

Zöller, Ulrike

## Interkulturalität und Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen

*Bildungsforschung 5 (2008) 1, 22 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Zöller, Ulrike: Interkulturalität und Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen - In:

Bildungsforschung 5 (2008) 1, 22 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-46084 - DOI: 10.25656/01:4608

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-46084>

<https://doi.org/10.25656/01:4608>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Interkulturalität und Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen

*Ulrike Zöller*

Der Beitrag beschreibt Ergebnisse einer qualitativen Studie zu interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften in außerbetrieblichen Einrichtungen. Herausgearbeitet wird, dass die Auseinandersetzung mit Anerkennung eine zentrale Rolle spielt und sich auf das Handeln beider Untersuchungsgruppen auswirkt. Die Daten werden mit der Matrix sozialer Anerkennungsverhältnisse von Honneth (1994) in Verbindung gebracht. Handlungsempfehlungen für ein Konzept professioneller Anerkennung schließen den Beitrag ab.

## 1. Einleitung

Zentrale Fragen interkultureller Sozialer Arbeit sind, wie sich Begegnungsorte für eine gelungene sozialpädagogische Beziehung schaffen lassen und wie mit interkulturellen Konflikten umgegangen werden kann, die sich in der veränderten gesellschaftlichen Situation einer Migrationsgesellschaft stellen. [1] Allerdings sind in der Sozialen Arbeit Erfahrungen, welche Adressaten und pädagogische Fachkräfte miteinander im interkulturellen Kontext machen, noch wenig erforscht (vgl. hierzu auch Melter 2006). Gerade daraus lassen sich jedoch spezifische Verhaltensweisen, Handlungsebenen und Bewältigungsmuster ableiten, die für Soziale Arbeit von hoher praktischer Relevanz sind.

Im folgenden Beitrag stelle ich Resultate meiner qualitativen Dissertationsstudie (2007) vor. Ziel der Untersuchung war, an interkulturellen Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und von pädagogischen Handelnden im Kontext der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen anzuknüpfen und die Auswirkungen dieser Erfahrungen auf das Handeln der Professionellen und der Auszubildenden zu erforschen. Daraus sollten Konsequenzen für Soziale Arbeit abgeleitet werden. Mit den Untersuchungsergebnissen wurde ein sozialpädagogischer Handlungsansatz entwickelt, der die Innenperspektiven der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte unter Migrationsverhältnissen integriert. Hervorzuheben ist, dass Soziale Arbeit in außerbetrieblichen Einrichtungen heute von der heterogenen Herkunft der Auszubildenden ausgehen muss (vgl. Granato 2003a; Granato, M. 2003b; Rothe & Tinter 2007). [2] Im Vordergrund steht ihre soziale Stabilisierung in reguläre Arbeitsmarktprozesse. Der Fokus richtet sich kaum auf den sozialpädagogischen Umgang mit interkulturellen Prozessen und prekären Lebenssituationen (vgl. hierzu auch Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005; Krafeld 2005).

---

## 2. Theoretischer Rahmen

Pädagogische Konzeption und pädagogisches Handeln interkultureller Sozialer Arbeit gehen von der normativen Voraussetzung des Respekts vor der Würde aller Menschen und der Anerkennung der Menschenrechte aus. Anerkennung gilt daher als Leitmotiv (vgl. Auernheimer 2006). Von Bedeutung ist, dass nach Honneth (1994) Individuen, die nicht anerkannt werden, mit einer Realität der Missachtung konfrontiert werden, die verhindert, dass sie in Selbstverhältnisse des Vertrauens, der Achtung und der Schätzung treten können. Wesentlich ist, dass Anerkennung durch Andere der Selbstanerkennung vorgelagert ist (vgl. Mecheril 2004, 218).

Honneth legt mit drei Anerkennungsformen der Liebe, dem Recht und der Wertgemeinschaft (Solidarität) formale Bedingungen von Interaktionsverhältnissen fest, „in deren Rahmen sich menschliche Wesen ihrer ‚Würde‘ oder Integrität sicher sein können“ (Honneth 1990, 1051). Damit benennt er eine moralische Infrastruktur für eine soziale Lebenswelt, die ihre Mitglieder schützen kann. Nach Honneth kann sich ein Subjekt nur dann auf die positiven Modi des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung beziehen, 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, wie Vergewaltigung, Entrechtung und Ausschließung sowie Entwürdigung und Beleidigung, kann die Gefahr einer Verletzung einhergehen, die die Identität der ganzen Person gefährden kann (vgl. Honneth 1990, 1994).

Helsper, Sandring & Wiezorek (2005) gehen davon aus, dass sich die von Honneth dargestellten Anerkennungsmodi des Rechts und der Wertschätzung in schulischen Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Schülern auf spezifische Weise miteinander verflechten. Sie konstatieren, dass sich in Bezug auf die Bewertung der schulischen Leistung in besonderer Schärfe zeigt, wie verwoben miteinander die Anerkennungsmodi des Rechts und der Wertschätzung sind, da schulische Lernprozesse einer Leistungsbewertung unterliegen. Leistung und Bildungserfolg fungieren als zentrale Kriterien der Anerkennung im schulischen Rahmen. Nach Helsper et al. (2005) werden über die Leistungsbeurteilung gleichzeitig Anerkennungsverweigerungen vorstrukturiert.

## 3. Methodische Anlage

Die Dissertationsstudie wurde in außerbetrieblichen Einrichtungen zum Tischlerhandwerk, Friseurhandwerk und Metallbau mit Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund und pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Im Rahmen der Vorstudie wurde in der außerbetriebliche Weiterbildungsstätte zum Tischlerhandwerk eine Feldstudie erstellt.

Die Hauptstudie besteht aus drei Teilen: aus einer teilnehmenden Beobachtung einer Projektwoche in der außerbetrieblichen Einrichtung zum/zur Metallbauer/in, aus problemzentrierten Interviews

nach Witzel (1982) mit 4 männlichen und 4 weiblichen Auszubildenden heterogener Herkunft und Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991; 2003) mit 13 Expertinnen und Experten aus Sozialpädagogen, Pädagogen, Lehrern, Ausbildern und zwei Geschäftsführern. Das qualitative Vorgehen lehnt sich methodologisch und methodisch an das von Breuer (1996) entwickelte konzeptuelle Dreieck aus Grounded Theory Methodik (Strauss & Corbin 1996), Selbstreflexivitätsthematik und Feldforschungsansatz an.

## **4. Der Forschungsverlauf**

Ausgehend von der Kernfragestellung der vorliegenden Studie nach den interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden heterogener Herkunft und der pädagogischen Fachkräfte in außerbetrieblichen Einrichtungen, tritt ein Phänomen zentral hervor. Im Mittelpunkt der interkulturellen Erfahrungen der Auszubildenden und der pädagogischen Fachkräfte steht die Auseinandersetzung mit Anerkennung. Diese Auseinandersetzung wirkt sich sowohl auf das Handeln der Auszubildenden als auch auf das sozialpädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte aus. In der vorliegenden Untersuchung wurde 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 einer Sozialpädagogin: „*Aber das, ich denke, bei dem ist das noch ein langer Weg*“ an. Ausgehend von diesem Schlüsselzitat entstand die Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘. Wie ich das theoretische Konzept aus dem Material erschlossen habe, lässt sich mit dem Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ zeigen.

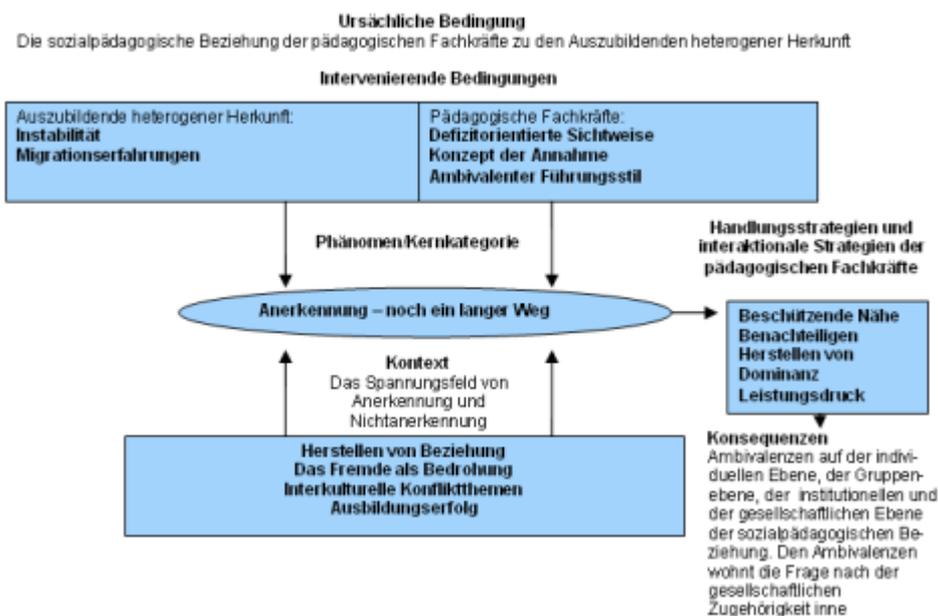


Abbildung 1: Modell zur Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘

Das Modell zur Kernkategorie basiert auf den generierten Daten der vorliegenden Untersuchung und gibt diese in einer abstrahierenden Form wieder. In Anlehnung an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) werden die entwickelten Achsenkategorien zur *Kernkategorie* in Beziehung gesetzt. In der Mitte des Modells steht die Kernkategorie ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘. 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 angenommen. Die Ursache der sozialpädagogischen Beziehung liegt in einem gesellschaftlichen Hilfsangebot zur Integration benachteiligter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt.

Berücksichtigt werden muss, dass zum Phänomen ‚Anerkennung – noch ein langer Weg‘ ein breiter, struktureller Kontext gehört, der mit *intervenierenden Bedingungen* 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. Für die vorliegende Studie wurden intervenierende Bedingungen identifiziert, die biografische Erfahrungen der Auszubildenden und pädagogische Annahmen der Professionellen darstellen. Die biografischen Er-

fahrungen der Auszubildenden stehen in engem Zusammenhang mit ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung. Ich beschreibe diese mit den Kategorien ‚Instabilität‘ und ‚Migrationserfahrungen‘. Die pädagogischen Annahmen werden mit den Kategorien ‚Defizitorientierte Sichtweise‘, ‚Konzept der Annahme‘ und ‚Führungsstile‘ dargestellt. [3]

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

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.

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. 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.

## **5.Zentrale Ergebnisse**

Die Ergebnisse bringe ich mit der von Honneth (1990,1994) aufgestellten Matrix sozialer Anerkennungsverhältnisse in Verbindung. Zusätzlich wird die von Helsper et al. (2005) entworfene Kategorie der institutionellen Anerkennung aufgenommen. Außerdem stelle ich Verflechtungen der Anerkennungsformen mit der sozialpädagogischen Beziehungsebene der pädagogisch Handelnden zu den Auszubildenden heterogener Herkunft dar.

### **5.1 Ergebnisse im Hinblick auf das Herstellen von Beziehung**

Im Datenmaterial wird sehr häufig von den pädagogisch Handelnden die starke Nähe zu den Auszubildenden thematisiert. Gleichzeitig fällt in diesem Zusammenhang die Beschreibung, eine Ersatz-

mutter oder ein Ersatzvater zu sein. Beispielzitat einer Sozialpädagogin:

„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.“

Außerdem stellen einige der pädagogischen Fachkräfte eine familiäre Situation her. Beispielzitat einer Ausbilderin:

„Ja, so eine große Familie irgendwie schon. Oder an Geburtstagen. Gibt’s bei uns nicht, dass wir nicht gratulieren oder anrufen, wenn derjenige im Urlaub ist. Da wird dann angerufen und sagen: ‚Wir wünschen dir alles Gute zum Geburtstag‘, ne. So wie es sich eigentlich auch gehört, [...]“

Das Herstellen von Beziehung nimmt einen hohen Stellenwert bei den Fachkräften gegenüber den Auszubildenden ein. Für den Aufbau der Beziehung stellen viele der interviewten Professionellen eine Nähe her, welche sich mit beschützender Nähe beschreiben lässt. Die pädagogisch Handelnden und besonders die Ausbilder bauen in erster Linie eine Sorgebeziehung auf und achten hierbei auf Harmonie. Sie bieten sich als Mutter- oder Vaterersatz an und versuchen eine Geborgenheit herzustellen, welche die Auszubildenden zum großen Teil in ihrer familiären Sozialisation nicht vorfinden. Die außerbetriebliche Einrichtung fungiert als Ersatzfamilie.

Als Beispiel folgt ein Zitat eines Ausbilders:

„Die nehmen mich hier als Vaterersatz. [...] Das 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.“

Es fällt auf, dass von einem spezifischen Beziehungsmuster gegenüber den Auszubildenden heterogener Herkunft ausgegangen wird. Dieses wird vor allem durch eine generative Differenz strukturiert, die das Verhältnis mit einer Machtasymmetrie ausstattet, da die Auszubildenden in erster Linie von den pädagogisch Handelnden in einen Kindheitsstatus verwiesen werden. Damit sind sie auf die pädagogisch Handelnden im Meadschen Sinn (1968) als konkrete Andere und demzufolge für die

Entwicklung ihrer eigenen Identität angewiesen. 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 in den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen aus. In enger Verbindung mit diesem Ergebnis 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 zeigt das Datenmaterial, dass aus der starken Nähe psychische Belastungen bei den pädagogisch Handelnden auftreten, andererseits resultiert daraus für die Auszubildenden ein starkes Abhängigkeitsverhältnis, das sich kaum mit den Paradigmen der Jugendhilfe wie ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und ‚Fördern durch Fordern‘ vereinbaren lässt.

## **5.2 im Hinblick auf das Fremde als Bedrohung**

Besonders im Zusammenhang mit der Gruppe der Auszubildenden, die aus Russland ausgesiedelt ist, fällt die Auseinandersetzung der Professionellen mit dem rechtlichen Status dieser Auszubildenden auf. Als Beispiel folgt ein Zitat eines Geschäftsführers:

„Das sind unsere deutschen Ausländer, ne.“

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. Als Beispiel folgt ein Zitat einer Auszubildenden:

„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.“

Der Kontext des interkulturellen Konflikts liegt hier in dem Paradox der Nichtanerkennung der Rechtsverhältnisse, obwohl hier keine Unterscheidung aufgrund der rechtlichen Zugehörigkeit begründet wäre. Dadurch werden den 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.

Anhand des folgenden Beispiels wird exemplarisch ein interkultureller Konflikt beschrieben, der sich um die Auseinandersetzung mit der Zuschreibung Ausländer sein dreht. Dieser Konflikt dient als Aufhänger für die Unterrichtsgestaltung der Sprachförderung. Der Konflikt entsteht, da ein Auszubildender, der aus Russland ausgesiedelt ist, auf seinem rechtlichen Status als Deutscher gegenüber der Sozialpädagogin beharrt. Die Sozialpädagogin wiederum fordert bei ihm Akzeptanz ein. Sie verlangt zu akzeptieren, dass die Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund ihn nicht in

seinem Status als Deutscher anerkennt. Die Sozialpädagogin sagt im Gespräch:

Sozialpädagogin: ... 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 V. 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.

Interviewer: Ach ja, ach so einige Integrationskurse...

Sozialpädagogin: Ja, einen Integrationshelfer eingestellt und da war halt die Überschrift, Alexander Soundso, [...], ist Helfer für Ausländer, für jugendliche Ausländer. Und dadurch entstand halt ein großer Konflikt, weil V. 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 klar zu machen, 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.

Der Auszubildende beharrt auf der Anerkennung seiner deutschen Staatsbürgerschaft. Die Sozialpädagogin aber besteht auf der weiteren Unterscheidung von Russlanddeutscher/Ausländer und Deutscher. Sie definiert das so verstandene Deutschsein wahrscheinlich nicht ausschließlich mit dem rechtlichen Fakt, sondern auch mit anderen Disponiertheiten, die für sie das Deutschsein auszeichnen, wie z.B. die deutsche Sprachfähigkeit. Sie übergeht außerdem das Recht von dem Auszubildenden, 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. Außerdem zeigt sich eine Verflechtung der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse mit der sozialen Wertschätzung. Es folgt als Beispiel das Zitat einer Sozialpädagogin:

„Und das versuch ich halt immer mit ihm aufzuarbeiten. Dass, auch wenn man zu ihm sagt Ausländer, dass das nichts Negatives ist, sondern einfach, er ist jemand aus einem anderen Land“.

Hier versucht die Sozialpädagogin das Dilemma des Auszubildenden und seine Identitätsproblematik zu erleichtern, indem sie von ihrer privilegierten Position aus den negativ besetzten Begriff Ausländer zu neutralisieren versucht. Die Sozialpädagogin bietet eine Lösung des Konflikts an. Wenn

der Auszubildende 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 Konflikts möglich. Damit ist sie sich aber nicht darüber im Klaren, dass ihre Haltung bei ihm als Entrechtung aufgefasst wird und dass er in erster Linie darum kämpft, als gleichberechtigter Interaktionspartner anerkannt zu werden. Sie bietet eine Lösung aus diesem Dilemma an. Sie übersieht aber, dass sie dabei eine privilegierte Position einnimmt und sich damit deutlich als Vertreterin der dominanten Mehrheitsgesellschaft darstellt. Der Auszubildende drückt sein Verhältnis zur Sozialpädagogin so aus:

„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“.

Mit Mecheril (2004) kann hier darauf hingewiesen werden, dass mit der getroffenen Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir, die mit dem Status des Deutschseins verknüpft wird, eine rassismustheoretische Perspektive in den Blick genommen werden kann. Warum unterscheidet die Sozialpädagogin genau in dieser Weise zwischen Fremden und Nicht-Fremden, (Migrations-)Anderen und Nicht-Anderen? 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.

Deutlich wird, dass die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung eng mit der Anerkennungsform der Rechtsverhältnisse verflochten ist. Einige der interviewten Fachkräfte halten geringe Anerkennungsformen der Rechtsverhältnisse und der sozialen Wertschätzung mit der Herstellung von Dominanzverhältnissen aufrecht. Abgrenzungs- und Ausschlusstendenzen lassen sich feststellen.

Mit den Beispielziten wird erkennbar, dass sozialpädagogisches Handeln der Gefahr ausgesetzt ist, unbewusst Formen der Nichtanerkennung zu praktizieren, wenn Fragen der Interkulturalität in Fort- und Weiterbildung kein Platz eingeräumt wird und keine Reflexivität mit interkulturellen Konflikten erfolgt (vgl. Gaitanides 1999). Außerdem zeigt sich in diesem Fall eine Ambivalenz im sozialpädagogischen Handeln. Die Sozialpädagogin versucht, Wege aufzuzeigen, die aus ihrer Sicht zu einer Integration der Auszubildenden mit Migrationshintergrund führen können. Aber gerade, weil sie versucht, diesen Weg der Integration anzubieten, grenzt sie die Auszubildenden mit Migrationshintergrund mit ihren eigenen Lebensentwürfen aus. 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 Selbstach-

tung, der Fähigkeit, sich auf sich selbst als gleichberechtigter Interaktionspartner aller Mitmenschen zu beziehen“, einhergehen (Honneth 1990, 1047).

### **5.3 Ergebnisse im Hinblick auf interkulturelle Konfliktthemen**

In den untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen schließen sich besonders die Auszubildenden mit einem russischen Migrationshintergrund zu einer starken Gruppe zusammen. Es folgt ein Zitat einer Sozialpädagogin:

„[...] , weil wir so viele Deutschrussen haben, die sich ganz eng zusammenraufen zu einer Untergruppe, untereinander Russisch sprechen. Und es da schon Konflikte gibt. Weil die einfach so stark sind.“

Dazu als Beispiel ein Zitat eines aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden:

„Die Deutschen haben alle Angst vor uns. Angst total!“

Dieses Phänomen nenne ich „Goliatheffekt“, da die starke Gruppe einmal Ängste bei den Autochthonen der Einrichtung auslöst, andererseits die Gruppenmitglieder aufgrund ihrer spezifischen Migrationserfahrungen sehr verletzlich sind. Migrationserfahrungen der interviewten Auszubildenden zeigen sich durch erlebte Zurückweisungen und damit verbundene Selektionserfahrungen. Damit eng verbunden ist einerseits die deutsche Sprachfähigkeit. Andererseits berichten die Auszubildenden auch von Stigmatisierungen und Zurückweisungen trotz Beherrschung der deutschen Sprache und führen dies auf ihren Akzent und Habitus zurück. Es folgt als Beispiel ein Zitat eines Auszubildenden:

Auszubildender: Ei gut, ich weiß nicht warum, aber viele Deutsche haben einfach Angst.

Interviewer: Wieso haben die Angst?

Auszubildender: 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.

Zurückweisungen erleben sie wie oben ausgeführt in der Ambivalenz ihrer rechtlichen Anerkennung. Im Weiteren wird im vorliegenden Datenmaterial der Status der Russlanddeutschen für diese Gruppe festgelegt. Die interviewten Auszubildenden thematisieren die Festlegung ihrer Zugehörigkeit in eine bestimmte Gruppe als interkulturelle Erfahrung und verweisen auf ihr Recht, als indivi-

duelles Subjekt anerkannt zu werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die erlebten Zurückweisungen, Selektionserfahrungen und Festlegungen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft sich auf ihre Identitätsentwicklung auswirken und Ambivalenzen auslösen, besonders dann, wenn Deutschland - wie im Fall von zwei interviewten Auszubildenden - als Schutzraum empfunden wird.

Der „Goliatheffekt“ löst bei den pädagogischen Fachkräften der untersuchten Einrichtungen die Ausübung von Benachteiligung aus. Beispielsweise nehmen die pädagogisch Handelnden eine monolinguale Haltung gegenüber den aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden ein, sie zwingen die Mitglieder dieser Gruppe, mit anderen Auszubildenden, die nicht dieser Gruppe angehören, zusammenzuarbeiten oder versuchen diese Gruppe durch Interventionen aufzulösen.

Der Kontext des „Goliatheffekts“ lässt sich u.a. 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 aus Russland ausgesiedelten Auszubildenden kann ein Gefühl des Ausgeliefertseins bei denen auslösen, die sich in diesem Moment als ausgegrenzt erleben. In diesem Beispiel zeigt sich ein Umkehreffekt. Die Personen deutscher Herkunft erleben eine vergleichbare Situation wie die Auszubildenden, als diese in das Land migriert sind und die Sprache nicht beherrschten. Es folgt ein Zitat einer Sozialpädagogin:

„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“.

Mit dem Beispiel eines Zitats eines Lehrers lässt sich fortsetzen:

„[...] , 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“.

Der Lehrer thematisiert in diesem Zusammenhang auch das Phänomen, dass die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund zu Außenseitern in der Einrichtung werden. Der Lehrer sagt so weiter:

„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.“

Der „Goliatheffekt“ tritt im Datenmaterial deutlich hervor. Dieses Phänomen kann als Ausdruck eines Kampfes um Anerkennung in der außerbetrieblichen Weiterbildung interpretiert werden. Auf-

fallend ist, dass die Goliathgruppe ähnliche Formen der Missachtung anwendet wie die pädagogisch Handelnden z.B. Formen der Abgrenzung und der Ausschließung. Außerdem kann die Goliathgruppe als zugespitzte Form einer interkulturellen Zwischenwelt (vgl. Gemende 2002) gesehen werden. [4] Hier sind die Anerkennungsverhältnisse gleich verteilt und erzeugen hohe intersubjektive Anerkennung. Der „Goliatheffekt“ erzeugt bei den pädagogisch Handelnden starke Gefühle. Reaktionen sind Angst vor der Goliathgruppe und Formen der Benachteiligung. Auftretende Missachtungsformen können dadurch nicht abgebaut werden.

Diese Form des pädagogischen Handelns kann mit dem dritten Typ der Nichtanerkennung von Honneth (1990) gekennzeichnet werden. Diesen erfasst Honneth 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 eventuell zur Folge, dass die Mitglieder der „Goliathgruppe“ sich in immer stärkerem Maße zusammenschließen 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 interkulturellen Konflikte wahrscheinlich nicht gelöst werden können.

## **5.4 Ergebnisse im Hinblick auf Ausbildungserfolg**

In den vorliegenden Daten zeigt sich eine hohe Bedeutung des Ausbildungserfolgs, der sich auf Kriterien der schulischen und beruflichen Leistungen der Auszubildenden bezieht. In der außerbetrieblichen Einrichtung zeigen sich diese Kriterien in verschärftem Maße, da sie sich auf schulische Prozesse in der Berufsschule, auf die Ausbildung, das Bestehen der Gesellenprüfung und auf den konkreten Vermittlungserfolg in den Ersten Arbeitsmarkt beziehen. Es folgt als Beispiel ein Zitat einer Pädagogin:

„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 raus gehen. 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 raus gehen, dass sie wissen, sie haben was und sie können auch was.“

Es fällt auf, dass im Rahmen institutioneller Anerkennung die pädagogischen Fachkräfte von einem hohen Leistungsdruck berichten, damit die Auszubildenden das Ausbildungsziel erreichen. Es folgt ein weiteres Zitat einer Pädagogin:

„[...] 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.“

Dieser Druck wird an die Auszubildenden weitergegeben: Es folgt ein Beispielzitat einer Pädagogin:

„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.“

Der Druck wird nicht nur von den pädagogisch Handelnden, sondern auch von der zuständigen Arbeitsagentur erzeugt. Hier zeigt sich eine Verknüpfung des Ausbildungserfolgs mit der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte. Es folgt ein Zitat einer Pädagogin:

„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 [...].“

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.“

Im folgenden Zitat wird die Angst der Auszubildenden mit dem schulischen Versagen angespro-

chen, da sie wissen, dass sie viele Lücken haben. Dazu folgt ein Zitat einer Pädagogin:

„[...] 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.“

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. Es folgt ein Zitat einer Ausbilderin:

„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.“

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. Es folgen als Beispiele das Zitat eines Lehrers und einer Sozialpädagogin:

„Schwierigkeiten macht teilweise die Motivation [...]. Das dürfte mit so das, das Entscheidende sein, ja.“

„Fehlzeiten, Krankheitszeiten, ja, das spielt‘ ne große Rolle.“

Auf den Ausbildungserfolg wirken unterschiedliche Faktoren ein, die den Druck der Professionellen 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.

Es zeigt sich im Datenmaterial, dass es mit beschützender Nähe, Leistungsdruck und einer guten Teamarbeit gelingen kann, die Auszubildenden zu motivieren und sich diese Strategien positiv auf

ihren Ausbildungserfolg auswirken. Durch das erhobene Datenmaterial kann aber auch gezeigt werden, dass die Auszubildenden institutionelle Anerkennung nur dann erreichen, wenn sie dem Ausbildungserfolg und dem damit verbundenen spezifischen Leistungsdruck der Institution genügen. An Fallbeispielen wird aufgezeigt, dass den Auszubildenden, deren Leistungen mit dem Leistungsverständnis der Institution nicht in Einklang stehen weitgehende Anerkennung innerhalb der Institution versagt bleibt und sich dies auf ihre weitere (Berufs-)Biografie auswirken kann. Es wird immer wieder davon berichtet, dass die damit verbundenen Konflikte zum Ausschluss oder zum Abbruch der Maßnahme führen.

Auffallend ist, dass in den untersuchten Einrichtungen wenig langfristige Strategien vermittelt werden, die sich auf die Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen der Betroffenen auswirken können. Eine untergeordnete Rolle spielt die Stabilisierung der Persönlichkeit und die Herstellung von Bewältigungsmustern in prekären und entkoppelten Lebenssituationen. Dieser Befund kann sich hinsichtlich der hohen Bedeutung von institutioneller Anerkennung im Zusammenhang mit Leistungsdruck auf die Betroffenen problematisch auswirken, da nicht mehr von der Vorstellung einer Arbeitsgesellschaft ausgegangen werden kann, die prinzipiell eine berufliche Integration erreichbar und dauerhaft zu sichern schafft (vgl. Mutz 2000; 2001). Das gängige Konzept der beruflichen Integration ist immer weniger kompatibel mit der Lebensrealität von vielen Menschen (vgl. Krafeld 2005). Soziale Einrichtungen hätten daher in verstärktem Maße die Aufgabe junge Menschen darin zu unterstützen, wie sie es trotz eines längst nicht mehr ausreichend aufnahmefähigen Arbeitsmarkts schaffen können, möglichst viel aus sich und ihrem Leben zu machen – und wie sie dabei Phasen der Orientierungsschwierigkeit und der Desintegration möglichst unbeschädigt überstehen (vgl. Krafeld 2005).

Der oben 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.

Ausgehend von den Überlegungen Helspers et al. (2005) zu der Verflechtung der Anerkennungsmodi des Rechts und der Wertschätzung in schulischen Interaktionen, zeigt sich diese Verflechtung auch im vorliegenden Datenmaterial. Zentral ist hierbei, dass Leistung und Bildungserfolg als zentrale Kriterien der Anerkennung nicht nur im schulischen Rahmen, sondern auch in der Ausbildung innerhalb der außerbetrieblichen Einrichtung fortgesetzt werden.

## **5.5 Dimensionen der Kernkategorie**

Die Dimensionen der Kernkategorie erläutern die aus dem Material erschlossenen Ergebnisse. Die pädagogischen Fachkräfte der untersuchten Einrichtungen bauen die sozialpädagogische Beziehung in erster Linie auf der individuellen Ebene der Primärbeziehungen durch Herstellen von Beziehung und auf der Ebene der institutionellen Anerkennung durch Ausbildungserfolg verbunden mit Leistungsdruck auf. 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 (das Fremde als Bedrohung) und der Wertgemeinschaft (interkulturelle Konfliktthemen) ein sehr geringer Stellenwert eingeräumt. Auf diesen Ebenen führen die geringen Anerkennungsverhältnisse zu Missachtungsformen. Gegenseitige Anerkennungsverhältnisse werden nicht gestaffelt auf allen Ebenen der untersuchten außerbetrieblichen Einrichtungen hergestellt, vielmehr handeln die pädagogischen Fachkräfte ambivalent. Die Erreichung des Leitmotivs der sozialen Anerkennung ist nicht gegeben.

## **6. Zusammenführung der Ergebnisse zu einem Konzept der professionellen Anerkennung**

Deutlich wird die Relevanz der aktiven Herstellung sozialer Anerkennung in interkulturellen Prozessen Sozialer Arbeit. Hierbei ist es erheblich, die von Honneth (1990, 1994) beschriebenen Modi der Anerkennung in gestaffelter Form auf allen Ebenen der außerbetrieblichen Einrichtung wirksam werden zu lassen. Vor allem ist es meines Erachtens notwendig, auf allen Ebenen der Einrichtung Formen der Nichtanerkennung bewusst zu machen und aktiv an ihrer Auflösung zu arbeiten. Im Folgenden wird in gekürzter Form das aus dem Ertrag der Studie entwickelte Konzept der professionellen Anerkennung dargestellt. Der Schwerpunkt liegt auf sozialpädagogischen Überlegungen zur Herstellung von sozialer Anerkennung im interkulturellen Kontext.

### **6.1 Von der beschützenden Nähe zur professionellen Anerkennung**

Professionelle 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. Dafür kann ein Beziehungsverständnis zugrunde gelegt werden, das sich am Aufbau einer dialogischen Beziehung orientiert, die gegenseitigen Respekt und Verantwortung einschließt und die Stärken der Auszubildenden im Rahmen ihres biografischen Gewordenseins fördert. Sinn-

voll kann es sein, sich mit den Auswirkungen von generativer Differenz auf die Beziehung zu beschäftigten und die Balance von Nähe und Distanz gegenüber den Auszubildenden einzuhalten. Hilfreich kann dafür eine reflexive Auseinandersetzung und eine Unterstützung im multiprofessionellen Team oder durch Außenstehende sein. Der Aufbau einer stabilen und konstanten sozialpädagogischen Beziehung, die klare Absprache der Verantwortlichkeiten im multiprofessionellen Team und ihre Transparenz gegenüber den Auszubildenden können dabei Handlungsansätze darstellen.

## **6.2 Auflösung des Goliatheffekts**

Mit dem Goliatheffekt 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). Mit professioneller Anerkennung wird nach Handlungsansätzen gesucht, 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 ebenso gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet werden kann, 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 (1992) 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.

## **6.3 Verschiebung von Zugehörigkeitsformen und Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten**

Professionelle Anerkennung reflektiert kritisch die Frage der Zugehörigkeitsformen und damit das natio-ethno-kulturelle Schema, das zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet (vgl. Mecheril 2004). Es orientiert sich an migrationspädagogischen Überlegungen mit dem Ziel der kritischen Reflexion der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen, die zu einer Verschiebung, Vervielfältigung und Aufweichung dominanter Zugehörigkeiten führt (vgl. Mecheril 2004). Darunter werden der Gleichheitsgrundsatz, die soziale Anerkennung und das Prinzip der Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen subsumiert. Von Bedeutung ist, dass sich die Professionellen 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. Von gleicher Bedeutung 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). Damit einher geht die professionelle Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten.

#### **6.4 Etablierung einer institutionellen Anerkennung, die Ressourcen und Lebenslagen der Auszubildenden integriert**

Institutionelle Anerkennung, die sich ausschließlich auf den Ausbildungserfolg im Sinne des Bestehens der Gesellenprüfung und der Vermittlung der Auszubildenden bezieht, arbeitet an (Erwerbs-)Biografien vorbei, die sich auch durch Diskontinuitäten auszeichnen können. Professionelle 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. 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. 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; Gemende 2002). Gleichzeitig sorgt soziale Gruppenarbeit in heterogenen Gruppen für den Aufbau intersubjektiver Anerkennung und den Aufbau interkultureller Kompetenz. [5]

#### **6.5 Professioneller Umgang mit Ambivalenzen und Bewältigung der ihnen innewohnenden Konflikte**

Den Ambivalenzen des Spannungsfelds der Anerkennung und Nichtanerkennung wohnen Konflikte inne. Diese 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) Mediatoren bietet sich bei dieser Art von Konflikten an. Bei der Auseinandersetzung mit (interkulturellen) Konflikten und bei einer Entscheidungsfindung können sich die pädagogisch Handelnden u.a. auf den normativen Gehalt von anerkenntnistheoretischen Ansätzen beziehen (vgl. Hafenegger 2002).

## 6.6 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 sozialer Gruppenarbeit, Weiterbildung und Supervision, in den Alltag der Einrichtung. Mecheril (2002) benutzt die Metapher der reflexiven Orte in dem Sinn, dass sie 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.

## 6.7 Entwicklung von Konzepten interkultureller Öffnung

Professionelle Anerkennung basiert auf der interkulturellen Öffnung der außerbetrieblichen Einrichtungen. Dafür können Konzepte zur Etablierung von interkultureller Öffnung als Querschnittsaufgabe in der Einrichtung und bei dem zuständigen Bildungsträger entwickelt werden (vgl. Handschuck & Schröder 2000). Die Fort- und Weiterbildung der 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 (vgl. Gemdende, Schöer & Sting 1999; Handschuck und Schröder 2001). 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.

## Fußnoten

[1] Mit Mecheril (2004) gehe ich davon aus, dass die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse nicht allein gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Prozesse und Strukturen der Gesellschaft im Ganzen berühren. Es kann davon ausgegangen werden, dass Migration in einem so entscheidenden Maße die gesellschaftliche Wirklichkeit betrifft, dass der Ausdruck Migrationsgesellschaft angemessen ist (ebd., S. 8).  
[zurück](#)

[2] An dieser Stelle wird auf die langfristig wirkenden krisenhaften Entwicklungen im schulischen Bildungs-, beruflichen Ausbildungs- und Beschäftigungswesen hingewiesen. Nach dem Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/2007 ist die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland von 2000 bis 2005 von 7,7 Prozent auf 15,2 Prozent gestiegen. Es gibt nach wie vor große Unterschiede in Ost und West. In Ostdeutschland ist die Jugendarbeitslosigkeit rund doppelt so hoch wie im Westen. Auch individuelle Merkmale wie das Geschlecht, die Nationalität und die Qualifikation haben Einfluss auf die Stellung im Erwerbsleben und das Ausmaß der Arbeitslosigkeit. Es fällt auf, dass jugendliche Frauen seltener betroffen sind. Das liegt zum Teil daran, dass sie bessere Schulabschlüsse und daher bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Jungen haben, kann aber auch damit zusammenhängen, dass sie eher weiterführende

Schulen oder eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme besuchen. Die Arbeitslosenquote bei ausländischen Jugendlichen ist meist um 4 bis 5 Prozentpunkte höher als bei deutschen. Ausländische Jugendliche sind nach wie vor stärker von Arbeitslosigkeit betroffen. Das erhöhte Arbeitslosigkeitsrisiko der ausländischen Jugendlichen hängt nicht zuletzt mit schulischer Bildung zusammen. 20 Prozent der ausländischen Schüler verließen die Schule ohne einen Schulabschluss. Der Einfluss des Bildungsniveaus auf die Arbeitsmarktposition ist in den vergangenen Jahren tendenziell gestiegen. Personen mit niedrigem schulischem oder beruflichem Abschluss tragen ein hohes Risiko arbeitslos zu werden und auch arbeitslos zu bleiben (vgl. Rothe & Tinter 2007). [zurück](#)

[3] Eine ausführliche Explikation der generierten Kategorien zu den intervenierenden Bedingungen findet sich in meiner veröffentlichten Dissertation (vgl. Zöllner 2007, S. 217-292). [zurück](#)

[4] Marion Gemende (2002), geht der Frage nach den selbst gesuchten Integrations- und Bewältigungsmustern von Menschen mit Migrationshintergrund nach 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 Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick nimmt. [zurück](#)

[5] In meinem Datenmaterial hat sich gezeigt, dass Projektarbeit positive Effekte im Hinblick auf professionelle Anerkennung bewirken kann. Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung konnte ich die Entwicklung einer Projektarbeit untersuchen, wo im Rahmen eines XENOS-Projekts ein Film hergestellt wurde. Zusätzlich zum filmischen Gestalten wurden während der Woche gruppenpädagogische Übungen zum Themenbereich der interkulturellen Kompetenz durchgeführt. Auffallend war, dass während dieser Woche die Fehlzeitenquote der Auszubildenden auf 0 sank und die Auszubildenden und pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der danach durchgeführten qualitativen Interviews sehr deutlich positive Effekte beschrieben haben, die sich durch diese Projektarbeit ergaben. Außerdem sind Reflexionsprozesse mit pädagogisch Handelnden und Auszubildenden in Gang gebracht worden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass durch einen gelungenen Intergruppenkontakt Ausschluss Tendenzen verringert werden konnten (Vgl. Zöllner 2007, S. 380-395). [zurück](#)

## Autorin

Prof. Dr. Ulrike Zöllner  
Hochschule Esslingen  
Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit & Pflege  
E-Mail: [Ulrike.Zoeller@hs-esslingen.de](mailto:Ulrike.Zoeller@hs-esslingen.de)

## Literatur

- Allport, G. W. (1971). Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- 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.

- Böhnisch, L., Schröer, W. & Thiersch, H. (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München: Juventa.
- 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.
- Cohn, R. C. (1992). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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.
- Freise, J. (2005). Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen - Handlungsansätze - Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- 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“.
- 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.
- Granato, M. (2003a). Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In G. Auernheimer (Hrsg.), Schieflagen 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.
- Hafener, B. (2002). Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder (S. 45-62). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- 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.
- 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.
- 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.
- Krafeld, F.J. (2005). Lebensweltorientierte Förderung beruflicher Integration – Grundlagen und Ansätze. Verfügbar unter: <http://www.hs-bremen.de/Deutsch/Seiten.asp?SeitenID=1271> [17.12.2007].
- Mead, G. H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Melter, C. (2006). Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- 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.
- Mutz, G. (2000). Von der Arbeitsgesellschaft zur Tätigkeitsgesellschaft. Verfügbar unter: <http://www.umdenken-boell.de/arbeit/refmutz.html> [17.12.2007].
- Mutz, G. (2001). Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. *Politik und Zeitgeschichte* B 21/2001.
- Nestvogel, R. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Prengel, A. (2002). "Ohne Angst verschieden sein?" - Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherer (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rothe, T. & Tinter, S. (2007). Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. IAB Forschungsbericht Nr. 4/2007. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2007/fb0407.pdf> [04.01.2008].
- 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.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Zöller, U. (2007). „Anerkennung – noch ein langer Weg.“ Interkulturelle Erfahrungen von Auszubildenden heterogener Herkunft und pädagogischen Fachkräften. Eine qualitative Studie in außerbetrieblichen Einrichtungen. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2007/zoeller/index.html> [04.06.2008]

## Zitation

Empfohlene Zitation:

Zöller, Ulrike (2008). Interkulturalität und Anerkennung in außerbetrieblichen Einrichtungen. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 5, Ausgabe 1,

URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/interkulturalitaet/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]