Jennys Freund müsste in diesen Prozess mit eingebunden werden. Dies wird von der Sozialpädagogin als sehr schwierig dargestellt:

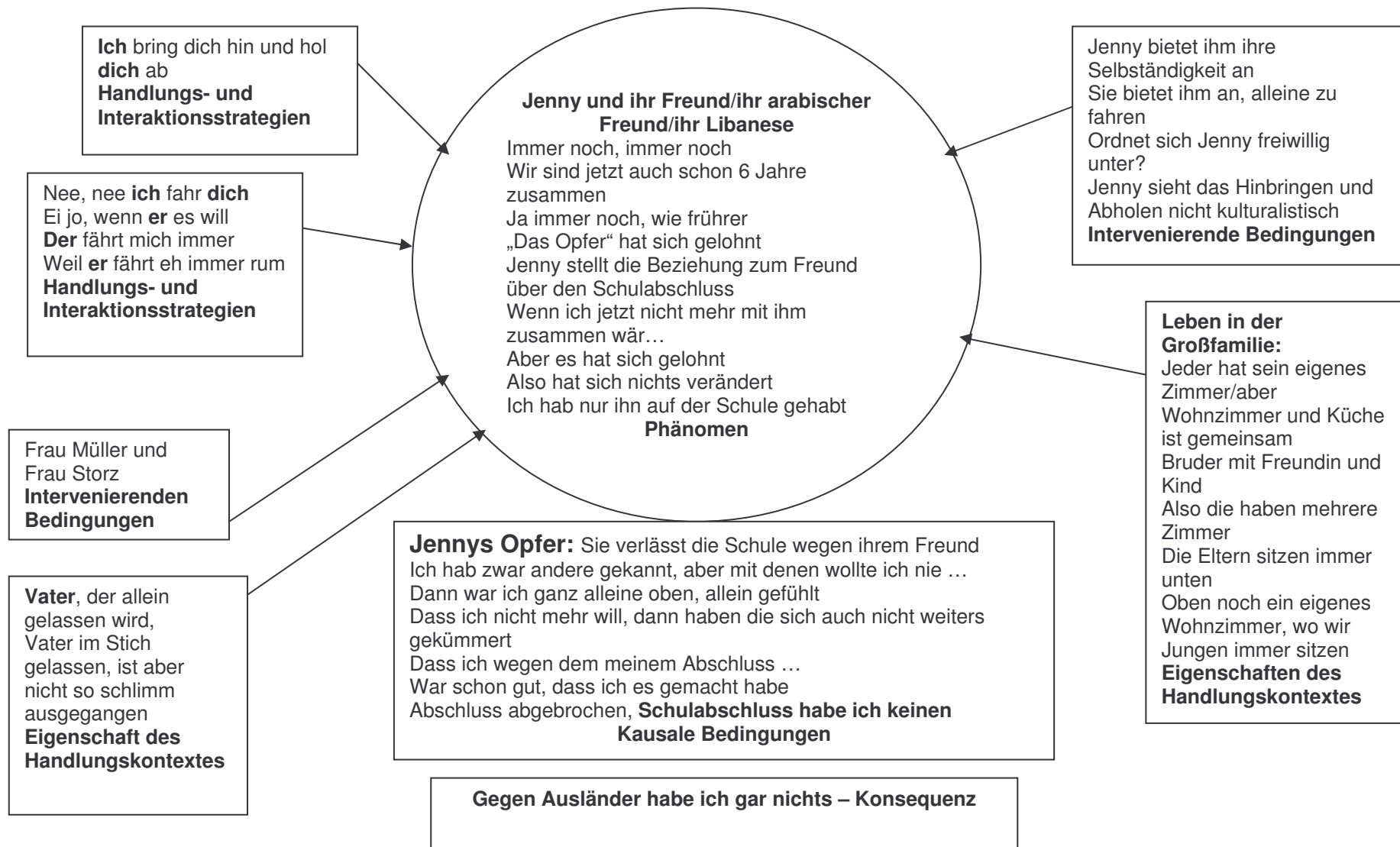
„Also, jetzt gerade die eine, wo da so jetzt bei ihrem Freund lebt, der möchte das auch nicht. Und da hätten wir auch keine Chance bei diesem Freund, weil der sehr negativ halt auch eingestellt ist gegenüber jedem, der irgendwie Einfluss auf diese Auszubildende hat. Und da ist eigentlich immer noch so der Vater der Ansprechpartner, ja“ (Frau Storz 132).

Mit diesem Fall wird die Notwendigkeit der Suche nach neuen kreativen und vielleicht bisher noch nicht angewandten sozialpädagogischen Strategien deutlich. Vielleicht könnte der Vater von Jenny hier eine Vermittlungsrolle einnehmen oder es könnte ein Kontakt über die Eltern des jungen Mannes aufgebaut werden. Erkennbar wird, dass die sozialpädagogische Intervention hier viel Zeit braucht und sich durch hohe Reflexivität, auch im Sinne einer interkulturellen Kompetenz, auszeichnen muss.

Letztendlich ist es notwendig, dem Freund deutlich Grenzen aufzuzeigen, wenn sein Verhalten in die Arbeitsabläufe und die Zuständigkeiten der Institution hineinreicht.

Die folgende Abbildung 15 versucht das Bedingungsgefüge aufzuzeigen, in dem sich Jenny mit ihrer bikulturellen Beziehung befindet:

Abbildung 15
Bedingungsgefüge: Jennys bikulturelle Beziehung



8.2.2.4 Resümee

Die Analyse des Goliatheffekts und die drei Fallbeispiele mit den darin enthaltenen interkulturellen Konfliktthemen zeigen die Verflechtung der sozialpädagogischen Beziehung mit den von Honneth (1990, 1994) aufgestellten Formen der Anerkennung. Hierbei ist mit Honneth (1990) darauf hinzuweisen, dass sprach- und handlungsfähige Subjekte als Individuen dadurch konstituiert werden, dass sie aus der Perspektive zustimmender anderer lernen, sich selbst als Wesen zu beziehen, denen bestimmte Qualitäten und Fähigkeiten positiv zukommen. Individuen bilden eine zunehmende Abhängigkeit von jenen Anerkennungsverhältnissen aus, die ihnen ihre Lebenswelt bietet. Das Individuum ist auf die Rückversicherung im anderen angewiesen. Wird diese Rückversicherung in Formen von Missachtung bzw. Nichtanerkennung verletzt, „geht mit der Erfahrung von Missachtung die Gefahr einer Verletzung einher, die die Identität einer ganzen Person zum Einsturz bringen kann“ (ebd., S. 1045). Honneth (1990) geht davon aus, dass mit der Aufzählung der drei Anerkennungsformen: der Primärbeziehungen, der Rechtsverhältnisse und der Wertgemeinschaft die moralischen Infrastrukturen genannt sind, die zu einer sozialen Lebenswelt gehören müssen, wenn sie ihre Mitglieder schützen will.

Auf den interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung bezogen, würde das bedeuten, dass die Auszubildenden heterogener Herkunft sich nur dann in ihrer praktischen Selbstbeziehung unterstützt wissen können, wenn dieser Zwischenraum eine Partizipation ermöglicht, in der – „in welcher Konkretionsform auch immer“ – die drei Anerkennungsformen gestaffelt anzutreffen sind (ebd., S. 1051).

Dies ist in den dargestellten untersuchten Fällen nicht der Fall. Vielmehr zeigt sich in der sozialpädagogischen Beziehung ein Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung, das gleichzeitig vor allem auf der Ebene der Rechtsverhältnisse und Wertgemeinschaft ein- und ausgrenzt. Die Eingrenzung bezieht sich ausschließlich auf die Zugehörigkeitsordnungen der Mehrheitsgesellschaft, die sich mit Christine Holzkamp und Birgit Rommelspacher (1995) mit dem Begriff der Dominanzkultur umschreiben lässt. Das vorliegende Datenmaterial zeigt, dass die pädagogisch Handelnden mit den Strategien ‚Benachteiligen‘ und ‚Herstellen von Dominanz‘ versuchen, die

aufgetretenen interkulturellen Konflikte nach den Zugehörigkeitsordnungen der Dominanzkultur zu lösen, was bei den betroffenen Auszubildenden eine Resignations- und Verweigerungshaltung auslöst und sich auf der Ebene des Individuums, aber auch auf der Gruppenebene – wie mit dem Goliatheffekt beschrieben – bemerkbar macht. Dies wirkt sich wiederum auf das pädagogische Handeln, auf die Abläufe innerhalb der Institution und den Ausbildungserfolg aus.

8.3 Ausbildungserfolg

Das pädagogische Handeln der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der außerbetrieblichen Einrichtung steht unter dem doppelten Leistungsdruck des Ausbildungserfolges der Auszubildenden heterogener Herkunft. In der Zusammenfassung zu der Kategorie ‚Defizitorientierte Sichtweise‘ in Kapitel 7.2.1 wurde darüber referiert. Mit der Kategorie der defizitorientierten Sichtweise wurde die Verknüpfung des Ausbildungserfolgs und des Leistungsdrucks mit der Defizitorientierung der pädagogisch Handelnden gezeigt. Für den Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ ist es sinnvoll, die Kategorie des Ausbildungserfolgs aufzugreifen und mit der von Helsper et al. (2005) entworfenen institutionellen Anerkennung in Zusammenhang zu bringen.

Im Folgenden wird der Kontext der Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘, wie er sich in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen darstellt, erläutert. Der Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘ werden die Subkategorien

- Sanktionen und Druck
- Mangelnde Motivation und Fehlzeiten
- Niemand bekommt etwas geschenkt
- Bestehen auf Notwendigkeiten
- Helfen
- Zwang
- Zeitdruck und
- Regeleinhaltung

zugrunde gelegt (vgl. Tabelle 3).

Durch das Ziel der pädagogisch Handelnden, die Auszubildenden heterogener Herkunft zum Bestehen der Gesellenprüfung zu führen, entsteht bei den pädagogisch Handelnden ein starker Druck:

„[...] die haben das Ziel berufliche Weiterentwicklung der Jugendlichen, und da steht in der Regel die Zwischenprüfung und die Prüfung irgendwann an, und das merkt man auch, finde ich, dass die da ganz stark unter Druck und Strom stehen“ (Frau Krause 087).

Dieser Druck wird an die Auszubildenden weitergegeben:

„Sie brauchen massiven Druck, um besser zu werden. Also es war dann immer am Anfang wirklich jahrelang, also zwei, zweieinhalb Jahre, wo man immer wieder gesagt hat, immer wieder Gespräche, dass die Noten so schlecht sind, und dass das besser werden muss und dieses und jenes“ (Frau Storz 094).

Der Druck wird nicht nur von den pädagogisch Handelnden, sondern auch von der zuständigen Arbeitsagentur erzeugt. Hier zeigt sich die beschriebene Verknüpfung des Ausbildungserfolgs (vgl. Kapitel 7.2.1) mit der Weiterbeschäftigung der pädagogisch Handelnden:

„Und dass dann aber auch eine Prüfung im Schulischen stattfinden wird, das kam nie so an. Und dann war letztes Jahr so der Riesenknall, wo die Zeugnisse wirklich so schlecht waren, dass das, also letztes Jahr im Januar, dass das Arbeitsamt dann gesagt hat: ‚Also, wenn das nicht besser wird auf dem nächsten Halbjahreszeugnis, dann kriegt jeder die Kündigung, und dann machen sie das hier dicht.‘ Und das war dann so der Schockmoment, wo sie dann so ein bisschen wach geworden sind“ (Frau Storz 094).

Die Auszubildenden bringen aufgrund ihrer Biografie nicht die nötigen Voraussetzungen für das Bestehen der Prüfung mit, d.h., die schulischen Lücken der Auszubildenden müssen zusätzlich zum Ausbildungsstoff aufgearbeitet werden. Die Sozialpädagogin bestätigt im folgenden Zitatausschnitt nochmals die Notwendigkeit, auf die Auszubildenden Druck auszuüben:

„Und dann seitdem sitzen sie wirklich in jeder freien Minute da und lernen, und da haben sich auch wirklich die Noten enorm verbessert. Also, es gibt jetzt, gab jetzt auf dem Ganz...Jahreszeugnis, nein Halbjahreszeugnis, gab es jetzt auch keine Fünfer mehr, nichts mehr. Also das Schlechteste war dann eine Vier. Und das war schon eine enorme Verbesserung. Aber da brauchte es halt diesen Riesenknall, damit da mal so ein Stimmungsumschwung kommt“ (Frau Storz 094).

Im folgenden Zitat spricht Frau Storz die Angst der Auszubildenden mit dem schulischen Versagen an, da sie wissen, dass sie viele Lücken haben:

„[...] aber jetzt inzwischen sieht man jetzt erst so kurz vor den Prüfungen, jetzt ist auch wieder, jetzt nahen die Prüfungen, und das war im letzten Lehrjahr, letztes

Jahr, wie die Prüfungen waren, dann auch schon so. Da ging es auf die Prüfungen zu, und dann kam die Riesenpanik, also: ‚Oh Gott, wir können nichts‘ und ‚Wir müssen lernen‘, so. Und das ist jetzt auch wieder. Also vorher immer so schleifen lassen: ‚Die Prüfung ist ja noch lange hin‘ und ‚das dauert ja noch ewig.‘ Und jetzt rückt sie näher und jetzt kommt die Panik (lacht ein bisschen). Jetzt versuchen sie halt, all das aufzuholen, was sie jahrelang haben schleifen lassen“ (Frau Storz 096).

Dies erfordert eine Berücksichtigung im Ausbildungsstoff und im Ablauf der Ausbildung, denn es müssen auch Aufträge erledigt werden. Das Vergleichen der Ausbildungsrealität in der außerbetrieblichen Einrichtung mit der Ausbildungsrealität eines Betriebes auf dem ersten Arbeitsmarkt löst weiteren Druck auf die pädagogisch Handelnden und die Auszubildenden aus:

„Die würden am liebsten nur noch lernen und überhaupt keine Kunden mehr bedienen, was also auch nicht sein kann. Also in einem Salon muss ich genauso meine acht Stunden Arbeitsalltag hinter mich bringen und dann kann ich mich für die Prüfungen vorbereiten, ne“ (Frau Müller 091).

Der Kontext des Ausbildungserfolges ist außerdem geprägt durch die mangelnde Motivation und durch das häufige Fehlen der Auszubildenden. Für die pädagogisch Handelnden ist die Höhe der Fehlzeitenquote der Auszubildenden sehr problematisch, da u.a. daran der Erfolg der Einrichtung gemessen wird:

„Herr S. erkennt Konfliktsituationen und beschreibt die Fehlzeitenproblematik und die mangelnde Motivation der Auszubildenden“ (fallbezogener Praxisbericht, S. 25).

„Schwierigkeiten macht teilweise die Motivation [...]. Das dürfte mit so das, das Entscheidende sein, ja“ (Herr Kunz 160).

„Vorher eher gut, ja, sie haben dann zwar gemacht, aber nicht so gerade mit dem Rieseninteresse. Und inzwischen ist es schon motivierter. Also, seit einem Jahr ungefähr, wo sie sich wirklich so reinhängen und wirklich machen. Ja“ (Frau Storz 112).

„Fehlzeiten, Krankheitszeiten, ja, das spielt‘ ne große Rolle“ (Frau Rauber 043).

Auf den Ausbildungserfolg wirken unterschiedliche Faktoren ein, die den Druck der pädagogisch Handelnden gegenüber dem Bildungsträger, der Arbeitsagentur und den Auszubildenden verstärken. Die vorliegenden Daten betreffen die Einstellung der Auszubildenden zum Lernen, ihre Lernschwierigkeiten, ihre Sprachprobleme, ihre Schulbiografie und die Tatsache, dass die Ausbildung nicht in einem Betrieb des Ersten Arbeitsmarktes stattfindet, sondern in einer außerbetrieblichen Einrichtung, was

sich auf die Motivation der Auszubildenden niederschlägt und auf die reelle Chance, nach der Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt unterzukommen.

8.3.1 Strategien der pädagogisch Handelnden für den „Ausbildungserfolg“

Damit der Ausbildungserfolg erreicht werden kann, verwenden die pädagogisch Handelnden unterschiedliche Strategien:

Loben statt Überforderung

„Man muss mit kleinen Schritten vorangehen und sehr langsam. Mit kleinen Sachen muss man anfangen. Und immer wieder loben und motivieren. Das gelingt nur mit kleinen Sachen. Mit Überforderung erreichen Sie gar nichts“ (Ausbilder 17).

Sanktionen und Druck

„Nein, hör mal, du musst jetzt mal. Geschenkt kriegst du nix, ne“ (Frau Müller 063).

„Wenn sie kommt, kannst du ihr direkt einen einschütten“ (Frau Schäfer 003).

Bestehen auf der Einhaltung von Regeln der Institution

„Die können ja keine Regeln einhalten. Das geht schon mit den Zigarettenpausen los. Die würden Pausen machen, wann es ihnen passt. Da muss man dann klar sagen, um 12.30 Uhr ist Zigarettenpause. Eine andere Pause gibt es nicht. Die haben noch nie Regeln eingehalten“ (Ausbilder 17).

„[...] wenn die nicht machen, was sie machen sollen. Also, sprich nicht kommen, Fehlzeiten haben, dann muss ich einfach eingreifen, das muss sich dann summieren, wenn sie sich einfach nicht an die Regeln halten“ (Frau Becker 038).

Bestehen auf Notwendigkeiten

„Es gehört einfach bei uns zu der Ausbildung dazu. Weil wichtig ist halt in unserem Job, dass man mit einem kleinen Kind von drei Jahren, mit einem Jugendlichen von zwanzig oder achtzehn genauso wie mit einer Frau von zwei, drei Kindern oder mit einer älteren Frau klarkommt. Wir müssen alles durchmachen. Egal welches Alter, ob Mann oder Frau, ob behindert oder nicht behindert. Die haben ja alle ein Recht drauf, schön zu sein. Und dafür sind wir ja halt da“ (Frau Müller 387).

Helfen

„Ja, es geht halt immer, also unsere Friseurinnen sind ja eher schwach in der Schule. Und dann geht es jetzt auf die Prüfungen zu, und das ist eigentlich in der Regel Lernen für Arbeiten, Prüfungen, die anstehen, weil ohne Hilfe geht das nicht, also es klappt. Die haben es auch immer noch nicht so richtig drauf, das alleine zu

lernen. Da brauchen sie dann immer noch die Hilfe, und dann machen wir das meistens in diesen Lernwerkstattzeiten“ (Frau Storz 092).

Auf gute Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team achten

„Also, ähm, wir haben hier im Team sehr regen Austausch, ne, allein aufgrund der räumlichen Nähe. Wir sitzen eigentlich immer mal beieinander. Haben Sie jetzt heute Morgen erlebt. Wenn ich komme, dann kriege ich hier gleich alle Neuigkeiten mitgeteilt. Ähm, wir nehmen uns auch immer Raum für eine gesonderte Teambesprechung, wo Organisatorisches geklärt wird, wo aber auch immer mal ein Fall besprochen wird, wo wir uns eine Strategie zurechtlegen, wie wir vorgehen bei einem Problem. Ähm, und wo wir uns auch im Team schon sehr rege austauschen, wie so die einzelnen Eindrücke sind“ (Frau Becker 087).

Die rekonstruierten Strategien der pädagogisch Handelnden lassen sich als leistungsfördernde Strategien beschreiben, die sich ausschließlich auf das übergeordnete Ziel des Ausbildungserfolgs und damit an die gesamte Ausbildungsgruppe und das multiprofessionelle Team richten und nicht an das einzelne Subjekt. Die Strategien stehen in Verbindung mit einem Leistungsdruck, der eng mit dem gesellschaftlichen Prinzip der Arbeitsleistung korreliert, dem sowohl die Auszubildenden als auch die pädagogisch Handelnden ausgesetzt sind. Die Strategien der pädagogisch Handelnden zielen auf kurzfristige Leistungen und Verhaltensänderungen, damit das Ausbildungsziel erreicht werden kann. Die Daten verweisen nicht auf langfristige Vorgehensweisen, die auf die Ausbildung von überdauernden Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen zielen wie auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Auszubildenden, auf ihr allgemeines Selbstwertgefühl und der Reduzierung ihrer Prüfungsangst.

Der Leistungsdruck wirkt sich auf die pädagogisch Handelnden in der Form des Zeitdrucks und der damit einhergehenden Arbeitsüberlastung aus:

„[...] es einfach zu viel, ähm, zu viel Arbeit immer da“ (Frau Becker 125).

E: Das ist teilweise so, in Extremsituationen, dass wir durchaus 35 bis 40 Unterrichtsstunden halt zu halten haben und im Vergleich zu nem Lehrer an der Schule, der vielleicht drei, vielleicht auch vier Fächer zu unterrichten hat, ist es von daher natürlich, aus meiner Sicht...

I: Sehr viel?

L: ... sehr sehr viel, genau. (Herr Kunz 047).

„Aber, ja, es sind drei Maßnahmen, ich muss halt kucken, wie ich alles unter einen Hut kriege. Es ist schon wahnsinnig viel Arbeit“ (Frau Storz 082).

Der Leistungsdruck erfordert, neben der Beziehung, die sich durch beschützende Nähe kennzeichnen lässt, eine Distanz gegenüber den Auszubildenden aufzubauen. Dies geschieht, wenn die Auszubildenden nicht genügend Leistung im Sinne des Ausbildungserfolges erbringen:

„[...] , aber auf der anderen Seite ist schon auch die Distanz erforderlich, vor allem bei den Jugendlichen, die ihre Probleme haben, entsprechende Leistungen zu bringen. Ähm, da wär's schon sinnvoller hie und da einfach auch mal diese Distanz zu haben. Das ist mir bewusst, also ich beobachte das bei mir immer und versuch dann halt, entsprechend auch noch mal zu handeln“ (Herr Kunz 108).

„Und dann werde ich noch mal ein bisschen anders, ein bisschen distanzierter und setze mich halt nicht zu ihnen“ (Frau Müller 215).

Außerdem wirkt sich die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team auf den Ausbildungserfolg aus. Im fallbezogenen Praxisbericht wird darauf hingewiesen:

„Herr S. erkennt Konfliktsituationen und beschreibt die Fehlzeitenproblematik und die mangelnde Motivation der Auszubildenden. Er stellt sich aber die Frage, inwieweit er verantwortlich für die Lösung der Konflikte ist. Er ist der Meinung, dass hier die Sozialpädagogen am Standort stärker eingefordert werden müssten“ (fallbezogener Praxisbericht, S. 25).

„Für diese schwierigen Fälle sieht er es als starke Beeinträchtigung für die Auszubildenden an, dass die Sozialpädagogen sehr häufig wechseln“ (fallbezogener Praxisbericht, S. 27).

Auch der Sozialpädagoge Metzler, der als Trainer in der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe eine Außenperspektive einnehmen konnte, berichtet von diesem Zusammenhang.

In diesem Interviewausschnitt werden nochmals die herausgearbeiteten Komponenten verdichtet, die im Zusammenhang mit der Herstellung von Beziehung und Ausbildungserfolg und Leistungsdruck stehen. Gelingt es mit beschützender Nähe, den oben dargestellten Strategien und einer guten Teamarbeit, die Auszubildenden zu motivieren, kann sich dies positiv auf ihren Ausbildungserfolg auswirken. Auch in diesem Zitat wird die Verflechtung der Anerkennungsformen in der außerbetrieblichen Einrichtung deutlich. Herr Metzler spricht mit dem Ausdruck des familiären Gefühls die Primärbeziehung an und die Verflechtung mit der solidarischen Wertschätzung durch gute schulische Leistungen:

„Das Besondere war, das tolle Team dort, also, das waren ja fünf Leute, mit denen wir da zusammengearbeitet haben, und dass die Atmosphäre so toll untereinander

war, die sich gegenseitig so ergänzt haben, das war eine ganz tolle Erfahrung. Und wie sich das dann auch auf die Jugendlichen spiegelt. Und das Tollste war, es gab grad Zeugnisse da, und wie dann diese Jugendlichen, die mir vorher dann in den Kleingruppen mit ihren Schulkarrieren und abgebrochenen Schulen und ohne Abschluss, was da alles schief gelaufen ist, wie die dann mit ihrem Halbjahreszeugnis dort ins Büro kamen ganz stolz, und dann die guten Zeugnisse dort zeigen mussten, und wie sie dann auch, ja, dieses familiäre Gefühl, das da einfach war, dieses Angenommensein der Jugendlichen, aber auch unter dem Team, das war schon toll, hat mir gut gefallen“ (Herr Metzler 182).

8.3.2 Resümee

Mit diesem Zitat lässt sich die Ambivalenz sozialer Wertschätzung zeigen, die um die individuelle Leistung zentriert ist. Institutionelle Anerkennung können die Auszubildenden nur dann erreichen, wenn sie dem Ausbildungserfolg und dem spezifischen Leistungsdruck der Institution genügen. Hier stellt sich die Frage, was mit den Auszubildenden passiert, deren Leistungen mit dem Leistungsverständnis der Institution nicht in Einklang stehen. Die Vermutung liegt nahe, dass ihnen weitgehende Anerkennung innerhalb der Institution versagt bleibt und sich dies auf ihre weitere (Berufs-)Biografie auswirken wird, was sich in einem langfristigen Ausschluss aus weiteren gesellschaftlichen Institutionen zeigen kann, die mit dem Prinzip Leistung verbunden sind. Für die Betroffenen kann sich dann prekär auswirken, dass während der Ausbildungszeit keine langfristigen Strategien vermittelt werden, die sich auf ihre Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen auswirken können.

Die pädagogisch Handelnden hätten in der außerbetrieblichen Einrichtung die Möglichkeit, das wahrscheinlich in der Schulzeit aufgebaute niedrige Fähigkeits-Selbstkonzept, das niedrige Selbstwertgefühl und die Prüfungsangst von den betroffenen Auszubildenden zu durchbrechen und ihre Handlungs- und interaktionalen Strategien mit professionellen Anerkennungsformen zu verknüpfen. Dies findet in den untersuchten Einrichtungen nicht statt, vielmehr wird die schulische Erfahrung bei den Auszubildenden fortgeführt.

Der unter der Kategorie ‚Das Fremde als Bedrohung‘ beschriebene Goliatheffekt kann mit der Frage der institutionellen Anerkennung mit einem weiteren Erklärungsmuster interpretiert werden. Konfliktieren die individuellen Leistungsansprüche der Einrichtung mit den Leistungsansprüchen der Auszubildenden, kann dies bewirken, dass sich die Auszubildenden in abgeschirmte Peerwelten ihrer Milieus zurückziehen, um sich darin soziale Wertschätzung zu sichern. Helsper et al. (2005) weisen im Rahmen von

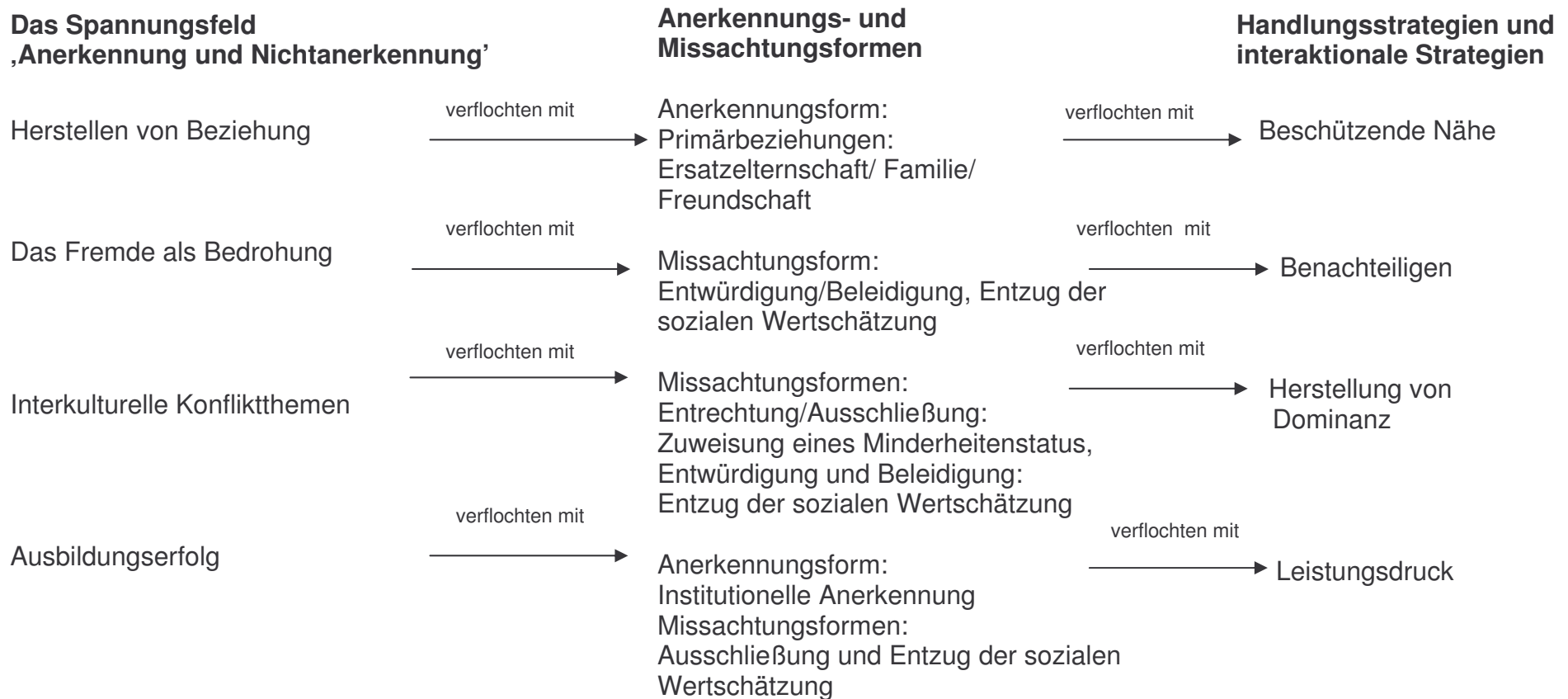
schulischen Prozessen darauf hin, dass dies mit einer fast vollständigen Entwertung des schulischen Raumes verflochten werden kann und der schulische Raum lediglich noch ein Ort der Inszenierung symbolischer Kämpfe um Schul- und Peerdominanz wird. Diese Feststellung kann auf den Goliatheffekt übertragen werden, der innerhalb der Einrichtung eine starke Auseinandersetzung um die Frage der Dominanz- und Machtverhältnisse ausgelöst hat.

9. Die Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogisch Handelnden

Die Rekonstruktion des Kontextes der Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘, die mit dem Spannungsfeld Anerkennung und Nichtanerkennung dargestellt wurde, erlaubt es, Handlungsstrategien und interaktionale Strategien der pädagogisch Handelnden im interkulturellen Zwischenraum herauszukristallisieren, die in Zusammenhang mit der Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ stehen. Die Strategien wurden bei der Beschreibung des Kontextes mit beschützender Nähe, Benachteiligen, Herstellen von Dominanz und Leistungsdruck benannt und dargestellt. Herausgearbeitet werden konnte, dass der Kontext und die daraus resultierenden Strategien mit Anerkennungs- und Missachtungsformen verflochten ist. Das zentrale Thema des Spannungsfeldes ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘, das zur Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘ führt, bildet das Aushandeln um Zugehörigkeiten. Dies lässt sich auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene, der institutionellen- sowie der gesellschaftlichen Ebene zeigen.

Die folgende Abbildung 16 zeigt den Kontext der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ mit der Verflechtung der Anerkennungs- und Missachtungsformen und den daraus resultierenden Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogisch Handelnden.

Abbildung 16
Das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘, seine Verflechtungen mit den Anerkennungs- und Missachtungsformen und den daraus resultierenden Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogischen Fachkräfte



10 Die Konsequenzen des Spannungsfelds und die Auswirkungen auf die Kernkategorie

Im Folgenden werden die Auswirkungen des Spannungsfeldes und der daraus resultierenden Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien auf die sozialpädagogische Beziehung der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft im interkulturellen Zwischenraum der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen beschrieben. Die Analyse des Spannungsfelds ergibt, dass es Ambivalenzen erzeugt, die sich auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene, der institutionellen Ebene und der gesellschaftlichen Ebene zeigen. Die Ambivalenzen bestehen sowohl horizontal innerhalb der einzelnen Kategorien des Spannungsfeldes als auch vertikal zwischen den Kategorien. Sie rufen Konflikte hervor und schlagen sich auf das pädagogische Handeln nieder. Der zentrale Konflikt, der den Ambivalenzen innewohnt betrifft die Frage der gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage bezieht sich sowohl auf die pädagogisch Handelnden als auch auf die Auszubildenden heterogener Herkunft. Dieser Konflikt ist eng mit Anerkennungs- und Missachtungsformen verknüpft.

Die Ambivalenzen, ihr innewohnender zentraler Konflikt und die Auseinandersetzung um die Frage der gesellschaftlichen Zugehörigkeit bedingen, dass professionelle Anerkennungsformen nicht in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen umgesetzt werden können und die Erreichung wechselseitiger Anerkennung somit noch als ein langer Weg für die pädagogisch Handelnden wie auch für die Auszubildenden beschrieben werden kann. Die Frage der professionellen Anerkennung wird im Weiteren unter Kapitel 12.2 geklärt.

10.1 Die Ambivalenzen auf der horizontalen Ebene

Auf der individuellen Ebene ist die **Kategorie ‚Herstellen von Beziehung‘** des Spannungsfeldes zu verorten. Das Herstellen von Beziehung lässt sich mit der Strategie der Herstellung von beschützender Nähe beschreiben. Durch die beschützende Nähe werden Ambivalenzen auf der sozialpädagogischen

Beziehungsebene erzeugt, die sich schwer mit einer professionellen emotionalen Anerkennung in Verbindung bringen lassen.

Die Kategorie ‚das Fremde als Bedrohung‘ kann in der vorliegenden Untersuchung auf der Gruppenebene mit der Umkehrung der Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse gezeigt werden. Die erzeugten Ambivalenzen können mit dem Goliath- und Davideffekt beschrieben werden.

Die Kategorie ‚interkulturelle Konfliktthemen‘ kann auf der institutionellen Ebene und damit im Rahmen des Ausbildungsablaufs der außerbetrieblichen Einrichtung angesiedelt werden. Es zeigt sich hier die Ambivalenz der Inklusion, die gleichzeitig Exklusion erzeugt.

Auf der gesellschaftlichen Ebene findet man die Ambivalenz der institutionellen Anerkennung im Zusammenhang mit der **Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘**, die sich nur in geringem Maß mit den Selektionserfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und ihren realen Chancen auf dem Ersten Arbeitsmarkt vereinbaren lässt.

10.1.1 Die Ambivalenz der beschützenden Nähe und ihre Auswirkungen auf das pädagogische Handeln

Das Herstellen von Beziehung in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen konnte mit der Kategorie der beschützenden Nähe rekonstruiert werden. Die sozialpädagogische Beziehung wird als asymmetrische Beziehung im Sinne generativer Differenz gestaltet. Diese Art von Beziehung kann auch als Sorgebeziehung beschrieben werden, die sich durch Kümmern, Helfen und Beschützen auszeichnet. Die Ambivalenz, die aus der beschützenden Nähe resultiert, besteht darin, dass sie wenig Raum für die Paradigmen der Jugendhilfe, der Hilfe zur Selbsthilfe und des Förderns durch Fordern lässt. Beschützende Nähe kann bewirken, dass die Auszubildenden durch erlernte Hilflosigkeit keine Veranlassung sehen, ihr Verhalten im Sinne von Erfolgserlebnissen zu verändern. Außerdem ist es für die pädagogisch Handelnden schwierig mit beschützender Nähe eine professionelle Balance von Nähe und Distanz gegenüber den Auszubildenden aufzubauen, da auch Sanktionen ausgesprochen werden müssen.

Durch die Herstellung der asymmetrischen generativen Differenz entsteht eine weitere Ambivalenz. Mit dem untersuchten Datenmaterial konnte gezeigt

werden, dass nicht nur Abhängigkeiten der Auszubildenden heterogener Herkunft gegenüber den pädagogisch Handelnden existieren, sondern ebenso Abhängigkeiten der pädagogisch Handelnden gegenüber den Auszubildenden. Der Ausbildungserfolg der Auszubildenden schlägt sich auf die berufliche Existenz der pädagogisch Handelnden nieder, sodass die sozialpädagogische Beziehung im Grunde in diesem Fall als symmetrische Beziehung zu werten ist. Für die Herstellung von Beziehung in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen wäre sinnvoll, die beschützende Nähe in eine dialogische Beziehung zu transformieren, die gegenseitigen Respekt füreinander aufbaut und eine gegenseitige Verantwortung impliziert. Eingeschlossen in diese sozialpädagogische Beziehung wäre das gegenseitige Herausfordern sowie die Unterstützung und Begleitung zur Selbsthilfe mit einem autoritativen Führungsstil. Diese Art von Beziehung kann mit professioneller emotionaler Anerkennung umschrieben werden und wird in Kapitel 12.2 näher diskutiert.

10.1.2 Die Ambivalenzen des Goliath- und Davideffekts

Der Goliatheffekt bedingt in der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallbau den Davideffekt. Dieser kann als zentrales Phänomen bezeichnet werden, da er den Widerpart zum Goliatheffekt bildet und sich die interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden und pädagogisch Handelnden ohne Migrationshintergrund um den Davideffekt drehen. Die beiden entgegengesetzten Pole des Goliath- und Davideffekts bewirken innerhalb der Einrichtung Ambivalenzen. Diese können mit der Erfahrung beschrieben werden, dass die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft zu Außenseitern werden. Der Goliatheffekt bedingt eine Umkehrung der Dominanzverhältnisse, was die autochthonen Betroffenen äußerst problematisch erleben. Diese Ambivalenzen führen bei den Betroffenen des Davideffekts zu Gefühlen, die mit Angst und Bedrohung beschrieben werden können. Außerdem bedingt dieser Effekt die Erfahrung der Sprachlosigkeit der Majorität. Sprachlosigkeit bezieht sich in den vorliegenden Daten aber nicht nur auf das Nichtverstehen der fremden Sprache, sondern auch auf die Furcht, überhaupt etwas zu sagen, aus Angst vor der Reaktion der starken Gruppe:

„Und das ist, mit denen versteh ich mich halt nicht. Allein schon durch das, weil die andauernd nur auf, aus...auf ihrer Heimatsprache schwätzen, sich unterhalten“ (Jan 244).

E: [...] da haben die ganzen Russen auf dem Teppich gestanden und haben sich auf Russisch unterhalten, und wir Deutschen haben nebenan gestanden und haben, ähm, ja, was sagen wir denn da jetzt? Haben da schön auf Russisch (nicht verstanden: diskutiert??).

I: Und die Pädagogen haben dann interveniert?

E: Die haben dann gleich gesagt, redet mal auf Deutsch. Die sagen das immer (Jan 246-247).

Die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund, die mit der Kategorie ‚Instabilität‘ beschrieben wurden, machen durch den Davideffekt die Erfahrung, nochmals in ihrer Benachteiligten- und Außenseiterrolle verstärkt zu werden, sodass ihre Situation in der Einrichtung mit doppelter Benachteiligung und doppeltem Außenseitertum beschrieben werden kann.

„Ähm, als wenn ich im Ausland wäre, fühl ich mich da. Ich verstehe von denen nichts. Das wollte ich auch als Erstes dort reinbringen, aber wenn ich das gesagt hätte, wäre das vielleicht ein bisschen negativ rübergekommen, was eh negativ schon ist. Nur dann hätt’ ich wieder die Arschkarte, auf gut deutsch gesagt, gezogen“ (Jan 240).

Diese Situation macht hilflos und tatsächlich sprachlos, da es häufig nicht möglich ist, die Sprachbarriere zu durchbrechen.

In den Daten wurde auch ein Beispiel genannt, bei dem der Davideffekt als Vorwand für eine Kündigung von autochthonen Auszubildenden gedient hat. Damit wird erkennbar, dass sich der Davideffekt negativ auf die Motivation der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund auswirken kann:

E: Das war ein Deutscher, ja. Das war am Anfang von diesem Ausbildungsjahr, waren es noch, wie viele waren das, (murmelnd:) noch der ???, da waren es vier Deutsche. Vier Russen und drei Deutsche, so wars. Jetzt haben wir ja nur noch den ... (wieder lauter:) Ja, da waren noch zwei Deutsche mehr in der Gruppe. [...] Zwei haben aufgegeben.

I: Zwei Deutsche haben aufgehört?

E: Mhm. Aber das war, man kann jetzt nicht sagen, dass das auf Grund dieser Konstellation war, sondern die hatten eigentlich mit sich Probleme. Nur hat der eine von den beiden halt gesagt, er würde hier gemobbt und ihm würde Gewalt angedroht und, ja, dann ging das halt auch so nach dem Muster, die Russen, die sind so. [...] Ja. Also, das ist auch schon noch ein Problem, weil es ja schon auch viele sind in diesem Haus (Frau Rauber 115-117).

In Kapitel 5.2.3 wurde die Bildung der Kategorie ‚Palaver‘ dargestellt. Diese Kategorie, die als Synonym sowohl für Konflikt als auch für Konfliktbewältigung der Auszubildenden untereinander steht, kann mit dem Goliath- und Davideffekt

in Zusammenhang gebracht werden. Die Auszubildenden haben die Erfahrung gemacht, dass sich durch Palaver durchaus Beziehungen aufbauen lassen, andererseits kann Palaver das Außenseitertum verstärken. Das Datenmaterial weist darauf hin, dass die Mitglieder der Goliathgruppe die Strategie ‚Palaver‘ weiterhin nützen:

„Bei den Jugendlichen, die tönen immer groß, dass sie das gewalttätig lösen, das ist das einzige Mittel, das greifbar ist, ich hab’s allerdings, ich erleb das nicht so krass wie sie es selbst titulieren. Es ist zwar schon so eine aggressive Grund..., Grundton ist zwar immer da, aber es eskaliert eigentlich nicht, es ist viel mit Poltern, aber wenig Scherben. Und ja“ (Herr Metzler 044).

„[...] Dann sind sie, glaube ich, relativ direkt im Beziehungenherstellen untereinander, und aber doch immer auf der Hut, irgendwie“ (Herr Metzler 026).

Die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund können in ihrem Minderheitenstatus diese Strategie nicht anwenden und erfahren sie als Bedrohung. Im folgenden Zitatbeispiel wehrt sich Jan nicht selber gegen die Machtdemonstration von einem Mitglied aus der Goliathgruppe, sondern er sucht Schutz bei einer Sozialpädagogin:

„Ei, ich hab’, ich wollte da aus der Tür rausgehen, also gegenüber aus der Tür rausgehen und er ist rein und hat sich ein bisschen breitgemacht, hat mich gerempelt. Und ich hab dann zurückgerempelt. Auf einmal ist der hingegangen, ist der mir beinahe an den Hals gegangen. Ja, und dann, wie wir dann alle Mann da drin gesessen haben, um uns das zu überlegen, den Titel und so, und die drüben noch gesessen haben, ist der Alexej da rein und hat zu mir gesagt, hat mir den Finger gezeigt und hat mit drohender Stimme gesagt, pass du nur auf, was du sagst. Also er hat mich richtig bedroht. Und die Frau Rauber hat da dann gesessen, da hab ich der das auch erklärt, was da abgegangen ist.“ (Jan 244).

Durch den Davideffekt machen autochthone Menschen Erfahrungen, welche die allochthonen Menschen sonst in der Migrationsgesellschaft machen wie die Erfahrung des Ausgeschlossen-Werdens, die Erfahrung der Dominanz einer Gruppe über eine andere und das Gefühl von Ohnmacht.

Die russische Gruppe wird als Bedrohung erlebt. Die Umkehrsituation, nämlich dass eine gesellschaftliche Minderheitengruppe zur Majorität im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung wird, versuchen die pädagogisch Handelnden mit jener Strategie zu unterbinden, dass sie die Mitglieder fremder Gruppen benachteiligen, während sie gleichzeitig die Mitglieder der Eigengruppe bevorzugen.

Der David- und der Goliatheffekt sind zwei eng zusammenhängende Phänomene, die nur gemeinsam betrachtet werden können, weil der

Davideneffekt aus dem Goliatheneffekt resultiert. Mit der Darstellung der Kategorie ‚das Fremde als Bedrohung‘ wurden der Goliatheneffekt und seine Auswirkungen auf die sozialpädagogische Beziehung und die Einrichtung beschrieben. Herausgestellt werden kann, dass die Strategien der pädagogisch Handelnden und die damit verknüpften Missachtungsformen den Goliatheneffekt verstärken, was wiederum zu einer Verstärkung des Davideneffekts führt. Mit Prengel (2002) kann darauf hingewiesen werden, dass vor allem Formen der Anerkennung bzw. Missachtung, die von den pädagogisch Handelnden gegenüber den Auszubildenden praktiziert werden, die Formen der Anerkennung bzw. Missachtung in der Ausbildungsgruppe beeinflussen. Mit dem Goliath- und Davideneffekt kann gezeigt werden, dass Auszubildende wie auch pädagogisch Handelnde sowohl aktiv anerkennen und missachten als auch passiv Anerkennung und Missachtung durch andere erfahren.

In Abbildung 17 wird grafisch dargestellt, wie sich der Davideneffekt in der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallhandwerk zeigt.

Abbildung 17: Grafische Darstellung des Davideneffekts

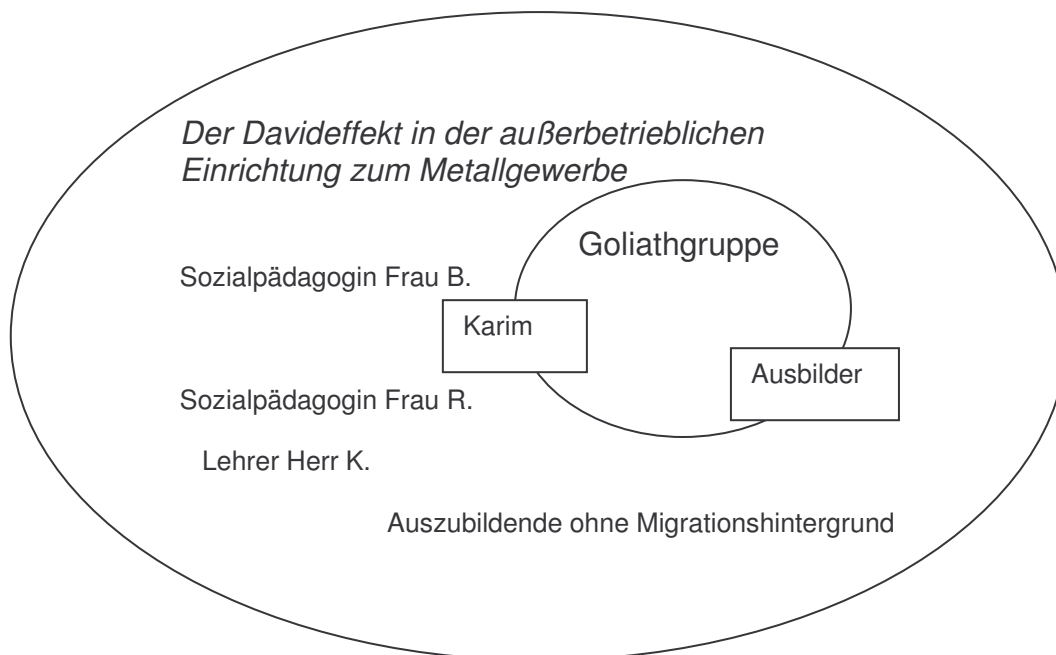


Abbildung 17 zeigt, dass sich die Ausbilder durch ihre Schnittstellenfunktion und Karim durch seine über die Ausbildungszeit hinausgehenden Kontakte mit

einigen Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, am Rand der Goliathgruppe bewegen. Draußen stehen die Sozialpädagoginnen, der Lehrer und die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund. Für die pädagogische Intervention und den Aufbau der sozialpädagogischen Beziehung müsste zuerst gefragt werden, wie die Sozialpädagoginnen, der Lehrer und die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund einen Zugang zur Goliathgruppe bekommen können. Mit der Abbildung wird nochmals deutlich gezeigt, dass das herkömmliche Muster der Ausgrenzung und Eingrenzung in interkulturellen Situationen mit dem Davideffekt auf den Kopf gestellt wird. Zu fragen wäre, ob Karim und die Ausbilder aufgrund ihrer Position auf der Grenzlinie eine Vermittlerposition zwischen den beiden Polen einnehmen könnten. Da die Analyse der Daten ergibt, dass im gemeinsamen Handeln nur das Muster der Eingrenzung und Ausgrenzung existiert, muss erst dieses Muster durchbrochen werden, um zu einer wechselseitigen Anerkennung zu gelangen.

10.1.3 Die Ambivalenz der Inklusion auf der institutionellen Ebene

Alle Fallbeispiele des Kontextes und des ihm zugrunde liegenden Spannungsfelds der Anerkennung und Nichtanerkennung lassen sich mit dem Versuch der pädagogisch Handelnden interpretieren, die Auszubildenden innerhalb der Einrichtung in die Erfordernisse des Ausbildungsalltages zu inkludieren. Außerdem ist diesem Versuch auch die Forderung an die Auszubildenden einbegriffen, sich in die gesellschaftlichen Normen und Sichtweisen der Mehrheitskultur, also in die herrschende gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung, einzufügen. Die Ambivalenz dieser Inklusion liegt darin begründet, dass sie *gleichzeitig* eine Exklusion erzeugt, wenn die Auszubildenden andere Bewältigungsmuster und Mehrfachzugehörigkeiten zeigen, die den pädagogisch Handelnden nicht unbedingt bekannt und ihrer Sichtweise nur begrenzt zugänglich sind, da sie sich der Erklärbarkeit aus ihrer eigenen Sozialisation heraus entziehen (vgl. Bolten 2003b). Der Versuch der Inklusion der pädagogisch Handelnden führt gleichzeitig zu einer Exklusion derjenigen Auszubildenden, deren Lebensentwürfe und gewählte Zugehörigkeitsformen nicht mit denen der pädagogisch Handelnden korrelieren.

10.1.4 Die Ambivalenz der institutionellen Anerkennung im Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg

Die institutionelle Anerkennung im Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg erzeugt die Ambivalenz, dass die Auszubildenden heterogener Herkunft durch Erreichen des Ausbildungsziels eine hohe institutionelle Anerkennung zu erwarten haben, sie aber gleichzeitig mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert sind, die benachteiligten jungen Menschen nur wenig Chancen auf ein lang andauerndes und gesichertes Berufsleben bietet. Böhnisch, Schröer und Thiersch (2005) beschreiben diese Ambivalenz damit, dass in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft für Jugendliche alles offen und *gleichzeitig* alles verwehrt scheint. Die Analyse des vorliegenden Datenmaterials ergibt, dass innerhalb der untersuchten Einrichtungen diese Ambivalenzen nicht aufgearbeitet werden und keine Bewältigungsmuster für diese Ambivalenzen gesucht werden. Vielmehr wird institutionelle Anerkennung mit dem Ausbildungserfolg und der Strategie des Leistungsdrucks hergestellt und nicht mit der Stabilisierung der Persönlichkeit und der Bewältigung der spezifischen Lebenslagen.

10.2 Die Ambivalenzen auf der vertikalen Ebene

Die Ambivalenzen auf der vertikalen Ebene zeigen sich darin, dass sich die Strategie der beschützenden Nähe, die mit der Anerkennung der Primärbeziehungen verflochten ist, den Strategien des Benachteiligens und Herstellens von Dominanz widerspricht, die mit den Missachtungsformen der Entrechtung und Ausschließung sowie der Entwürdigung und Beleidigung verflochten sind. Die sozialpädagogische Beziehungsebene im interkulturellen Zwischenraum der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen kann mit diesen Ambivalenzen beschrieben werden. Auch zeigt sich auf der vertikalen Ebene, dass der Ausbildungserfolg mit Herstellen von Beziehung positiv korrelieren kann, dass aber die Wahrnehmung des Fremden als Bedrohung sowie interkulturelle Konfliktthemen, die mit dem Entzug der sozialen Wertschätzung gekennzeichnet werden konnten, dieser positiven Korrelation entgegenstehen. Die Ambivalenzen auf der vertikalen Ebene hemmen somit die Institutionalisierung von wechselseitiger Anerkennung auf der

sozialpädagogischen Beziehungsebene. In der folgenden Tabelle 7 wird der Kontext des Spannungsfelds mit den Anerkennungsformen der Primärbeziehungen, der Rechtsverhältnisse, der Wertschätzung und der institutionellen Anerkennung in Verbindung gebracht und ihr Stellenwert innerhalb der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen gezeigt.

Tabelle 7
Dimensionen der Kernkategorie ‚Anerkennung - noch ein langer Weg‘

Anerkennungsweise, Anerkennungsform	Stellenwert auf der sozialpädagogischen Beziehungsebene innerhalb der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen
Emotionale Zuwendung Primärbeziehungen Herstellen von Beziehung	hoch
Kognitive Achtung Rechtsverhältnisse Minderheitenstatus	gering
Soziale Wertschätzung Wertgemeinschaft Anerkennung von differenten Bewältigungsmustern und Mehrfachzugehörigkeit	gering
Institutionelle Anerkennung Ausbildungserfolg	hoch
Institutionelle Anerkennung Stärkung im Sinne der persönlichen Lebenslage	gering

Erkennbar wird durch die Tabelle 7, dass die Anerkennungsformen auf der vertikalen Ebene nicht ausreichend in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen institutionalisiert sind. Nach Honneth (1994) legt die Differenzierung von besonderen Anerkennungsverhältnissen in Ausprägung und Form die moralische Infrastruktur einer sozialen Lebenswelt fest, in der die Individuen ihre Integrität als menschliche Person zugleich erwerben und erhalten können. Mit der Staffelung der Anerkennungsverhältnisse können die moralischen Infrastrukturen gezeigt werden, die „zu einer sozialen Lebenswelt gehören müssen, wenn sie ihre Mitglieder soll schützen können“ (Honneth

1990, S. 1051). Tabelle 7 zeigt deutlich, dass diese Staffelung innerhalb des interkulturellen Zwischenraums der außerbetrieblichen Einrichtung nicht erkennbar ist und damit keine gelingenden Formen sozialer Anerkennung hergestellt werden können. Die sichtbaren Ambivalenzen auf der vertikalen Ebene können bei den Auszubildenden und bei den pädagogisch Handelnden zu Unsicherheiten führen. Das vorliegende Datenmaterial zeigt, dass diese Auswirkungen bei den Auszubildenden heterogener Herkunft im Rahmen ihrer praktischen Selbstbeziehung erkennbar sind. Bei den pädagogisch Handelnden entstehen dadurch Unsicherheiten in ihrer pädagogischen Rolle und in ihrem Führungsstil. Zwischen den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden Aufgabenbereiche hin und her geschoben und die pädagogische Arbeit wird als Gratwanderung erlebt.

Das Herstellen von Beziehung, die mit der Anerkennungsform der Primärbeziehungen verknüpft wird, ist in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen hoch, aber dadurch, dass die Anerkennungsmodi der Rechtsverhältnisse und der Wertgemeinschaft einen geringen Stellenwert einnehmen, erfahren die Auszubildenden heterogener Herkunft eine Fortführung der geringen Wertschätzung, die sie in ihrer biografischen Entwicklung erlebt haben. Die Herstellung von Beziehung müsste zusätzlich zu der Transformation in einer professionellen emotionalen Anerkennung einhergehen mit der Verschränkung der Anerkennungsformen der Rechtsverhältnisse und der Wertschätzung. Helsper et al. (2005) weisen auf die Bedeutung einer sozialisatorischen Matrix hin, welche die Anerkennungsbeziehungen miteinander verschränkt, da diese erst „jenes Individuum in biografischen Bildungsprozessen zu konstituieren vermag, das selbst wiederum fähig ist, jene Modi einer intersubjektiven Anerkennung in sozialisatorischen Interaktionsprozessen zu gewähren“ (ebd., S. 197). Der Kontext des Spannungsfeldes ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ zeigt deutlich, dass durch den geringen Stellenwert der Rechtsverhältnisse besonders den aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden die Grundlage für die Aufnahme symmetrisch-reziproker Beziehungen und damit für eine wechselseitige Anerkennung entzogen wurde (vgl. hierzu auch Helsper 1995). Die Konsequenzen auf der individuellen Ebene wurden mit instabiler Doppelidentität beschrieben. Auf der Ebene der sozialpädagogischen

Beziehung zeigten sich Konsequenzen bei den Auszubildenden durch Formen der Enttäuschung und Skepsis, durch Resignation, durch starke Selbstbestimmung und durch Ablehnung von weiteren Interaktionen, was weitere sozialpädagogische Interventionen erfolglos machen kann.

Der geringe Stellenwert der differenten Bewältigungsmuster und Lebenswelten in den rekonstruierten Fallbeispielen zeigt, dass die damit einhergehenden Missachtungsformen der Ausschließung, Entwürdigung und Beleidigung sowie die damit verknüpfte Abwertung mit Benachteiligung und Herstellung von Dominanz zu einer „Kränkung“ bei den Auszubildenden führen kann. Die Konsequenzen auf der Ebene der Selbstbeziehungen der Auszubildenden führten zu einer starken Selbstbestimmung, die zur Kündigung führte wie in Rebeccas Fall und zu einer Verstärkung von hohen Abhängigkeiten wie in Jennys Fall. Das Fallbeispiel ‚Ausländer ist doch nicht Negatives‘ zeigte, dass die Zuweisung der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in einem andauernden Minderheitenstatus Resignation und Enttäuschung auslösen kann, was sich negativ auf ihre Motivation gegenüber der Einrichtung und ihre pädagogischen Prämissen auswirken kann. Auf der Ebene der praktischen Selbstbeziehung ist der Goliatheffekt anzusiedeln, der als Konsequenz wegen des geringen Stellenwerts der differenten Bewältigungsmuster der aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden zu interpretieren ist. Die Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt sind, kämpfen im Rahmen des Bewältigungsmusters Goliatheffekt um Anerkennung in der außerbetrieblichen Weiterbildung.

Der Goliatheffekt kann als zugespitzte Form einer interkulturellen Zwischenwelt gesehen werden. In dieser Zwischenwelt sind die Anerkennungsverhältnisse gleich verteilt und erzeugen hohe intersubjektive Anerkennung.

Auf der horizontalen Ebene wurde mit den Ambivalenzen des Goliath- und Davideffekts dargestellt, dass diese Effekte dazu beitragen, wechselseitige Anerkennung im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Anerkennung nicht zu realisieren.

Im Weiteren ist die institutionelle Anerkennung durch Ausbildungserfolg hoch, aber dies trifft nur dann zu, wenn die Auszubildenden die entsprechende Leistung erbringen, die zur Inklusion in einer Gesellschaft erbracht werden

muss, welche sich durch das ökonomische Prinzip von Leistung definiert. Auf der horizontalen Ebene wurde diese Ambivalenz dargestellt. Eine institutionelle Anerkennung, die sich auf die Stärkung der Ressourcen und die persönlichen Lebenslagen der Auszubildenden ausrichtet, ist nur gering ausgeprägt.

Helsper (1995) hat beschrieben, dass bei einem relevanten Teil der Heranwachsenden die modernisierten schulischen Anerkennungsverhältnisse einen Mangel an affektiver Stützung und Anerkennung, Erfahrungen von Ausschluss und Entrechtung sowie vor allem auch Demütigungen, Entwürdigungen, Entwertungen und Scham erzeugen. Diese von Helsper (1995) dargestellten Komponenten sind auch in diesem Datenmaterial erkennbar geworden.

Die rekonstruierten Missachtungsformen der pädagogisch Handelnden entstehen in erster Linie durch den Versuch, Zugehörigkeitsformen der Auszubildenden heterogener Herkunft, die von den herkömmlichen Zugehörigkeitsmustern der Mehrheitsgesellschaft abweichen, zu unterbinden. Erklärbar ist dies u.a. mit der Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘, da dieser verantwortlich für institutionelle Anerkennung im Sinne von Leistung ist und die pädagogisch Handelnden ihre pädagogische Arbeit darauf ausrichten.

Weiterhin wurde die am Anfang aufgestellte These nicht bestätigt, dass die pädagogisch Handelnden durch die Trainings zur interkulturellen Kompetenz eine hohe Sensibilität für interkulturelle Erfahrungen aufweisen. Vielmehr zeigte sich, dass sie sich in ihrer beruflichen Weiterbildung noch nicht ausreichend mit Interkulturalität und Sozialer Arbeit befasst haben und über geringe interkulturelle Kompetenzen verfügen. Das bedeutet, dass pädagogische Interventionen nicht auf einer reflexiven Ebene entstehen, die sich konstruktiv reflexiv mit Interkulturalität und ihre Auswirkungen auf die sozialpädagogische Beziehung auseinandersetzen. Die pädagogischen Interventionen, die in Missachtungsformen münden, entstehen unbewusst im Sinne von unbewusst reflektierten Prämissen der Mehrheitsgesellschaft. Um soziale Anerkennung in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen zu erreichen, wäre also notwendig, das unbewusste Handeln in einer bewussten reflexiven Auseinandersetzung mit der Verflechtung des pädagogischen Handelns mit Anerkennungs- und Missachtungsformen sichtbar zu machen.

Die nach dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) dargestellten Ergebnisse können nun zu einer gegenstands begründeten Theorie zusammengeführt werden.

11 Zusammenführung der Ergebnisse zu einer gegenstands begründeten Theorie

Die leitende Fragestellung dieser Untersuchung war, welche interkulturellen Erfahrungen Auszubildende heterogener Herkunft und pädagogisch Handelnde im interkulturellen Zwischenraum der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen machen und wie sich diese Erfahrungen auf das Handeln der pädagogisch Handelnden und der Auszubildenden auswirkt.

Durch die Analyse der qualitativen Daten anhand des Kodierparadigmas von Strauss und Corbin (1996) konnte gezeigt werden, dass die interkulturellen Erfahrungen der pädagogisch Handelnden und Auszubildenden heterogener Herkunft in einem Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung angesiedelt sind. Aus diesem Spannungsfeld resultieren Ambivalenzen auf der individuellen Ebene der Auszubildenden heterogener Herkunft und den pädagogisch Handelnden, der Gruppenebene der Einrichtungen, der institutionellen sowie der gesellschaftlichen Ebene. Die sozialpädagogische Beziehung lässt sich auf allen Ebenen verorten. Die Ambivalenzen auf diesen Ebenen beruhen auf dem Konflikt um die Frage der gesellschaftlichen Zugehörigkeit.

Das zugrunde liegende Konzept der sozialpädagogischen Beziehung beschreibe ich mit dem **Konzept der ambivalenten Anerkennung der pädagogisch Handelnden**. Dieses Konzept führt dazu, dass gegenseitige Anerkennungsverhältnisse nicht gestaffelt auf allen Ebenen der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen hergestellt werden und die Erreichung des Leitmotivs der sozialen Anerkennung in diesem interkulturellen Zwischenraum nicht gegeben ist.

Das Konzept der ambivalenten Anerkennung zeigt sich in Ambivalenzen auf der horizontalen Ebene der einzelnen Anerkennungsformen. Diese Ambivalenzen wirken sich auf die sozialpädagogische Beziehung aus. Sie finden sich auf der individuellen Ebene mit dem Herstellen von Beziehung durch beschützende

Nähe, die an eine generative Differenz gekoppelt ist und damit den Aufbau einer symmetrischen Beziehung ausschließt, auf der Gruppenebene mit der Ambivalenz der Umkehrung der gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen durch eine Gruppe Auszubildender mit Migrationshintergrund, auf der institutionellen Ebene mit der Ambivalenz der Inklusion in die gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung und die damit verknüpfte gleichzeitige Exklusion sowie auf der gesellschaftlichen Ebene mit der Ambivalenz des Ausbildungserfolgs durch Leistungsdruck gegen die gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Das Konzept der ambivalenten Anerkennung zeigt sich darin, dass pädagogisch Handelnde die sozialpädagogische Beziehung in erster Linie auf der individuellen Ebene der Primärbeziehungen (Herstellen von Beziehung) und auf der Ebene der institutionellen Anerkennung (Ausbildungserfolg) aufbauen. Diesen beiden Formen der Anerkennung räumen sie im Rahmen der sozialpädagogischen Beziehung einen sehr hohen Stellenwert ein und richten ihr pädagogisches Handeln auf diese Ebenen aus. Andererseits wird der Anerkennung von Rechtsverhältnissen (kognitive Achtung) und der Wertgemeinschaft (soziale Wertschätzung) ein sehr geringer Stellenwert in der sozialpädagogischen Beziehung eingeräumt. Auf diesen Ebenen führen die geringen Anerkennungsverhältnisse zu Missachtungsformen.

Das Konzept der ambivalenten Anerkennung ergibt sich in horizontalen und vertikalen Ambivalenzen in und zwischen den Anerkennungsverhältnissen.

Bei den pädagogisch Handelnden führt es zu Unsicherheiten in ihrer pädagogischen Rolle, einem ambivalenten Führungsstil und einem hohen physischen und psychischen Druck.

Bei den Auszubildenden heterogener Herkunft führt das Konzept zu geringer Eigenmotivation, Resignation, starker Selbstbestimmung und zum Goliatheffekt. Innerhalb des Goliatheffekts schließen sich Auszubildende mit Migrationshintergrund zu einer starken Gruppe zusammen, wo sie die gleichen erfahrenen Missachtungsformen durch die pädagogisch Handelnden gegenüber den Auszubildenden und den pädagogisch Handelnden anwenden.

Solange das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ mit den zugrunde liegenden Ambivalenzen im Rahmen der sozialpädagogischen Beziehung aufrechterhalten bleibt, können keine wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse aufgebaut werden. Die sozialpädagogische

Bearbeitung dieser Ambivalenzen kann nur wechselseitig zwischen den Auszubildenden heterogener Herkunft und den pädagogisch Handelnden geschehen. Damit dies erreicht werden kann, müssten sich alle Beteiligten des Spannungsfelds auf einen gemeinsamen Weg machen mit dem Ziel, Anerkennungsverhältnisse im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtung herzustellen.

In Kapitel 12 werden abschließend Überlegungen angestellt, wie dieses Ziel mit einem Konzept der professionellen Anerkennung umgesetzt werden kann.

12 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse diskutiert, in einer Zusammenschau in den dargestellten Forschungskontext eingeordnet, Parallelitäten aufgezeigt und die neuen Erkenntnisse herausgearbeitet.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit machen es meines Erachtens notwendig, das generierte Konzept der ambivalenten Anerkennung in ein Konzept der professionellen Anerkennung zu transferieren. Als Basis können nochmals Untersuchungsergebnisse herangezogen werden, die sich aufgrund der vorher durchgeführten Projektarbeit des XENOS-Projekts in den außerbetrieblichen Einrichtungen herauskristallisiert haben. Diese Ergebnisse haben sich im Laufe der Auswertung als kontrastierend zu dem Kontext herausgestellt, der unter dem Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘ dargestellt wurde. Diese Kontrastfolie dient dazu, die vorliegenden Ergebnisse in einem Konzept der professionellen Anerkennung zusammenzuführen.⁴⁵ Zum Schluss wird ein sozialpädagogischer Handlungsansatz der professionellen Anerkennung für den Alltag der außerbetrieblichen Einrichtungen entwickelt.

12.1 Einordnung der Untersuchungsergebnisse in den bestehenden Forschungskontext

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen unter Migrationsverhältnissen beschrieben. Die dargestellten Spezifika des Forschungsfelds haben sich in der vorliegenden Dissertation durch das Aufzeigen der intervenierenden Bedingungen bestätigt. Die durchgeführte Studie unterstreicht die dargestellten Problematiken dieses Feldes der Sozialen Arbeit.

⁴⁵ Petra Muckel (2007) weist in ihrem Artikel über ‚die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory‘ auf die Anwendung spezieller Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität hin. Sie beschreibt die von Strauss und Corbin (1996) benannte ‚Flip-Flop-Technik‘ und ‚Schwenken der roten Fahne‘ als Techniken, die zentrale Konzepte ‚auf den Kopf stellen‘ (ebd., S. 223). In der vorliegenden Untersuchung wurde mit dieser Technik das zentrale Konzept der ambivalenten Anerkennung auf den Kopf gestellt und gezielt nach Hinweisen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung gesucht, das sich in den vorliegenden Daten im Material zur durchgeführten Projektarbeit in den außerbetrieblichen Einrichtungen fand.

Deutlich herausgearbeitet werden konnte, dass die Gründe für die schulische und berufliche Selektion bei den Auszubildenden ohne Migrationshintergrund von den Auszubildenden mit Migrationshintergrund differieren. Bei den Auszubildenden ohne Migrationshintergrund verknüpfen sich hauptsächlich instabile Familienverhältnisse mit der schulischen und beruflichen Entwicklung. Bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund ist diese Entwicklung mit dem Beherrschen der deutschen Sprache verbunden. Damit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse die Studie von Gomolla und Radtke (2002) und die Ergebnisse des Schwerpunktprogramms FABER (Gogolin, Neumann und Roth 2003), dass die kulturelle Herkunft und der damit einhergehende Spracherwerb in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Selektionsentscheidungen der Schule stehen.

Weiterhin verfolgen die pädagogisch Handelnden die pädagogischen Prämissen einer defizitorientierten Sichtweise. Bestätigen lassen sich damit die Ausführungen zum Defizitparadigma in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit und die Feststellung, dass das ausländerpädagogische Prinzip in Einrichtungen der Sozialen Arbeit nicht überwunden ist (vgl. Czock 1993, Boos-Nünning und Karakasoglu 2005, Mecheril 2005).

Eng verknüpft mit dem vorhandenen ausländerpädagogischen Prinzip in den untersuchten Einrichtungen ist die Feststellung, dass interkulturelle Öffnung erst in Anfängen in den Einrichtungen zu beobachten ist. Durch die Projektarbeit des XENOS-Projekts wurden zwar erste Gedankenanstöße zum Zusammenhang von Interkulturalität und Sozialer Arbeit in die Einrichtungen hineintransportiert, aber die vorliegenden Ergebnisse weisen auf eine geringe reflexive Auseinandersetzung der pädagogisch Handelnden mit interkulturellen Themen hin. Somit kann die unter Kapitel 1.1 ausgeführte Feststellung des geringen Fortschritts interkultureller Öffnung in sozialen Einrichtungen bestätigt werden. Das Gleiche gilt für interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Mit der vorliegenden Studie kann herausgestellt werden, dass interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation ungenügend institutionalisiert ist, da die Studie deutlich machen kann, dass das generierte Konzept der ambivalenten Anerkennung dazu führt, Chancengleichheit und Anerkennung als Basis interkultureller Kompetenz in dem untersuchten Feld nicht herstellen zu können.

In der vorliegenden Studie hat sich der Stellenwert der Multiprofessionalität in den außerbetrieblichen Einrichtungen gezeigt (vgl. Bojanowski 2004). Die Ausbilder und Ausbilderinnen haben eine Schnittstellenfunktion im multiprofessionellen Team inne und übernehmen vielfältige Aufgaben, die im Aufgabenbereich der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen liegen. Diese Verschiebung der Aufgabenbereiche ist nicht unproblematisch, da bei den Ausbildern eine Überforderung hinsichtlich der Bearbeitung der sozialen Probleme erkennbar wurde. Bei den Sozialpädagogen wird deutlich, dass sie originäre sozialpädagogische Methoden und Interventionsformen wie Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit, die dazu verhelfen, die Paradigmen der Jugendhilfe im Sinne eines Empowerments zur ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und ‚Fördern durch Fordern‘ umzusetzen, aufgrund anfallender Verwaltungsarbeiten, das Durchführen von Stützunterricht und Sanktionsmaßnahmen nur in geringem Maß anwenden. Die von Galuske (2005) benannten Strukturprobleme der Jugendberufshilfe zeigen sich in dieser Studie in der Verschiebung der originären Aufgabenbereiche, was sich auf die gesamte Einrichtung niederschlägt. Erschwert wird dadurch die Umsetzung von lebensweltorientierten Konzepten, die zu einer Stärkung von lebenslauffördernden Lernprozessen und zur Bewältigung der spezifischen Lebenslage bei den Auszubildenden führen. Festgehalten werden kann, dass die berufliche Kooperation deshalb schwierig ist, weil die Aufgabenbereiche auch aufgrund zeitlicher Überlastung fließend ineinander übergehen und die Gestaltungskompetenzen der einzelnen Aufgabenbereiche innerhalb der Einrichtung und im multiprofessionellen Team nicht deutlich kommuniziert werden.

Bestätigt werden kann mit der vorliegenden Studie auch die These von Galuske (2005), dass die Jugendberufshilfe durch ihre Fixierung der Vermittlung in den Ersten Arbeitsmarkt die Chance vergibt, innerhalb von Projekten lebenslauffördernde Lernprozesse zu organisieren, die den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ermöglichen könnten, auch unter den Bedingungen eines prekären Arbeitsmarktes einen „gelingenderen Alltag“ (Thiersch 2006, S. 8) zu praktizieren. Die pädagogisch Handelnden legen ihren Fokus auf die fiktive Brauchbarkeit für den Arbeitsmarkt und nicht auf die Entwicklung einer tragfähigen biografischen Perspektive (vgl. Böhnisch, Arnold und Schröer

1999). Die Wende von einer reinen Arbeitsmarktorientierung zu einer „biografischen Lebensbewältigung“ (Enggruber 2001, S. 206), die besonders im Zusammenhang mit einer Jugendberufshilfe in der Migrationsgesellschaft von Bedeutung ist, steht in den untersuchten Einrichtungen noch aus.

Als sinnvoll haben sich für die vorliegende Studie die Verknüpfung der Ansätze der Benachteiligtenforschung und der Migrationsforschung sowie die Erweiterung dieser Ansätze im Hinblick auf ein Interkulturalitätskonzept und den Anerkennungstheoretischen Ansätzen erwiesen. Gezeigt hat sich, dass die sozialpädagogische Praxis in den Einrichtungen tief von Fragestellungen durchdrungen wird, die in Zusammenhang mit den Auswirkungen einer Migrationsgesellschaft zu sehen sind und gleichermaßen alle Beteiligten in den Einrichtungen betreffen. Problematisch ist, dass, die Bedeutung dieser interkulturellen Fragestellungen, die sich im interkulturellen Zwischenraum der untersuchten Einrichtungen ergeben, von den pädagogisch Handelnden kaum erkannt werden und ihnen der notwendige Stellenwert nicht eingeräumt wird. Die von Hamburger (1999b) geforderte reflexive Interkulturalität, die sich in erster Linie auf die Konfrontation der pädagogisch Handelnden mit den Prämissen und Konsequenzen ihres eigenen Denk- und Kategoriensystems bezieht, ist in der Untersuchung nicht erkennbar geworden. Vielmehr fehlen den pädagogischen Fachkräften (sozial-)pädagogische Handlungsansätze, um den sich ergebenden Fragestellungen zu begegnen. Außerdem fehlt ihnen die Möglichkeit, ihre Interventionen reflexiv zu bearbeiten, damit die von ihnen unbewusst praktizierten Formen der Missachtung bewusst gemacht und damit Veränderungsprozesse in ihrem pädagogischen Handeln eingeleitet werden können. In den Vordergrund wäre hierbei das Wissen um dominante Zugehörigkeitsordnungen zu stellen. In diesem Zusammenhang wird der von Mecheril (2005) geforderte „reflexive Habitus“, der sich durch eine „rigorose reflexive“ Einstellung auszeichnet (ebd., S. 325), in seiner Prägnanz deutlich. Ein Konzept der Lebensweltorientierung im Sinne einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, wird im untersuchten Material nicht erkennbar, da die pädagogisch Handelnden die Unterschiedlichkeit der lebensweltlichen Erfahrungen von ihren eigenen zu denen der Auszubildenden heterogener Herkunft nur in geringem Maß anerkennen und die eigenen Handlungskonzepte nicht kritisch hinterfragen.

Bisher liegen kaum Forschungsarbeiten vor, die sich damit auseinandersetzen, ob und wie Interkulturalität und Anerkennung als zentrale Dimensionen für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft in Einrichtungen der Sozialen Arbeit umgesetzt werden. In Bezug auf anerkennungstheoretische Überlegungen sind die Arbeiten von Helsper (1995) „Zur ‚Normalität‘ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt“ und Helsper et al. (2005) „Zur Anerkennung in pädagogischen Beziehungen“ zu erwähnen. Helsper et al. (2005) haben die Anerkennungsformen im schulischen Rahmen untersucht. Innerhalb der Sozialen Arbeit ist der Autorin keine solche Untersuchung bekannt. Anzuführen ist die Dissertation von Christiane Riegel (2004), die in ihrer sozio-biografischen Untersuchung darauf hingewiesen hat, dass sich die Suche nach Anerkennung wie ein roter Faden durch die biografischen Erzählungen und die darin präsentierten Orientierungs- und Handlungsformen der von ihr untersuchten Migrantinnen zieht. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Akzeptanz bezieht sich sowohl auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft wie auf das soziale Umfeld ihrer Untersuchungsgruppe und dabei auf relevante Teilbereiche und soziale Gruppen. Diese Ergebnisse bestätigen die Bedeutung sozialer Anerkennung und ihre Relevanz für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.

Die generierte Theorie der ambivalenten Anerkennung stellt heraus, dass die geforderte Abkehr vom Defizitparadigma zu einer biografischen Lebensbewältigung, die mit lebenslauffördernden Lernprozessen und einer Ressourcenorientierung einhergeht, nur dann sinnvoll erfolgen kann, wenn sich die pädagogisch Handelnden mit der Frage der sozialen Anerkennung, der Herstellung von Anerkennungsformen bzw. mit den entsprechend korrespondierenden Missachtungsformen und den daraus resultierenden Ambivalenzen im Rahmen ihres sozialpädagogischen Handelns auseinandersetzen und diese sich bewusst machen. Besonders die Offenlegung der Ambivalenzen des sozialpädagogischen Handelns ist von hoher Bedeutung, da diese den Aufbau einer sozialpädagogischen Beziehung verhindern, die sich dadurch auszeichnen sollte, dass sie soziale Anerkennung auf der institutionellen -, der Gruppen- und der individuellen Ebene herstellt.

Mit der durchgeführten Studie wird dargestellt, dass die Herstellung von gerechten Anerkennungsverhältnissen und die damit verknüpfte intersubjektive Anerkennung notwendig sind für das sozialpädagogische Handeln zur biografischen Lebensbewältigung, zur individuellen Stärkung der Auszubildenden heterogener Herkunft und zur Verhinderung von Effekten wie dem Goliath- bzw. Davideffekt und Exklusionseffekten.

Gezeigt hat sich, dass das qualitative Vorgehen für das untersuchte Feld sehr gewinnbringend war. Das von Breuer (1996) entwickelte Dreieck aus Grounded-Theory-Methodik, Selbstreflexivitätsthematisierung und Feldforschungsansatz schuf die Gewähr, das Feld der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen gründlich von einer Innerperspektive aus kennenzulernen und Erkenntnisse zu gewinnen, die der Forscherin vor ihrem Gang ins Feld nicht zugänglich waren. Da sich die Frage der sozialen Anerkennung in dem untersuchten Feld als zentral erwiesen hat, hat sich damit der Forschungsfokus von der Frage, inwieweit interkulturelle Kompetenz im untersuchten Feld implementiert ist, auf Formen der Anerkennung in der sozialpädagogischen Beziehung verschoben. Der anerkennungstheoretische Fokus hat sich dann im weiteren Forschungsverlauf als sehr ertragreich erwiesen.

Deutlich wird ein Desiderat von Forschungsarbeiten, das sich unter einem anerkennungstheoretischen Fokus, Feldern der Sozialen Arbeit unter Migrationsbedingungen im Besonderen der Aus- und Weiterbildung zuwendet. Hinsichtlich der Adressatinnen und Adressaten heterogener Herkunft der Sozialen Arbeit wären Forschungsarbeiten sinnvoll, die sich mit der Frage beschäftigen, mit welchen spezifischen Bewältigungsmustern erfahrene Missachtungsformen - z.B. gesellschaftliche Selektionserfahrungen - verarbeitet werden und wie sich diese auf die Soziale Arbeit auswirken. Honneth (1990, 1994) hat diese Bewältigungsmuster mit dem „Kampf um Anerkennung“ gekennzeichnet. Dieser Kampf um Anerkennung kann unterschiedlichste Formen annehmen und wurde in der vorliegenden Studie in erster Linie mit dem Goliatheffekt beschrieben. Gezeigt werden konnte, dass die Auswirkungen dieser Bewältigungsmuster die sozialpädagogische Beziehung stark beeinflussen. Sinnvoll wären daher weitere Forschungsarbeiten, die sich mit diesem sozialen Phänomen beschäftigen. Gleichzeitig wäre es notwendig, die

Formen des Zusammenarbeitens in der heterogenen Ausbildungsgruppe zu untersuchen. Hier könnte die Studie von Nohl (2001,2003) zu Cliques und Stilen im Migrationskontext erste Ansätze bieten.

Zusätzlich zu der von Bylinski (2002) durchgeführten Studie zum Übergang in Ausbildung und Beruf und den damit verbundenen Beschäftigungsrisiken wären Forschungsarbeiten zu begrüßen, die den diskontinuierlich verlaufenden (Erwerbs-)Biografien der Auszubildenden in einem längeren Verlauf nachgehen und mit dem Fokus auf den spezifischen Situationen unter Migrationsverhältnissen die Möglichkeiten einer biografischen Lebensbewältigung untersuchen. In den Blick genommen werden kann dabei die Studie von Portera (2003) zu den Identitätskonzepten italienischer Jugendlicher und die herausgearbeiteten Gefährdungs- und Schutzfaktoren.

Weitere Forschungsbestrebungen wären wünschenswert, die sich der Situation der pädagogischen Fachkräfte zuwenden und vertieft der Frage nachgehen, welche sozialpädagogischen Handlungsansätze für die interkulturellen Zwischenräume der Sozialen Arbeit, bezogen auf die strukturelle und individuelle Situation der Adressatinnen und Adressaten, zu entwickeln sind. Relevant wäre auch hier das Konzept der biografischen Lebensbewältigung, das besonders für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erforschen wäre. Die Studie von Badawia (2002) kann hierfür wichtige Impulse geben, da er eine Form der individuell gestalteten Bikulturalität aufzeigt, die im Konzept einer biografischen Lebensbewältigung berücksichtigt werden muss.

Aufgrund des vorliegenden Desiderats werden nun Überlegungen für Handlungsansätze zu einem Konzept der professionellen Anerkennung angestellt, die aus den vorliegenden Ergebnissen und dem generierten Konzept der ambivalenten Anerkennung entwickelt wurden.

12.2 Überlegungen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung

Am Ende der vorliegenden Studie wird der Ertrag aus der Vorstellung der Spezifika des Forschungsfelds, dem heuristischen Rahmen und den Ergebnissen der qualitativen Studie vorgestellt. Die Erkenntnisse sollen nun im Hinblick auf das pädagogische Handeln in außerbetrieblichen Einrichtungen in einem Konzept der professionellen Anerkennung konkretisiert werden. Der

Schwerpunkt liegt daher auf sozialpädagogischen Überlegungen zur Herstellung von sozialer Anerkennung in interkulturellen Zwischenräumen von außerbetrieblichen Einrichtungen.

Leitend für die Überlegungen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung waren Hinweise aus dem vorliegenden Datenmaterial. Auffällig war, dass bei den pädagogisch Handelnden der außerbetrieblichen Einrichtungen auf der einen Seite das beschriebene Konzept der ambivalenten Anerkennung identifiziert werden konnte, auf der anderen Seite aber die vorher durchgeführte Projektarbeit des XENOS-Projekts mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz zu implementieren⁴⁶, sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch den Auszubildenden durchweg positiv im Hinblick auf erfahrene intersubjektive Anerkennung beurteilt wurde:⁴⁷

„Na ja, das ganze Projekt war das Besondere, ne. Das war schon eine sehr ungewöhnliche Woche“ (Frau Becker 227).

E: Für mich war das in Ordnung, viel Spaß ich hatte.

I: Ja? Hast Du viel Spaß damit gehabt?

E: Ja, war interessant. Interessantes Projekt war das (Alexej 265-267).

I: Wie hat dir das gefallen? Wie fandest du das?

E: Nicht schlecht.

I: Nicht schlecht?

E: Der war schon gut.

I: Ja?

E: So was hab ich vielleicht noch nie gemacht, so was, deswegen. Hat schon Spaß gemacht.

I: War es denn auch so, dass ihr, so mit der ganzen Gruppe hat es auch Spaß gemacht?

⁴⁶ Nach Hölscher (1994) zeichnet sich Projektlernen dadurch aus, dass die Teilnehmenden handelnd tätig werden. Das Ziel besteht darin, dass sie entdecken, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln können, wie sie notwendige Fertigkeiten erlernen und bestimmte Verhaltensweisen einüben können. Die Teilnehmenden entwickeln ihre Betätigungsfelder, in denen sie hauptsächlich in Gruppen arbeiten; sie bestimmen selbstständig den Arbeitsbereich, die Lernziele, die Arbeitsweisen und die Arbeitsplanung; sie wählen ihre Aufgabenstellung selbstständig aus und kümmern sich um die notwendigen Hilfen und Materialien. Im Verlauf oder zu Beginn der Projektarbeit wird festgelegt, was mit den Arbeitsergebnissen angefangen und in welcher Form sie dargestellt werden. Die Darstellung der Ergebnisse nach außen ist ein wesentlicher Faktor von Projektarbeit. Die pädagogischen Fachkräfte sind nicht zuständig für das Vermitteln von Wissen, sondern stehen den Teilnehmenden „steuernd und lenkend als Helfer und Berater zur Verfügung, sie sind Manager von Bildungsprozessen“ (ebd., S. 11).

⁴⁷ Während der Projektarbeit, die im Rahmen einer Woche stattfand, stellten die Auszubildenden zum Metallbau zusammen mit den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung einen Film her. Zusätzlich zum filmischen Gestalten wurden während der Woche gruppenpädagogische Übungen zum Themenbereich der interkulturellen Kompetenz durchgeführt. Die Projektarbeit wurde auch in der untersuchten Einrichtung zum Friseurhandwerk durchgeführt, allerdings nicht innerhalb einer Woche, sondern in Tageseinheiten.

E: Hm (zustimmend). Es hat Spaß gemacht (Karim 637-644).

I: Und, ähm, jetzt hast du gerade noch erzählt von dem Videoprojekt, das interessiert mich natürlich auch sehr. Also wie, du hast gesagt, dir würde das Spaß machen?

E: Ja, vor allen Dingen, du kannst mal, zuerst einmal [...] auf die (Kathrin meint hier die durchführenden Pädagogen der Projektarbeit, Anm. der Verf.) zugehen, kannst zum Beispiel schon mal sagen: ‚Wann machen wir Pause so und so.‘ Du kannst schon mal mit ihnen ...? Das ist schon mal etwas, was mir so gut gefällt. Dann, du darfst die Filme schneiden, die machen Späßchen mit dir. Das ist harmonisch einfach, das ist einfach schön. Und das ist da unten (Kathrin meint damit die außerbetriebliche Einrichtung, Anm. der Verf.) nicht. Das ist, da unten das ist für mich anstrengend. Das ist so anstrengend, das geht mir auch so bei abends, dass ich als schon daheim gehuckt habe, geheult habe, habe gesagt: ‚Ich kann nicht mehr. Ich will nicht mehr dort hin. Ich mag nicht mehr.‘ Und das ist im Videoprojekt, ich bin immer froh, wenn die drei, vier Tage da sind, weil in denen drei, vier Tagen muss ich nicht runter. Ich bin immer froh drum.

I: Dann machst du dann auch richtig mit?

E: Ja, das ist. Ich habe zum Beispiel den ersten Videobrief, dreiviertel davon habe ich geschnitten.

I: Toll.

E: Mir gefällt das halt. Die Harmonie, wo da drin ist. [...]“ (Kathrin 312-317).

Bei der Auswertung wurde außerdem sichtbar, dass sich die pädagogischen Prämissen der pädagogisch Handelnden der außerbetrieblichen Einrichtungen von denen der Durchführenden der Projektarbeit unterschieden.

Daraufhin wurde die Hypothese aufgestellt, dass Projektarbeit eventuell als Methode zur professionellen Anerkennung im interkulturellen Kontext der außerbetrieblichen Einrichtung verstanden werden könnte. Diese Hypothese wird nun im Folgenden überprüft. Die Ergebnisse daraus werden mit dem Konzept der ambivalenten Anerkennung kontrastiert, um dann Überlegungen zu einem Konzept der professionellen Anerkennung zu entwickeln.

Durch die rekonstruierten Erzählungen der pädagogisch Handelnden zur Projektarbeit kristallisierten sich zwei Kategorien heraus, nämlich die Kategorien **‚Vertrauen als Konzept‘** und **‚Herstellung von Begegnung‘**.

12.2.1 Vertrauen als Konzept

Die pädagogisch Handelnden der außerbetrieblichen Einrichtungen stellen als wichtige Erfahrung der Projektarbeit heraus, dass damit gelang, eine andere Art von sozialpädagogischer Beziehung, als die vorher unter den Kapiteln 6-11 ausführlich beschriebene und unter der Theorie der ambivalenten Anerkennung subsumierte, aufzubauen. Diese sozialpädagogische Beziehung wird u.a. damit beschrieben, dass die pädagogisch Handelnden und die Auszubildenden

heterogener Herkunft an der Projektarbeit gemeinsamen Spaß hatten. Im folgenden Zitat wird zwischen ‚pädagogischer Art‘ und dem ‚gemeinsamen Spaß‘ unterschieden. Letzterer ermöglicht einen Kontakt zu zurückgezogenen Auszubildenden, was durch die alltägliche pädagogische Arbeit sonst weniger gelingt:

„Also, ich denke schon, dass ich auch zu Einzelnen, wo ich halt vorher vielleicht noch ein neutraleres oder ein fremderes Verhältnis hatte, dass ich da jetzt durch diese Situation ein Stück weit näher kam, wie gesagt, [...] mit dem Mike zum Beispiel, der sich sehr, sehr zurückzieht, dass man einfach über diese Art von Arbeit mal ein bisschen Kontakt zu ihm aufnehmen konnte. Und halt nicht auf so einer nur pädagogischen Art, sondern einfach auch durch diesen gemeinsamen Spaß“ (Frau Rauber 084).

Die pädagogisch Handelnden beschreiben die Projektarbeit als ein Erlebnis, wo sie mit den Auszubildenden auf gleicher Stufe – als Teilnehmende – standen. Beschrieben wird eine symmetrische Situation. Die durchgeführten gruppenpädagogischen Übungen werden als ‚Spiele‘ bezeichnet, was wiederum den gemeinsamen Spaß und eine Ungezwungenheit impliziert, die mit der Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘ kontrastieren:

„Also, ich für mich persönlich, mir hat es sehr viel Spaß gemacht, weil ich allgemein sehr viel Spiele gerne mache, das ist für mich immer spannend und macht mir viel Freude. Bin ich eigentlich auch immer ziemlich offen für Neues. Zwar immer ein bisschen mit Kribbeln im Bauch, aber ich denk, da bin ich ja nicht alleine, das geht ja bestimmt vielen so. Aber mir macht das halt sehr viel Spaß und das fand ich halt mal so erfrischend auch grad hier in unserem Alltag, dass man das mal mit unseren Jugendlichen machen konnten. Dass man vielleicht nicht immer in einer verantwortlichen Position, sondern dass man da auch mal nur Teilnehmer sein konnte“ (Frau Rauber 004).

Im weiteren Verlauf des Interviews stellt Frau Rauber fest, dass diese Art von Übungen häufiger in den Arbeitsalltag integriert werden müsste:

„Müsste man eigentlich viel öfter machen, aber der Alltag lässt das oft nicht so zu“ (Frau Rauber 006).

Der Projektarbeit und den mit ihr durchgeführten gruppenpädagogischen Übungen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt, aber dieser wird dem Ausbildungserfolg untergeordnet, der daran gemessen wird, ob die Auszubildenden das Ausbildungsziel im Sinne des Bestehens der Prüfung und der Vermittlung in den Ersten Arbeitsmarkt erreichen. Dieses Zitat bestätigt im Weiteren den Befund der durchgeführten Studie, dass die Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘ einen hohen Stellenwert im Rahmen von institutioneller

Anerkennung in der Einrichtung darstellt. Die Sozialpädagogin macht diese Aussage in der dritten Person. Sie fühlt sich also für diese Art pädagogischer Arbeit, nämlich die Förderung sozialer Kompetenzen, nicht primär zuständig, obwohl diese eine originär sozialpädagogische Aufgabe bildet. Die durchführende Pädagogin Frau Krause weist auf diesen Befund ausdrücklich mit ihrer Feststellung hin:

„Ja, also ich würde sagen, das ist ganz anders. Die arbeiten so nicht. Ich hätte das so nicht für möglich gehalten im Vorfeld, aber in der überbetrieblichen Weiterbildung wird so nicht gearbeitet. Also, es geht hier um das Thema Schlüsselkompetenz, es geht hier um das Thema Handeln, Gruppenarbeit, ja, das sind so die Foren, Gruppenarbeit als Form Teamarbeit. Es geht darum, Handlung anzustoßen, es geht um Reflektionsprozesse. Und so wird in der überbetrieblichen Ausbildung und offensichtlich auch in diesen berufsvorbereitenden Maßnahmen eher nicht gearbeitet. Obwohl ich finde, das wäre unheimlich wichtig, dort genau so anzusetzen. Das wird nicht gemacht“ (Frau Krause 124).

Als Basis für die von den pädagogisch Handelnden durch die Projektarbeit beschriebene sozialpädagogische Beziehung kann die Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ herangezogen werden, welche die Durchführenden der Projektarbeit in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit stellen. Mit dieser Kategorie kann gezeigt werden, dass in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit das Vertrauen in die Fähigkeiten und Kompetenzen der Auszubildenden gestellt wird. Die Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ differiert daher von einer defizitorientierten Sichtweise und kann deshalb als eine Voraussetzung dafür verstanden werden, dass die Prämisse der Jugendhilfe ‚Fördern durch Fordern‘ umgesetzt werden kann:

„Und das war für mich also auch nicht immer so einfach. Auch mal mich zurückzunehmen mit meinen eigenen Ideen zum Beispiel. Man hat ja auch als Pädagogin, wenn die da am Arbeiten sind, seine Ideen und Vorstellungen und so und die sind, aber die sind dann nicht so wichtig, sondern im Vordergrund stehen die Ideen der Jugendlichen, und man könnte die dadurch, dass man seine eigenen Ideen ständig zu Felde führt auch ganz schön einschränken. Da muss man auch sehr aufpassen, dass man diese Freiheit belässt, dass man darauf vertraut. Dazu gehört auch dieses Vertrauen, die werden das Ding schon schaukeln. Und das verlässt einen manchmal so am dritten Tag oder so, wenn man diese Zeitdimension im Kopf hat. Also, das habe ich schon erlebt, dass ich dann, was mach ich jetzt, wenn die das an dem und dem Punkt nicht hinkriegen und so, ja. Aber es hat erstaunlicherweise immer geklappt, also, man kann das Vertrauen durchaus haben, ich glaube, mit mehr noch mehr Projekterfahrung in der Richtung gewinnt man da auch zunehmend an Sicherheit“ (Frau Krause 132).

Das Zitat weist auf wichtige Aspekte hin, die zu der Prämisse ‚Fördern durch Fordern‘ führen können, wenn die pädagogisch Handelnden das Vertrauen in

die Auszubildenden setzen, dass sie die Aufgaben alleine schaffen und bewältigen können. Indem die Pädagogin die Ideen der Auszubildenden in den Vordergrund stellt und ihre eigenen Ideen zurücknimmt, agiert sie als Moderatorin des Geschehens. Sie nimmt in diesem Zusammenhang keine beschützende Funktion ein, sondern fordert die Auszubildenden heraus, eigene Ideen zu entwickeln und kreativ zu entfalten. Das Zitat gibt außerdem darüber Auskunft, dass Vertrauen als Konzept nicht einfach umzusetzen ist, da nicht immer die Offenheit gegenüber den Ideen der Auszubildenden besteht und die Zeitdimension eine Rolle spielt, da auch in einer Projektarbeit ergebnisorientiert gearbeitet werden muss.⁴⁸ Die Erfahrungen der Pädagogin verweisen aber darauf, dass auch mit diesen hemmenden Faktoren Ergebnisse zu erzielen sind, wenn das Vertrauen in die Fähigkeiten der Auszubildenden besteht.

Das Verständnis einer Moderatorenfunktion, dem die Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ zugrunde liegt, beschreibt die Pädagogin mit Faktoren wie die Auszubildenden zum Reden bringen, den Faden behalten, sich in der Steuerung des Prozesses zurücknehmen, eine abwartende Haltung einnehmen, sich in einer Hintergrundrolle verstehen und gleichzeitig als Ansprechpartner/in mit unterstützender Funktion zur Verfügung stehen:

„Also, die, das war einfach wichtig, dass wir so wirklich moderieren, also, dass wir, dass wir kucken, dass die in diesen Kleingruppengesprächen, dass wir so einen Faden behalten, dass wir darauf achten, dass die, dass die wirklich auch, also da wollte ich zum Beispiel gar nicht steuern in dieser Kleingruppe, dass die wirklich reden konnten, reden konnten, weil man hat auch gemerkt, das war für sie auch mal so ein Forum, wo sie das auch mal berichten konnten, ja, das mussten sie auch nutzen und da wollte ich gar nicht steuern, und jetzt an anderer Stelle wiederum in dem gesamten Prozess, wenn ich mir die Woche betrachte, bei den Aufnahmen war ich ja dann auch dabei, also, da mal einen Tipp zu geben, aber nicht mehr. Also, eigentlich so eine Hintergrundrolle einzunehmen, ja. So als Ansprechpartnerin zur Verfügung zu stehen, die fragen einen dann schon einmal was, wie sehen, wie siehst du das oder wie sehen Sie das? Aber mehr darauf zu warten, was die Jugendlichen so von einem einfordern, was die dann auch tun, wenn sie einen brauchen. Und unterstützend da zu sein“ (Frau Krause 144).

Der durchführende Sozialpädagoge der Projektarbeit bestätigt die rekonstruierte Kategorie des Vertrauens als Konzept:

„Was ich gelernt hab, dass man sich diese Offenheit, dieses Vertrauen in die Jugendlichen bewahren muss und dann sie einfach machen lassen. Nicht dieses Eingreifen, dieses, ja, dieses Kanalisieren und Drängen, sondern einfach Vertrauen

⁴⁸ Die Ergebnisorientierung lag in diesem Beispiel in der Fertigstellung des Filmes innerhalb einer Woche, was teilweise einen großen Zeitdruck bei den pädagogischen Fachkräften ausgelöst hatte.

haben in die Ressourcen und in die Stärken und in das, dass sich das Engagement entwickeln wird bei den Jugendlichen, dass das Interesse da ist und dass da was rauskommt dabei, wenn man sie machen lässt, und sich da auch ein bisschen zurücknehmen einfach in der Anleitung“ (Herr Metzler 172).

Die Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ impliziert eine bestimmte Einstellung zum Leiten von Gruppen, die zusätzlich zur Moderatorenfunktion spezifische Aufgaben beinhaltet. Die Medienpädagogin Frau Alt stellt in erster Linie die Aufgabe heraus, eine Atmosphäre zu gestalten, die eine positive Ausstrahlung auf die Gruppenmitglieder hat. Sie betont hierbei die Verantwortung des/der Gruppenleiters/in bzw. der durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen der Projektarbeit:

„Es gibt eigentlich, wenn Menschen sich zusammentun, also gerade in so einer Situation wie jetzt, dass eine Organisation einen Kurs anbietet, dann ist es halt schon so, dass die Kursleiter eigentlich atmosphäregebend sind. Und da, ähm, Dinge beeinflussen können. Und je nach dem, welche Atmosphäre ich selber setze, so wird das auch weitergegeben. Nicht eins zu eins, aber da kommen natürlich auch die anderen Probleme und alles mit rein von der Gruppenseite. Aber wenn ich von vorneherein eine schlechte Atmosphäre kreierte, dann wird das auch nix. Und wenn ich aber eine konstruktive positive kreierte, dann denke ich, hat das auf jeden Fall Ausstrahlung. Ja“ (Frau Alt 087).

Mit der Gestaltung der Atmosphäre verknüpft sie spezifische Haltungen der Gruppenleiterin/des Gruppenleiters, die Parallelen zur Themenzentrierten Interaktion aufweisen.

- Die **Haltung der Wertschätzung** gegenüber der Meinung der Teilnehmenden, die sich darin äußert, dass der/die Gruppenleiter/in Platz und Raum zur Bearbeitung dieser Angelegenheiten gibt:

„Also erst einmal finde ich es wichtig, dass die Leute (überlegt) wertgeschätzt werden in ihrer Meinung, und dass sie auch einen Platz kriegen, um Dinge zu sagen, und dass das, was gesagt wird, auch betrachtet wird und nicht: ‚Ah das kommt von dem.‘ Und wird weggeschoben.“ (Frau Alt 066).

- Die Haltung, mit dem **kreativen Potential** der Teilnehmenden zu arbeiten:

„Dann, äh, möchte ich gerne auch zeigen, also, da hatte ich so das Gefühl, ich möchte gerne das kreative Potenzial rausholen und mit ihnen eigentlich so zusammen teilen, wie viel Spaß das auch macht. Und dann merke ich auch so an mir selber eine Lust am, äh, ja, so ein bisschen auch auf der Bühne zu stehen und, ähm, so ein bisschen, ja, in eine, in ein Spiel rein zu gehen. Und da verschiedene Möglichkeiten mit der Stimme zu spielen, mit dem Körper zu spielen, mit Mimik [...]“ (Frau Alt 066).

- Die Haltung, **Humor** in das Gruppengeschehen zu integrieren:

„[...] ,äh, auch Humor. Also Humor soll ganz viel Platz haben, finde ich“ (Frau Alt 66).

- Die Haltung, die gemeinsame Arbeit als **Entwicklungsprozess** zu sehen:

„Und ich merke, wenn ich das jetzt so erzähle, ähm, versuche ich eben aufzuzählen, was, aber ich weiß auch, ich nehme mir das nicht vor, das entwickelt sich halt so in der Arbeit, ja“ (Frau Alt 066).

Frau Alt betont hierbei die Notwendigkeit der **Konstanz** der Gruppenleitung. Für sie kann eine Gruppe nur dann effektiv arbeiten, wenn eine Person die Aufgabe übernimmt, eine Gruppe konstant zu leiten und diese nicht mit schwierigen Situationen allein zu lassen:

„Aber, wenn da was eine Energie ist, so eine, die so ein bisschen (überlegt) die Struktur, ähm, zerstören wird. Also die, sagen wir, nicht dahin läuft, dass am Thema gearbeitet wird, sondern dass es so auseinanderläuft und einfach die Energien nicht mehr gebündelt sind. Dann finde ich, egal aus welchem Grund, dann finde ich es einfach wichtig, dass eine begleitende Person da ist. Und die muss, je größer die Möglichkeit, ähm, dieses Auseinander, dieses Brodeln ist, desto konstanter muss diese Person bleiben. Da kann man nicht halben Tag den und nächsten halben Tag den, und was weiß ich. Also da muss eine Konstanz drinbleiben“ (Frau Alt 169).

Im Gegensatz zur Strategie der beschützenden Nähe (vgl. Kapitel 8.1) nimmt Frau Alt eine Perspektive gegenüber den Auszubildenden ein, die sie auf einer anspruchsvollen Ebene fordert, aber auch Vertrauen in ihr kreatives Potential setzt. Hierbei legt sie großen Wert auf die Begleitung und Leitung der Gruppe durch pädagogische Fachkräfte. Die Leitungsfunktion wird deutlich vor der Gruppe kommuniziert und fordert bei der Gruppe auch Rahmenbedingungen ein wie z.B. darauf zu achten, dass der Tag gemeinsam begonnen und abgeschlossen wird und die Gruppe am gemeinsamen Thema arbeitet.

Die Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ bezieht sich außerdem auf das Vertrauen der Gruppenmitglieder, das sie sich untereinander entgegenbringen.

Damit dieses Vertrauen hergestellt werden kann, das gleichzeitig zur Empathie gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern führen soll, werden während der Projektarbeit - zusätzlich zum filmischen Gestalten - durch Gruppenpädagogik biografische Methoden eingesetzt, damit die verschiedenen Lebenswelten der Gruppenmitglieder untereinander erfahrbar gemacht werden können:

„Die haben schon Erstaunen zum Teil auch gezeigt, was so die Einzelnen erzählt haben. Also, wenn so die biografischen Momente kamen, dann haben andere

dagesessen und gestaunt, wiederum andere haben dagesessen und haben gesagt, ja, das habe ich auch so erlebt, ja. Und da war eine ganz, ich weiß nicht, da war eine ganz große Anteilnahme auch in der Gruppe, also eine ganz große Konzentration, also, es war ein ganz konzentrierter Teil“ (Frau Krause 142)

Die vertrauensbildende biografische Arbeit mit den Lebenslagen der Auszubildenden hat sich im Verlauf der Projektarbeit als hilfreich für die gemeinsame Arbeit erwiesen. Erkennbar wird durch die biografische Arbeit, dass diese Methode einen lebensweltorientierten Zugang ermöglicht und die eigenen kulturalistischen Deutungsmuster verringert:

„[...] wir müssen diese kulturellen Situationen nicht mehr herstellen, sondern sie sind einfach da. Und wenn wir uns über Alltagsprozesse unterhalten, ja, und es geht um, um Biografie ja dabei auch immer, dann kommen diese Themen automatisch, sozusagen. Und ich muss die gar nicht mehr in die Gruppe reintransportieren. Also, ich muss dem gar nicht mehr diese kulturelle Note ganz bewusst geben, sondern ich hab die Themen im Alltag, sie sind einfach vorhanden. Und werden auch transportiert und werden auch ausgetauscht. Weil sie einfach für die Jugendlichen zum Beispiel, mit denen wir jetzt gearbeitet haben, sind das ja ganz wichtige biografische Hintergründe, und darüber sprechen die natürlich auch. Und die anderen, die verstehen dann auch, die können dann Verhalten auch unterschiedlich auch einordnen. Erfahren dann etwas und erfahren, sehen Gemeinsamkeiten, sehen Unterschiede und das ganz, wie soll ich sagen, ja ganz, ganz en passant und ungestellt“ (Frau Krause 049).

Mit der Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ kann eine erhöhte Motivation beschrieben werden, welche die skeptische und resignierte Haltung der Auszubildenden unterbricht.

Eine gesteigerte Motivation kann mit den geringen Fehlzeiten der Auszubildenden während dieser Woche in Zusammenhang gebracht werden:

„Nein. Also was. Ich denke, es hat ihnen gut gefallen im Nachhinein, denn es waren alle immer da. Das ist ja immer so ein Indikator Fehlzeiten“ (Frau Becker 149).

Die Motivationssteigerung zeigte sich auch daran, dass die Auszubildenden aktiv die Bereitschaft zum Arbeiten zeigten:

„[...] hatte ich so das Gefühl, die wollen eigentlich auch gefordert sein. Und mit dem Medium Film kannst du das eigentlich klasse machen. Das ist egal, mit welchen Gruppen ich gearbeitet hab, da war, von vorneherein hab ich einen Kredit bei denen gehabt. Oder das Medium, ne. Und da hat es mich dann in [...] halt eher gestört, dass, also von Seiten der Betreuer: ‚Ei, wollen wir nicht eine Pause und eine Raucherpause und so?‘ Und da kamen die Jugendlichen daher und haben gesagt: ‚Ei, sie wollen, die Pause ist doch rum. Wann kommen Sie denn jetzt?‘ Mehrmals. Und das fand ich klasse; d.h., das hat gezeigt, die wollen wirklich weitermachen, ne. [...] Es ist so wichtig, dass, einfach die Erfahrung zu machen, ich kann was gestalten, ich kann was entwickeln, und da kommt was bei raus. Ich hab’ nachher was, was ich zeigen, was Konkretes, zeigen kann“ (Frau Alt 146).

Außerdem wurde häufig der geringe Widerstand erwähnt, den die Auszubildenden der Projektarbeit entgegenbrachten:

„Eigentlich gar keinen Widerstand. Also, es haben alle mitgemacht immer“ (Frau Rauber 016).

Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem Befund von Pomowski (2006), der in seiner Studie zum pädagogischen Psychodrama eine ähnliche Motivationssteigerung bei den von ihm untersuchten benachteiligten Jugendlichen festgestellt hat. Pomowski (2006) hat eine Verbesserung der Umgangsformen untereinander, die Einhaltung der Disziplinregeln, eine Verbesserung des Sprachverhaltens und eine Zunahme des Vertrauensverhältnisses gegenüber der Lehrperson festgestellt.

Besonders auffallend ist die Beobachtung der Sozialpädagogin Frau Rauber, dass während der Projektarbeit augenscheinlich das Miteinander der Gruppe im Vordergrund stand und sich auch keiner der Auszubildenden bei den Übungen ausgeschlossen hat:

„Also, das fand ich ganz toll, wie die reagiert haben. Mit sehr viel Freude mitgemacht. Und da war ich eigentlich sehr erstaunt. Ich hab noch gedacht, die hätten vielleicht keine Lust, wie das oft so ist, wenn irgendwas neu ist, dass man dann vielleicht eher eine Abwehrhaltung hat, aber die waren vom ersten Tag an mit Eifer und Freude dabei bei diesen gruppenpädagogischen Dingen. Und es hat sich nie einer ausgeschlossen“ (Frau Rauber 151).

Die Kategorie ‚Herstellung von Begegnung‘ greift diese Feststellung auf und geht im Besonderen der Frage nach, ob die durch die Projektarbeit hergestellte Begegnung zu Formen sozialer Anerkennung führen und damit den festgestellten Effekten der durchgeführten Studie wie dem Goliath- und Davideffekt und den Exklusionseffekten während der Durchführung der Projektarbeit entgegenwirken kann.

12.2.2 Herstellung von Begegnung

Die Projektarbeit ermöglichte im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtungen, Begegnungen herzustellen, die sich von den sonst dort hergestellten unterscheiden. In Kapitel 8.1 wurde der Befund vorgestellt, dass nur selten Begegnungen stattfinden, welche die sozialpädagogische Beziehung positiv fördern und die Möglichkeit bieten, mit den Auszubildenden an einer biografischen Lebensbewältigung zu arbeiten. Mit

den Ergebnissen der durchgeführten Projektarbeit wird die These unterstrichen, dass die Herstellung von Begegnung in den außerbetrieblichen Einrichtungen etwas Besonderes ist und nichts Alltägliches. Deswegen lässt sich die Herstellung von Begegnung durch die Projektarbeit rekonstruieren. Ein großer Unterschied besteht darin, dass durch die Projektarbeit die alltägliche Arbeitswoche auf den Kopf gestellt und die Durchführung von pädagogischen Fachkräften aus anderen Institutionen durchgeführt wird:

„Ähm, in der Projektwoche ist es klar, dass die ganze Arbeitswoche, die ganze Routine, die sonst ist, fällt alles flach. Es gibt, so von der Pausenregelung angefangen, die ist individuell und dann die Inhalte, die sind völlig, völlig andere. [...] da fängt es ja schon mit Arbeitskleidung an, dass man die nicht braucht für diese Zeit, dass es, dass man sich konzentrieren muss [...]. Diese Form im Stuhlkreis ist was Besonderes, einfach die Art der Zusammenarbeit. Sie sind dort normal in der Ausbildung, das heißt an der Werkbank oder im Beruf oder eben im Unterricht, der meistens frontal oder rein auf Wissensvermittlung ausgelegt ist, und dieses, diese andere Form des Stuhlkreises, das Persönliche, wo die Person gefragt ist, ist eigentlich nicht im Arbeitsalltag da, und von daher ist es schon was Besonderes, wenn wir kommen“ (Herr Metzler 119-122).

Im Besonderen wird herausgestellt, dass die Durchführenden der Projektwoche die Möglichkeit haben, sich von der Kategorie des Ausbildungserfolgs zu distanzieren:

„[...] das ist einfach ein anderer Zugang, wir sind ja nicht interessiert, also, wir haben ja eine persönliche Beziehung zu den Jugendlichen auch, und sind eigentlich nicht so direkt an ihrer Arbeitsleistung interessiert und wie, das natürlich schon auch, wie das in Schule und Ausbildung läuft, aber einfach halt mehr an der Person und im weiteren Kontext, ne, wo die Arbeit nur ein Blickpunkt ist, aber eigentlich die Person uns wichtiger ist, und das ist schon was anderes in der Beziehung. Wo uns auch dieser Ärger, dieser alltägliche Ärger am Arbeitsplatz interessiert uns ja auch nur am Rande, zum Beispiel, von daher ist das was anderes“ (Herr Metzler 119-124).

Im Rahmen der Projektarbeit werden den pädagogisch Handelnden der außerbetrieblichen Einrichtung andere Rollen zugewiesen, da sie sich selbst in die Projektarbeit einbringen müssen. Der durchführende Sozialpädagoge der Projektarbeit beschreibt den Effekt der Rollenübernahme mit der gruppenpädagogischen Arbeit im Stuhlkreis. Der Stuhlkreis kann gleichzeitig als Metapher für die Herstellung von Begegnung durch Projektarbeit in einem interkulturellen Zwischenraum dienen. Der Stuhlkreis dient gleichsam als neue Dimension der pädagogischen Arbeit, die auch den Aufbau von symmetrischen Beziehungen ermöglicht:

„Das ist erst, sie (die pädagogisch Handelnden der außerbetrieblichen Einrichtung, Anm. der Verf.) sind erst mal unsicher, wir arbeiten im Stuhlkreis, ne, wie ihre Rolle denn dort ist, weil das ist einfach eine ganz, ganz neue Situation auch und auch in der Begegnung mit den Jugendlichen, dann verwischen sich ja die Hierarchien ein bisschen, aber das probieren wir, bewusst zu machen, dass dem so ist, und dass sie einen Weg finden sollen, wie das geht, dass sie ihre Rolle dann später wieder einnehmen können, aber einfach auch die Chance nutzen, sich den Jugendlichen anders zu präsentieren und aber auch die Jugendlichen anders zu sehen, ja, und dass sie auch, ja, ein kompletteres Bild einfach, und auch in der Bezie... eine andere Art der Beziehung aufzunehmen“ (Herr Metzler 108).

Außerdem werden die pädagogisch Handelnden der Einrichtungen gebeten, ebenfalls gruppenpädagogische Methoden während der Projektarbeit durchzuführen und Moderationsfunktionen in Arbeitsgruppen zu übernehmen.

Von Interesse sind Erfahrungen von Herrn Metzler, die er im Hinblick auf Widerstände mit Auszubildenden gemacht hat, die sie gegenüber der Projektarbeit zu Beginn entgegenbringen. Als Trainingsform hebt er die medienpädagogische Arbeit hervor, da sich damit das Interesse am Gestalten mit interkulturellen Themen verknüpfen lässt und diese Form auf eine hohe Akzeptanz bei den Auszubildenden stößt (vgl. hierzu auch die Studie von Pomowski (2006) zu dem pädagogischen Psychodrama in besonderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen):

„[...]die Medienpädagogik hat sich eigentlich draus entwickelt, ne, weil, das ist eigentlich ein zweiter Schritt. Weil die reine Trainingsform, hat man gemerkt, das ist, es sträuben sich immer zwei, drei, und das ist dann ganz schwer, die zu kriegen, also die Gruppe, das macht dann die Gruppenarbeit schwieriger, weil man einfach diese zwei, drei Querulanten hat oder das müssen keine Querulanten sein, die können auch einfach Desinteresse zeigen und die Schirmmütze über die Augen ziehen und nix sagen, halt einfach dieses Klima spüren, dieses, und Arbeit blockieren einfach. Die sind eigentlich schon oft dabei, also regelmäßig eigentlich. Und da wollten wir einfach was finden, wie man auch die kriegt, ne, wie man so alle ins Arbeiten kriegt, und da sind wir eben auf Medienpädagogik gekommen und dann eben mit Technik, weil das etwas ist, was die meisten begeistert hat, weil man dann eine Kamera in der Hand hat und egal, ob es Foto oder Video ist, einfach was zu machen und hinterher auch ein Produkt. Und das wollten wir probieren und das hat sich dann auch bewährt, ja“ (Herr Metzler 086).

Die Auszubildenden zeigen der Projektarbeit und den Durchführenden gegenüber in der Anfangssituation eine skeptische und distanzierte Haltung, die sich aber durch die medienpädagogische Arbeit mit der Zeit auflöst und die Auszubildenden an spezifische Themen – wie hier interkulturelle – heranführt:

„[...] weil die immer skeptisch sind, wenn wir kommen, ne. Die denken, jetzt kommen die Komischen von außen und wollen irgendwas von uns und dann erst mal weg, ne, also erst mal immer sehr distanziert. Ähm, dann aber haben sie das

Interesse, schon ein möglichst gutes Produkt herzustellen. Und das ist ja auch die Methode der Medienpädagogik, ne, dass man über dieses Produkt, praktisch durchs Hintertürchen, an das Thema rankommt, dass die Jugendlichen oft gar nicht merken, dass sie eigentlich thematisch, indem sie sich austauschen und sich Gedanken machen, wie man dann irgendetwas darstellt, ne, die Pro und Kontras, wie es auf die anderen wirkt, wie es auf einen selbst wirkt, wird da alles en passant mitbearbeitet, und von daher geht das durchs Hintertürchen“ (Herr Metzler 094).

„Zunächst mal Riesenabwehr, so ‚Oh Gott!‘ und das ‚Was ist das?‘ und ‚Das wollen wir nicht‘. Und wie es dann losging, da waren sie eigentlich schon mit Feuereifer bei der Sache. Dann war’s dann auch gut. Also, wie sie das dann gesehen haben und kennen gelernt haben und angefangen haben, war es gut. Aber vorher erst mal so Abwehr, ja“ (Frau Storz 240).

Die skizzierte Methodik der Herstellung von Begegnung durch Projektarbeit löst Effekte aus, die nachfolgend beschrieben werden.

Einmal zeigt sich als Effekt ein **Perspektivenwechsel**. Die Methode der Projektarbeit ermöglicht, dass Zuschreibungen von den pädagogisch Handelnden gegenüber den Auszubildenden revidiert werden können, da die Auszubildenden die Möglichkeit haben, sich von einer anderen Seite zu zeigen:

„Also, es war auch so eine Woche, wo man die Jugendlichen noch mal von einer ganz anderen Seite kennenlernen konnte“ (Frau Becker 153).

Bedeutungsvoll ist hierbei das gemeinsame Erschaffen eines Produkts wie in dem vorliegenden Fall verschiedene Filmspots, das eine Nähe ermöglicht, die **Empathie** fördert. Daraus entsteht eine Atmosphäre, welche die Persönlichkeiten der Auszubildenden in einem anderen Licht zeigen und damit einen Zugang zu bisher verborgenen Kompetenzen der Auszubildenden schafft:

„Ähm. Weniger jetzt bei den theoretischen Einheiten die ersten zwei Tage als dann bei der Filmarbeit, ne. Das war einfach näher an denen dran. Dass sie da, dass es nicht so ‚verkopft‘ war. Also, da war ganz interessant, zu kucken, wie die auch so aufgetaut sind, wie sie Spaß hatten an dem Schauspielen und so“ (Frau Becker 153).

Ein weiterer Effekt ist, dass mit der Projektarbeit für die Auszubildenden und pädagogisch Handelnden die Möglichkeit besteht, auch andere Rollen zu übernehmen. Die **Rollenübernahme** löst bei den Auszubildenden ein Verantwortungsgefühl aus:

„[...] und, ähm, ja waren die zwei, die gesagt haben, sie wollen nicht vor die Kamera. Die dann nachher gefilmt haben, und, ähm, aber die sind in ihrer Rolle dann auch aufgegangen, und ich denke, das hat ihnen gut getan, ne. Dass sie da die Verantwortung dann für das Filmen hatten und gemerkt haben, das können sie auch. Ja“ (Frau Becker 153).

Die sozialpädagogische Beziehung verändert sich durch diese Herstellung von Begegnung. Denn die Projektarbeit gibt die Gelegenheit, einmal unabhängig von den strukturellen Gegebenheiten der Einrichtung mit den Auszubildenden zusammen über einen längeren Zeitraum ein Produkt im Sinne einer Teamarbeit zu erarbeiten. Dadurch entwickelt sich die Erfahrung, dass sich die **asymmetrische Beziehung** der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden in eine **symmetrische Beziehung** transformieren kann:

E: Ähm (überlegt), ja, es war halt schon das Verhältnis zu den Jugendlichen ein bisschen anderes, wenn man sie so den ganzen Tag um sich hat, ne. Die ganze Zeit mit ihnen verbringt, irgendwas erarbeitet, was ich ja hier, von meinem Arbeitsplatz aus eher seltener habe, ne. Ich greife mal ein, ich berate, aber es ist selten was, dass ich mit der Gruppe was zusammen mache.

I: Aha. Und das umgekehrt wird es wahrscheinlich auch für die Jugendlichen, für die Azubis, sehr gut gewesen sein, Sie mal so zu erleben, ne?

E: Ja, das denke ich schon.

I: Das wäre noch mal eine andere Art, Beziehung herzustellen.

E: Ja (Frau Becker 229-333).

„[...] also, wir waren ja auch eigentlich alle auf einer Stufe, ne. Das fand ich sehr schön“ (Frau Rauber 080).

Die Ausbilderin Frau Müller hat beobachtet, dass die Auszubildenden zum Friseurhandwerk durch die Projektarbeit lernten, Kontakte zu knüpfen und ihr Verhalten lockerer und freier wurde. Sie lernten etwas über sich zu erzählen und entwickelten eine Begeisterungsfähigkeit:

E: Anfangs, also so, wie es die Azubis dann aufgefasst haben, war es einfach eine Last für sie. ‚Was soll das jetzt?‘ Aber im Nachhinein, als dann jetzt der Film zusammen geschnitten worden ist, sie Musik ausgesucht haben, den Film gesehen haben und dann ist eine Rückantwort gekommen aus Luxemburg. Sie waren ganz begeistert. Also, das war toll.

I: Was haben die Azubis gelernt? Was würden Sie so sagen?

E: Kontakte halt zu knüpfen.

[...]

E: Oder halt mal über sich zu erzählen [...]. Ein bisschen lockerer und freier halt mal geworden sind, das kann man daraus schon schließen, eigentlich schon“ (Frau Müller 424-430).

Mit Bezug auf die in Kapitel 8 und 10 beschriebenen Effekte wie der Goliath- und Davideffekt taucht im Material mehrmals ein Fallbeispiel auf. Das Fallbeispiel ist geeignet, darzustellen, dass durch ‚Herstellung von Begegnung‘ eine Verminderung dieser Effekte eintreten kann. Beschrieben wird ein Konflikt, der mit dem in Kapitel 10.1.2 erläuterten Davideffekt erläutert werden kann. Ein Auszubildender ohne Migrationshintergrund ist in seiner Arbeitsgruppe zuerst in

einer Außenseiterfunktion und beschwert sich deshalb. Die Außenseiterfunktion löst sich aber mit der Zeit durch die gemeinsame Projektarbeit auf, und in der Arbeitsgruppe wird eine Veränderung des Geschehens beschrieben:

„Der Marc, das ist ein Deutscher, der wollte in dieser Gruppe nicht bleiben. Und ich weiß noch, dass ich gedacht habe: ‚Hey, soll ich mich nicht dafür einsetzen, dass der auch in eine andere Gruppe kommt, sonst wird das zu hart für den. Und ist das wirklich der Sinn?‘ Und dann habe ich das aber noch mehr beobachtet und nachher hat der Marc eine ganz wichtige Position in dieser Gruppe gehabt. Und das fand ich total klasse. [...] Und, ähm, da war in der Gruppe war eine wirklich große Wandlung, weil die am Anfang so geschlossen war und den Marc auch total als Außenseiter hatte.“ (Frau Alt 099).

„Also, es gab so einen Konflikt zwischen den Jugendlichen, wo einer überhaupt nicht, der Marc da zum Beispiel, überhaupt nicht mitarbeiten wollte. Wo der keine Lust hatte in dieser Gruppe der, sag ich mal, der Russlanddeutschen da jetzt mitzumachen, also der hatte einfach keinen Bock“ (Frau Krause 160).

Die durchführende Pädagogin beschreibt eine Veränderung der Interaktion in der Arbeitsgruppe. Ein gemeinsamer Austausch entsteht, der – wie unter der Kategorie ‚Vertrauen als Konzept‘ beschrieben – damit verknüpft ist, miteinander Spaß zu haben:

„[...] habe ich beobachtet in der Kleingruppe, mit der ich gearbeitet hab, dass die vier sich am Anfang, also vor allem der eine war mit den anderen überhaupt nicht grün. Und das hat sich ganz massiv verändert, dass die zueinander ganz starke Zugänge hatten und sich unwahrscheinlich viel austauschten und auch viel miteinander gelacht haben, das war eine Beobachtung jetzt im Hinblick auf die Kleingruppe“ (Frau Krause 156).

Mit diesem Fallbeispiel lassen sich Bedingungen von Intergruppenkontakten identifizieren, die Allport (1954) zum Abbau von gegenseitigen Feindseligkeiten und Ressentiments formulierte. Zu diesen Bedingungen gehören der gleiche Status in der Kontaktsituation, die Verfolgung gemeinsamer übergeordneter Ziele wie in diesem Fall die Erarbeitung und Umsetzung eines Filmspots, Gelegenheit zum Aufbau persönlicher Beziehungen und die Unterstützung von Intergruppenkontakten durch anerkannte Autoritäten wie hier durch die durchführende Pädagogin und die Medienpädagogin. Festgehalten werden kann, dass mit der Kategorie ‚Herstellung von Begegnung‘ diese Bedingungen für einen effektiven Intergruppenkontakt rekonstruiert werden konnten.

Im Weiteren wird festgestellt, dass die Auszubildenden ein größeres Verständnis füreinander entgegenbringen, das mit einer stärkeren Nähe korrespondiert. Besonders hervorzuheben ist die Aussage des vorher

ausgegrenzten Auszubildenden Marc, der nach der Zusammenarbeit in dieser Gruppe sein Verständnis darüber ausdrückt, warum die aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden russisch untereinander sprechen:

„[...]aber in dieser Kleingruppe war es so, dass die schon näher, die sind schon näher gerückt. Die haben ja auch viel voneinander gewusst dann auch, und ich glaube, das hat sie schon verbunden. Der Marc war im Übrigen auch der, der bei der Schlussauswertung schon gesagt hat, ja so was in Richtung: ‚Wir sind uns näher gekommen.‘ Und dort war es auch so. Und er hat auch gesagt, das war klasse, das fällt mir grad ein, er hat gesagt: ‚Ich verstehe jetzt, warum die so viel russisch sprechen.‘ Weil wir hatten irgendwann mal in der Kleingruppe das Thema mit der Gefühlssprache, wann spricht man seine Geburtssprache sozusagen oder seine Muttersprache, und der Marc hat dann auch gesagt: ‚Ich verstehe jetzt, warum die so viel russisch sprechen.‘ Was ja vorher immer so: Sprechen die wieder russisch, das stört uns, ne, so. Aber zu wissen, warum das so ist, das hilft ja auch schon unheimlich viel weiter. Der hat das auch so auf den Punkt gebracht“ (Frau Krause 156).

Mit dieser Aussage kann davon ausgegangen werden, dass Marc anfängt, feste Grundannahmen – wie in diesem Fall das Bestehen auf dem Sprechen der deutschen Sprache in der Einrichtung – zu revidieren und damit interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Festgehalten werden kann, dass mit Projektarbeit eine Begegnung in den außerbetrieblichen Einrichtungen stattfindet, die ermöglicht, andere Rollen zu übernehmen, einen Perspektivenwechsel einzuleiten, Empathie zu fördern, einen Zugang zur Beziehungsebene der Auszubildenden zu schaffen und symmetrische Verhältnisse zwischen pädagogisch Handelnden und Auszubildenden zu fördern. Außerdem wurden Effekte im Intergruppenkontakt festgestellt, die zu einer Verringerung des Goliath- bzw. Davideffekts führen können. Diese Effekte tragen zu Formen sozialer Anerkennung bei. Gleichzeitig können die beschriebenen Faktoren der Kategorie ‚Herstellung von Begegnung‘ als grundlegend zur Förderung interkultureller Kompetenz angesehen werden.

12.2.3 Ergebnisse

Abschließend können Ergebnisse zusammengetragen werden, die sich durch die rekonstruierten Kategorien ‚Vertrauen als Konzept‘ und ‚Herstellung von Begegnung‘ im interkulturellen Zwischenraum der außerbetrieblichen Einrichtungen ergeben.

Deutlich wurde, dass die **pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** der außerbetrieblichen Einrichtung ein anderes Verhältnis zu den Auszubildenden beschreiben. Sie heben hervor, dass die Projektarbeit ermöglichte, die Auszubildenden in einer anderen Rolle kennengelernt zu haben, was sie teilweise überrascht hat und dazu führte, dass sie feste Bilder über sie revidieren mussten. Die Projektarbeit wurde als persönliche und als berufliche Bereicherung sowohl für sich selber als auch für die Auszubildenden erlebt:

„Ich bin eigentlich, empfinde eigentlich alles als Bereicherung“ (Frau Becker 223).

„Also, das hab ich ja vorher im Gespräch schon mal erwähnt, dass bestimmt, dass man, ähm, dass es halt schon für die Auszubildenden wichtig war, diese Möglichkeit gehabt zu haben in dieser Woche. Dass sie das jetzt in sich haben und dass man ihnen das auch nicht mehr nehmen kann“ (Frau Rauber 102).

„[...] im Lauf des Projektes, muss ich schon sagen, hat sich das dann ja auch so ergeben, dass wir doch stärker involviert waren, als ich da ursprünglich dachte; und ja, das Ganze hat mir auch immer mehr Spaß, so viel Spaß, äh, gemacht, dass ich auch dann nicht mehr nach S-Stadt (Herr Kunz hat dort - in einem anderen Projekt – Termine während der Projektwoche abgesagt, Anm. der Verf.) gewollt hätte“ (Herr Kunz 236).

Weiterhin fand eine Auseinandersetzung mit den erfahrenen Gruppenübungen statt, sodass überlegt wurde, die Gruppenübungen in die eigene sozialpädagogische Arbeit aufzunehmen:

„Ja, also, was ich persönlich für mich rausziehe, sind zum Teil diese Gruppenübungen, ähm. Da hat ja jeder so seine Standardübungen, die er in Gruppen macht. Und wenn man dann selber mal eine neue Übung macht und die auch gut findet, kann man die halt ins eigene Repertoire aufnehmen“ (Frau Becker 215).

E: Also, ich würd gern noch mal so ein Projekt machen, mir würde das Spaß machen, noch mal so ein Projekt zu machen. Und ich hab auch für mich gelernt, weil ich hatte so ein bisschen Bauchweh vorher, mit meinem Spiel, das so anzubringen in der Gruppe, ob das gut klappt.

I: Ach, so hatten Sie auch eins gemacht? Ah, das wusste ich nicht.

E: Ja, das Alltagsmuseum.

I: Ach, das haben Sie eingeführt?

E: Ja. [...] Und das war für mich noch mal eine neue Erfahrung. Da war ich vorher ein bisschen aufgeregt, ob das so gut ankommt. Und das hat aber gut geklappt, und da hab ich gedacht, dann könnte man das ja doch mal wieder öfter machen (Frau Rauber 123-130).

Außerdem fanden Überlegungen statt, wie das Erfahrene in die Alltagsarbeit transferiert werden und ob die Projektarbeit mit ihren positiven Effekten nachhaltig auf das sozialpädagogische Geschehen einwirken kann. Als Befund kann hier hervorgehoben werden, dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Effekte der Projektarbeit in erster Linie auf gewünschte Verhaltensänderungen bei den Auszubildenden beziehen. Sie selber klammern sich hierbei aus und reflektieren außer der eventuellen Übernahme der gruppenpädagogischen Übungen keine Änderungen für ihr eigenes sozialpädagogisches Handeln. Dem nachhaltigen Effekt der Projektarbeit wird mit einer skeptischen Haltung begegnet, und es werden auch keine weiteren aktiven Ansätze der pädagogisch Handelnden sichtbar, das Erfahrene in das weitere alltägliche sozialpädagogische Handeln umzusetzen:

E: (Überlegt) Ja, also ich finde, ähm, sehr interessant, ich finde es auch gut, dass es gemacht wird, dass solche Projekte auch gefördert werden. Ich denke, man muss im Einzelfall kucken, wie man so den, die Intention umsetzt, ne. Damit es halt auch ein bisschen nachhaltig wirkt.

I: Also diese Nachhaltigkeit, das haben Sie ja vorher schon ein paarmal immer wieder erwähnt, ne, dass...

E: Ja. Wo ich denke, da ist der Nutzen nicht so (starke Betonung auf ‚so‘) groß, ne. Es gibt vielleicht Nutzen davon. Was ich ganz gut finde, dass dann halt wirklich so medienpädagogisch aufgegriffen wird, weil das ein Ansatz ist, den hab ich bisher eigentlich nicht erlebt (Frau Becker 239-241).

„Aber ich weiß nicht, ob sich dann jetzt so viel verändert, ob das, ich denke, dafür war die Zeit zu kurz, dass man das jetzt unbedingt, dass sich das jetzt nachhaltig verändert oder... die Situation“ (Frau Rauber 102).

I: Was meinen Sie oder haben Sie da was beobachtet, dass die Jugendlichen das, was sie da gedreht haben, dass sie das auch irgendwie wieder in die Realität transformieren?

E: (...) Da habe ich schon meine Bedenken.

I: Mhm.

E: Ich glaube, die wissen, dass das, was da gemacht wurde, ein Film ist. Die sagen auch, Gewalt ist etwas, ja, was eigentlich sinnlos ist oder was nix bringt. Aber ich vermute mal, dass der ein oder andere, die Jungs gibt es schon, vielleicht irgendwann samstags abends in der Disco oder bei anderer Gelegenheit in eine Situation kommt, wo sie sich nicht mehr an ihr Projekt erinnern (Herr Kunz 293-296).

Dieser Befund steht im Gegensatz zu den Zielen der durchführenden Pädagogin der Projektarbeit. Sie betont für ihre Arbeit als Ziel, dass die pädagogisch Handelnden durch die Projektarbeit Inhalte für ihre Arbeit entwickeln, die sie im Alltag umsetzen können:

„Also, mein Ziel in der Arbeit mit den Multiplikatoren ist die gemeinsame Entwicklung, ist die gemeinsame Entwicklung von, von Inhalten, die wirklich vor Ort benötigt werden, sag ich mal, und da sehe ich jetzt meine Aufgabe in erster Linie zunächst mal begleitend, ja, und in der Fachberatung, ja. Also, ich spreche mit den Leuten, überprüfe, was brauchen die, wir überprüfen gemeinsam, welche Inhalte kann man in welchem Bereich andocken, und ich kann in der Regel auch noch was dazu sagen, wie man das methodisch gut umsetzen kann, ne, das ist der eine Schwerpunkt, also das Ziel dieser Implementierung eigentlich in die Organisation“ (Frau Krause 035).

Frau Krause betont außerdem das Ziel der Nachhaltigkeit der Projektarbeit und sieht es hierbei als besonders wichtig an, die durchgeführte medienpädagogische Arbeit mit den Gegebenheiten und den Bedürfnissen der pädagogisch Handelnden vor Ort zu verzahnen:

„[...] Und was die, auch was die Medienpädagogik anbelangt, ist mir das besonders wichtig, dass wir nicht so eine Eintagsfliege da durchführen, die, sag ich mal, dann auch noch presstechnisch sehr hochgehängt wird, man kann damit sehr gut für sich werben, ja, mit solchen Projekten, sondern dass so eine Nachhaltigkeit da ist, dass das Team für sich auch sagt, das hat damals unseren Jugendlichen, bei unseren Jugendlichen sehr viel bewirkt und so was möchten wir noch mal machen. Oder wir nehmen die Methoden, die wir damals kennengelernt haben, und probieren jetzt selbst aus, was davon können wir umsetzen“ (Frau Krause 035).

Bei diesem Befund wird erkennbar, dass weitere Forschungsbestrebungen notwendig sind. Hier steht die Frage im Vordergrund, wie das Ziel der Nachhaltigkeit der durchgeführten Projektarbeit gemeinsam mit pädagogisch Handelnden in Einrichtungen umzusetzen wäre, damit Veränderungseffekte in Bezug auf das sozialpädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte entstehen könnten:

„Also, ich habe den Eindruck, wir sind sehr auf die Jugendlichen zentriert, und nehmen uns zu wenig Zeit für die pädagogisch Handelnden“ (Frau Krause 103).

Von Bedeutung für die vorliegende Studie ist der positive Befund, dass die rekonstruierten Kategorien ‚Vertrauen als Konzept‘ und ‚Herstellung von Begegnung‘ geeignet sind, soziale Anerkennung im Rahmen von Projektarbeit in Intergruppenkontakten zu fördern. Sie konnten aber nur in begrenztem Maß eine Änderung bei den pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihr sozialpädagogisches Handeln den Auszubildenden heterogener Herkunft gegenüber einleiten. Bezogen darauf, wären in Verknüpfung mit der Projektarbeit noch andere Bemühungen notwendig, die sich in stärkerem Maße gezielt an die pädagogisch Handelnden richten und den weiteren Schwerpunkt

auf die Umsetzung der Methoden in den sozialpädagogischen Alltag der Einrichtung legen. Im Besonderen benötigen die pädagogischen Fachkräfte für die Einführung dieser Änderungen die Einwilligung und die Bereitschaft der gesamten Institution, was in erster Linie mit dem Willen der Institution verknüpft wäre, interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe zu implementieren. Im letzten Punkt dieses Kapitels werden im Rahmen eines sozialpädagogischen Handlungsansatzes für ein professionelles Konzept der Anerkennung Überlegungen angestellt, die sich in den Alltag der außerbetrieblichen Einrichtungen integrieren lassen.

Bei den **Auszubildenden** zeigte sich eine erhöhte Motivation, die sich u.a. deutlich an den geringen Fehlzeiten der Auszubildenden bemerkbar machte. Die Projektarbeit bewirkte eine gesteigerte Konzentration und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den anfallenden Aufgaben der Projektarbeit. Die Auszubildenden lernten, z.B. durch die Schauspielerei, das Filmen und die gruppenpädagogischen biografischen Übungen, ungeahnte Talente und Seiten von sich kennen, die ihnen vorher nicht zugänglich waren. Die Auszubildenden zeigten Verantwortung der Aufgabe gegenüber und entwickelten Ehrgeiz, diese Aufgabe zu bewältigen.

Bei den Auszubildenden sind also Kompetenzen festzustellen, die durchaus als förderliche Kompetenzen zur Bewältigung ihrer spezifischen Lebenslagen im Hinblick auf Ausbildung, Beruf und der persönlichen Sphäre der Auszubildenden angesehen werden können. Hervorzuheben ist hierbei für die Steigerung der Motivation das gemeinsame Erarbeiten einer Aufgabe, die Spaß macht, Kreativität auslöst und Erfolgserlebnisse vermittelt.

Außerdem können durch einen gelungenen Intergruppenkontakt Ausschlusstendenzen verringert werden, was aufgrund der Biografien der Auszubildenden, die mit den Kategorien ‚Instabilität‘ und ‚Migrationserfahrungen‘ rekonstruiert wurden, von hoher Bedeutung ist. Diese positiven Effekte der Projektarbeit sind notwendig in den Ausbildungsalltag zu transportieren und mit ihnen im Sinne von Nachhaltigkeit weiterzuarbeiten.

Nach der Darstellung der Kontrastierung des Konzepts der Anerkennung mit der durchgeführten Projektarbeit in den untersuchten Einrichtungen kann festgehalten werden, dass Projektarbeit als Methode geeignet ist, besonders durch die hergestellten Intergruppenkontakte, soziale Anerkennung zu fördern.

Daraus resultieren Kompetenzen, die als sogenannte Soft Skills für die Zusammenarbeit in der Ausbildungsgruppe und im späteren Erwerbsleben als auch zur Stärkung der biografischen Lebensbewältigung brauchbar sind:

„Die anderen Geschichten sind die Geschichten zum Beispiel aus den Projekten, wie sich die Jugendlichen jetzt, zum Beispiel jetzt in so einem Medienprojekt, innerhalb einer Woche entwickeln, wie sie von so einer Gleichgültigkeit und einer Inkompetenz und Angst auch, so etwas Kompliziertes wie einen Film zum Beispiel, mit zu erarbeiten und mit zu gestalten, wie sie von der Angst befreit werden durch das gemeinsame Tun und wie sie Erfolge erleben und auf ihre Erfolge stolz sein können, und aus dieser aus dieser Sprachlosigkeit, in der sie vorher gesteckt haben, rauskommen, und in der Lage sind, äh, teilweise sogar ein Pressegespräch mit durchzuführen und ihre Arbeit vor der Presse darzustellen, äh, ja. Also sie wachsen über sich hinaus, dadurch dass sie einfach kurzfristig Erfolgserlebnisse haben, dass sie kurzfristig, ja, ihre eigenen Kompetenzen erfahren können,. Sonst erfahren sie sich in der Regel immer als die Versager, die alles nicht schaffen, hier erfahren sie sich als diejenigen, die mit ihrer Persönlichkeit, mit ihrer Kompetenz erfolgreich sind. Und das ist, denke ich, die wesentlichste Geschichte von diesem Projekt, also das ist auch das, was wir erreichen wollen, dass Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl, in ihrer Identität gestärkt werden, denn nur auf dieser Grundlage ist interkulturelles Lernen auch möglich und Akzeptanz der anderen“ (Frau Gärtner, Geschäftsführerin 62).

12.2.4 Zusammenführung der Ergebnisse zu einem Konzept der professionellen Anerkennung

Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, die Spezifika des Forschungsfelds, den Ertrag des heuristischen Rahmens und die Ergebnisse der qualitativen Studie in einem Konzept der professionellen Anerkennung für die sozialpädagogische Beziehungsebene im interkulturellen Zwischenraum von außerbetrieblichen Einrichtungen zu bündeln und sozialpädagogisch zu konkretisieren. Untermauert wird dieser Versuch mit einem Zitat von Silvia Staub-Bernasconi (1995):

Die von den sozialen Bewegungen in den Beruf hineingetragenen Werte und Ideale scheinen bei weitem nicht auszureichen, um Verunsicherungen in professionelle Selbstsicherheit zu verwandeln. Im Gegenteil: Sie zeigen vielmehr auf, wie groß die Diskrepanz zwischen Ideal und Sozialrealität ist, ja, sie tragen zur Krisenidentität bei, wenn kein Wissen und keine Verfahren angeboten werden können, wie man ein Ideal im Alltag auch nur annähernd umsetzt (ebd., S. 5).

Die Überlegungen für die Umsetzung des Ideals der sozialen Anerkennung in den Alltag der außerbetrieblichen Einrichtungen werden in sieben Punkte untergliedert:

1. Von der beschützenden Nähe zur professionellen emotionalen Anerkennung

Ein Konzept der professionellen Anerkennung wendet sich im Sinne eines Ansatzes der Lebensweltorientierung und des Empowerments einer Herstellung von Beziehung zu, die Vertrauen in die Kompetenzen, Fähigkeiten und Stärken der Auszubildenden heterogener Herkunft setzt und ihnen die Möglichkeit gibt, diese Kompetenzen zu entwickeln. Die sozialpädagogische Beziehung knüpft an diese Kompetenzerlebnisse an, fördert diese und fordert die Auszubildenden heraus, auch verschüttete Ressourcen auszubilden. Hierfür ist der Aufbau einer professionellen emotionalen Anerkennung notwendig, der sich nicht an einer generativen Differenz orientiert, sondern an dem Aufbau einer dialogischen Beziehung, die gegenseitigen Respekt und Verantwortung impliziert. Professionelle emotionale Anerkennung basiert darauf, die Auszubildenden heterogener Herkunft als Subjekte ihres individuellen biografischen Gewordenseins anzuerkennen und zu achten, sodass sie Selbstvertrauen aufbauen und sich selbst anerkennen können. Professionelle emotionale Anerkennung impliziert eine Auseinandersetzung mit der Balance von Nähe und Distanz gegenüber den Auszubildenden. Erforderlich sind dafür eine reflexive Auseinandersetzung und eine Unterstützung im multiprofessionellen Team oder durch Außenstehende.

Für den Aufbau einer professionellen emotionalen Anerkennung können Handlungsansätze genannt werden. Einmal ist der Aufbau einer stabilen und konstanten sozialpädagogischen Beziehung notwendig. Die Verantwortlichkeiten im multiprofessionellen Team müssen klar abgesprochen und den Auszubildenden gegenüber transparent gemacht werden. Die originär sozialpädagogische Aufgabe liegt in der Herstellung einer dialogischen Beziehung, welche die Stärken der Auszubildenden im Rahmen ihres biografischen Gewordenseins fördert. Hierzu gehört, den Auszubildenden Möglichkeiten zur Pflege und Darstellung ihrer sozialen Identität zu schaffen, sich Zeit für Gespräche im Sinne eines Dialogs zu nehmen und einen dialogischen Beratungsansatz zu etablieren. Dieser stellt im Sinne Rogers Empathie als die entscheidende Bedingung für eine hilfreiche und unterstützende Atmosphäre heraus, unterstützt die Auszubildenden im Wachstum ihrer Persönlichkeit und trägt zur Befähigung bei, ihre Konflikte im

Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe anzugehen und sich nicht auf den Schutz und die Verteidigung der pädagogisch Handelnden zu verlassen. Diese primär sozialpädagogische Aufgabe sollte in den Händen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen liegen, von ihnen aktiv im multiprofessionellen Team eingefordert und in der alltäglichen Arbeit umgesetzt werden. Damit wäre auch gewährleistet, dass bei auftretenden Problemen eine frühzeitige Intervention durchgeführt wird und die Funktion der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gleichsam als Feuerwehr sowie als Verteilerinnen und Verteiler von Sanktionen abgebaut werden kann. Dazu gehört auch die konstruktive und kreative Bearbeitung von auftretenden (interkulturellen) Konflikten. Hier behält professionelle emotionale Anerkennung die Frage der ethischen und moralischen Anerkennung im Blick und reflektiert die damit auftretenden Schwierigkeiten und Dilemmata.

2. Die Auflösung des Goliath- und Davideffekts und die daraus resultierende intersubjektive Anerkennung

Mit dem Goliath- und Davideffekt konnte gezeigt werden, dass Auszubildende wie auch pädagogisch Handelnde sowohl aktiv anerkennen und missachten als auch passiv Anerkennung und Missachtung durch andere erfahren (vgl. Prengel 2002). Ein Konzept der professionellen Anerkennung sucht nach Handlungsansätzen, wie dieses Muster der Eingrenzung und Ausgrenzung durchbrochen werden kann. Ein Handlungsansatz ist die Etablierung von regelmäßigen Intergruppenkontakten, die nach Allport (1971) soziales Lernen fördern und Vorurteile abbauen können. Hier wird das gemeinsame übergeordnete Ziel verfolgt, persönliche Beziehungen aufzubauen und Unterstützung durch anerkannte Autoritäten wie durch eine konstante Gruppenleitung zu geben. Zu achten ist darauf, dass der Fokus nicht ausschließlich auf der Wissensvermittlung liegt, die zum Bestehen der Gesellenprüfung und der Eingliederung in den Ersten Arbeitsmarkt führt, sondern dass gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet wird, die Spaß macht, Kreativität auslöst und Erfolgserlebnisse vermittelt. Das soziale Lernen kann an der Frage der Bewältigung der spezifischen Lebenslagen der Auszubildenden heterogener Herkunft anknüpfen, aber auch bewusst interkulturelle Thematiken aufgreifen. Sinnvoll ist, diese Art von Begegnung in den Alltag der außerbetrieblichen Einrichtungen zu integrieren. Ruth Cohns Entwurf der

Themenzentrierten Interaktion stellt in seiner dialogischen Konzeption hierfür ein Rahmenkonzept zur Verfügung, das interkulturelle Gruppen symmetrisch und reziprok an einer gemeinsamen Aufgabenstellung arbeiten lässt. Die Themenzentrierte Interaktion zielt darauf, dass Vorbehalte, Vorurteile und Missachtungsverhältnisse abgebaut und Anerkennungsverhältnisse hergestellt werden.

3. Die Verschiebung von Zugehörigkeitsformen und die professionelle Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten

Ein Konzept der professionellen emotionalen Anerkennung reflektiert kritisch die Frage der Zugehörigkeitsformen und damit das natio-ethno-kulturelle Schema, das zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet (vgl. Mecheril 2004b). Es orientiert sich an migrationspädagogischen Überlegungen mit dem Ziel der kritischen Reflexion der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen, das zu einer Verschiebung, Vervielfältigung und Aufweichung dominanter Zugehörigkeiten führt (vgl. Mecheril 2004b). Ein Konzept der professionellen Anerkennung subsumiert daher den Gleichheitsgrundsatz, die soziale Anerkennung und das Prinzip der Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. Die von Mecheril (2004b) vorgeschlagene pädagogische Praxis, die sich auf dominante Zugehörigkeitsordnungen bezieht, wird mit dem Konzept der professionellen Anerkennung konkretisiert und ist bestrebt, diese zu schwächen. Von Bedeutung ist hierbei, dass die pädagogisch Handelnden sich ein Wissen um die strukturellen Gegebenheiten ihres Handelns aneignen, sich ihre unbewussten Handlungsmuster bewusst machen und reflektieren. Dies kann im multiprofessionellen Team geschehen oder durch professionelle Hilfe Außenstehender. Hier kommt der Sensibilität für Phänomene, die im Rahmen der eigenen Zugehörigkeitsordnungen nicht eingeordnet werden können, eine hohe Bedeutung zu. In der vorliegenden Untersuchung wurden dafür Fallbeispiele rekonstruiert wie die Sensibilität für den Umgang mit Rechtsverhältnissen, die Sensibilität für eine institutionelle Dominanzhaltung oder die Sensibilität für die Überschreitung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Von gleicher Bedeutung für ein Konzept professioneller Anerkennung ist in diesem Zusammenhang, dass der eigene ethnozentrische Standort auf der Ebene des Weltsystems, der

Gesamtgesellschaft, der Institution, der Interaktionen und des Subjekts reflektiert wird (vgl. Nestvogel 1994).

Mit der pädagogischen Praxis der Verschiebung von Zugehörigkeitsformen einher geht die professionelle Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten der Auszubildenden heterogener Herkunft. Mehrfachzugehörigkeiten sind in sich ambivalent. Zu einem professionellen Konzept der Anerkennung gehört, diese spezifischen Ambivalenzen zu ertragen, keine Lösungen um jeden Preis erzielen zu wollen, sondern an Synergien zu arbeiten (vgl. Bolten 2001) und persönliche Irritationen zu thematisieren.

4. Die Etablierung einer institutionellen Anerkennung, welche die Ressourcen und Lebenslagen der Auszubildenden in den Vordergrund stellt

Institutionelle Anerkennung, die sich ausschließlich auf den Ausbildungserfolg im Sinne des Bestehens der Gesellenprüfung und der Vermittlung der Auszubildenden heterogener Herkunft in den Ersten Arbeitsmarkt bezieht, arbeitet an der wahrscheinlichen zukünftigen Realität der Auszubildenden heterogener Herkunft vorbei, deren (Erwerbs-)Biografien sich u.a. durch Diskontinuitäten auszeichnen werden. Das Konzept der professionellen Anerkennung nimmt deshalb - zusätzlich zur institutionellen Anerkennung durch Ausbildungserfolg - die Stärkung der Ressourcen und Kompetenzen und die Bewältigung der spezifischen Lebenslagen der Auszubildenden in den Blick und subsumiert diese ebenfalls unter der institutionellen Anerkennung. Im Besonderen wird die Zweisprachigkeit der Auszubildenden mit Migrationshintergrund als zu fördernde Ressource anerkannt. Die Ressourcen und Kompetenzen Auszubildender heterogener Herkunft sind durch biografische Erlebnisse der Instabilität und Migrationserfahrungen teilweise verschüttet. Sinnvollerweise können hier Methoden der Sozialen Gruppenarbeit verborgene Ressourcen und Kompetenzen fördern und Bewältigungsmuster für die spezifischen Lebenslagen erarbeitet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur durchgeführten Projektarbeit zeigen, dass diese Methode zusätzlich zur Etablierung einer konstanten sozialen Gruppenarbeit in den Arbeitsalltag der Auszubildenden motivationssteigernde Effekte hat und sich positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirken kann. Bei der Etablierung von sozialer Gruppenarbeit ist zu berücksichtigen, dass die Auszubildenden

heterogener Herkunft zur Stabilisierung ihrer Identität auch homogene Gruppen brauchen. Deshalb werden homogene Gruppen nicht unterbunden, sondern als Schonraum der Auszubildenden zur Erlangung einer Stärkung ihrer Identität im Sinne einer interkulturellen Zwischenwelt begriffen (vgl. Freise 2005). Gleichzeitig sorgen heterogene Gruppen für den Aufbau intersubjektiver Anerkennung und den Aufbau interkultureller Kompetenz. Soziale Gruppenarbeit sollte deshalb sowohl in homogenen als auch in heterogenen Gruppen umgesetzt werden.

5. Der professionelle Umgang mit Ambivalenzen und die Bewältigung der ihnen innewohnenden Konflikte

Das Konzept der professionellen Anerkennung baut auf dem Kenntnisstand der vorliegenden Studie auf und integriert den Befund, dass interkulturelle Erfahrungen der pädagogisch Handelnden und Auszubildenden heterogener Herkunft in einem Spannungsfeld der Anerkennung und Nichtanerkennung angesiedelt sind. Die sich ergebenden Ambivalenzen des Spannungsfelds auf der horizontalen wie auf der vertikalen Ebene können im Konzept der professionellen Anerkennung aufgegriffen und reflektiert werden. Hier wird auf die Herstellung sozialer Anerkennung Wert gelegt, was die von Honneth (1990, 1994) beschriebenen Modi der Anerkennung in gestaffelter Form auf allen Ebenen der außerbetrieblichen Einrichtung wirksam werden lässt. Vor allem ist notwendig, auf allen Ebenen der Einrichtung Formen der Missachtung gegenüber Auszubildenden heterogener Herkunft wie Entrechtung/Ausschließung und Entwürdigung/Beleidigung bewusst zu machen und aktiv an ihrer Auflösung zu arbeiten. Die unter den Punkten 1 bis 4 genannten Handlungsansätze stellen hierfür Formen der sozialpädagogischen Intervention bereit. Die in der vorliegenden Studie vorgeschlagene Verknüpfung von interkultureller Kompetenz mit Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit in der außerbetrieblichen Einrichtung kann als Basis dienen. Ein Konzept der professionellen Anerkennung impliziert ein fundiertes Wissen der Anforderungen, die eine Migrationsgesellschaft an Soziale Arbeit stellt, und die Bereitschaft, sich mit der eigenen historisch gewachsenen und international verflochtenen Kultur (vgl. Nestvogel 1994) kritisch auseinanderzusetzen. Damit

ist die kritische Auseinandersetzung mit den Zugehörigkeitsordnungen der herrschenden Dominanzkultur verknüpft.

Den Ambivalenzen des Spannungsfelds wohnen Konflikte inne. Diese Konflikte können nicht mit den Bewältigungsmustern der Mehrheitsgesellschaft gelöst werden, da die Gefahr einer ethnozentristischen Sichtweise groß ist. Zur Bewältigung der Konflikte sind gemeinsame kreative Bewältigungsmuster zu suchen, die vorher vielleicht nicht im Bewusstsein waren, was impliziert, sich manchmal auch auf abwegige Gedankenmuster einzulassen. Der Einsatz von (interkulturellen) Mediatorinnen und Mediatoren bietet sich bei dieser Art von Konflikten an. Bei der Auseinandersetzung mit (interkulturellen) Konflikten und bei einer Entscheidungsfindung können sich die pädagogisch Handelnden auf den normativen Gehalt von anerkennungstheoretischen Ansätzen beziehen.

6. Die Etablierung von reflexiven Räumen in den Alltag

Reflexive Räume werden in der vorliegenden Untersuchung als Räume definiert, die Anerkennungsverhältnisse herstellen, Missachtungsverhältnisse unterbinden und damit für soziale Anerkennung sorgen. Ein Konzept professioneller Anerkennung etabliert reflexive Räume, z.B. in Form von Projektarbeit, Weiterbildung und Supervision, in den Alltag der Einrichtung. Mecheril (2002) benutzt die Metapher der reflexiven Orte, die in Bezug auf Interkulturalität reflexiv und selbstreflexiv ein Nachdenken über kompetentes Handeln interkultureller Sozialer Arbeit ermöglichen. Dieser Habitus der professionellen Anerkennung bezieht sich auf die individuelle, die Gruppen- und die institutionelle Gesamtebene der außerbetrieblichen Einrichtung.

7. Entwicklung von Konzepten interkultureller Öffnung

Ein Konzept der professionellen Anerkennung basiert auf der interkulturellen Öffnung der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Dafür können Konzepte entwickelt werden, wie interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe in der Einrichtung und bei dem zuständigen Bildungsträger etabliert werden kann. Die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hinblick auf interkulturelle Aspekte ihrer sozialpädagogischen Arbeit nimmt einen hohen Stellenwert ein. Hierbei ist die Erkenntnis leitend, dass Interkulturalität eine zentrale Dimension Sozialer Arbeit

in der Migrationsgesellschaft darstellt. Den Konzepten der interkulturellen Öffnung liegt ein Verständnis von Integration zugrunde, das Menschen mit Migrationshintergrund *und* Einheimische gleichermaßen in die gesellschaftlichen durch Migration bedingten Veränderungsprozesse einschließt.

Mit den sieben dargestellten Überlegungen sind Handlungsansätze erkennbar geworden, wie soziale Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen hergestellt und das generierte Konzept der ambivalenten Anerkennung in ein Konzept der professionellen Anerkennung transformiert werden kann.

Abschließend wird überlegt, wie professionelle Anerkennung in den Alltag der außerbetrieblichen Einrichtung implementiert werden kann.

12.2.5 Überlegungen zur Verankerung professioneller Anerkennung in den Alltag außerbetrieblicher Einrichtungen

Professionelle Anerkennung in den Alltag außerbetrieblicher Einrichtungen zu verankern, erfordert eine Zusammenarbeit der Ebenen der Einrichtung, der pädagogischen Fachkräfte und der finanziellen Träger wie Arbeitsagentur und Bildungsträger. Die Bereitschaft der pädagogisch Handelnden, sich mit professioneller Anerkennung auseinanderzusetzen und diese in ihr sozialpädagogisches Handeln zu integrieren, reicht für eine Verankerung professioneller Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen nicht aus. Sie können dies nur mit Unterstützung der Leitungsebene der Einrichtung tun. Werden auf der Ebene der Einrichtung Veränderungsprozesse initiiert, können diese nur dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn sie auf die Akzeptanz der finanziellen Träger stoßen. Die Bereitschaft zur Implementierung interkultureller Öffnung wird auf allen Ebenen vorausgesetzt.

Auf der Ebene der Einrichtung wäre ein Prozess voranzubringen, der reflexive Räume institutionalisiert. Dies kann in Form von interkulturellen Trainings off-the-job geschehen. Bolten (2003) hebt außerdem den Stellenwert der interkulturellen Mediation und des interkulturellen Coachings für die Arbeit in internationalen Teams hervor. Beide Formen werden an dieser Stelle als Möglichkeit vorgeschlagen, effizient und praxisnah interkulturelle Erscheinungen in Feldern der Sozialen Arbeit bewusst zu machen und zu

reflektieren. Der/die interkulturelle Mediator/in übernimmt eine Mittler-tätigkeit bei offenen und verdeckten Konflikten, die bei Beteiligten unterschiedlicher Herkunft entstehen. Eine interkulturelle Mediation zielt darauf, Konflikte in ihren gegebenenfalls kulturbedingten Ursachen zu erkennen und zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln. Der/die Mediator/in geben hierbei keine Lösungen vor, diese werden im Team selbst entwickelt. Die Rolle der Mediatorin besteht darin, Anregungen und Initiativen zu geben, vor allem trägt sie dafür Sorge, dass der Konflikt von den Beteiligten thematisiert und gegebenenfalls hinsichtlich seiner kulturellen Ursachen geklärt wird (vgl. Bolten 2003). Der/die interkulturelle Coach betreut und supervidiert Teams mit dem Ziel, eigenes kulturspezifisches Handeln bewusst zu machen und zu thematisieren. Sie/Er beobachtet und analysiert Handlungen eines Teams, um auf dieser Grundlage mit dem Team Zielvereinbarungen für ein künftig ggf. verändertes Verhalten zu entwickeln. Auf professionelle Anerkennung bezogen, hätte der/die interkulturelle Coach auch die Aufgabe, Missachtungsverhältnisse und ambivalentes Handeln in der Einrichtung bewusst zum Thema zu machen. Bolten (2003) beschreibt den interkulturellen Coach als Moderator, der keine eigenen Meinungen äußern und Wertungen vornehmen darf. Seine Aufgabe besteht darin, Perspektiven zu öffnen, die dann von den Teammitgliedern formuliert werden müssen.

Als weiterer reflexiver Raum könnte die Lernwerkstatt genützt werden, um dort interkulturelles Lernen zu institutionalisieren. Als Basis kann hierfür z.B. das von Holzbrecher (2004) entwickelte didaktische Prozessmodell dienen.

Die Leitungsebene der Einrichtung bindet die finanziellen Träger durch regelmäßige Information und Offenlegung von Evaluationsergebnissen in den Veränderungsprozess ein und versucht damit eventuelle Vorbehalte ab- und Akzeptanz aufzubauen.

Durch die Maßnahmen auf der Ebene der Einrichtung können die pädagogisch Handelnden Strategien der Selbstreflexion (weiter-)entwickeln. Außerdem können sie sich kognitiv Kenntnisse über Auswirkungen der Migration auf allen Ebenen der Gesellschaft aneignen. Verbunden ist damit die Bereitschaft, das eigene handlungspraktische Methodenrepertoire kritisch zu überprüfen und hinsichtlich der Anforderungen einer interkulturellen Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln. Hervorzuheben ist hier z.B. die personenzentrierte Beratung

nach Rogers, Formen der sozialen Gruppenarbeit und die Anwendung von Projektarbeit. Das multiprofessionelle Team kann die Form der Metakommunikation in regelmäßigen Teamsitzungen nutzen, um prekäre (interkulturelle) Situationen aufzuarbeiten.

Eine regelmäßige Selbstevaluation wäre ein sinnvolles Instrument, um professionelle Anerkennung dauerhaft in der sozialpädagogischen Arbeit zu verankern.

Sinnvoll wäre, wenn sich alle drei Ebenen regelmäßig in Arbeitskreisen über die Verankerung professioneller Anerkennung austauschten. Fachtagungen könnten in verstärktem Maß zu migrationsspezifischen Fragen durchgeführt und die Zusammenarbeit mit anderen interkulturellen Projekten und Einrichtungen im Sinne von Vernetzung gefördert werden.

12. 3 Resümee

Am Ende der vorliegenden Dissertation trage ich Perspektiven und Handlungsebenen für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft zusammen. Festhalten lässt sich, dass Interkulturalität in der Migrationsgesellschaft eine Dimension darstellt, die sich durch alle Felder der Sozialen Arbeit zieht, und dass es „gewaltiger Anstrengungen auf der institutionellen Ebene“ (Gaitanides 1999, S. 213) bedarf, die damit verbundenen Leitziele der Chancengleichheit und Anerkennung zu verwirklichen.

Hierfür ist in erster Linie eine ausreichende Institutionalisierung der Auseinandersetzung mit Interkulturalität in Aus-, Fort- und Weiterbildung nötig. Sinnvoll ist eine Vermittlung von theoretischem Sachwissen, aber auch von handlungspraktischem Wissen. Forschungsprojekte an Universitäten und Fachhochschulen zu migrationsspezifischen Fragen sind daher zu begrüßen.

Gleichzeitig ist es sinnvoll, Bestrebungen interkultureller Öffnung in den Institutionen Sozialer Arbeit voranzutreiben und als Querschnittsaufgabe zu implementieren. Einen bedeutsamen Stellenwert nimmt hier die Einstellung von bikulturellen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein. Diese können eine notwendige Mittlerfunktion zwischen autochthonen pädagogisch Handelnden und Adressatinnen und Adressaten heterogener Herkunft einnehmen (Gaitanides 1999, S. 214). Auszugehen ist davon, dass die Arbeit in einem heterogenen Team das Problembewusstsein für Formen der

Missachtung und die Sensibilität für differente Deutungsmuster schärft (vgl. Auernheimer 2002).

Mit dem Konzept der ambivalenten Anerkennung wird deutlich der Stellenwert der Reflexivität des (sozial)pädagogischen Handelns hervorgehoben. Die Fähigkeit der Reflexivität hat in der Sozialen Arbeit allgemein einen hohen Stellenwert. Sie gewinnt für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft nochmals an Relevanz. Für die Bedeutung reflexiver Räume muss aber zuerst ein Bewusstsein für die Bedeutung von Reflexivität bei den pädagogisch Handelnden, aber auch in der Gesamtorganisation geschaffen werden. Bedeutungsvoll ist der Befund, dass pädagogisch Handelnde sowohl anerkennen als auch missachten und sich diese Ambivalenz in einem Konzept der ambivalenten Anerkennung in vielerlei Hinsichten auf die sozialpädagogische Beziehung und das sozialpädagogische Handeln niederschlägt. Die praktizierten Formen der Missachtung werden meist unbewusst ausgeführt, was besonders auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass sich bisher nur wenige Institutionen der Sozialen Arbeit ausreichend mit dem Verhältnis von Interkulturalität und Sozialer Arbeit auseinandergesetzt haben. Hierfür bedarf es Anstrengungen auf der institutionellen Ebene, um erstens Zeitstrukturen zu schaffen, die ein reflexives Auseinandersetzen mit interkulturellen Dimensionen ermöglichen, und um zweitens Fort- und Weiterbildungsangebote, wie im vorhergehenden Punkt beschrieben, zu gewährleisten.

Zur Umsetzung von professioneller Anerkennung benötigen pädagogisch Handelnde zunächst ein theoretisches Grundlagenwissen zur Migration und ihren Auswirkungen, um auftretende Phänomene in interkulturellen Zwischenräumen fundierter als bisher analysieren zu können. Darauf aufbauend, wäre auch ein Handlungswissen zu erarbeiten, das in selbstreflexiven Lernprozessen sowie durch interkulturelle/antirassistische Workshops erworben werden kann (vgl. Gaitanides 1999). Dies würde auch dazu führen, dass interkulturelle Kompetenz zunehmend als Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft verstanden wird, damit Handlungskompetenzen vorliegen, um professionell angemessen agieren zu können (vgl. Freise 2005).

Notwendig ist außerdem eine Auseinandersetzung mit dem normativen Gehalt von Anerkennungstheoretischem Wissen und seine Übertragung auf Berufsfelder der Sozialen Arbeit sowie die Auseinandersetzung mit Fragen der Ethik in einer Migrationsgesellschaft (vgl. Gaitanides 1999).

In der vorliegenden Studie hat die Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Ausbildungserfolg‘ gezeigt, dass sich Dilemmata der Sozialen Arbeit wie das von Galuske (1993, 2002, 2005) beschriebene Orientierungsdilemma in Migrationsverhältnissen verschärfen. Hier ist das Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit kritisch zu überprüfen, ob es für Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft geeignet ist (vgl. Gaitanides 1999). Auernheimer (2002) stellt für die (sozial-)pädagogische Professionalität eine allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse in Anschluss an die Kommunikationspsychologie in den Vordergrund. Eine kommunikative Kompetenz ermöglicht, kulturellen Zuschreibungen auf die Spur zu kommen und den Adressatinnen und Adressaten unabhängig vom kulturellen Kontext besser gerecht zu werden. Auernheimer (2002) sieht in dem Erlernen von Metakommunikation die Möglichkeit, prekäre Situationen nachträglich aufzuarbeiten und damit die Muster der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu revidieren und Handlungsalternativen zu erweitern.

Neue Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit sind durchdacht zu entwickeln und zu praktizieren. Hier kann die Durchführung von Projektarbeit mit anderen Trägern erwähnt werden, aber auch die gezielte Vernetzung und der Austausch in Form von Arbeitskreisen.

Die vorliegende Dissertation konnte zeigen, dass Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft eine Aufgabe darstellt, auf deren Grundlage Ansätze Sozialer Arbeit zu überprüfen sind und das Verhältnis von Interkulturalität und Sozialer Arbeit weiterzuentwickeln ist. Die Schaffung von Begegnungsorten als reflexive Räume, die eine gelungene sozialpädagogische Beziehung auf der Basis einer professionellen Anerkennung ermöglichen, bildet eine zentrale Voraussetzung dafür. Eine normative Grundlage für die Bearbeitung von interkulturellen Konflikten bietet der Gehalt Anerkennungstheoretischer Ansätze.

Zum Schluss ist es ein Anliegen der Autorin, die auftretenden epochaltypischen Probleme einer Migrationsgesellschaft als Herausforderung zu sehen, die vor

allem mit Freude, Humor und Kreativität bewältigt werden können. Hierzu gehört Innovationsbereitschaft und Veränderungswille sowie das Bestreben, diese Gesellschaft mit allen Mitgliedern zu gestalten, den Wandel der Gesellschaft mit den Leitmotiven der Chancengleichheit und Anerkennung im Rahmen Sozialer Arbeit voranzutreiben und sich auf der politischen Ebene dafür einzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, A. (2004). Politik der Differenz oder Politik des Universalismus? Fragen nach der europäischen Integrität. *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. Verfügbar unter: <http://www.inst.at/trans/15Nr/inhalt15.htm> [14.06.2006].
- Allemann-Ghionda, C. (1997). Mehrsprachige Bildung in Europa. In BMWAG (Hrsg.), *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (S. 1-10). Lichtenau.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule. Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2. Aufl.). Bern: Lang.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Alt, C. & Granato, M. (2001). Berufliche Ausbildung einschließlich Nachqualifizierung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Verfügbar unter: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/altgranato.pdf> [22.10.2006].
- Anderson, R. & Cissna, K. N. (1997). *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue. A new Transcript with Commentary*. Albany: State University of New York Press.
- Angenendt, S. & Kruse, I. (2004). Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland 2002-2003: der Streit um das Zuwanderungsgesetz. In K. J. Bade, M. Bommes & R. Münz (Hrsg.), *Migrationsreport 2004* (S. 175-202). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Aries, W. D. A. (2003). Dialog und interkulturelle Kompetenz – „Begegnung“ versus „Sozialtechnik“? *Erwägen Wissen Ethik EWE*, Heft 1, S. 153 -154.
- Attia, I. & Marburger, H. (2000). *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Auernheimer, G., v. Blumenthal, V., Stübig, H. & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster/New York: Waxmann.
- Auernheimer, G. (1999). Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In M. Gemende, W. Schröer & S. Sting (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität* (S. 27-36). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Auernheimer, G. (2002a). Kultur, Lebenswelt, Diskurs - drei konkurrierende Konzepte. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8, No. 2, S. 93-103.
- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2002b). Interkulturelle Kompetenz - ein neues Element pädagogischer Professionalität? In *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 183-205). Opladen: Leske+Budrich.

- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2006). Das Ende der „Normalität“ und die soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 192-200). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Avenarius, H., Baethge, M., Döbert, H., Hetmeier, H.-W., Klieme, E., Meister-Scheufelen, G., et al. (2006). *Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Badawia, T. (2002). *"Der Dritte Stuhl": Eine Grounded Theory Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Badawia, T., Hamburger, F. & Hummrich, M. (Hrsg.). (2003). *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bade, K. J., Bommers, M. & Münz, R. (Hrsg.). (2004). *Migrationsreport 2004*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Balluseck, H. v. (2005). Rezension vom 19. 04. 2005 zu: Paul Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag (Weinheim, Basel) 2004, 240 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/2006.php> [05.09.2006].
- Baros, W. (2006). Neo-Assimilation: Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung? In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 61-71). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Bauman, Z. (1992). Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 23-49). Hamburg: Junius.
- Bauman, Z. (1999). *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Baur, Y. (1999). *Rekonstruktion von Lebensläufen ehemaliger Schülerinnen des Berufsvorbereitungsjahres*. Hannover: Staatsexamensarbeit.
- Beck-Gernsheim, E. (2004). *Wir und die Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, H. (1991). *Das Dialogische und das Gespräch*. Heidelberg: Asanger.
- Beck, U. (1997). Die Eröffnung des Welthorizontes: Zur Soziologie der Globalisierung. Herausgeber-Mitteilung. *Soziale Welt*, Heft 1, S. 3-15.
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In *Interkulturelle*

- Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153-179). Opladen: Leske+Budrich.
- Benhabib, S. (2000). *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe*. Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benseler, F., Blanck, B., Keil-Slawik, R. & Loh, W. (Hrsg.). (2003). *Erwägen Wissen Ethik EWE 14*, Heft 1. Stuttgart: Lucius.
- Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2005). Berlin.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 182-210). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Bergold, J. B. & Flick, U. (Hrsg.). (1987). *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts in qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVt - Verlag.
- Bhabha, H. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Bickmann, J. & Enggruber, R. (2001). Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In R. Enggruber (Hrsg.), *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke* (S. 11-62). Münster: LIT VERLAG.
- Bielefeld, U. (1992). *Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und die gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory - Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Böhm, A. Mergel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121-140). Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Böhm, A. (2005). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 475-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Böhnisch, L. (1979). „Sozialpädagogik“ hat viele Gesichter. *Betrifft Erziehung 12*, Heft 9, S. 22-24.

- Böhnisch, L., Arnold, H. & Schröer, W. (1999). *Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L., Schröer, W. & Thiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim/München: Juventa.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bojanowski, A. (2004). Der hannoversche Modellversuch „Lernorte im Dialog“ - Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. In A. Bojanowski, M. Eckert & M. Stach (Hrsg.), *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen* (S. 83-100). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A., Eckardt, P. & Ratschinski, G. (2004). Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf [08.11.2006].
- Bojanowski, A., Eckert, M. & Stach, M. (2004). *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen. Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. „Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität - Qualität - Verantwortung“. Technische Universität Darmstadt, 10. bis 12. März 2004*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz: Landeszentrale für politische Bildung. Thüringen*.
- Bolten, J. (2003a). Grenzen der Ganzheitlichkeit - Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema: „Interkulturelle Kompetenz“. *Erwägen Wissen Ethik EWE 14*, Heft 1, S. 156-159.
- Bolten, J. (2003b). Interkulturelles Coaching, Mediation und Consulting als Aufgabe des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In J. Bolten & C. Erhard (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 369-394). Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Boos-Nünning, U. (2004). Interkulturelle Öffnung der betrieblichen Ausbildung. *Berufsausbildung - eine Zukunftschance für Zugewanderte. Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fördern - Unternehmer mit Migrationshintergrund für die Ausbildung gewinnen. Dokumentation der Fachtagung am 15. Juni 2004 in Berlin*. Herausgeber: *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, S. 34-44.

- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005a). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Münster: Waxmann.
- Boss-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005b). Welche Ressourcen haben junge Migrantinnen? Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. *Migration und Soziale Arbeit*, 27. Jahrgang 2005, Heft 3/4, S. 219- 232.
- Borkert, M., Pérez, A. M., Scott, S. & Tona de C. (2006). Qualitative Migrationsforschung in Europa. Verfügbar unter : <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt3-06-d.htm> [19.11.2007].
- Borrelli, M. (1986). Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In M. Borrelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik* (S. 8-36). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bothmer, H. (1996). Jugendsozialarbeit heute. *Jugend - Beruf – Gesellschaft*, 47. Jg., S. 85 - 90.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Braun, H. (2002). Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 761-774). Wiesbaden: VS Verlag.
- Breuer, F. (1996). Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In F. Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 14-40). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. (2000). Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biografien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten: Die Entwicklung eines Forschungsstils. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt2-00-d.htm> [06.04.2006].
- Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24, No. 4, S. 531-548.
- Brumlik, M. (1973). *Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Brumlik, M. (1983). Symbolischer Interaktionismus. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 232-245). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brumlik, M. (1996). Das Ich und die anderen. Zu einer Pädagogik der Interaktion. Vortragstext. Verfügbar unter: http://www.kirchen.net/upload/3190_brumlik_1996.htm [25.07.2006].
- Brumlik, M. (2002). Anerkennung als pädagogische Idee. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 13-25). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Buber, M. (1974). *Ich und Du* (8. Aufl.) Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1965). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Bukow, W. D. & Heimel, I. (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation*. Frankfurt am Main und London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bukow, W.- D. & Llaryora, R. (1993). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bukow, W. - D., Nikodem, C., Schulze, E. & Yildiz, E. (2001). *Die multikulturelle Stadt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bundesanstalt für Arbeit (1998). *Leistungen nach §§ 235, 240 bis 246 SGB III. Vorläufige Durchführungsanweisungen*. Dienstblatt Runderlass 8/98, vom 16. Februar 1998, Nürnberg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen*. Sechster Familienbericht (Bundestagsdrucksache 14/4357 vom 20.10.2000).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*.

- Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung, Referat Information, Publikation, Redaktion (2005). *Sozialbericht 2005*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Berufsbildungsbericht 2006*.
- Burkhard, A. (2002). Die Bedeutung des Begriffs „Ambivalenz“ im Diskurs und Handlungsfeld von Psychotherapeuten. Verfügbar unter: <http://w3.ub.uni-konstanz.de/v13/volltexte/2003/939/pdf/AP41.pdf> [18.08.2007].
- Bylinski, U. (2002). *Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Castles, S. & Miller, M. J. (1993). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: Macmillan.
- Chodorow, N. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory*. Cambridge: Polity Press.
- Cissna, K. N. & Anderson, R. (2002). *Moments of meeting. Buber, Rogers, and the potential for public dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Cohen, R. (1995). *The Cambridge Survey of World Migration*. Cambridge: University Press.
- Cohn, R. C. (1989). *Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Cohn, R. C. (1992). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C & Klein, I. (1993). *Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Corbin, J. (2003). Grounded Theory. In R. Ralf Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung* (S. 70-75). Opladen: Leske+Budrich.
- Cyrus, N. & Treichler, A. (2004). Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft: Von der Ausländerarbeit zur einwanderungsgesellschaftlichen Institution. In A. Treichler & N. Cyrus (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 11-32). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Czock, H. (1993). *Der Fall Ausländerpädagogik: Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Czock, H. & Brinkmann, A. (2003). *Umgang mit Fremden: Blick nach innen. Zum Stand der Umsetzung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“ oder der ethnischen Herkunft im Deutschen Caritasverband*. Freiburg im Breisgau: Deutscher Caritasverband.

- Denzin, N. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods, 3rd Ed.*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2000). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2003). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- Deutsche Shell (2000). *Jugend 2000*. Band 1 und Band 2. Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsche Shell (2002). *Jugend 2002*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Deutsche Shell (2006). *Jugend 2006*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Devereux, G. (1973). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München (im Original 1967): Hanser.
- Dickopp, K. (1986). Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung. Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In M. Borrelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik* (S. 37- 48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Diehm, I. (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, S. 251-273.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dieris, B. (2006). „Och Mutter, was ist aus dir geworden?!“ Eine Gounded –Theory-Studie über die Neupositionierung in der Beziehung zwischen alternden Eltern und ihren erwachsenen, sich kümmernden Kindern [52 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 7(3), Art. 25. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-06/06-3-25-d.htm> [10.02.2007].
- Edelmann, D. (2007). Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster/Zürich: LITVerlag.
- Elias, N. (1996). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Emme, M. (1995). *„Der Versuch, den Feind zu verstehen“: ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie und Dialog*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Emminghaus, W. & Hauptert, B. (1996). Flüchtlingsberatung als Basis interkultureller Erfahrungen und theoretischer Kontextualisierung. In A. Thomas (Hrsg.),

- Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 453-474). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Enggruber, R. (2001). *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke*. Münster: Lit Verlag.
- Filsinger, D. (2002). *Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C. Saarbrücken*. Berlin
- Filtzinger, O. (1998). Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen. In E. Johann, H. Michely & M. Springer (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe* (S. 9-21). Berlin: Cornelsen.
- Fischer, V. (2001). Interkulturelles Lernen - Annäherung an einen Begriff. In V. Fischer, D. Kallinikidou & B. Stimm-Armingeon (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit* (S. 71-76). Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Fischer, V. (2003). Hinterfragung des Kulturbegriffs von Alexander Thomas. *Erwägen Wissen Ethik EWE 14*, Heft 1, S. 167-169.
- Fischer, V. (2005). Interkulturelle Kompetenz - ein neues Anforderungsprofil. In V. Fischer, M. Springer & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung - Transfer - Organisationsentwicklung* (S. 33-47). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Fischer, V., Kallinikidou, D. & Stimm-Armingeon, B. (2001). *Handbuch Interkulturelle Gruppenarbeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Flick, U. (1998). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2005). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2005). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist" Age. *New left review*, 212, S. 68-93.
- Freise, J. (2005). *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen - Handlungsansätze - Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Fuhrer, U., Haci-Halil, U. (Hrsg.). (2005). *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Fülbier, P. (2002). Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. Verfügbar unter: <http://www.bagjaw.de/files/kap05-fuelbier-jugendberufshilfe.pdf> [25.10.2006].
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gaitanides, S. (1995). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In W. Hinz-Rommel & K. Barwig (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste* (S. 65-83). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gaitanides, S. (1999). Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der interkulturellen Sozialarbeit/Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt „interkulturelle Jugendarbeit“. *DJI Deutsches Jugendinstitut e.V. Projekt „Integration junger Ausländerinnen und Ausländer“*.
- Gaitanides, S. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit In G. Kawamura (Hrsg.), *Migration, Kriminalität und Kriminalisierung: Herausforderung an Soziale Arbeit* (S. 139-161). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gaitanides, S. (2003). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Projektes zur Einführung des Qualitätsmanagements in der interkulturellen Kinder-, Jugend und Familienarbeit. *Landeshauptstadt München/Sozialreferat/Stadtjugendamt (Hrsg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München*, S. 53-104.
- Gaitanides, S. (2004). „Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste“ - Visionen und Stolpersteine. In B. Rommelspacher (Hrsg.), *Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2003, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin*. (S. 4-18).
- Gaitanides, S. (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 222-233). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Galuske, M. (1993). *Das Orientierungsdilemma*. Bielefeld: Luchterhand.
- Galuske, M. (1998). Jugend ohne Arbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4, 1, S. 535-560.
- Galuske, M. (1999). Integration als Problem der Jugendberufshilfe. In R. Treptow & R. Hörster (Hrsg.), *Sozialpädagogische Integration* (S. 253-268). Weinheim Juventa.
- Galuske, M. (2002). Perspektiven der Jugendsozialarbeit in der Krise der Arbeit. In P. Fülbier & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2* (S. 1187-1200). Münster: Votum Verlag.

- Galuske, M. (2005). Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (S. 885-893). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Geertz, C. (1983 a). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (1988). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns* (4. Aufl.) Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gemende, M. (1999). Migranten in den neuen Bundesländern: Interkulturelle Zwischenwelten und Ethnizität als Ressource gegen politische Missachtung. In M. Gemende, S. Wolfgang & S. Sting (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität* (S. 79-101). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gemende, M. (2002). *Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern*. Weinheim/München: Juventa.
- Gemende, M., Schröer, W., Sting, S. (Hrsg.). (1999). *Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1974). *Interaktion mit Sterbenden*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. (Originalausgabe 1967). Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (2003). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. (Sonderausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1996). Modelle der Erziehung zur Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz. In Huber, J. et. al. (Hrsg.), *Sprach- und Kulturerziehung. Element eines neuen Sprachenkonzepts. Berichte, Reihe III* (S. 41-52).
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 33-50). Opladen: Leske+Budrich.
- Gogolin, I., & Kroon, S. (2000). „Man schreibt, wie man spricht“: *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster: Waxmann.

- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes FABER*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Heft 107.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Granato, M. (2003a). Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 113-135). Opladen: Leske + Budrich.
- Granato, M. (2003b). Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. *WSI Mitteilungen* 8/2003.
- Groddeck, N. (2006). *Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grosch, H. & Leenen, W. R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, S. 29-46.
- Gross, H., Grosch, A. & Leenen, W.-R. (2000). Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. *ASKO Europa-Stiftung*. Saarbrücken 2000
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 13-39). Weinheim/ München: Juventa.
- Habermas, J. (1983a). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1997). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In C. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Hrsg. von A. Gutmann (S. 147-196). Frankfurt am Main: Fischer.
- Hafeneger, B. (2002). Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In B. Hafeneger, P. Henkenborg &

- A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 45-62). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hall, S. (1994). Die Frage der kulturellen Identität. In S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 180- 222). Berlin/Hamburg: Argument-Verlag.
- Hamburger, F. (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Hamburger, F. (1999a). Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In M. Gemende, W. Schöer & S. Sting (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität* (S. 37-53). Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Hamburger, F. (1999b). Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. *IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Heft 3-4, S. 33-38.
- Hamburger, F. (2002). Migration und Jugendhilfe. *Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.)*, S. 6-46.
- Hamburger, F. (2003). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamburger, F. (2004). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Migranten. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfelder* (S. 265-280). Weinheim/München: Juventa.
- Hamburger, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 7-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2006). Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung der Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 178-192). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2000). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Ein Strategievorschlag. *Migration und Soziale Arbeit*, 3-4, S. 86-95.
- Handschuck, S., & Schröer, H. (2001). Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard sozialer Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 147-180). Opladen: Leske + Budrich.
- Heckhausen, J. & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behaviour, Volume 60, Number 2*, S. 199-219.

- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1987). *„Hauptsache eine Lehrstelle“: Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Dresdner Studien Verlag.
- Heitmeyer, W., Müller, J. & Schröder, H. (1997). *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1995). Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisierungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In W. Helsper & H. Wenzel (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt* (S. 113-154). Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen - ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft* (S. 179-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, B. (2005). Anselm Strauss. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 32-42). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Hiller, G. G. & Friedemann, H.-J. (1997). Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Benachteiligte und Berufsausbildung. Beiträge zu einem Expertengespräch der Initiative Bildung*. Frankfurt am Main, S. 5-15.
- Himmelfmann, G. (2002). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 63-79) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hinz-Rommel, W. (1995). Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In W. Hinz-Rommel & K. Barwig (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste* (S. 129-147). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hinz-Rommel, W., & Barwig, K. (Hrsg.). (1995). *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hitzler, R. (2003). Ethnografie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 48-51). Opladen: Leske + Budrich.
- Hitzler, R., & Honer, A. (2003). Lebensweltliche Ethnografie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 112-114). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 32, S. 339-372.

- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE-Informationen)* 17, S. 98-115.
- Hölscher, P. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen: Projekte und Materialien für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske+Budrich.
- Holzbrecher, A. (2002). Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 168-176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Holzkamp, C., & Rommelspacher, B. (1995). Fremdheit als sozialer Unterschied. Sozialisation zur Dominanz. In B. Rommelspacher (Hrsg.), *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (S. 155–173). Berlin: Orlanda Verlag.
- Honer, A. (2003). Lebenswelt. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung* (S. 110-112). Opladen: Leske+Budrich.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur* 501, S. 1043-1054.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Interkulturelle Orientierung in der Stadt Essen. *Zweiter Umsetzungsbericht zum Handlungskonzept für die interkulturelle Arbeit*. Verfügbar unter: http://www.essen.de/Deutsch/Rathaus/Aemter/Ordner_0513/Dokumente_RAA/Interkulturelles_Konzept/2_Umsetzungsbericht.pdf [02.11.2006].
- Joas, H. (1991). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 137-140). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2002). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung*. (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

- Jugert, G., Kabak, S., Notz, P. & Rehder, A. (2002). *All together Fit. Training interkultureller Kompetenz für Jugendliche*. Bremer Institut für Pädagogik und Psychologie bipp.
- Jungk, S. & Schütte, F. (2004). Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im deutschen Berufsbildungssystem nach PISA. In A. Bojanowski, M. Eckert & M. Stach (Hrsg.), *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft - Innovative Netzwerke - neue Aktivierungsformen* (S. 53-71). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH.
- Kardoff von, E. (1991). Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 3-8). München: Psychologie Verlags Union.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. München: Peter Kindt Verlag.
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske+Budrich.
- Keupp, H. (1988a). Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 20 (4), S. 425-438.
- Keupp, H. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Keupp, H. (2006). Gesellschaftlicher Umbruch und seine Konsequenzen für die individuelle Lebensbewältigung . Verfügbar unter: <http://www.gestalt-institut-frankfurt.de/download/Keupp.pdf>. [15.08.2006].
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.). (1997). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kiesel, D. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Kiesel, D. & Volz, F. R. (2002). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 49 - 62). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Klink, C. (2000). *Wachstum der Persönlichkeit in hilfreichen Beziehungen - zum personenzentrierten Beratungsansatz nach Carl R. Rogers. Ein Praxisbericht*. Dresden: Technische Universität Dresden. Fakultät Erziehungswissenschaften.

- Konopka, G. (1971). *Soziale Gruppenarbeit ein helfender Prozess*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.
- Koser, K. (2007). *International Migration. A very short introduction*. Oxford: University Press.
- Kowal, S., & Connell, D. C. O. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (Hrsg.). (2006). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 (3. korrigierte Auflage)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. (3. korrigierte Auflage)*. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.
- Langmaack, B. (2001). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Leenen, W. R., Groß, A. & Grosch, H. (2002). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biografischer Interviews. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 138-150). Berlin: Springer.
- Legewie, H. (1991a). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 189-193). München: Psychologie Verlags Union.
- Legewie, H. (1991b). Krise der Psychologie oder Psychologie der Krise?. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 15 (1), S. 13-29.
- Legewie, H. (1994). Globalauswertung. In A. Böhm, T. Muhr & A. Mengel (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 100-114). Konstanz: Universitätsverlag.
- Legewie, H. (2006). 11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. Verfügbar unter: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf [08.04.2006].

- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (1995). Im Gespräch: Anselm Strauss. *Journal für Psychologie* 3 (1), S. 64-75.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Lex, T. (2002). Individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligung - eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In P. Fülbiel & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation*. Bd. 1 (S. 469-485). Münster: Votum.
- Losche, H. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen* (4. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Lüders, C. (2003a). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 80-82). Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2003b). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 151-153). Opladen: Leske+Budrich.
- Lüders, C., & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum - Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturreischauf, 12*, S. 90-102.
- Lutz, H. (1999). The State of Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 5, Heft 2, S. 134-149.
- Mannitz, S. (2003). Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 149-165). Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Matthes, J. (1999). Interkulturelle Kompetenz: Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 47*, Heft 3, S. 411-426.
- Matthes, J. (2000). Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? *IMIS-Beiträge, Bd. 15*, S. 13-30.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mecheril, P. (2000). Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen. In I. Attia & H. Marburger (Hrsg.), *Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen* (S. 27-47). Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mecheril, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-34). Opladen: Leske+Budrich.
- Mecheril, P. (2003). *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*: PassagenVerlag.
- Mecheril, P. (2003a). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004a). Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In A. Treichler & N. Cyrus (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 371-387). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. (2004b). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311-328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2006). Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 124-140). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Mecheril, P., Miandashti, S., Plößer, M. & Raithel, J. (2001). Aspekte einer dominanzempfindlichen und differenzkritischen Arbeit mit Migranten und Migrantinnen. *neue praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Heft 3, S. 296-311.
- Mecheril, P. & Teo, T. (Hrsg.). (1994). *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz.
- Meinefeld, W. (2005). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 265-275). Reinbek: Rowohlt.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and social structure*. New York: Free Press.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 57-58). Opladen: Leske+Budrich.
- Mey, G. (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Mey, G. (2001). Bestimmungsversuch einer „Qualitativen Entwicklungspsychologie“. In G. Mey (Hrsg.), *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*, Nr. 2001 -1, S. 5-11.
- Mey, G., Ottmar, K. & Mruck, K. (2006). NetzWerkstatt – Pilotprojekt zur Internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 2* (S. 4794-4805). Frankfurt/M.: Campus. (CD Rom).
- Mruck, K. & Mey, G. (1997). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien - zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biografische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 288-310). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mruck, K. & Mey, G. (2000). Qualitative Sozialforschung in Deutschland [Online Journal], 1 (1). Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs> [11.04.2006].
- Mruck, K. & Mey, G. (2005). ZUMA-Workshop Grounded Theory (unveröffentlichtes Skript). Mannheim.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 211-231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Mühlum, A. (Hrsg.). (2004). *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Muhr, T. (1994). ATLAS/ti - ein Werkzeug für die Textinterpretation. *Schriften zur Informationswissenschaft*, S. 317-324.
- Nestvogel, R. (1994). Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In R. Nestvogel (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragung unseres Verhältnisses zur „Dritten Welt“* (S. 85-112). Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Nestvogel, R. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Nieke, W. (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die deutsche Schule*, Heft 4, S. 462-473.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.
- Nieke, W. (2005). Interkulturelle Arbeit In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (S. 811-815). München und Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Nieke, W. (2006). Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus? In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 40-48). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Niemeyer, B. (2004). Fachlichkeit versus Förderung? Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In A. Bojanowski, M. Eckert & M. Stach (Hrsg.), *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen* (S. 101-116). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Niewiarra, S. (1994). „Die Zeit des Redens is` vorbei“ - Subjektive Konflikt- und Gewalttheorien von Jugendlichen im Ostteil Berlins. Berlin: Hitit.
- Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, A.-M. (2003). Adoleszenz-Bildung-Migration. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 167-179). Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (Hrsg.). (2006a). *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo-Assimilation-Transnationalität*. Lahnstein: verlag neue praxis.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2006b). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität - und zurück? In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 1-18). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Pätzold, G., & Wingels, J. (2006). *Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher"*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

- Pomowski, W. (2006). *Das Pädagogische Psychodrama in Besonderen Bildungsgängen der Beruflichen Schulen. Eine Grounded-Theory-Studie in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen*. Darmstadt: Eusl-Verlags-gesellschaft mbH Paderborn.
- Portera, A. (2003). Identitätskonzepte Jugendlicher italienischer Herkunft mit Migrationserfahrung. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 181-193). Frankfurt am Main und London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Prenzel, A. (2002). "Ohne Angst verschieden sein?" - Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherer (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Prenzel, A. (2005). Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Verfügbar unter: http://www.xenos-nuernberg.de/Veranstaltungen/Vielfalt_Schule_Toleranz/Tagungsdokumentation_08_Nov_02/Referat_von_Annedore_Prenzel/referat_von_annedore_prenzel.html [14.11.2005].
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., et al. (2004). *PISA 2003 - Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Presseinformation der Bundesagentur für Arbeit (2006): Presse Info 058 vom 15.08.2006. Verfügbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/n249574/zentraler-Content> [04.10.2006].
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pries, L. (2006). Verschiedene Formen der Migration - verschiedene Wege der Integration. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 19-28). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Raab, E. (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. Zusammen mit Christine Preiß, Christine Proitzl und Hermann Rademacker*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Radtke, F.-O. (1988c). Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In K. Beck (Hrsg.), *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Beiheft 23 der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 50-56). Weinheim: Beltz.

- Rahn, P. (2005). *Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, H., & Roth, H.-J. (2001). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hrsg. von der Freien Hansestadt Hamburg. Landau/Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H., & Lotz, W. (1995). *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winter, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271-355). Weinheim: Beltz PVU.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt am Main/London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Riemann, G. (2003). Chicagoer Schule. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung* (S. 26-29). Opladen: Leske+Budrich.
- Riemann, G. (2003). Fallanalyse in der sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung* (S. 59). Opladen: Leske+Budrich.
- Rogers, C. R. (1988). *Entwicklung der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (2000). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. (14. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Roth, H.-J. (2002). *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrissse Interkultureller Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Rützel, J. (1999). Berufliche Bildung und Benachteiligte - Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In W. Stark, T. Fitzner & C. Schubert (Hrsg.), *Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll* (S. 72-88). Stuttgart.

- Schader, B. (2004). Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf/Zürich: Orell Füssli
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Scherr, A. (1999). Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdeheitsdiskurse. In D. Kiesel, A. Messerschmidt & A. Scherr (Hrsg.), *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat* (S. 49-65). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Scherr, A. (2001). Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. *neue praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Heft 4, S. 347-357.
- Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 26-44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schiffauer, W. (1997). *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, A. (2005). Vertrauen und Dialog. Das religiöse Denken Martin Bubers. Verfügbar unter: http://www.buber.de/de/vertrauen_dialog.shtml [17.07.2007].
- Schmidt-Lellek, C. J. (2000). Dialog mit dem Fremden. Das Dialog-Modell als Grundlage interkultureller Beratung. In B. Heimannsberg & C. J. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Interkulturelle Beratung und Mediation: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 25-42). Köln: Ed. Humanist. Psychologie.
- Schneewind, K. A. (2002). „Freiheit in Grenzen“ - Entwicklung einer interaktiven CD-Rom zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. Projektförderung durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Unveröffentlichtes Manuskript. Department Psychologie.
- Schneewind, K. A., & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schröer, H. (2004). Interkulturelle Orientierung und Öffnung sozialer und pädagogischer Dienste. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In B. Jehle, B. Kammerer & H. Unbehauen (Hrsg.), *Migration - Integration - Interkulturelle Arbeit* (S. 31-46). Nürnberg: emwe-Verlag.
- Schröer, W., & Sting, S. (2004). Migration, globale Ökonomie und sozialer Wandel. In A. Treichler & N. Cyrus (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 55 - 71). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Schütz, A. (1972). Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie* (S. 53 - 69). Den Haag.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?. In N. Groddeck (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Freiburg: Lambertus.
- Schwab, R. (1987). Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung in der Gesprächspsychotherapie. In H. Petzold (Hrsg.), *Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung* (S. 57-104). Paderborn: Junfermann.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Goldmann.
- Siddique, S. (1984). *The Shared Scenario. Indians in Singapore*. Forschungsbericht. Institut of South East Asian Studies: Singapore.
- Sieber, P. (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Edition SZH/CSPS.
- Simmel, G. (1958). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel (Hrsg.), *Soziologie - Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509-512). Berlin: Duncker & Humblot
- Simon-Hohn, H. (2002). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. *Migration und Soziale Arbeit: iza; Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Heft 2, S. 39-45.
- Sitzer, P. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft* (S. 101-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spatscheck, C. (o.J.). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Neun Kernpunkte. Verfügbar unter: [http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession-Thesenpapier.pdf](http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Soziale_Arbeit_als_Menschenrechtsprofession-Thesenpapier.pdf) [26.05.2007].
- Stark, W. (1996). *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Stark, W. (2002). Gemeinsam Kräfte entdecken – Empowerment als kompetenzorientierter Ansatz einer zukünftigen psychosozialen Arbeit. In A. Lenz & W. Stark (Hrsg.), *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation* (S. 55-76). dgvt-Verlag: Tübingen

- Staub-Bernasconi, S. (1995). Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit - Wege aus der Bescheidenheit - Soziale Arbeit als Human Rights Profession. In W. R. Wendt (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses - Beruf und Identität* (S. 1-13). Freiburg: Lambertus.
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Stimm-Armingeon, B. (2001). Themenzentrierte Interaktion (TZI). In V. Fischer, D. Kallinikidou & B. Stimm-Armingeon (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit* (S. 155-178). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Stimm-Armingeon, B. (2001). Zur Auswahl und zum Einsatz von didaktischen Modellen, Methoden und Arbeitsformen in interkulturellen Veranstaltungen. In V. Fischer, D. Kallinikidou & B. Stimm-Armingeon (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit* (S. 145-153). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Straub, J. (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung: das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stryker, S. (1976). Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 257-274). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What Grounded Theory is not. *Academy of Management Journal*, Vol 49, No. 4, S. 633 - 642.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, S. 96-102.
- Taylor, C. (1997a). Die Politik der Anerkennung. In C. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Hrsg. von A. Gutmann (S. 13-78). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Taylor, C. (1997b). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Hrsg. von A. Gutmann. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* (6. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

- Thiersch, H. (2000). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit - als radikalisiertes Programm. In S. Müller, H. Sünker, T. Olk & K. Böllert (Hrsg.), Soziale Arbeit: Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven (S. 529-545). Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, H. (2006). Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (2. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen Wissen Ethik EWE 14, Heft 1, S. 137 - 150.
- Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hrsg.). (2005). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. Washington D. C. (National Clearing House for Bilingual Education).
- Tillmann, K.-J. (1993). Sozialisationstheorien (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Treptow, R. & Hörster, R. (1999). Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim/München: Juventa.
- Trilling, L. (1980). Das Ende der Aufrichtigkeit. München: Hanser.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept. Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 6(2), Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-22-d.htm> [20.02.07].
- Wagner, H.-D. (2003). Symbolischer Interaktionismus. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung (S. 148-150). Opladen: Leske+Budrich.
- Wehr, G. (1968). Martin Buber in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weidemann, D. & Straub, J. (2000). Psychologie interkulturellen Handelns. In J. Straub, A. Kochinka & H. Werbik (Hrsg.), Psychologie in der Praxis: Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft (S. 830-855). München: dtv.
- Winnicott, D. W. (1984). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Wohlrab-Sahr, M. (2003). Objektive Hermeneutik. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 123-128). Opladen: Leske + Budrich.

- Wolfgang, S. & Sting, S. (2004). Migration, globale Ökonomie und sozialer Wandel.
In A. Treichler & N. Cyrus (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit in der
Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Zick, A. (1997). Vorurteile und Rassismus: Eine sozialpsychologische Analyse.
Münster/New York: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das Forschungsfeld im Spiegel der Forschung.....	65
Abbildung 2:	Beispiel eines Leitfadens für ein problemzentriertes Interview mit den Auszubildenden der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe	193
Abbildung 3:	Beispiel eines Leitfadens für ein Experteninterview	195
Abbildung 4:	Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ ...	221
Abbildung 5:	Kategorie ‚Instabile Doppelidentität‘ – „...“, weil in Russland wir waren Deutsche“ – „in Deutschland Russen“	241
Abbildung 6:	Grafische Darstellung der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ für Selina.....	255
Abbildung 7:	Grafische Darstellung der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ für Viktor	256
Abbildung 8:	Grafische Darstellung der Subkategorie ‚Deutsche Sprachfähigkeit‘ für Karim	257
Abbildung 9:	Graphische Darstellung der Subkategorie ‚Rassismuserfahrungen‘ für Karim	264
Abbildung 10:	Pädagogische Prämissen, Herr Kunz.....	290
Abbildung 11:	Pädagogische Prämissen, Frau Becker	291
Abbildung 12:	Der Kreislauf der intervenierenden Bedingungen der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘	292
Abbildung 13:	Skizze zur Bildung der Subkategorie ‚Goliatheffekt‘ auf Frau Becker bezogen	315
Abbildung 14:	Bildung der Subkategorie ‚Dominanzhaltung‘	338
Abbildung 15:	Bedingungsgefüge: Jennys bikulturelle Beziehung	347
Abbildung 16:	Das Spannungsfeld ‚Anerkennung und Nichtanerkennung‘, seine Verflechtungen mit den Anerkennungs- und Missachtungsformen und den daraus resultierenden Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien der pädagogischen Fachkräfte	358
Abbildung 17:	Grafische Darstellung des Davideffekts	364

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Analysebeispiel einer Sequenz aus einem problemzentrierten Interview mit einem Auszubildenden	201
Tabelle 2:	Darstellung der Eigenschaften und Dimensionen des Konzepts ‚Außenseiter sein‘	202
Tabelle 3:	Liste der Achsenkategorien mit den dazugehörigen Subkategorien	205
Tabelle 4:	Hypothesenbildung während des selektiven Kodierens	215
Tabelle 5:	Bedingungen und spezifische Dimensionen von Instabilität	236
Tabelle 6:	Typenbildung der pädagogisch Handelnden in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen	312
Tabelle 7:	Dimensionen der Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘	367

Anhang

Inhaltsübersicht

Synopse: Phasen der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit

Leitfaden für die problemzentrierten Interviews mit den Auszubildenden der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe

Interviewleitfaden für die pädagogischen Fachkräfte

Interviewleitfaden für das Experteninterview: Frau Krause, Herr Metzler

Interviewleitfaden für das Experteninterview mit der Medienpädagogin

Gesprächsleitfaden für das Interview mit den Geschäftsführern

Beispiel einer Globalauswertung

Mindmap Jan: Außenseiterphänomene

Axiale Kodierung der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘

Synopse: Phasen der interkulturellen Erziehung und Bildung und der interkulturellen Sozialen Arbeit

	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	Pädagogik der Anerkennung
Zielgruppe	Ausländer	Alle Kinder und Jugendliche heterogener Herkunft	Bildungseinrichtungen Pädagogisch Handelnde	Alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft
Diagnose	Defizit	Differenz	Kulturalisierung/Ethnisierung Pädagogisierung/ Curricularisierung	Migration als ein umfassendes Phänomen, das nicht auf eine kulturelle Betrachtungsweise eingeengt werden darf
Konzept	Assimilatorische Pädagogik	Emanzipatorische/ Differentialistische Pädagogik „All equal – all different“ Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus und der Kommunikationstheorie	Sozialkritische/ Strukturkritische Pädagogik	Pädagogik der Vielfalt Wahrnehmung des Anderen Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeiten
Grundprinzipien		Gleichheit und Anerkennung	Erziehung und Bildung als Inklusionshilfe Anpassung der Bildungsinstitutionen an die veränderten gesellschaftlichen politischen Verhältnisse Situativer und zeitlich begrenzter Einsatz von interkulturellem Lernen	Gleichheit und Anerkennung Reflexives Verstehen Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen
Maßnahmen	Förderpädagogik/Kompensatorische Pädagogik Rückkehrfähigkeit	Begegnungsorientierung, Konfliktorientierung und Kombinationen Zwei- und Mehrsprachigkeit Erweiterung von Toleranz und Solidarität	Perspektivenwechsel auf die Institutionen und ihre Defizite Ausweitung des Verständnisses vom Migrationshintergrund Kulturzugehörigkeit gilt als nicht relevant Vorrang der sozio-ökonomischen Dimension	Anerkennung gegebener Differenzen und Identitäten Reflexion der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen
Gesellschaftsmodell	Homogenität	Multikulturalität	Einwanderung/Migration Merkmal: Ungleichheit	Pluralität Merkmal: Dominanzkultur
Hypothese	Defizithypothese	Differenzhypothese	Egalitätshypothese Modernitätshypothese	Diversitätshypothese
Fokus Soziale Arbeit	Sondermaßnahmen Delegation der „Problematik“ an Wohlfahrtsverbände	Interkulturelles Lernen Antirassistische Jugendarbeit Lebensweltorientierung und Empowerment Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion	Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession Interkulturelle Öffnung Interkulturelle Kompetenz der pädagogisch Handelnden	Interkulturelle Soziale Arbeit als Querschnittsaufgabe in Ausbildung, Theorie und Praxis Anerkennung und Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen

Leitfaden für die problemzentrierten Interviews mit den Auszubildenden der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe

Gesprächseinstieg: „Bevor wir uns über die Projektwoche näher unterhalten, interessiert mich sehr deine Lebensgeschichte. Kannst du mir deine Lebensgeschichte erzählen?“

Nachfragen nach biografischen Eckpfeilern:

Kindheit

Kindergarten

Grundschule: Verhältnis zu den Mitschülern und Lehrpersonen

Weiterführende Schule

Gab es Wechsel?, zum Beispiel Schulwechsel, Umzüge?

Wechsel durch Migration?

Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern?

Freundschaften?

Freizeitaktivitäten?

Erzählt die interviewte Person Geschichten über ihre Kindheit? Gibt es interkulturelle Bezüge?

Jugend:

Verlauf der Schulzeit

Gab es Brüche? Schulwechsel oder das Verlassen der Schule?

Verhältnis zu den Mitschülern und Lehrpersonen

Gab es positive Ereignisse während der Schulzeit?

Wechsel durch Migration?

Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern?

Freundschaften?

Freizeitaktivitäten?

Erzählt die interviewte Person Geschichten über ihre Schulzeit, speziell als Jugendlicher? Gibt es interkulturelle Bezüge?

Ausbildung:

Berufsgrundschuljahr?

Schon andere Ausbildungen angefangen – Ausbildungsabbrüche?

Erfahrung mit dieser Ausbildung

Erfahrungen mit der multikulturellen Ausbildungsgruppe:

Frage nach Begegnungen: gemeinsame Unternehmungen, Kennenlernen,
Verhältnis untereinander

Frage nach Konflikten

Erfahrungen mit den pädagogischen Fachkräften:

Frage nach Begegnungen, Verhältnis zu den pädagogischen Fachkräften

Frage nach Konflikten

Erzählt die interviewte Person Geschichten über die Ausbildung, speziell zum interkulturellen Kontext?

Nachfragen nach Erfahrungen mit der Projektwoche:

Gruppendynamischer Teil

Medienpädagogischer Teil

Erfahrungen als Hauptdarsteller

Übertragungsmöglichkeiten auf den Ausbildungsalltag und den persönlichen Bereich

Interviewleitfaden für die pädagogischen Fachkräfte

Einführung zu meiner Untersuchung/ zu meiner Person/ Anonymität der Untersuchung/
Verschlüsselung der Daten/ für das Tonband Genehmigung einholen.

Aufwärmfrage: Kennen Sie das Ziel vom XENOS-Projekt: ...?

Fragen zur Berufsbiografie und zur pädagogischen Arbeit im Forschungsfeld:

- Zuerst würde mich sehr Ihre Berufsbiografie interessieren. Können Sie mir diese erzählen?
 - Wie sind Sie zu der jetzigen Stelle gekommen?
 - Wie sieht ihr Arbeitsfeld aus?
 - Wie beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in dieser Stelle?
 - Welches sind die Schwerpunkte Ihrer pädagogischen Arbeit?
 - Welches sind die Ziele Ihrer pädagogischen Arbeit?

Fragen zur Beziehung zu den Azubis:

- Bei meiner Beobachtung ist mir aufgefallen, dass Sie eine starke Beziehung zu den Azubis aufgebaut haben. Wie stellen Sie diese Beziehung her?
- Stellen Sie je nach Herkunft die Beziehung anders her?

Fragen zur Begegnung:

- Die Auszubildendengruppe ist multikulturell gemischt. Mir sind 5 junge Männer aufgefallen, die anscheinend von deutscher Herkunft sind und wahrscheinlich auch in Deutschland geboren sind. Ich klammere jetzt die „deutschen Russen“ aus. Für mich gehören sie auch zur Gruppe der Azubis mit dem Hintergrund einer anderen Lebenswelt. Stellen Sie in der Ausbildung Begegnung zwischen den unterschiedlichen „Herkünften bzw. Nationalitäten“ her?
- Wie sehen diese Begegnungen aus?
- Was ist ihnen für Ihre pädagogische Arbeit an diesen Begegnungen wichtig?
- Fällt Ihnen auf, dass die Azubis selbst Begegnung herstellen?

Fragen zum Konflikt:

- Welche Konflikte treten in Ihrer pädagogischen Arbeit am häufigsten auf?
- Welche Konflikte beobachten Sie bei den Azubis?
- Gestalten sich die Konflikte je nach Herkunft anders?
- Spielt das Geschlecht bei den Konflikten eine Rolle?, auch auf Sie als Frau/Mann bezogen?

Reflexive Räume:

- Gibt es in Ihrer pädagogischen Arbeit Möglichkeiten, die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Azubis zu reflektieren?
- Gibt es Möglichkeiten, die kulturellen Hintergründe verstehen zu lernen und zu reflektieren?
- Wie verändert sich dadurch Ihre pädagogische Arbeit?

Zum Training bzw. Projektwoche in Zusammenarbeit mit ...:

Historie:

- Wann ging es mit der Planung des Trainings los?
- Wurde von Anfang an mit den gleichen Mitarbeitern und Azubis geplant?
- Wie war das Konzept?
- Wie hat sich das Konzept im Laufe der Planungsphase verändert?
- Welche Situationen sind Ihnen noch besonders gegenwärtig?

Ziele und Interessen:

- Welche Ziele und Interessen, auf das Training bezogen, hatten Sie als Pädagogin/Pädagoge?
- Hatten die Lehrer die gleichen Ziele und Interessen wie Sie?
- Wie waren die Ziele und Interessen der durchführenden Pädagogen des Trainings?
- Wurden die Ziele und Interessen der Medienpädagogin auch klar?
- Welche Ziele und Interessen hatten die Auszubildenden mit dem Training?

Frage nach den Handlungen, Handlungsbedingungen und Handlungsergebnissen der Trainingswoche:

- Wie haben Sie während des Trainings ihre Auszubildendengruppe wahrgenommen?
- Gab es Unterschiede zu einem „gewöhnlichen“ Arbeitstag?
- Aus Ihrer Sicht?
- Aus der Sicht der Azubis?

Nach meinen Beobachtungen wurde das Training in zwei Blöcke geteilt: in einen gruppenpädagogischen Teil und einen medienpädagogischen Teil.

Zuerst interessiert mich der gruppenpädagogische Teil:

- Wie ist der gruppenpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den gruppenpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den gruppenpädagogischen Teil reagiert?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Konnten Sie nach den gruppenpädagogischen Übungen Veränderungen in der Gruppe feststellen?, z.B. biografische Übung: Alltagsmuseum?

Nun zum medienpädagogischen Teil:

- Wie ist der medienpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den medienpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den medienpädagogischen Teil reagiert?
- Konnten Sie, nachdem die Filme fertig waren, Veränderungen in der Gruppe der Auszubildenden feststellen?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Wodurch wurden diese Konflikte verursacht?
- Wie wurden sie gelöst?

Wie können Sie das Erfahrene auf ihre Arbeit übertragen?

Wie können die Auszubildenden das Erfahrene auf ihre Ausbildungssituation und ihre Realitäten übertragen?

Was haben Sie in dieser Woche gelernt?

Was haben die Azubis in dieser Woche gelernt?
Was war das Besondere an dieser Projektwoche?

Wie ist ihre persönliche Meinung zu dieser Projektarbeit?

Nun habe ich zum Schluss noch eine Frage: Haben Sie eine persönliche Definition zu interkultureller Kompetenz? Wie lautet diese?

Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch einen wichtigen Aspekt nennen, der jetzt noch nicht besprochen wurde?

Zusatzfragen:

Rolle der Pädagoginnen

Thematik: Außenseiter

Subjektive Theorien der Pädagogen zur interkulturellen Kompetenz

Interviewleitfaden für das Experteninterview: Frau Krause, Herr Metzler

Kurze Vorstellung der Interviewerin und der Untersuchung, Anonymität der Untersuchung, Verschlüsselung der Daten, für das Tonband Genehmigung einholen.

Fragen zur Berufsbiografie und zur pädagogischen Arbeit im Forschungsfeld:

- Zuerst würde mich sehr Ihre Berufsbiografie interessieren. Können Sie mir diese erzählen?
 - Wie sind Sie zu der jetzigen Stelle gekommen?
 - Wie sieht ihr Arbeitsfeld aus?
 - Wie beschreiben Sie ihre Tätigkeit in dieser Stelle?
 - Welches sind die Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit?
 - Welches sind die Ziele ihrer pädagogischen Arbeit?

Fragen zur Beziehung zu den AdressatInnen: Azubis und pädagogisch Handelnde:

- Wie stellen Sie Beziehung zu den AdressatInnen im Projekt ... her?
Zu den Azubis? Zu den pädagogisch Handelnden?
- Stellen Sie je nach ethnischer Herkunft die Beziehung anders her? (evtl. Bsp. Russlanddeutsche nennen).

Fragen zur Begegnung:

- Die Auszubildendengruppe ist meistens multikulturell gemischt. Stellen Sie in Ihrer pädagogischen Arbeit Begegnung zwischen den unterschiedlichen „Herkünften bzw. Nationalitäten“ her?
- Wie sehen diese Begegnungen aus?
- Was ist Ihnen für Ihre pädagogische Arbeit an diesen Begegnungen wichtig?
- Wie stellen die Azubis selber Begegnung her?

Fragen zum Konflikt:

- Welche Konflikte treten in Ihrer pädagogischen Arbeit auf?
- Welche Konflikte beobachten Sie bei den Azubis?
- Welche Konflikte beobachten Sie bei den pädagogisch Handelnden?
- Gestalten sich die Konflikte je nach Herkunft anders?
- Spielt das Geschlecht bei den Konflikten eine Rolle?, auch auf Sie als Frau bzw. Mann bezogen?

Reflexive Räume:

- Gibt es in Ihrer pädagogischen Arbeit Möglichkeiten, die Verhaltensweisen der Azubis zu reflektieren?
- Gibt es in Ihrer pädagogischen Arbeit Möglichkeiten, die Verhaltensweisen der pädagogisch Handelnden zu reflektieren?
- Gibt es Möglichkeiten, die kulturellen Hintergründe verstehen zu lernen und zu reflektieren?
- Wie verändert sich dadurch Ihre pädagogische Arbeit?

Zum SIK-Training bzw. den medienpädagogischen Projektwochen:

Historie:

- Wann ging es mit der Planung der Trainings- und Projektwochen los?
- Wurde von Anfang an mit den gleichen Mitarbeitern und Azubis geplant?
- Wie war das Konzept?
- Hat sich das Konzept im Laufe der Planungsphase verändert?
- Welche Situationen sind Ihnen noch besonders gegenwärtig?

Ziele und Interessen:

- Welche Ziele und Interessen, auf das Training bzw. die Projektwochen bezogen, hatten Sie als Pädagoge/in?
- Hatten die pädagogisch Handelnden Ihrer Kooperationsprojekte die gleichen Ziele und Interessen wie Sie?
- Wie waren die Ziele und Interessen der Medienpädagogin?
- Welche Ziele und Interessen hatten die Auszubildenden mit den Trainings- bzw. den Projektwochen?

Fragen nach den Handlungen, Handlungsbedingungen und Handlungsergebnissen der Trainingswochen bzw. der Projektwochen:

- Wie nehmen Sie während des Trainings bzw. der Projektwoche die Auszubildendengruppe wahr?
- Wie nehmen Sie während des Trainings bzw. der Projektwoche die pädagogisch Handelnden wahr?
- Gibt es Unterschiede zu einem „gewöhnlichen“ Arbeitstag der Kooperationspartner?
- Aus ihrer Sicht?
- Aus der Sicht der Azubis?

Die Projektwoche wurde in zwei Blöcke geteilt, in einen gruppenpädagogischen Teil und einen medienpädagogischen Teil:

Zuerst interessiert mich der gruppenpädagogische Teil:

- Wie ist der gruppenpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den gruppenpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen von Ihnen waren wichtig?
- Welche Handlungen von den pädagogisch Handelnden waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den gruppenpädagogischen Teil reagiert?
- Welche Handlungen der Azubis waren wichtig?
- Konnten Sie nach den gruppenpädagogischen Übungen Veränderungen in der Gruppe feststellen?, z.B. biografische Übung: Alltagsmuseum?

Nun zum medienpädagogischen Teil:

- Wie ist der medienpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den medienpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen von Ihnen waren wichtig?
- Welche Handlungen der pädagogisch Handelnden waren wichtig?
- Welche Handlungen der Medienpädagogin waren wichtig?
- Welche Handlungen der Azubis waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den medienpädagogischen Teil reagiert?
- Konnten Sie, nachdem die Filme fertig waren, Veränderungen in der Gruppe der Auszubildenden feststellen?
- Konnten Sie Veränderungen in der Gruppe der pädagogisch Handelnden feststellen?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Wodurch wurden diese Konflikte verursacht?
- Wie wurden sie gelöst?

Wie können Sie das bisher Erfahrene auf ihre weitere Arbeit übertragen?

Wie können die Auszubildenden das Erfahrene auf ihre Ausbildungssituation und ihre Realitäten übertragen?

Was haben Sie in der Projektwoche gelernt?

Was haben die Azubis in dieser Woche gelernt?

Was war das Besondere an dieser Projektwoche?

Wie ist Ihre persönliche Meinung zu dieser Projektarbeit?

Nun habe ich zum Schluss noch eine Frage: Haben Sie eine persönliche Definition zu interkultureller Kompetenz? Wie lautet diese?

Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch einen wichtigen Aspekt nennen, der jetzt noch nicht besprochen wurde?

Eventuelle Zusatzfragen:

Rolle der Pädagoginnen

Thematik: Außenseiter

Interviewleitfaden für das Experteninterview mit der Medienpädagogin

Fragen zur Berufsbiografie und zur pädagogischen Arbeit im Forschungsfeld:

- Zuerst würde mich sehr Ihre Berufsbiografie interessieren. Können Sie mir diese erzählen?
 - Wie sind Sie zu der jetzigen Stelle gekommen?
 - Wie sieht Ihr Arbeitsfeld aus?
 - Wie beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in dieser Stelle?
 - Welches sind die Schwerpunkte Ihrer pädagogischen Arbeit?
 - Welches sind die Ziele Ihrer pädagogischen Arbeit?

Fragen zur Beziehung zu den Azubis:

- Bei meiner Beobachtung ist mir aufgefallen, dass Sie eine starke Beziehung zu den Azubis aufgebaut haben. Wie stellen Sie Beziehung her?
- Stellen Sie je nach Herkunft die Beziehung anders her?

Fragen zur Begegnung:

- Die Auszubildendengruppen bei den XENOS Projekten sind multikulturell gemischt. Beim bfw sind mir 5 junge Männer aufgefallen, die anscheinend von deutscher Herkunft sind und wahrscheinlich auch in Deutschland geboren sind. Alle anderen sind heterogener Herkunft. Ich klammere jetzt die „deutschen Russen“ in die Gruppe der Auszubildenden heterogener Herkunft ein. Für mich gehören sie auch zur Gruppe der Azubis mit dem Hintergrund einer anderen Lebenswelt. Stellen Sie in Ihrer Arbeit Begegnung zwischen den unterschiedlichen „Herkünften bzw. Nationalitäten“ her?
- Wie sehen diese Begegnungen aus?
- Was ist Ihnen für Ihre pädagogische Arbeit an diesen Begegnungen wichtig?
- Fällt Ihnen auf, dass die Azubis selber Begegnung herstellen?

Fragen zum Konflikt:

- Welche Konflikte treten in Ihrer pädagogischen Arbeit am häufigsten auf?
- Welche Konflikte beobachten Sie bei den Azubis? Wie lösen die Auszubildenden diese Konflikte?
- Gestalten sich die Konflikte je nach Herkunft anders?
- Spielt das Geschlecht bei den Konflikten eine Rolle?, auch auf Sie als Frau bezogen?
- Wie lösen Sie Konflikte in Ihrem pädagogischen Feld?

Reflexive Räume:

- Gibt es in Ihrer pädagogischen Arbeit Möglichkeiten, die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Azubis zu reflektieren?
- Gibt es Möglichkeiten, die kulturellen Hintergründe verstehen zu lernen und zu reflektieren?
- Wie verändert sich dadurch Ihre pädagogische Arbeit?

Zu den Trainings bzw. Projektwochen in Zusammenarbeit mit dem Projekt ...:

Ich schlage hier auch einen Bogen zu der Friseurinnengruppe.

Historie: Können Sie mir zu beiden Projekten etwas zu ihrer Entwicklung sagen?

- Wann ging es mit der Planung der Trainings los?
- Wurde von Anfang an mit den gleichen Mitarbeitern und Azubis geplant?
- Wie war das Konzept?
- Hat sich das Konzept im Laufe der Planungsphase verändert?
- Welche Situationen sind Ihnen noch besonders gegenwärtig?
- Können Sie etwas zur Rolle der Pädagogen und Ausbilder der Weiterbildungsträger sagen?

Ziele und Interessen:

- Welche Ziele und Interessen, auf das Training bezogen, haben Sie als Medienpädagogin?
- Haben die Pädagogen von XENOS die gleichen Interessen und Ziele wie Sie?
- Haben die Pädagogen und Lehrer der Weiterbildungsträger die gleichen Ziele und Interessen wie Sie?
- Welche Ziele und Interessen haben die Auszubildenden mit dem Training?
- Wie kam es zu den Themen: Videobriefe und Außenseiter?

Frage nach den Handlungen, Handlungsbedingungen und Handlungsergebnissen der Trainingswoche:

- Wie nehmen Sie während des Trainings die Auszubildendengruppe wahr?

Gab es Unterschiede zu einem „gewöhnlichen“ Arbeitstag?

- Aus Ihrer Sicht?
- Aus der Sicht der Azubis?

Nach meinen Beobachtungen wurde das Training in zwei Blöcke geteilt: in einen gruppenpädagogischen Teil und einen medienpädagogischen Teil.

Zuerst interessiert mich der gruppenpädagogische Teil:

- Wie ist der gruppenpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den gruppenpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den gruppenpädagogischen Teil reagiert?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Konnten Sie nach den gruppenpädagogischen Übungen Veränderungen in der Gruppe feststellen?, z.B. biografische Übung: Alltagsmuseum?

Nun zum medienpädagogischen Teil:

- Wie ist der medienpädagogische Teil verlaufen?
- Was hat den medienpädagogischen Teil beeinflusst?
- Welche Handlungen der Pädagogen waren wichtig?
- Wie haben die Azubis auf den medienpädagogischen Teil reagiert?
- Konnten Sie, nachdem die Filme fertig waren, Veränderungen in der Gruppe der Auszubildenden feststellen?
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Wodurch wurden diese Konflikte verursacht?
- Wie wurden sie gelöst?

Wie können Sie das Erfahrene auf Ihre Arbeit übertragen?

Wie können die Auszubildenden das Erfahrene auf ihre Ausbildungssituation und ihre Realitäten übertragen?

Was lernen Sie bei dieser Arbeit?

Was haben die Azubis in dieser Woche gelernt?

Was ist das Besondere an diesem Projekt?

Wie ist Ihre persönliche Meinung zu dieser Projektarbeit?

Nun habe ich zum Schluss noch eine Frage: Haben Sie eine persönliche Definition zu interkultureller Kompetenz? Wie lautet diese?

Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch einen wichtigen Aspekt nennen, der jetzt noch nicht besprochen wurde?

Zusatzfragen:

Rolle der Pädagoginnen und Ausbilder

Gesprächsleitfaden für das Interview mit den Geschäftsführern

Kurze Vorstellung der Interviewerin und der Untersuchung, Anonymität der Untersuchung, Verschlüsselung der Daten, für das Tonband Genehmigung einholen.

Gesprächsstimulus:

Sie haben das Projekt ... entwickelt und erfolgreich beantragt.
Können Sie mir die Geschichte des Projekts ... aus ihrer Sicht erzählen?

Nachfragen nach:

- Veränderungen im Projektverlauf
- Wichtige Eckpunkte erklären lassen
- Welche Konflikte sind aufgetreten?
- Welche Begegnungen gab es?
- Gibt es reflexive Räume zum Umgang mit interkultureller Kompetenz?
- Wichtige Erfahrungen?
- Was haben Sie für ihre weitere Arbeit durch dieses Projekt gelernt?

Was ist aus Ihrer Sicht wichtig an dieser pädagogischen Arbeit?

Nachfragen nach:

- der pädagogischen Arbeit der angestellten Pädagogen
- der pädagogischen Arbeit der Kooperationspartner

Das Projekt ... hat zwei pädagogische Module entwickelt: Das SIK-Training und die medienpädagogische Arbeit. Wie beurteilen Sie diese Module aus Ihrer Sicht? Haben Sie auch Erfahrungen damit gemacht?

Wie erleben Sie die Auszubildenden heterogener Herkunft der Kooperationspartner? Welche Geschichten haben Sie über die Auszubildenden gehört?

Welche Veränderungen stellen Sie bei den Kooperationspartnern durch die Projektarbeit fest?

Gibt es in Ihrer Institution Veränderungen durch diese Projektarbeit?

Was ist Ihnen an dieser Projektarbeit besonders wichtig?

Haben Sie eine persönliche Definition von interkultureller Kompetenz? Wie lautet diese?

Wollen Sie noch einen Aspekt nennen, der jetzt noch nicht besprochen wurde?

Beispiel einer Globalauswertung

Globalauswertung Karim:

Motto für das Interview: *Ganz normal!*

Einprägsames Zitat: „*Dass die Leute hier in Deutschland ganz ruhig sind.*“

Inhaltliche Zusammenfassung:

Karim (heute 21) erzählt seine **Biografie**:

Karim ist in Deutschland als zweitältestes Kind (ältester Sohn) geboren. Er war in Deutschland im Kindergarten. Vom 6. - 16. Lebensjahr lebte er in Marokko/Agadir und besuchte dort die Grundschule und eine private Realschule, die vom Vater finanziert wurde. Mit 16 Jahren ist er mit seiner Familie (außer der Schwester) wieder nach Deutschland zurückgekehrt.

Karim erzählt von seinem Leben in Marokko. Er spricht davon, dass er dort ***ganz normal*** gelebt hätte, obwohl sein Vater nie da war. Die Familie hat in Marokko bei den Großeltern gelebt. Danach kommt ein Abschnitt, wo Karim von seiner Sprachkompetenz berichtet. Karim spricht Berber (seine Muttersprache), Arabisch, Französisch und Deutsch.

Anscheinend ist seine Schulbiografie in Marokko ohne Brüche verlaufen.

Die Brüche kommen in Deutschland:

6 Monate Deutschkurs. Dann Fachoberschule mit „Rausschmiss“. Verweigerung der Handelsschule („die sind dort alle zu klein!“). Da er in der Schule zurückgestuft wurde, dauert ihm die Schulzeit zu lange. Karim findet das unnötig.

Halbes Jahr zu Hause.

Halbes Jahr beim Onkel in Paris.

BGJ (als Verbesserung für den Hauptschulabschluss) – „verschissen. Ich weiß gar nicht, warum ich dort hingegangen bin. Das war unter meinem Niveau von Schule her und so.“

Ausbildungsbeginn bei der außerbetrieblichen Einrichtung zum Metallgewerbe. Eigentlich wollte Karim immer KFZ-Mechaniker werden, seit er klein war.

Karim spricht davon, dass Deutsch lernen wichtig für das Leben ist. Er besitzt viele subjektive Theorien zum Sprachenlernen und zur Sprachkompetenz.

Karim reflektiert die verschiedenen Kulturstandards, z.B. berichtet er davon, dass Berber keine Schimpfwörter benutzen dürfen. Er berichtet auch vom strengen Frauenbild der Berber. Das trifft aber nicht auf seine Familie zu. „Bei uns ist alles ganz offen“. Er berichtet abgeklärt vom Ramadan, den er einhält, und ist sich der Konflikte, die daraus am Arbeitsplatz entstehen können, bewusst.

Ebenso berichtet er tolerant von anderen Religionen; diese Einstellung hat er, wie er selber ausführt, in Marokko gelernt.

Karim reflektiert das unterschiedliche Lernverhalten von sich und seinem Bruder, der das Abitur gemacht hat.

Zur **Projektwoche** berichtet er, dass er beim Filmen mit der Schlägerszene gut zurechtgekommen sei, da alles vorher abgesprochen war und er wusste, dass dies nur ein „Spaß“ war.

Die gruppendynamischen Übungen haben ihm Spaß gemacht. Er sagt, dass er von der Projektwoche gelernt habe, die anderen zu respektieren.

Karim kann sich gut in andere hineinversetzen.

Karim setzt sich mit Interkulturalität auseinander und setzt diese zu Rassismuserfahrungen in Beziehung.

Er berichtet von seinen **Rassismuserfahrungen**. Er sei schon angepöbelt worden und es gab in der Freizeit auch schon Prügeleien. „Also braun, deswegen.“ (Karim 588); „keiner würde, glaub ich, würde das so aushalten, so halt so als ‚Scheißausländer‘ genannt zu werden.“ (Karim 592)

Er sagt auch offen, dass ihm das irgendwann einfach „nicht mehr abgeht“. (Karim 626)

Karim berichtet über seinen **Vater**: Der Vater bestimmte darüber, wann die Familie wieder nach Deutschland zurückkehren solle.

Der Vater arbeitet (seit 1970) in einer Gießerei. Er ging zu einer Firma nach Deutschland, die Meister suchte. Erst in den 80er Jahren hat sein Vater eine Familie mit einer marokkanischen Frau gegründet. Karim sagt über seinen Vater, dass er ein ganz normaler Mensch sei und dass er offen sei. Sein Vater akzeptiert auch, dass Karim Alkohol trinkt.

Karim berichtet von **Schwierigkeiten**, die er in der ersten Zeit in Deutschland gehabt habe. Er konnte die Sprache nicht und in Deutschland verstand man sein Französisch nicht.

Er berichtet aber auch davon, wie er erste Kontakte knüpfen konnte: „Das war, ging so ein Junge, so halt Araber, der hat mein Cousin gekannt. Und da hab ich den gekannt und halt mit dem so ein bisschen da rumgelaufen und so. Dann hab ich halt die Jungs halt auch kennengelernt.“ (Karim 266)

Karim sagt, dass er nicht nur mit den Arabern zusammen sein will, er will so normal rumlaufen wie die anderen Leute auch auf der Straße. Deshalb spricht er auch **hauptsächlich Deutsch**.

Im Ausbildungsjahr hat er Kontakt zu Viktor und Alexeji geknüpft. Diese kennt er schon von anderen Maßnahmen her.

Bewertung der Gesprächssituation:

Im gesamten Verlauf:

Innerhalb des Gesprächsverlaufs finden sich Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten. Der Text ist sehr interessant und aufschlussreich im Hinblick auf die Aspekte: normal sein; Identität von Menschen, die in unterschiedlichen Kulturen aufwachsen; Sprachschwierigkeiten und daraus resultierende Schulschwierigkeiten; Rassismuserfahrungen, subjektive Theorien zu Interkulturalität und Ambivalenzen.

Karim:

Karim benützt im Zusammenhang mit seinem Aufenthalt in Marokko häufig die Begriffe „ganz normal“, „Halt normal. Unterricht.“, „Genau so wie hier in Deutschland. Das Gleiche“ (Karim 348; 065; 067).

Er formuliert einen **Widerspruch**: „Ganz normal gelebt. Vater nie da, nur einmal im Jahr einen Monat, sonst nicht. Das war's“ (Karim 021).

Für ihn war es auch kein Problem, mit den Sprachen Arabisch, Französisch und Berber zurechtzukommen. Er sieht es auch nicht als größeres Problem an, wieder mit der deutschen Sprache zurechtzukommen, obwohl es offensichtlich ist, dass er zurzeit noch Probleme hat, sich im Deutschen auszudrücken. Nach seiner Beurteilung wäre er mit der deutschen Sprache in der Fachoberschule zurechtgekommen, trotzdem sei er rausgeschmissen worden. Hier habe ich leider nicht nachgefragt, sodass hier eine **Unklarheit** besteht. Ist Karim von der Schule verwiesen worden aufgrund seiner schlechten Schulleistungen oder aufgrund von Fehlverhalten?

Karim antwortet sehr reflektiert und überlegt lange bevor er antwortet. Er hat eine **nachdenkliche und gelassene Rolle** während des Interviews eingenommen und wirkt deshalb mit seinen Antworten sehr **souverän und glaubwürdig**. Er ist während des gesamten Interviews sehr **ruhig**. Manchmal wirkt er wie ein **Beobachter**. Karim macht einen **reifen Eindruck**. Er **reagiert nur einmal emotional**, als er von seinen Rassismuserfahrungen spricht. Karim **interpretiert** seine Schwierigkeiten, die er am Anfang in Deutschland gehabt hat, damit, dass er sehr schlechte deutsche Sprachkenntnisse besaß. Er identifiziert sich stark mit dem Französischen.

Auffallend ist, dass Karim kein Ereignis von den ersten Tagen in Deutschland erzählt. Hier hätte die Interviewerin noch einmal nachfragen können.

Karim nimmt häufig eine widersprüchliche Haltung ein, zum Beispiel betont er, dass er in Deutschland nicht so wie ein Araber sein will. Er spricht auch nur in der Familie arabisch. Auf der anderen Seite teilt er mit, dass er während des Ramadans fastet und dass er keine Schimpfwörter benutzen darf.

Gegenüber der Interviewerin versucht er, deutlich zu machen, dass sein Leben ein ganz normales sei. Sein **Motiv** könnte sein, dass er nicht immer als muslimischer Jugendlicher gesehen werden will, sondern als junger Mann, der sein eigenes Leben lebt. Vielleicht will er dadurch deutlich machen, dass er **Respekt** von der Interviewerin erwartet, da er sehr deutlich das **Motiv des Respekts** im Interview formuliert.

Es gibt eine **weitere Gesprächssituation**, wo Karim nicht **genau Auskunft** gibt. Er betont immer wieder, dass er es nicht erträgt „Scheißausländer“ genannt zu werden. Bei Gewalterfahrungen weiß Karim genau, um was es geht, er sagt auch, dass es noch viel schlimmere Sachen gibt als die „Stupserei“. Er sagt auch, dass er sich wehrt und auch zurückgibt, wenn er nicht mehr weiß, was er machen soll. Er geht aber nicht im Weiteren darauf ein. Vielleicht hat er Bedenken, diese Erfahrungen der Interviewerin zu erzählen. Die Interviewerin hätte hier nachfragen können.

Interviewerin:

Da Karim sehr ruhig war und längere Pausen machte, habe ich **oft interpretiert** und damit **Antworten vorformuliert**. Es gibt ein paar Passagen, wo es gut gewesen wäre, wenn ich noch einmal nachgefragt und gewisse Erzählungen vertieft hätte. **Unklarheiten** gibt es bei Karims Verweis aus der Fachoberschule und bei seinen Rassismuserfahrungen. Manchmal habe ich **nicht alles verstanden**, da Karim sehr leise und manchmal auch unverständlich geantwortet hat. Dies könnte ein Grund für die Interpretationen sein, um den Gesprächsverlauf nicht zu stoppen, sagt aber auch etwas über eine **Unruhe** bei der Interviewerin aus, was den Verlauf des Interviews betrifft.

Wie dem Postskriptum zu entnehmen ist, war auch eine **Unsicherheit** da, ob Karim wirklich alles erzählt, z.B. bei den Aussagen über den Verweis aus der Fachoberschule. Manchmal ist es mir gelungen, eine **zurückhaltende Rolle** einzunehmen und sich an dem Sprachduktus und der Darstellungslogik von Karim zu orientieren. Teilweise wurde aber auch eine **Unsicherheit** gegenüber Karim deutlich, zum Beispiel im Hinblick auf seinen Umgang mit religiösen Fragen und im Hinblick seiner Einstellung zu Frauen, so dass vielleicht deswegen bestimmte Kernkonflikte wie der Umgang mit Rassismuserfahrungen nicht weiter vertieft wurden.

Trotzdem ist das Interview als gelungen zu bewerten, da es sehr viele Informationen über Karims **Identitätsentwicklung und seine interkulturellen Erfahrungen außerhalb und innerhalb der außerbetrieblichen Einrichtung** gibt.

Postskriptum:**Interview mit Karim, Auszubildender Metall am 16.02.05**

Das Interview kam über das persönliche Gespräch an der teilnehmenden Beobachtung zustande. Ich habe vor Ort persönlich einen Termin über die Sozialpädagogin Frau R. ausgemacht. Karim war freundlich und offen. Karim war ein Hauptdarsteller des Films.

Habitus: Karim hat immer eine Strickmütze auf dem Kopf. Er sitzt aufrecht und ist konzentriert.

Konkrete Rahmenbedingungen:

Dauer: 60 Minuten

Ort: außerbetriebliche Einrichtung zum Metallgewerbe

Störfaktoren:

Das Gespräch fand im kleinen Unterrichtsraum statt. Sehr ruhige Atmosphäre. Störfaktoren gab es keine.

Bemerkungen zum Gesprächsverlauf:

Karim war sehr ruhig und überlegt. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass er mir nicht alles erzählt. Bei Karim musste ich relativ häufig nachfragen. Er machte viele Pausen.

Bemerkungen zur Nachinterviewphase:

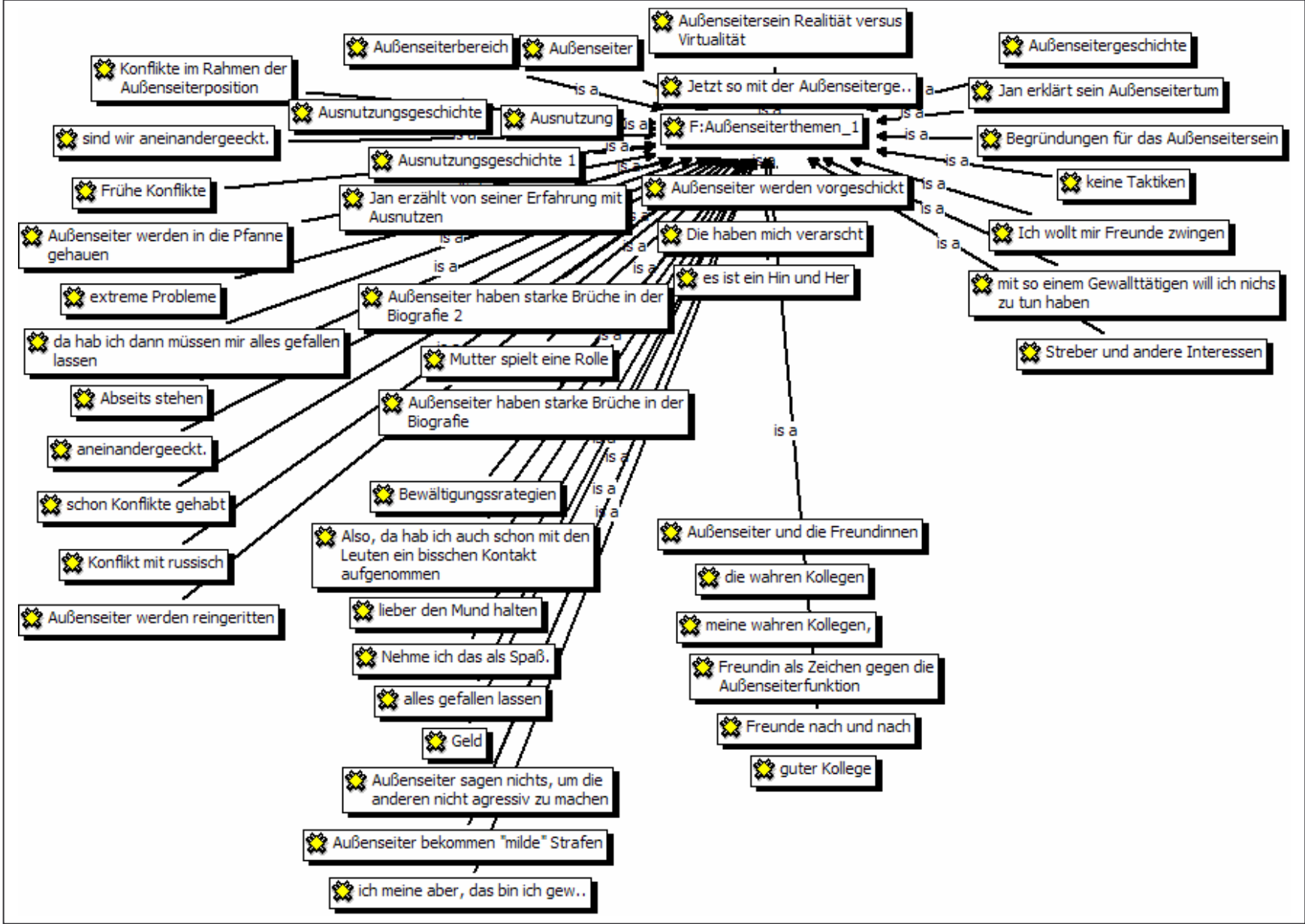
Sehr kurze Nachinterviewphase. Karim machte den Eindruck, dass er Vertrauen gefunden hatte.

Was ist mir aufgefallen:

Karim spricht vier Sprachen. Er lebt in verschiedenen Identitäten.

BGJ-Jahr war sehr schwierig für ihn. Durch mangelnde Sprachkenntnisse wurde er für sein Niveau viel zu weit unten eingestuft. Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse verbauen ihm den Bildungszugang.

Mindmap Jan: Außenseiterphänomene



Axiale Kodierung der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘

Phänomen: Migrationserfahrungen

Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?

1. Die Daten verweisen auf die Erfahrungen, die die allochthonen Auszubildenden in Deutschland machen. Alle interviewten Personen sind nicht in Deutschland geboren und sind im Alter zwischen 4 und 16 Jahren nach Deutschland eingewandert bzw. ausgesiedelt.
2. Die Daten verweisen auf die Migrationserfahrung, dass das eine Land mit dem anderen Land **verglichen** wird und dass die Vorzüge und die negativen Seiten herausgearbeitet werden: **das Eigene und das Fremde**
3. Die Auszubildenden bewegen sich im **Dort und Hier**. Dies wird beschrieben mit: „**Die Unterscheidung ist eben immer.**“
4. Die Daten verweisen auf die **Veränderung/Entwicklung der Identität** durch die biografische Situation oder mit dem Entwickeln eines **Identitätsparadoxes**.
5. Die Daten verweisen darauf, dass Migrationserfahrungen eng mit der Beherrschung **bzw. Nichtbeherrschung der Sprache gekoppelt** sind. Daraus resultieren auch **Schulprobleme und Schulversagen**. Allein das Gebrauchen **des Akzents** „stellt in eine Ecke“ – **stigmatisiert**. **Asymmetrische Kommunikation** ist eine Migrationserfahrung.
6. Die Daten verweisen darauf, dass Migrationserfahrungen auch mit der **Auseinandersetzung mit Kulturstandards** zusammenhängen. Die Auseinandersetzung mit und das Switchen in verschiedenen Kulturstandards bringt **Unsicherheiten** mit sich.
7. Migrationserfahrungen hängen eng mit der Auseinandersetzung mit **Fremdbestimmung und Selbstbestimmung** zusammen.
8. Aus Migrationserfahrungen resultieren eine starke **Selbsthilfe und Stolz**. Daraus entwickeln die Auszubildenden **Strategien wie Palaver** oder das **Sich-nichts-sagen-Lassen** und **auf das Glück zu vertrauen**.
9. Migrationserfahrungen haben immer etwas mit **Rassismus** zu tun.
10. Aus Migrationserfahrungen kann **Resignation** resultieren.
11. Eine Migrationserfahrung ist, dass die Autochthonen **Angst** vor den Allochthonen haben. Bei den Allochthonen besteht **Angst vor dem Nicht-Verstehen**.
12. Bei Migrationserfahrungen spielt die **Zeitdimension** eine große Rolle.
13. **Einzelgängererfahrungen** sind Migrationserfahrungen.
14. Migrationserfahrung heißt auch die Erfahrung zu machen, **allein** zu sein.
15. **Verstehen** als Metapher für Migrationserfahrung.

Axiale Kodierung der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘

Ursächliche Bedingung: Auszubildende, die im Alter zwischen 4 und 16 Jahren nach Deutschland eingewandert bzw. ausgesiedelt sind, machen in dem „fremden“ Land „Migrationserfahrungen“.

Ursächliche Bedingung:

Auszubildende, die im Alter zwischen 4 und 16 Jahren nach Dtl. eingewandert bzw. ausgesiedelt sind, machen in dem „fremden“ Land „Migrationserfahrungen“.

Phänomen:

Migrationserfahrungen

Eigenschaften der Bedingung:

Nicht ausreichendes Verstehen der Sprache - Schulversagen
Vor der Aussiedlung bzw. Migration Erfahrungen im Geburtsland gemacht
Es geht hier um Erfahrungen von Auszubildenden, die doppelt benachteiligt sind
Das Eigene und das Fremde
Das Dort und das Hier
Asymmetrische Kommunikation

Spezifische Dimensionen von Migrationserfahrungen:

Intensität: hoch
Dauer: Migrationserfahrungen verändern sich und verringern sich mit der Zeitdimension (mit der Zeit wird alles besser)
Häufigkeit: Alle interviewten Personen haben damit Erfahrungen
Ausmaß: können ein hohes Ausmaß annehmen, da sie bis zum Außenseitertum und Resignation führen können
Verlauf: von Anfang an, können immer wieder vor- kommen
Hilfe: Man kann nur sich selber helfen
Möglichkeit für Konsequenzen: hoch

Kontext der Migrationserfahrungen:

Unter den oben genannten Bedingungen: hohe Intensität; mit der Zeitdimension verändern sich die Migrationserfahrungen, kommen aber von Anfang an vor; hohe Häufigkeit dieser Erfahrungen, da alle interviewten Personen damit Erfahrungen haben; diese können ein hohes Ausmaß annehmen. Hilfe gibt es fast keine, nur Selbsthilfe; die Möglichkeit für Konsequenzen ist hoch.

Axiale Kodierung der Kategorie ‚Migrationserfahrungen‘

Strategien der Bewältigung von Migrationserfahrungen:

Vergleich

Die Unterscheidung ist eben immer – es wird immer unterschieden zwischen Fremdem oder Eigenem

Identitätsarbeit

Auseinandersetzen mit und Switchen in verschiedene Kulturstandards

Auseinandersetzung mit Fremdbestimmung und Selbstbestimmung

Selbsthilfe

Stolz

Palaver

Sich-nichts-sagen-Lassen

Auf das Glück vertrauen

Verstehen als Voraussetzung für die Bewältigung von Migrationserfahrungen

Intervenierende Bedingungen:

Einwanderung bzw. Aussiedlung in ein fremdes Land

Kontakt und Interaktion mit dem Fremden

Schulsystem

Konsequenzen:

Ständiger Vergleich/kein Entscheiden

Hybride Identität/Identitätsparadox/Zugehörigkeitsmanagement

Schulprobleme/Schulversagen

Unsicherheit

Stolz

Nur ich kann mir helfen

Einzelgänger

Alleinsein

Erfahrung der asymmetrischen Kommunikation

Stigmatisierung, z.B. aufgrund des Akzents

Rassismuserfahrungen

Resignation