

Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2008
Hauptseminare: Diversität und Intersektionalität
Im Jugendalter; Qualitative Forschung in Jugend-
Arbeitskontexten
Dozentinnen: Prof. Dr. Barbara Stauber, Dr. Christine Riegel
Autorinnen: Sarah Büchler, Aster Yeman, Melanie Eitel
Abgabedatum: 04.10.2008

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Forschungsbericht

Diversität und Intersektionalität in der Jugendarbeit

| | |
|--|-----------|
| FORSCHUNGSBERICHT..... | 1 |
| DIVERSITÄT UND INTERSEKTIONALITÄT IN DER JUGENDARBEIT | 1 |
| 1.1 Zusammenfassung des Seminar | 3 |
| 1.2 Projektportrait..... | 4 |
| 1.3 Begründung für die Wahl..... | 5 |
| 1.4 Aufbau des Berichts..... | 5 |
| 2. FORSCHUNGSFRAGE UND THEORETISCHER KONTEXT..... | 5 |
| 2.1 Was ist Diversity? | 6 |
| 2.2 Soziale Differenzkategorie | 7 |
| 2.3 Verschränkte Differenz – Intersektionalität | 8 |
| 2.4 Machtverhältnisse | 9 |
| 3. METHODISCHES VORGEHEN..... | 10 |
| 3.1 Forschungsdesign | 10 |
| 3.2 Begründung für das gewählte Design | 11 |
| 3.3 Auswertungsstrategie..... | 12 |
| 4. ERGEBNISPRÄSENTATION..... | 13 |
| 4.1. Relevante soziale Kategorien..... | 14 |
| Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen | 14 |
| Perspektive der Leitung..... | 21 |
| Vergleich..... | 23 |
| 4.2 Machtverhältnisse | 23 |
| Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen | 23 |
| Perspektive der Leitungsebene | 27 |
| Vergleich..... | 28 |
| 4.3 Arbeitsweise im Projekt..... | 28 |
| Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen | 28 |
| Perspektive der Leitung..... | 30 |
| Vergleich..... | 31 |
| 5. FAZIT | 32 |
| Anregungen für die pädagogische Praxis im Projekt..... | 32 |
| 7. ANHANG | 35 |
| Leitfaden Interview 1 – Mitarbeiter_innen | 36 |

| | |
|---|-----------|
| Leitfaden für das Experteninterview mit den Mitarbeiter_innen am 13.06.2008 | 36 |
| BLOCK 2: SELBSTREFLEXION | 36 |
| BLOCK 3: FOKUSSIERENDE FRAGEN | 37 |
| Leitfaden Interview 2 – Leitungsebene | 38 |
| Leitfaden für das Interview mit dem Projektleiter am 13.06.2008..... | 38 |
| EINSTIEGSFRAGE: | 38 |
| BLOCK 1: PROJEKTPLANUNG | 38 |
| BLOCK 2: LEITBILD/ZIELE..... | 38 |
| BLOCK 4: FOKUSSIERENDE FRAGEN | 39 |

1.1 Zusammenfassung des Seminars

Die im späteren Verlauf des Berichts präsentierte Forschung ist eingebettet in den Kontext der beiden Hauptseminare „Qualitative Forschung in Jugendarbeitskontexten: Studien – Methoden – Umsetzungen“ und „Intersektionalität und Diversität in der Jugendarbeit“.

Nach einem gemeinsamen Auftakt führt ersteres unter einer methodologischen Perspektive in Studien der Jugendarbeitsforschung ein und vermittelt in einem Methodenblock zentrale Forschungsmethoden, während sich letzteres mit den theoretischen Konzepten von Intersektionalität und Diversität beschäftigt. Diese gehen davon aus, dass der Fokus auf eine einzige soziale Kategorie wie z. B. Geschlecht allein nicht ausreicht, sondern dass vielmehr die Überlagerung von verschiedenen Differenzlinien (Ethnizität/Geschlecht/Klasse/Alter usw.) den Lebenslagen, Bedürfnissen und Problemlagen der Jugendlichen entspricht und dies auch in den Konzeptionen und Angebotsstrukturen der Jugendarbeit Berücksichtigung finden muss. Die an diesen methodologischen bzw. theoretischen Seminarabschnitt anknüpfende Feldphase führen Gruppen kleine Forschungsprojekte durch, die sich jeweils aus Teilnehmer_innen beider Seminare zusammensetzen. Dabei wurden verschiedene Jugendarbeitsprojekte in Deutschland ausfindig gemacht und daraufhin untersucht, inwieweit die

theoretischen Konzepte von Intersektionalität und Diversität darin von Relevanz sind.

1.2 Projektportrait

Das hier untersuchte Projekt der Kinder- und Jugendförderung ist in einer kleinen Stadt in Süddeutschland angesiedelt. Es findet im Rahmen eines Bundesprojekts statt und wird durch dieses finanziert.

Mit der lokalen Kompetenz- und Ausbildungstriade eines Runden Tisches, einem Jugendbüro und diversen lokalen Projekte wird das Ziel verfolgt, über den Projektzeitraum von einem Jahr die berufliche und gesellschaftliche Integration von jungen Menschen im Alter von 13 bis 25 Jahren – insbesondere von solchen mit Migrationshintergrund – nachhaltig zu verbessern.

Der Runde Tisch diskutiert Interessen, Bedürfnisse und Notwendigkeiten zum Thema Ausbildung durch Vertreter der Wirtschaft, Schulen, Politik, Eltern und Jugendliche und erarbeitet Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation in Form eines lokalen Aktionsplanes. Zentrale Themen sind Fremdenfreundlichkeit, der Übergang von der Schule in den Beruf und der lokale Ausbildungsmarkt. Der Runde Tisch soll dazu beitragen, dass die Beteiligten ein Wir-Gefühl entwickeln und gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Mit dem Jugendbüro soll eine arbeitsweltorientierte Kontakt- und Informationsquelle für Jugendliche und ihre Multiplikator_innen eröffnet werden. Das Jugendbüro ist ein Ort der Begegnung, der eine Dienstleistungsdatenbank zur Verfügung stellt, diese regelmäßig aktualisiert und Patenschaften zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deutschen Pat_innen organisiert.

Des Weiteren werden im Jugendbüro Schul-, Arbeits- und Integrationsprojekte entwickelt, die dazu beitragen sollen, den lokalen Aktionsplan des Runden Tisches umzusetzen.

Innovativ an diesem Projekt ist die zielgruppenadäquate Systematisierung des gesamten Qualifizierungsprozesses für den Übergang von der Schule in den Beruf sowie die Rolle der Jugendarbeit, die mit der Verknüpfung von Freizeit- und Bildungsgestaltungskompetenzen besondere Lernerlebnisse im Gemeinwesen schafft.

Eine bedeutende Rolle sowohl in der Konzeption des Projekts als auch in dessen Umsetzung spielen die Themen Gender und Integration.

1.3 Begründung für die Wahl

Zu Beginn des Seminars stellten die Projektleiterinnen eine Liste mit interessanten und für die Thematik des Seminars relevanten Projekten der Jugendarbeit vor, die es bei Interesse galt zu ergänzen. In unserer Gruppe fiel die Wahl auf das bereits vorgestellte Projekte, welches das Ziel verfolgt, die berufliche und gesellschaftliche Integration von Jugendlichen nachhaltig zu verbessern. Der Integrationsgedanke ist eine wichtige Komponente der im späteren Verlauf des Berichts ausführlich erläuterten theoretischen Konzepte von Diversität und Intersektionalität. Interessant erschien uns, welche sozialen Kategorien wie thematisiert werden und auf welche Weise mit ihnen im Projekt umgegangen wird. Aus der Projektbeschreibung war zu entnehmen, dass ein besonderes Augenmerk auf die Differenzlinien Geschlecht und Migrationshintergrund gelegt wird. Hier drängte sich uns die Frage auf, warum gerade diese beiden Kategorien ausgewählt wurden und ob sie einzeln oder in Kombination thematisiert werden. Der Fokus auf Jugendliche, die sich im Übergang von der Schule in den Beruf befinden, schien uns im Hinblick auf unserer Thematik sehr geeignet, da in dieser Phase Weichen für die Zukunft gestellt werden, was in gleicher Weise die Chance auf Integration wie das Risiko des Scheiterns birgt.

1.4 Aufbau des Berichts

Nach dieser Einleitung, die den Seminarkontext sowie das Forschungsprojekt erläutert (1), wird im Folgenden auf die Forschungsfrage und darauf, wie sie zustande kam eingegangen (2). Anschließend wird das gewählte Forschungsdesign vorgestellt und begründet (3), um dann die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse (vergleichend) zu präsentieren (4). Zum Schluss werden diese Ergebnisse zusammengefasst und in einen Bezug zur Theorie gestellt (5).

2. Forschungsfrage und theoretischer Kontext

Die Diversity Theorie ist ein System, in dem unterschiedliche Einzelansätze, wie zum Beispiel Gender Mainstreaming und interkulturelle Pädagogik im Kontext verknüpft werden (vgl. Schröder 2006). Die diversitätsbewusste Pädagogik findet auf verschiedenen Ebenen statt: zunächst geht es um das Wissen von sozialen Kategorien, wie zum Beispiel Geschlecht, Behinderung, Ethnizität, Alter. Es gilt diese aufzuzeigen und sich mit den Bildern und festen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Zweitens geht es um die Kenntnis über Wirkungen mehrdimensionaler sozialer Kategorien in konkreten Situationen. Hierbei geht es um die Wahrnehmung und Einschätzung der jeweiligen Situationen bezüglich der Frage, welche soziale Kategorie wirksam sind.

Drittens, die Dekonstruktion von bestehenden Machtverhältnissen und deren Auswirkungen in Form von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie die diversitätsbewussten Aspekte in der Projektarbeit berücksichtigt werden.

Daher lautet im Rahmen unseres Forschungsprojekts die leitende Forschungsfrage:

Wie wird im Projekt mit sozialen Kategorien und darauf beruhenden Ausgrenzungsmechanismen in der Arbeit mit den Jugendlichen umgegangen?

Im Folgenden werden die Aspekte 'Soziale Kategorie', 'Verschränkte Differenz' nach dem Intersektionalitätsansatz und Machtverhältnissen im Einzelnen erläutert. Der Analyse geht die Vorstellung des Diversity-Begriffs voraus.

2.1 Was ist Diversity?

Mit dem Diversity-Ansatz werden zwei Ziele verfolgt: zum einen die Anerkennung der Vielfalt von Identitäten als Ressource, zum anderen das Hinterfragen und Analysieren von Normalitätsstrukturen in Verbindung mit Macht- und Herrschaftsstrukturen.

Diversity bedeutet, die Verschiedenheit der Menschen zur Kenntnis zu nehmen (s. dazu etwa Stuber 2004; Hormel/Scherr 2004; Mecheril 2007), wie z.B. das Geschlecht, den sozialen Status, die ethnische Zugehörigkeit, die sexuelle

Präferenz, das Alter usw.. Das Konzept stellt diese „als Strukturelemente moderner Gesellschaften“ (vgl. Leiprecht) in den Vordergrund.

„Gesellschaftliche und individuelle Differenzen werden nicht nur als Ausdruck bzw. als Folge von ethnischen, religiösen und nationalen Kulturen verstanden. Vielmehr wird akzentuiert (s. Cushner/McClelland/Safford 1996: 75), dass soziale Klasse und sozialer Status, sex/gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität/Nationalität, „Rasse“, Alter, Sprache, Religion, psychische und physische Gesundheit, Behinderung und Religiosität bedeutsame Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen und Lebensstile sowie möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen sind.“ (Hormel/Scherr 2004: 205)

2.2 Soziale Differenzkategorie

Soziale Kategorien stellen eine Form der Wissensstrukturierung und der sozialen Ordnung dar. So gesehen sind Kategorien als Konstrukt der sozialen Realität zu begreifen (Gildemeister 2001, 66ff.), die in Interaktionen entstehen. Regine Gildemeister weist darauf hin, dass eine Kategorie, zum Beispiel Geschlecht, immer im Kontext der Situation zu betrachten ist. „Daher kann ein Bestandteil („die Frauen“) nicht einfach herausgelöst und „für sich“ betrachtet werden. In der Genderforschung untersucht man nicht mehr Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sondern die in der sozialen Ordnung verankerten Prozesse der Unterscheidung.“ (Gildemeister 2000, 7)

Des Weiteren ermöglichen soziale Kategorisierungen Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen sowie Abgrenzung von anderen Gruppen. Nach Tajfel & Turner (zit. aus Zwick 2001) sind soziale Kategorisierungen und Identität interdependent und gestalten sich wechselseitig.

Relevant werden Zugehörigkeiten im Wettbewerb um die Möglichkeit des Handelns und die Chance auf Teilhabe und auf Anerkennung. In diesem Wettbewerb erfolgt ein sozialer Vergleich, in dem gewisse Kategorien zu Diskriminierung und Ausschluss führen können.

Aufgabe der Sozialpädagogik ist es, die soziale Situation in Frage zu stellen und auf neue Situationen und Sichtweisen hinzuweisen. In diesem Prozess werden die Ausschlusskategorien offen benannt und analysiert. Des Weiteren ist es wichtig, die Lebenswelten der Klient_innen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken und die Kategorien prozesshaft zu betrachten. Hierzu schreibt Schröder: „Die

politische und pädagogische Herausforderung wird also nicht mehr in einem Merkmal gesehen, das sich zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt (...) und erst dann, wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen.“ (Schröder 2006, zit. aus Leiprecht 2005). Was in dem einen Kontext als unbedeutende Differenzlinie erlebt wird, kann in einem anderen Zusammenhang als sozial folgenreiche Ungleichheit bedeutsam sein.

Im Folgenden gilt es zu prüfen, welche Kategorien im Projekt besondere Beachtung finden.

2.3 Verschränkte Differenz – Intersektionalität¹

Der Diversity Ansatz nimmt den Intersektionalitätsansatz in der Praxis mit auf.

Im Mittelpunkt des Intersektionalitätsansatzes steht die von Kimberlé Crenshaw (1989, zit. aus Degele/Winker 2007) geprägte Analyse sozialer Ungleichheit als Zusammenwirken mehrerer Differenzlinien, wie etwa Geschlecht, Klasse, Ethnizität und Alter. Sie intendiert damit, die „Achsen der Differenz“ (gender/sexuality, race/ethnicity, class u.a.) in ihrer Verknüpfung zu denken. Crenshaw benutzte die Metapher einer Verkehrskreuzung als Überschneidung verschiedener Differenzlinien. Damit zeigt sie die gesellschaftlichen Dominanz- und Differenzkategorien in ihrer Verschränkung auf, die in ihrer Überlagerung über Formen von Diskriminierung und soziale Positionierungen bestimmen.

Entscheidend ist, dass das Verhältnis zwischen den Differenzkategorien als dynamischer Prozess aufgefasst wird, in dem es situationsspezifisch immer wieder zu neuen und veränderbaren Relevanzanordnungen von Überschneidung in einem definierten Kontext kommt. Das heißt, das Zusammenwirken verschiedener Dominanz- und Differenzkategorien ist im Raum-, Zeit- und Erwartungsgefüge zu verorten, denn „Individuen sind in bestimmten Kontexten und Situationen aufgefordert, ihre nationale oder ethnische Zuordnung zu akzentuieren, in anderen sich als Mann oder Frau zu präsentieren usw. Jeweilige

¹

In Anlehnung an Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008

Relevanzen hängen von situativen Erwartungsstrukturen ab“ (Scherr/Hormel 2004, 205).

Für die Diversity-Pädagogik bedeutet dies, „dass Identität keine feststehende Eigenschaft von Individuen ist, sondern prozessual und situationsabhängig verstanden werden muss [...]“ (Hormel/Scherr 2004, 207).

2.4 Machtverhältnisse

Bei der Analyse der Machtverhältnisse ergänzen sich Intersektionalitäts- und Diversityansatz.

Der Intersektionalitätsansatz setzt sich zum Ziel, Formen der Machtausübung und diskriminierende Unterdrückungs- und Exklusionsstrategien in spezifischen Situationen sichtbar zu machen.

In der machttheoretischen und -kritischen Auseinandersetzung um die Frage der Anerkennung von Differenz wird gefragt: „Wie wird mit Differenz in einer kontextspezifischen Situation umgegangen? Was ist in der Situation „normal“, d.h. welche Differenzlinien werden akzeptiert, welche diskriminieren?“ Des Weiteren gilt, dass jede Situation ihre eigene Ordnung besitzt, d.h. folgende Fragen sind zu klären: „Welche Probleme werden thematisiert? Welche tabuisiert? Welche verschwinden sogar ganz?“ Hierzu ist es wichtig, die verschiedenen Bezugsebenen, Kategorisierungen, Erwartungsstrukturen und Situationsziele im Einzelnen zu betrachten sowie sich mit der „Dimension der Normalisierungsmacht“ (Maurer 2001, 125) auseinanderzusetzen. Die machtkritische Berücksichtigung ist nicht als Summierung, sondern als Verschränkung von Unterdrückungsformen zu begreifen. „[Somit wird] erst ein mehrdimensionaler Zugang zu relativen Machtverhältnissen und dynamischen Identitätsprozessen möglich.“ (Maurer 2001)

Im Rahmen des Forschungsprojekts gilt es Intersektionalität aus der Verschränkung unterschiedlicher Kategorien, wie z.B. Alter, mit den diskriminierenden Dynamiken, die sich aus der Zuweisung von Erwartungen an Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildung, familiären Hintergrund und soziale Herkunft ergeben, aufzuzeigen.

Daneben gilt es auch die machttheoretischen Stärken des Diversity-Ansatzes zu berücksichtigen. Diese liegen darin, dass der Ansatz die Verschiedenheit beachtet und zum Vorteil aller Akteur_innen nutzt. Dadurch wird eine Neugestaltung der

Machtbeziehungen möglich. Mecheril schreibt dazu „Die Macht, die von „Diversity“ ausgeht, ist produktiv, weil sie Selbstverständnisse und soziale Praxen konstituiert – eher unmerklich und mit großer Anteilnahme der Beteiligten (wie in Bildungszusammenhängen, in denen man sich als weiße heterosexuelle Frau, die aus einem quasi-akademischen Milieu stammt (er)kennen und kommunizieren lernt) [...]“(Mecheril 2007).

Mit Hilfe von Dekonstruktion können jene latenten und manifesten Differenzen, die zu Machtgefällen zwischen den Akteur_innen führen, offen dargelegt werden. Daher ist es wichtig, dass die Pädagog_innen Konzepte und Methoden der Dekonstruktion ‚zielgerichtet‘ auf die jeweiligen Problemlagen der Akteur_innen anwenden. Folglich können latente Exklusionsstrategien erkannt und reflektiert und manifeste Ausschlussmechanismen bearbeitet werden.

3. Methodisches Vorgehen

Generell liegt dieser Untersuchung eine ausschließlich qualitativ orientierte Vorgehensweise zugrunde. Dieses Vorgehen entspringt dem von uns gewählten Forschungsinteresse, das an den subjektiven Sichtweisen und Wissensbeständen der zu befragenden Personen innerhalb des Projekts orientiert ist. Auch der Anspruch unsererseits, die Forschung in direktem Kontakt mit den Personen zu realisieren, passt in das qualitative Vorgehen. Befragt wurden sowohl die Leitung des Projekts als auch zwei pädagogische Mitarbeiter_innen. Vor allem deren Expertenwissen zum Thema Diversität und Intersektionalität, dem Umgang mit sozialen Kategorien und darauf beruhenden Ausgrenzungsmechanismen in der Arbeit mit den Jugendlichen, sollte herausgearbeitet werden.

3.1 Forschungsdesign

Um die subjektiven Wissensbestände zum Thema herauszuarbeiten, ist die Form der leitfadengestützten Experteninterviews zur Erhebung der Daten geeignet (zu den Erhebungsmethoden: Flick/Kardoff/Steinke 2000, S.19). Als Basisdesign dient die Erhebung in Form einer Zustandsanalyse zum Forschungszeitpunkt (vgl. Flick 2000, S. 253). Das subjektive Expertenwissen der Projektmitarbeiter_innen zum Forschungszeitpunkt steht demnach im Mittelpunkt. Das Verfahren eignet sich um

die Arbeitsweise im Projekt optimal herauszuarbeiten und dabei die einzelnen Sichtweisen einzufangen.

In der Durchführung zweier Experteninterviews gestaltete sich die Datenerhebung konkret aus. Ein Interview wurde mit dem Leiter des Projekts in dessen Büro geführt. Das andere Interview wurde in Form eines Gruppeninterviews mit zwei Mitarbeiter_innen in den Projekträumen realisiert. Spannend bei der Durchführung des zweiten Interviews war dabei die Konstellation der Gesprächspartner_innen. Zum einen handelte es sich um eine weibliche Person ohne Migrationshintergrund und zum anderen um eine männliche Person mit türkischem Migrationshintergrund. Diese Konstellation stellte sich aus zwei Gründen als interessant heraus: zum einen arbeitet das Projekt häufig mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zum anderen sind die Themen Geschlecht und Integration ein stark fokussiertes in der Projektarbeit, das in nahezu allen Bereichen des Projekts eine Rolle spielt. Daher ist es besonders spannend, die subjektiven Wissensbestände der beiden Mitarbeiter_innen auch unter dieser Perspektive zu betrachten.

3.2 Begründung für das gewählte Design

Die Wahl für eine qualitative Vorgehensweise wie die des leitfadengestützten Experteninterviews, ergab sich zum einen aus dem Rahmen des Seminars, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde. Ein qualitatives Verfahren ergab sich allerdings auch aus unserer Fragestellung. Denn wird nach subjektiven Wissensbeständen und Sichtweisen gefragt, muss den Personen ein Rahmen geboten werden, innerhalb dessen sie sich entfalten können und somit überhaupt in die Lage versetzt sind, subjektiv ihr Wissen mitzuteilen. Die Methode des Interviews ermöglicht das Entstehen einer vertrauten Gesprächsatmosphäre. Da allerdings vor allem spezielles Wissen, also Expert_innenwissen, im Hinblick auf die Fragestellung erfahren werden soll, liegt hier auch der Grund für die Wahl des leitfadengestützten Interviews anstelle beispielsweise einer Gruppendiskussion. Für die beiden Interviews wurden jeweils verschiedene Leitfäden erstellt, die an der jeweiligen Tätigkeit im Projekt ausgerichtet sind. Beide Leitfäden orientieren sich in ihrer Ausgestaltung an den Informationen, die uns vor allem durch unsere (späteren) Interviewpartner bekannt waren. Die sozialen Kategorien Geschlecht, Ethnie, Alter und Bildung wurden bei der Erstellung beider Leitfäden besonders

berücksichtigt. Ebenso die gängigen Anforderungen, die in der qualitativen Datenerhebung Verwendung finden (hierzu bspw.: Helferich 2004). Bei ihrer Erstellung wurde Wert darauf gelegt, dass die Fragen Offenheit hinsichtlich der Antwort ermöglichen, sodass die subjektiven Sichtweisen und Wissensbestände zur Geltung kommen können (vgl. ebd.). Zudem sind die Interviewleitfäden so gestaltet, dass sie sich in der Auswertung gut vergleichen lassen, damit daraus ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn entstehen kann.

Zu anfangs bot sich zusätzlich eine Dokumentenanalyse der Materialien des Projekts an. Diese lagen uns in Form des Projektantrages, eines Projektzwischenberichts sowie in Form von Informationsbroschüren für Eltern vor, aus denen wir u.a. auch die Informationen zur Erstellung der Leitfäden gewonnen hatten. Aus zeitlichen Gründen konnte dieses Vorhaben allerdings nicht realisiert werden. Die Konzentration auf die Erstellung der Leitfäden, die Erhebung der Daten und die Auswertung der beiden Interviews erschien wichtiger. Eine Befragung der Jugendlichen, die an dem Projekt teilnehmen, ließ sich ebenfalls aus zeitlichen Gründen nicht realisieren. Diese Perspektive wäre sehr interessant gewesen. Da der Schwerpunkt unserer Forschung jedoch auf Seiten der Mitarbeiter_innen lag, wurde darauf verzichtet. Die Form einer Teilnehmenden Beobachtung war vor allem aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da die Jugendlichen häufig einzeln in das Büro des Projekts kommen und daher eher selten als Gruppe anzutreffen sind. Daher wurde auch auf diese Form der Datenerhebung verzichtet, obwohl Informationen über den Umgang der Mitarbeiter_innen mit sozialen Kategorien im Projektalltag spannend gewesen wären. So stützen sich die Ergebnisse auf die beiden Interviews.

3.3 Auswertungsstrategie

Im Hinblick auf das gewählte Forschungsinteresse lohnt es sich, die Interviews sowohl einzeln als auch im Vergleich miteinander auszuwerten, um so die momentane und subjektive Sichtweise der Befragten optimal darstellen zu können sowie fundierte Ergebnisse zu gewinnen. Dieses Vorgehen basiert vorwiegend auf den Grundgedanken der Grounded Theory, die auf Anselm Strauss und Barney Glaser zurückgeht (dazu z.B.: Glaser/Strauss 1967/1998). Durch eine systematische Auswertung des Materials wird eine Theoriebildung angestrebt. Des Weiteren ist die Grounded Theory nicht lediglich eine Methode neben vielen,

sondern stellt ein Konzept für die Herangehensweise an einen Forschungsgegenstand dar. Grundlegend für dieses Verfahren ist die möglichst realitätsnahe und für die Praxis anwendbare Forschung. Dies erfolgt vor allem über die Sichtbarmachung von sozialen und gesellschaftlichen Phänomenen, die in allen subjektiven Wissensbeständen und Sichtweisen zu finden sind, so auch in den Materialien qualitativer Forschung, z.B. in Interviews. Diese herauszuarbeiten und die damit gewonnenen Einsichten für die Praxis anwendbar zu machen ist das Hauptanliegen der Grounded Theory. Allerdings lässt sich eine Theoriebildung nur durch sehr umfangreiche Forschung realisieren. Dies kann innerhalb dieser Arbeit bei Weitem nicht geleistet werden. Daher entspricht das Vorgehen eher einer detaillierten Beschreibung, welche Flick als praktikabler für Arbeiten diesen Umfangs sieht (vgl. 2000, S. 258). Der Anspruch der Grounded Theory, nahe am Material zu arbeiten und somit vom Material ausgehend Ergebnisse zu generieren, ist dennoch Anspruch dieser Arbeit.

Um das erhobene Datenmaterial optimal nutzen zu können, bietet sich der Vergleich der Interviews an. Ein solcher ist vor allem interessant um die subjektiven Sichtweisen und Wissensbestände hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede darstellen zu können. Es ist zu erwarten, dass sich durch einen Vergleich interessante Ergebnisse für die Projektpraxis herausarbeiten lassen.

Die Vorgehensweise für die Datenanalyse entspricht dem Verfahren der Codierung und Kategorienbildung. Dabei werden für die Forschungsfrage relevante Aspekte herausgefiltert, indem direkt vom Material ausgegangen wird. Diese werden zunächst durch Codierung in markanten Stichworten festgehalten und später durch Kategorienbildung präzisiert. Bei Strauss/Glaser beginnt bereits an dieser Stelle die Theoriebildung.

4. Ergebnispräsentation

Bei der Interpretation der durchgeführten Experteninterviews wurde auf ein Analyseraster zurückgegriffen, welches im ersten Abschnitt des Seminars hinsichtlich der Umsetzung von Diversity-Perspektiven in der Sozialen Arbeit entstanden ist (vgl. Anhang). Dieses unterteilt verschiedene Ebenen und Inhalte und setzt diese zueinander in Bezug. In Anbetracht der Forschungsfrage, des

gewählten Forschungsdesigns und der Rolle der Befragten im Projekt eignete sich dieses Raster, um die Ebene der Adressat_innen aus der Perspektive des Personals (Projektleitung und zwei pädagogische Mitarbeiter_innen) insbesondere im Hinblick auf drei inhaltliche Schwerpunkte zu untersuchen: (1) Die Berücksichtigung verschiedener sozialer Differenzlinien, (2) die Anerkennung von Vielfalt und Mehrfachzugehörigkeit sowie (3) die Komplexität von Machtverhältnissen und Diskriminierung. Die Analyse der verschiedenen Ebenen im Hinblick auf die oben genannten inhaltlichen Aspekte bezieht nicht nur die wichtigsten Dimensionen der Seminarthematik mit ein; sie lässt vor allem auch einen Vergleich der beiden Experteninterviews zu. Die drei Kategorien, die sich im Verlauf der Interviewinterpretation herausbildeten, lassen sich den Inhalten (1) bis (3) des Analyserasters zuordnen. Sie wurden folgendermaßen bezeichnet: Zu (1): Relevante soziale Kategorien, zu (2): Arbeitsweise im Projekt, und zu (3): Umgang mit Machtverhältnissen. Da zwei Interviews auf der Personalebene durchgeführt wurden - ein Interview mit der Projektleitung und eins mit den beiden Mitarbeiter_innen - folgt die Ergebnispräsentation dieser Unterteilung. Hierzu werden in den Kapiteln (1) bis (3) zunächst die Ergebnisse für die Mitarbeitererebene und dann die für die Leitungsebene vorgestellt. An diese Darstellung schließt jeweils ein kurzer Vergleich der Ergebnisse aus den beiden Interviews an.

4.1. Relevante soziale Kategorien

Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen

In Bezug auf das der Analyse zugrundegelegte Raster beziehen sich die in der Folge dargestellten Ergebnisse auf Punkt (1) 'Berücksichtigung verschiedener sozialer Differenzlinien' auf der Ebene der Mitarbeiter_innen. Um zeigen zu können, wie die sozialen Differenzlinien in der Projektarbeit berücksichtigt werden lohnt sich zunächst eine Analyse hinsichtlich der Frage, welche Differenzlinien eine zentrale Rolle im Projekt spielen. In Bezug auf die Fragestellung werden gezielt die sozialen Kategorien dargestellt, die bei den Jugendlichen eine Rolle spielen um dann die Frage nach dem Umgang mit eben diesen Kategorien/Differenzlinien in der Arbeit mit den Jugendlichen erfassen zu können. Es zeigt sich zunächst, dass vor allem fünf Kategorien eine Rolle bei den

Jugendlichen, die mit dem Projekt in Verbindung kommen, eine Rolle spielen. Diese sind im Folgenden näher dargestellt.

Migrationshintergrund

„Hier in der Jugendberatung direkt, wo auch ich mit drin steck, da sind wirklich 90% haben nen Migrationshintergrund.“ (Mitarbeiterin Frau Y des Projekts, vgl. Interview 1 Z. 135-137)

Die Mitarbeiterin Frau Y spricht über ihren Tätigkeitsbereich im Projekt. Die Jugendlichen, die in die Beratung kommen, haben überwiegend Migrationshintergrund. Dies wurde im Gespräch deutlich. Es lässt sich daher darauf schließen, dass der Migrationshintergrund ein bedeutender Faktor in der Arbeit ist. Des Weiteren wurde in der Interviewstudie deutlich, dass neben der Kategorie Migrationshintergrund, wie erwähnt, andere Kategorien eine Rolle spielen, welche allerdings häufig im Zusammenhang mit der Kategorie 'Migrationshintergrund' genannt werden.

Armut und Geschlecht

„Ja und also man muss schon sehen, dass 25 % irgendwie von der Gesamtgesellschaft dann halt von Armut betroffen sind, also die Migrationshintergrund, also das sind jetzt einfach schon mal statistische Zahlen.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview1 Z. 115-118)

„Wo man allerdings merkt, wo ich schon in der Beratung die (unverst.), wo ich merk, klar des hängt ganz stark mit dem Migrationshintergrund zusammen, ist jetzt tatsächlich bei Mädchen, die nen Kopftuch tragen und nen Ausbildungsplatz haben wollen. Chancengleichheit auf nen Ausbildungsplatz besteht da meines Erachtens nicht, weil des ist wahnsinnig schwierig nen Ausbildungsplatz zu finden, wenn man nen Kopftuch trägt.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview 1 Z. 271-277)

Im ersten Zitat spricht die Mitarbeiterin Frau Y von Armut im Zusammenhang mit Migrationshintergrund. Von dieser sind viele Menschen mit Migrationshintergrund betroffen und auch viele der Jugendlichen im Projekt. Zum anderen spricht die Mitarbeiterin im unteren Zitat von Geschlecht im Zusammenhang mit Migrationshintergrund. Sie spricht von der Situation, in der sie Mädchen mit Migrationshintergrund bei der Berufsfindung, bzw. Ausbildungsplatzsuche berät. Das Kopftuch spielt hierbei eine ausschlaggebende Rolle, da das Tragen eines solchen, in diesem Kontext zu Schwierigkeiten führen kann. Deutlich wird, dass insbesondere die Konstellation der Kategorien Migrationshintergrund und weibliches Geschlecht in Verbindung mit religiösen Symbolen wie dem Kopftuch

zu der Problematik führt, dass diese Mädchen nur erschwert einen Ausbildungsplatz finden. Also nicht nur der Migrationshintergrund, sondern auch das Geschlecht und das Betroffensein von Armut spielen eine Rolle in der täglichen Arbeit des Projekts. Des Weiteren sind der soziale Status sowie der Sozialraum, in dem sich die Jugendlichen bewegen, mit ausschlaggebend. Diese sind im Folgenden unter dem Stichwort Sozialgefüge gefasst.

Sozialgefüge

Ein erster Aspekt des Sozialgefüges kann mit dem Stichwort Sozialraum bezeichnet werden. Dieser bezieht sich vor allem auf die Wohn- und Lebenssituation der Jugendlichen.

„Ja, genau, weil im Endeffekt, ist ja die Migranten-Jugendlichen und die einheimischen Jugendlichen, die in einem Sozialraum leben, die haben meistens gleiche Problemlagen. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass deutsche Jugendliche diese Problemlagen nicht haben, ja so. Zum Beispiel wenn sie in Ballungszentren leben, dann haben die gleiche Problemlagen. Des is ja Fakt. Also wenn die gleiche Wohnsituation haben, wenn die gleiche Einkommenssituation haben.“ (Mitarbeiter Herr X, vgl. Interview 1 Z. 256-262)

Der Mitarbeiter Herr X des Projekts beschreibt hier die Wohnsituation, die zugleich auch auf den Sozialraum der Jugendlichen verweist, in dem sie leben und aufwachsen. Deutlich wird, dass er hierbei keinen Unterschied zwischen den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Herkunft macht, sondern vielmehr den Sozialraum an sich in den Vordergrund stellt, der die Jugendlichen beeinflusst. Dies lässt darauf schließen, dass der Sozialraum einen großen Einfluss unabhängig von der Herkunft hat. Dies bedeutet für das Projekt, dass Jugendliche, die aus dem gleichen Einzugsgebiet kommen, von ähnlichen Problemen betroffen sind.

Der Sozialraum wird des Weiteren von verschiedenen Personengruppen geprägt. So scheinen beispielsweise die Eltern einen großen Einfluss auf die Jugendlichen zu haben. Der soziale Einfluss der Eltern wird im folgenden Zitat deutlich:

„Aber das ich halt merk in der Arbeit, dass häufig die Tendenz da ist bei den Mädchen, dass sie ne weiterführende Schule besuchen und schließlich irgendwann mal auch heiraten. Und die Jungs früher in diesen Arbeitsalltag eintreten sollen, um eben die Familie mit zu unterstützen. Und des ist schon was, was ich schon merk, was sich auch so widerspiegelt, also das ist ja jetzt so ein Meinungsbild jetzt, aber das ich schon auch merk, das des so ist. Dass das auch von Seiten der Eltern, was ich jetzt in der Elternarbeit mitkrieg häufig so reproduziert wird.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview 1, Z. 283-291)

Die Mitarbeiterin Frau Y nimmt in der Beschreibung der Situation Bezug auf türkischen Familien. Der soziale Einfluss von Seiten der Eltern scheint die Jugendlichen in Bezug auf ihren Bildungsweg und ihre Entscheidung hinsichtlich ihrer Lebensplanung stark zu beeinflussen. Dies deutet darauf hin, dass die Meinung und der Einfluss der Eltern in der Arbeit speziell mit türkischen Jugendlichen zur Kenntnis genommen werden muss. Auch zeigt sich hier der Bezug zum Migrationshintergrund, der sich spezifisch in Form von kulturellen Einflüssen auswirkt.

Nachdem der Sozialraum vor allem durch den Faktor Wohn- und diesbezüglicher Lebenssituation gekennzeichnet ist, der hier bei einigen Jugendlichen stark unter dem Einfluss der Personengruppe der Eltern steht, lässt sich ein weiterer Aspekt im sozialen Gefüge der Jugendlichen ausmachen. Dieser ist mit dem Begriff Sozialer Status umschrieben. Dabei sind vor allem die Erwerbssituation und damit zusammenhängend finanzielle Möglichkeiten der Jugendlichen gemeint, die schließlich auch Einfluss auf das Sozialgefüge haben.

„Im Endeffekt dann die gesellschaftliche Anerkennung, also das funktioniert, also das läuft gerade über Erwerbsarbeit. Und wenn man arbeitslos ist, dann hast du verloren.“ (Mitarbeiter Herr X, vgl. Interview 1 Z. 525-527)

Vorausgegangen ist hier eine Diskussion um Integration und gesellschaftliche Anerkennung. Diese, so beschreibt der Mitarbeiter, verläuft zu großen Teilen über Erwerbsarbeit. Im Zusammenhang mit der Arbeit im Projekt ist festzustellen, dass vielen Jugendlichen genau diese Form der Anerkennung verwehrt bleibt, da sie nur schwer einen Ausbildungsplatz finden und somit oftmals lange Zeit nach ihrer schulischen Ausbildung ohne Arbeit sind. Der soziale Status der Jugendlichen in der Gesamtgesellschaft ist somit stark geschwächt. Auch dies gilt es in der Arbeit mit den Jugendlichen zu berücksichtigen. Vor allem wenn es darum geht, Frustrationen und eventuelle Motivationsprobleme seitens der Jugendlichen auf ihre Ursache hin zu erkennen. Zuletzt fällt noch eine weitere soziale Kategorie ins Auge, die von Bedeutung zu sein scheint.

Bildung

Hier scheint vor allem die Sprache der entscheidende Faktor zu sein, der zumindest über die schulische Bildung stark mit entscheidet.

„Also die Migrantenkinder – natürlich wenn man keine Deutschkenntnisse hat, dann ist ja kein Wunder, dass man auf Hauptschule landet. Das ist ja Fakt.“
(Mitarbeiter Herr X, vgl Interview 1 Z. 187-188)

Die Bildung scheint demnach jeweils von der Sprache beeinflusst zu sein, welche die Landessprache darstellt. In diesem Falle ist es die deutsche Sprache, die vorausgesetzt wird, um Aussichten auf eine gute Bildung zu haben. Der Hauptschulabschluss ist bei den Jugendlichen im Projekt der häufigste Schulabschluss, was auf einen niedrigen Bildungsgrad schließen lässt und eine darauf beruhende schlechte Vermittelbarkeit in den Arbeitsmarkt zur Folge hat. Dies ist zentral für die Arbeit im Projekt, da die Vermittlung in den Arbeitsmarkt eines der Hauptziele des Projekts ist.

Die relevanten Kategorien bezogen auf Diversität und Intersektionalität

Wirft man einen Blick auf die genannten Kategorien, so wird deutlich, dass sich in den Personen der Jugendlichen, die am Projekt teilnehmen, besonders häufig verschiedene Differenzlinien, die aus den sozialen Kategorien Migrationshintergrund, Armut, Geschlecht, Bildung und Sozialraum/Soziale Einflüsse/Sozialer Status herrühren, kreuzen. Die Kreuzungsmetapher spiegelt vor der Folie der theoretischen Betrachtung zum Thema Intersektionalität und Diversität die Inhalte gut wieder. Um eine einseitige Betrachtung von Identität zu vermeiden wird der Ansatz der Diversität angewandt (vgl. Leiprecht/Lutz 2001: 219). In ihm wird Intersektionalität praktisch mitgedacht. Die Vielfalt einer Person setzt sich dabei aus den verschiedenen Differenzlinien zusammen, die als „*Kreuzungen und Verschränkungen*“ (Lutz/Leiprecht 2001: 219) betrachtet werden müssen.

Im Falle des Projekts scheinen die genannten sozialen Kategorien demnach den dynamischen Prozessgedanken des Intersektionalitätsansatzes am deutlichsten zu prägen (vgl. Kapitel 2.3). Migrationshintergrund, Armut, Geschlecht, Sozialgefüge und Bildung scheinen sich gegenseitig am stärksten zu beeinflussen. Der Anspruch des Intersektionalitätsansatzes, der auch auf der Beachtung spezifischer Situationen im Kontext des Zusammenwirkens der Kategorien liegt,

kann auch entlang den Dualismen 'ethnische Minderheit'/'ethnische Mehrheit' (Kategorie Migrationshintergrund), 'arm sein'/'reich sein' (Kategorie Armut), 'weiblich'/'männlich' (Kategorie Geschlecht) und 'nicht etabliert'/'etabliert' (Kategorie Sozialgefüge) gesehen werden. Die dabei entstehenden Differenzlinien bilden des Weiteren vorhandene gesellschaftliche Machtkonstellationen ab. Dabei stellen die jeweils erst genannten die dominierte Seite in einer Gesellschaft dar (vgl. Leiprecht/Lutz 2001: 220). Bei den Jugendlichen ergeben die Differenzlinien hiernach eine Gesamtkonstellation, von der anzunehmen ist, dass sie für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und in die Gesamtgesellschaft problematisch ist. Dies ist vor allem dann anzunehmen, wenn man betrachtet, dass sich die Jugendlichen im Hinblick auf die Dualismen eher auf der dominierten Seite befinden (vgl. ebd.). Dies erschließt sich aus der Analyse der relevanten sozialen Kategorien aus dem Interview. Eine Konstellation aus mehreren solcher dominierten Differenzlinien kann im Ergebnis eine in der Gesellschaft eher benachteiligte Situation ergeben.

Die Differenzlinien haben zudem große Bedeutung hinsichtlich der Stellung in der Gesellschaft. „Jede Differenzlinie repräsentiert eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als ... soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben.“ (Leiprecht/Lutz 2001: 219).

Es gilt allerdings zu berücksichtigen, dass der subjektive Charakter einer an Intersektionalität und Vielfalt orientierten Betrachtung nicht leiden darf, sondern im Gegensatz dazu immer auch individuell erfolgen muss. Es gilt also die sozialen Kategorien auf die persönliche Ebene einer Person zu bringen. Auch ist zu analysieren, welche Differenzlinien eine zusätzliche Rolle spielen. Das heißt in der Folge, dass nicht alle der genannten Kategorien unabdingbar und in gleichem Maße auf einen Jugendlichen zutreffen müssen. Dies erfordert vor allem in der konkreten Arbeit mit den Jugendlichen einen sensiblen Umgang mit den Differenzlinien.

Nachdem nun dargestellt wurde, welche sozialen Kategorien eine wesentliche Rolle für das Projekt bzw. für den Umgang mit den Jugendlichen spielen und wie sich die Konstellation auf ihre Stellung in der Gesellschaft auswirken kann, wird nun noch gezielter auf den Punkt aus dem Analyseraster (1) 'Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien' eingegangen. Von Interesse hierbei ist vor allem wie mit Differenzlinien umgegangen wird.

Umgang mit relevanten Differenzlinien

Das folgende Zitat zeigt, aus Sicht der Mitarbeiterin Frau Y, welche Differenzlinien eine bedeutsame Rolle spielen. Zudem lässt sich in diesem Zitat ebenfalls erkennen, wie die Mitarbeiterin mit den benannten Differenzlinien umzugehen scheint.

„Total, also die kompletten Lebenszusammenhänge: wie ist das Elternhaus, was ist da passiert, wie war der Bildungsweg, wie sind da auch Unterstützungsressourcen genutzt oder nicht genutzt worden. Was für Karrieren gibt's schon, was für Gewalterfahrungen gibt's in der Familie, gab's ein Drogenproblem vielleicht auch schon? Also das ist ein breites Spektrum an allem Möglichen: wie war, wie ist es mit der Schule, wie sieht's mit schulischen Leistungen aus, welche Voraussetzungen bringt der Jugendliche mit, Übergang Schule – Beruf, um in den Arbeitsmarkt zu kommen? (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Anhang Interview 1 Zeile 231-239)

Die Aussage beschreibt an der Stelle des Interviews vor allem die Faktoren, die nach Meinung der Mitarbeiterin zu sozialer Benachteiligung führen. Es lässt sich an dieser Stelle eine Herangehensweise seitens der Mitarbeiterin erkennen, die darauf schließen lässt, dass die verschiedenen Differenzlinien individuell berücksichtigt werden und wahrgenommen werden. Vor dem theoretischen Hintergrund scheint dies eine dem Diversitätsansatz entsprechende Vorgehensweise zu sein. „... und *Diversität* legt es auch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen (Leiprecht 2007: 7).

„Die politische und pädagogische Herausforderung wird also nicht mehr in einem Merkmal gesehen, das sich zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt ... und erst dann danach, wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen“ (Schröer, 2006: 1, zit. in: Leiprecht, 2007: S. 7).

„Das ist letztendlich auch des also ich weiß nicht, ob ihr euch, ob ihr die also weil da ist nämlich genau dieser Milieuansatz drin, die sagen auch, dass es weniger mit ethnischer Zugehörigkeit oder Religiosität zu tun hat, sondern mit Milieu.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Anhang Interview 1 Zeile 268-271)

Frau Y beschreibt hiermit einen Arbeitsansatz, der Jugendliche im Kontext ihres sozialen Umfeldes betrachtet. Dennoch wird deutlich, dass im Projekt sowohl das

soziale Umfeld bzw. das Milieu als auch die individuellen Differenzlinien berücksichtigt werden. Dies wird durch die anderen Aussagen deutlich, in denen einzelne Differenzlinien wie z.B. männlich/weiblich thematisiert und ernst genommen werden. Aufgrund dessen kann abschließend festgehalten werden, dass bezüglich der Beachtung der sozialen Differenzlinien eine dem Diversitätsansatz durchaus entsprechende Arbeitsweise im Projekt festzustellen ist.

Perspektive der Leitung

Nachdem im letzten Kapitel die Sicht der Mitarbeiter_innen thematisiert wurde, erfolgt dies nun aus Sicht der Projektleitung. Dies lässt eine, zum Teil andere Perspektive auf die Projektarbeit vermuten.

Zunächst wird die Sichtweise des Projektleiters hinsichtlich des Umgangs mit dem Begriff „Migrant_innen“ thematisiert, den er als zu stigmatisierend empfindet. Dabei ist zu beachten, dass der Projektleiter nicht explizit nach dieser Begrifflichkeit gefragt wurde. In den Minuten bevor das Zitat fällt ist vielmehr die Rede von den Benachteiligungen, die Familien mit Migrationshintergrund erfahren, weil ihnen das deutsche Schulsystem nicht vertraut ist. Die Frage die darauf bezogen auf die Projektarbeit und die Zielgruppe gestellt ist, lautet:

„Geht es dann hauptsächlich um die Integration von Migranten?“ (Frage an den Projektleiter, vgl. Interview 2 Z. 163)

Herr Z verneint diese Einschränkung und betont, dass es grundsätzlich darum gehe, Jugendliche zu integrieren. Er kritisiert, dass mit der Zuschreibung „Migration“ ein Schubladendenken einhergehe, was er als nicht angemessen einschätzt. Im weiteren Verlauf des Zitats verdeutlicht er, dass für ihn von viel größerer Bedeutung sei, ob der Betreffende arm oder reich ist und damit Zugang zu Bildung hat oder nicht. Abschließend räumt er ein, dass diejenigen, denen der Zugang zu Bildung verwehrt bleibt, oftmals Migrationshintergrund haben. Die Berücksichtigung sozialer Benachteiligung der Jugendlichen durch gewisse Faktoren, ohne den Fokus auf einen eventuellen Migrationshintergrund zu legen, scheint für ihn wichtiger zu sein.

„Also es geht () eher nicht um, eigentlich primär nicht um Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In erster Linie geht es darum, Jugendliche in die Mitte der Gesellschaft... Also ich find, da wird schon wieder so: Schublade

Migration, aha, irgendwie in den Vordergrund gerückt und des find ich (net?) treffend. (Sind?) soziale Benachteiligungen..., also ich glaub, des is mittlerweile auch nicht mehr son, so ne Art einheimische Zugewanderte, oder was weiß ich, sondern ich find immer arm / reich, wer kann sich was leisten? Also, und hat überhaupt Zugänge zu Bildung (und wer nicht?). Relativ wurscht, ob des da alteingesessene Hartz IV Empfänger ist, oder ob der bis dahin zugewandert ist, des is... Aber also, in der Tat isch es natürlich so, dass viele Migrationshintergrund haben, die wir dann ansprechen und viele auch sozial bedürftig (sind?).“ (Projektleiter Z, vgl. Interview 2 Z. 163-175)

Die dem Zitat vorausgehenden Beispiele für soziale Benachteiligungen, die sich allesamt auf die Benachteiligungen von Familien mit Migrationshintergrund beziehen, scheinen sich mit der Aussage zu widersprechen, dass es im Projekt ganz allgemein um die Integration von Jugendlichen ginge. Widersprüchlich ist auch, dass sich der Projektleiter zwar vehement gegen ein Schubladendenken in Bezug auf Migration ausspricht, selbst aber, indem er unzureichende finanzielle Mittel als benachteiligendes Kriterium einführt, eine neue Schublade öffnet. Einerseits wird hier deutlich, dass der Leiter sich der Gefahren durchaus bewusst ist, die mit eindimensionalen Zuschreibungen einhergehen, andererseits erweckt die widersprüchliche Art und Weise, in der darüber gesprochen wird den Eindruck eines wenig reflektierten Umgangs, der die Komplexität der Thematik sozialer Benachteiligungen reduziert.

Das folgende Zitat fällt in dem Teil des Interviews, in dem es um Machtverhältnisse im Projekt geht. Hier stellt die Interviewerin die Frage, ob - wie zu einem früheren Zeitpunkt von Herrn Z angedeutet – die Einteilung in Arm und Reich entscheidend sei.

Int.: „Als wir sie nach den sozialen Kategorien gefragt haben, meinten sie, dass für sie die Einteilung in Arm und Reich den Ausschlag gibt.“

Z.: „In erster Linie, ja.“ (Projektleiter)

Int. „In erster Linie, genau.“

Z.: „Des is relativ eindeutig, des is äh, Kohle (), ganz banal also.“ (Projektleiter)

Int.: „Ja, der soziale (2) Lage?“

Z.: „(Aufwachsen in nem?) armen Elternhaus, also, ja, also zum Beispiel, was ich wirklich für, des halt ich schon für n rießen Problem, dass (2), also des klassische Kopftuchträgende, tragende aus konservativem anatolischen Elternhaus Mädchen, ähm, was macht die eigentlich? So also. Die dann auch, also die: unauffällig ist () nach außen, also die in der Schule natürlich nicht aufmüpfig ist, ruhig dasitzt und eher in sich gekehrt, ja? Und irgendwann äh, fehlt dann die Ayse mit sechzehn, weil sie nach Djabarkir, äh, zurückgeordert wurde und dort bei der Tante lebt oder () verheiratet wurde () im Dorf, so, dann weg, ok. Hm, oder was macht sie, wenn sie hier bleibt, selbst wenn sie sich durchsetzen kann, sie will jetzt nicht mit achtzehn heiraten (2), sondern sie will ne Ausbildung machen, ähm, als

Kopftuchträgen-, tragende Muslima... was glauben sie, wie viele Ausbildungsplätze da... A Katastroph, find ich.“ (Projektleiter) (Passage, vgl. Interview 2 Z. 496-514)

Der Projektleiter bejaht und betont zunächst die benachteiligende Wirkung, die das Kriterium der finanziellen Mittel seiner Meinung nach habe. Diese Erkenntnis bezeichnet er als Banalität. Im nächsten Satz aber greift er zurück auf das geläufige Bild des unauffälligen Kopftuchtragenden Mädchens aus konservativem anatolischem Elternhaus, dessen Situation er als verheerend bezeichnet.

Auch hier wird wieder der Widerspruch deutlich, der sich schon im ersten Zitat bemerkbar gemacht hat. Die Beispiele und Bilder, auf die Herr Z zur Untermauerung seiner Thesen zurückgreift, enthalten mehrere soziale Kategorien, die benachteiligend wirken. So z. B.: Finanzielle Mittel, Alter, Geschlecht, Ethnizität, Religion, geographische Lage, gesellschaftlicher Entwicklungsstand und Bildung. Hier hebt er kulturelle Differenzlinien hervor, die durchaus auch ethnisierende Zuschreibungen enthalten. Sobald allerdings benannt werden soll, welches Kriterium entscheidend benachteiligend wirkt, wird diese Komplexität auf das Kriterium der finanziellen Mittel reduziert und diese Erkenntnis auch noch als Banalität herausgestellt. Diese Ungereimtheit in der Argumentation tritt an einigen Stellen des Interviews mit Herrn Z hervor.

Vergleich

Betrachtet man die beiden Interviews hinsichtlich der Aussagen zu sozialen Differenzlinien lassen sich erkennen, dass die Mitarbeiter des Projekts die sozialen Kategorien, aus denen die Differenzlinien abzuleiten sind, eher gleichrangig hinsichtlich ihrer Bedeutung wahrnehmen. Der Projektleiter hingegen stellt eindeutig die Kategorie Armut in den Vordergrund. Eine solche Eindeutigkeit lässt sich bei den Mitarbeitern höchstens bei der Kategorie Migrationshintergrund erkennen, da sie in ihren Aussagen immer wieder auf den Migrationshintergrund zurückkommen. Dennoch ist die Fokussierung nicht so stark erkennbar wie bei dem Leiter des Projekts.

4.2 Machtverhältnisse

Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen

Im Folgenden werden die Machtmechanismen und die darauf beruhenden Ausgrenzungsverfahren herausgearbeitet und wie die PädagogInnen mit Machtverhältnissen in ihrer pädagogischen Arbeit umgehen.

Exemplarisch soll dies an folgender von Mitarbeiterin Frau Y beschriebener Situation aus ihrer Praxis diskutiert werden.

„Also mein Umgang ist schon, dass ich ihr das klar aufgezeigt hab, also ich hab ihr gesagt, also auch in 'nem Beratungsgespräch muss sie alle ihre Absagen, alle ihre Anfragen, wo wir das auch analysiert haben, woran liegt's, sie hat sehr gute Unterlagen, sie hat gute Zeugnisse und so weiter und sofort, und da kam natürlich schon auch der Punkt, wo ich sie gefragt hab', ob sie selber glaubt, dass das 'n Problem sei und wo ich ihr auch gesagt hab, also ganz klar, ob sie sich vorstellen könnte auch das Kopftuch abzulegen für 'ne Ausbildung. Aber nicht weil ich denk' meine Meinung ist, du solltest das tun, sondern hmm um ihr halt klar zu machen, da könnten sich ihre Chancen tatsächlich verbessern, weil 's 'ne Realität ist, ja. Egal ob sie das jetzt gut find' oder nicht. Aber ich werd sie ganz gewiss nicht dazu drängen, oder dazu, also so oder so nicht, es muss schon auch 'ne eigene.“
(Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview 1 Z. 296-309)

Die Strategie von Frau Y besteht darin, das Problem 'Kopftuch' zu thematisieren und die dynamische Diskriminierung, die aus den Erwartungshaltungen der Mehrheitsgesellschaft entsteht, offen zu benennen. Der Übergang von Schule in Ausbildung hängt nicht nur von individuellen Wünschen und Kenntnissen der Migrant_innen ab, sondern auch vom Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt. Das Kopftuch hebt das Fremdsein hervor und ist mit verschiedenen Zuschreibungen, wie zum Beispiel der Unterdrückung der Frau verbunden. Daher werden Mädchen, die ein Kopftuch tragen, oft als Angehörige einer traditionell muslimischen und konservativen Herkunftsfamilie wahrgenommen, was sich benachteiligend auswirkt. Die Zuschreibungen erzeugen eine Homogenisierung der Lebenssituationen und ignorieren die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge, die Differenzen der Identitäten und die biographischen Besonderheiten.

Konfrontiert mit den Absagen und der verdeckten Form der Ablehnung stößt die Pädagogin an ihre Grenzen. Aus ihrer Ohnmachtposition heraus, nimmt sie eine rekonstruktive Rückwendung vor, indem sie der jungen Migrantin erklärt, dass das Ablegen des Kopftuches ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern könnte. Reflektierend kann gesagt werden, dass Ohnmacht schwächt und einem das Gefühl geben kann, nichts ausrichten zu können. In solch einer Situation ist es

wichtig, zu erkennen, dass die schwindende Selbstwirksamkeit des eigenen Handelns verletzlich macht.

In der Binnenperspektive erscheint der Pädagogin die Kategorie Migrationshintergrund als zentrale Differenzlinie. Dies ist bedingt durch ihr Arbeitsfeld. Der Bezug auf die Kategorie Migrationshintergrund bedeutet in der vorliegenden Interpretation eine Zuweisung von Zuschreibungen und nicht, von diesen Zuschreibungen abzusehen bzw. die Herrschaftsstrukturen zu hinterfragen. Aus der Außenperspektive lässt sich eine Verschränkung der Kategorien Migrationshintergrund, Geschlecht, Alter und Religion feststellen. Diese Mehrdimensionalität gilt es in den Blick zu nehmen, da ein differenzierter Blick dazu beiträgt, die Identität des Mädchens anzuerkennen und die Hierarchisierung der Machtverhältnisse kritisch zu betrachten.

In der folgenden Interviewsequenz führt die Pädagogin Frau Y aus, inwieweit sie machtkritisch agieren kann.

„Mein Umgang damit war dann schon zu sagen, hmm, das ihr bewusst sein muss, was auf sie zu kommt und dass ich sie da gerne unterstützte dabei diesen Kampf, also diese zigtausend Bewerbungen zu schreiben und zu machen und so weiter und so fort. Und dass das schon auch ne Form ist die halt an 'ner anderen Stelle diskutiert werden muss. Das ist auch was, was sehr markant ist, also klar da versuch ichs halt auch über konkrete Kontakte zu Unternehmen zu machen und bin da halt dann auch an die IHK rangetreten, ob die jemanden wüssten, wo's ne Möglichkeit (unverst.) Auch erstmal zu 'nem EQJ mit dann Ausbildung und so und auch die haben die gleichen Probleme und insbesondere türkische Unternehmen wollen keine türkischen Mädchen mit Kopftuch haben. Also das war da auch nochmal die Rückmeldung von der IHK, was die für Erfahrungen gemacht haben. Weil ich dachte, OK, vielleicht gerade wenn ich ein türkisches Unternehmen find, wo sie die Ausbildung machen könnte, dass (2) könnt's da dann sein, also das es da dann eher funktioniert.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview Z. 310-325)

Frau Y steht vor der Aufgabe, eine nützliche Strategie zu entwerfen und eine Lösung aufzuspüren, um die Interessen des jungen Mädchens wahrzunehmen. Diese Aufgabe bezeichnet sie als „Kampf“, da diese Form des Handelns etwas Neues hervorbringen soll und die Bearbeitung dieses komplexen Problems Kontinuität, Durchhaltevermögen, Weitsicht und Kampfgeist benötigt.

Frau Y's Herangehensweise besteht darin, den Fokus auf die IHK zu erweitern, und somit das Thema im Rahmen eines wirtschaftlichen Raums zu lokalisieren. Je intensiver sie sich mit den Machtstrukturen der Betriebe beschäftigt, desto deutlicher zeichnet sich ein diskriminierendes Bild der Wirtschaft ab.

Vor dem Hintergrund der Diskriminierung ist es wichtig, sich nicht an den Denk- und Wahrheitsstrukturen der Betriebe zu orientieren. Kopftuchtragende Mädchen stellen keine homogene Gruppe dar. Vielmehr differenzieren sich die Lebenssituationen der Mädchen immer weiter aus. Entscheidend sei, dazu beizutragen, die Bilder und Vorstellungen über die Mädchen zu dekonstruieren. Mittels konzeptueller und methodischer Kenntnisse gilt es die Situation differenziert zu betrachten und vorhandene theoretische Grundlagen einzubeziehen. Die Diversity-Management Strategie erkennt Vielfalt an und setzt sich zum Ziel, aus der Vielfalt einen Nutzen zu ziehen. Bei der Kundengewinnung können bspw. Migrant_innen zu neuen Perspektiven und zu kreativen Anregungen beisteuern.

Perspektive der Leitungsebene

Das folgende Zitat ist dem Teil des Interviews entnommen, der Machtverhältnisse im Projekt thematisiert. Nachdem das Bild der Kopftuchtragenden Ayse aus konservativem anatolischem Elternhaus eingehend beschrieben wurde, geht der Projektleiter auf die katastrophale Ausbildungssituation muslimischer Mädchen ein und prangert die mangelnde Bereitschaft auf Seiten der Betriebe an, Kopftuchtragende Mädchen einzustellen. Mit dem ersten Satz des Zitats räumt Herr Z ein, dass es nicht Aufgabe des Projekts sei, dies von Grund auf zu verändern. Das würde die Möglichkeiten des Teams übersteigen. Allerdings sieht er sich durchaus in der Verantwortung, dieses Problem in den Runden Tisch und auch an anderen Orten einzubringen, wo es lohnt, sich Gehör zu verschaffen um gemeinsam nach einem Ausweg zu suchen. Einen Lösungsansatz, den Z mit dem Ziel verfolgt, Arbeitsplätze zu schaffen, sieht er darin, erfolgreiche türkische Unternehmen anzusprechen und sie über ihre Möglichkeit aufzuklären, muslimische Mädchen auszubilden und somit potentielle Arbeitgeber_innen der Kopftuchtragende Ayse zu werden.

„Ähm, die Frage is natürlich, also ich glaub, da würden wir jetzt auch unsere Möglichkeiten überschätzen, wenn wir sagen würden, da wollen wir () die Welt verändern.“ (Projektleiter)

H: „Hm“

R: „Weil, an der Stelle können wirs nicht, wir können des wieder zurückspeigeln. Also wir werden des Thema natürlich in diesen (runden Tisch?) einspeisen, des is natürlich sicher. Und in sonstigen Kontexten, wo wir die Möglichkeit haben, des

anzubringen, ja, und anzuprangern werden wir des tun. Aber auch da werden wir eher nach nem positiven Ausweg suchen. Also des heißt, wir glauben, dass es so ist, dass ganz, mittlerweile ja auch viele türkische (), äh, Unternehmer erfolgreich tätig sind, die ausbilden dürften, aber des nicht wissen. Vielleicht auch potenzielle Arbeitgeber der Kopftuchtragenden Ayse wärn, oder so. Also, da isch jetzt eher der Ansatz der, dass wir sagen, wir wollen da mal, wir wollen gucken, also wir wollen zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen und im Speziellen aber auch noch mal, vielleicht bei türkischen...“ (Projektleiter Herr Z, vgl. Interview 2 Z. 522-537)

Die Existenz des Runden Tisches als Ort, an dem Vertreter der Wirtschaft, der Schulen, der Politik sowie Eltern und Jugendliche an einem Tisch zusammenkommen um Problemlagen zu thematisieren und in gemeinsamer Auseinandersetzung mögliche Lösungswege zu erarbeiten, zeugt bereits von der großen Bedeutung, die das Projekt dem Abbau von Verhältnissen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zuschreibt. Die Art und Weise, mit der Herr Z. seine Rolle innerhalb dieses Zusammenhangs beschreibt, lässt eine realistische Einschätzung sowohl der Grenzen als auch der Möglichkeiten, bestehende Machtverhältnisse zu dekonstruieren vermuten.

Vergleich

Betrachtet man die Aussagen der beiden Interviews zu bestehenden Machtverhältnissen so wird deutlich, dass sowohl auf Leitungs- wie auf der Mitarbeitererebene das Wissen um bestehende Möglichkeiten/Grenzen vorhanden ist. Dennoch lässt sich erkennen, dass auf Mitarbeitererebene das Nachdenken und das Spüren von Machtverhältnissen verstärkt fallbezogen, d.h. auf einen bestimmten Jugendlichen bezogen ist. Auf der Leitungsebene ist dagegen ein generelles Nachdenken über Machtverhältnisse festzustellen. Dies ist wohl auf die unterschiedlichen Ebenen der Tätigkeitsbereiche zurückzuführen. Für beide Ebenen kann wiederum festgehalten werden, dass sich die thematisierten Machtverhältnisse vor allem auf die Betriebe, die potenzielle Arbeitgeber der Jugendlichen, beziehen. Dies lässt sich wohl vor allem auf die Tatsache zurückführen, dass es in der Projektarbeit vor allem um die Vermittlung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt geht. Die Tatsache, dass Machtverhältnisse ein Problem darstellen, lässt darauf schließen, dass es für die weitere Arbeit im Projekt gilt die bestehenden Machtverhältnisse weiter abzubauen.

4.3 Arbeitsweise im Projekt

Perspektive der pädagogischen Mitarbeiter_innen

Die interviewten Mitarbeiter_innen thematisieren den Aspekt der Diversität und beurteilen ihn als zentral für ihre Arbeit. Die Heterogenität der Akteur_innen wird als wesentliche Rahmenbedingung wahrgenommen, mit der alle Mitarbeiter_innen umgehen müssen. In diesem Zusammenhang war es uns wichtig zu erfahren, wie die Mitarbeiter_innen ihre persönliche soziale Positionierung (Frau Y: als weiblich, ohne Migrationshintergrund; Herr X: als männlich, mit türkischem Migrationshintergrund) in ihr professionelles Handeln mit einbeziehen?

Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die Mitarbeiter_innen in ihrer Arbeit an ihren individuellen Kompetenzen und Sinnzusammenhängen orientieren. Sie betrachten die Jugendlichen und ihre Probleme vor diesem Hintergrund. Dies soll an zwei Interviewsequenzen verdeutlicht werden. Im Folgenden erzählt Mitarbeiter X von seiner Arbeit mit türkischen Jungen und wie er dabei die türkische Sprache anwendet.

„[...] Deine Mutter geht putzen und du kiffst irgendwo. Also ist das, also ehrenhaft. Auf Türkisch. Dann hat er gesagt, nein, natürlich nicht.“ (Mitarbeiter Herr X, 421-423)

Der pädagogische Anspruch des Pädagogen X ist, die Jugendlichen mit ihren Handlungen zu konfrontieren und sie zur Reflexion zu bewegen. Herr X erreicht sein Ziel über die Anwendung einer ungewöhnlichen aber wirksamen Methode. Er bewirkt damit, dass der Junge sich mit seinem Verhalten auseinandersetzt, indem er sowohl die männliche als auch die kulturelle Identität des Jungen anspricht. Der Pädagoge X bezieht deutlich Position gegen den männlichen Lebensentwurf des Jungen, der seiner Ansicht nach auf einer Abwertung seiner Mutter basiert und verwendet gleichzeitig den türkischen Begriff „ehrenhaft“, um seine Position zu verdeutlichen. Ehrenhaft bedeutet: den Vorstellungen, Geboten von Ehre und Anstand entsprechend zu handeln (Duden 2008). Das heißt, der Pädagoge stellt das Verhalten des Jungen in den Mittelpunkt und zeigt ihm seine Verantwortung auf. Dadurch, dass er in dieser Situation die Sprache wechselt, unterstreicht er nicht nur die Zusammengehörigkeit, sondern betont auch die kulturelle Bedeutung des Begriffs. „Ehrenhaft“ wird in der deutschen Sprache anderes verstanden als in der türkischen Sprache. In der Auswahl seiner Strategie spiegelt sich seine

kulturelle Orientierung wider; dabei handelt er im Kontext seiner pädagogischen Arbeit.

Herr X besitzt aufgrund seiner Herkunft die nötige Sprachkompetenz sowie zureichende Kenntnisse über das kulturelle Bedeutungssystem und die Sinnzusammenhänge, die er in seiner Arbeit mit den (türkischen) Jugendlichen kreativ einsetzt.

Die Pädagogin Y betont, wie sehr sich ihre Arbeitsweise von der ihres Kollegen darin unterscheidet:

„[...] Also ich würde mich jetzt noch mal grade diese Ehre betonen (I1: Mhm) aber ich steck auch nicht drin also ich kann damit auch nicht arbeiten weil ich das nicht vertrete und dann wär das absolut nicht authentisch, ja also das funktioniert nicht, ich kann nicht so arbeiten wie jetzt der T. arbeitet.“ (Mitarbeiterin Frau Y, vgl. Interview 1, Z.543-547).

Frau Y verwendet den Begriff Ehre nicht, da sich ihre Arbeitsweise auf eine andere soziale Praxis stützt, als die ihres Kollegen. Diese soziale Praxis bestimmt die Sichtweise und die Wahl ihrer Arbeitsstrategie und ermöglicht eine „authentische“ Vorgehensweise. In diesem Fall ist es von Bedeutung, dass Frau Y eine deutsche Frau (Pädagogin) ist, da dies ihre Sichtweise maßgeblich bestimmt. Das heißt, Ehre ist kein homogener Begriff, sondern vielmehr eine Konstruktion, die auf der sozialen Wirklichkeit basiert.

Das professionelle Handeln der beiden Pädagog_innen beruht nicht allein auf systematischem Wissen, sondern auch auf subjektiven Erfahrungen und Theorien.

Perspektive der Leitung

Das folgende Zitat ist in den letzten Abschnitt des Interviews einzuordnen, in dem fokussierende Fragen gestellt werden. Die Frage, die dem Zitat vorausgeht, zielt auf die Machtverhältnisse im Projekt ab. Der Projektleiter geht sehr ausführlich darauf ein und berücksichtigt in seiner Antwort verschiedene Ebenen, in denen Machtverhältnisse im Projekt zu finden sind, so z.B. das Verhältnis mit politisch Verantwortlichen oder das Verhältnis zu Schulen. Erst ganz am Schluss geht er auf Machtverhältnisse im Projektteam ein.

Im Anschluss an die eher allgemeine Feststellung, dass sich Sozialarbeiterteams in ihrer Struktur teilweise sehr voneinander unterscheiden, führt Herr Z seine Vorstellung eines gut funktionierenden Sozialarbeiterteams aus. Dieses definiere

sich einerseits über ein gemeinsames Ziel, andererseits über Mitarbeiter, die besondere Stärken und Fähigkeiten mitbringen und unterschiedlich arbeiten. Diese Individualität betrachtet Herr Z als unerlässliche Ressource auf dem Weg zu kreativen Lösungen. Eine Arbeitsweise, die auf einem ständigen Austausch im Team beruht und damit einhergehende Kompromisslösungen vorsieht, lehnt er ab. Die Ergebnisse seien für alle Beteiligten unbefriedigend.

„Natürlich, und dann, und Team dann aber auch nicht heißt (Team?), ganz unterschiedlich strukturierte Sozialarbeiterteams, kann man sagen, alles voneinander wissen, alles gemeinsam entwickeln, wir müssen, glaub ich, in der Regel eher (da?), wo vereinheitlicht wird, dann kommt an jeder Ecke, wenn sie sich, wenn jeder kleine Schritt, den ein einzelnes Teammitglied gehen will, zu fünf verständigen müssen, wie der Schritt jetzt genau aussieht, dann kommt da, dann ist da so viel Kompromiss notwendig, dass da immer der gleiche Einheitsschritt rauskommt. Hat dann mit Kreativität gar nix mehr zu tun. Weil Kreativität braucht ja auch, also so ganz banal, braucht ja auch Individualität, weil sonst alle mit dem preußischen Stehschritt...Auf den können wir uns nicht alle verständigen (), aber, ja und so geht's auch, und so kann auch ein gut wollendes Team, kann auch dazu führen. Und von dem her finde ich immer @sympathischer@, wenn man sagt, ok, wir sind halt Individuen, und so sind wir, und wir sind ganz unterschiedlich und der eine macht (), löst die Aufgabe auf diese Art und Weise und der andere wird sie auf die ganz andere Art und Weise lösen. Dann muss man den einen da gehen lassen und den anderen da gehen lassen. Wichtig ist halt, dass man das Ziel gemeinsam definiert: Wo wollen wir eigentlich hin?“ (Projektleiter Herr Z, vgl. Interview 2 Z. 473-490)

Die hier beschriebene Arbeitsweise stellt ein typisches Beispiel für eine Ressourcenorientierung dar. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als das Arbeiten im Team auch für die Zielgruppe des Projekts - die Jugendlichen - sichtbar ist und somit als positives Vorbild dient. Denn gerade über die Anerkennung von Vielfalt und die Wertschätzung individueller Stärken und Fähigkeiten sollen die Jugendlichen lernen, ihre eigene Individualität und Identität sowie Wünsche und Perspektiven zu entwickeln. Des Weiteren wird ein Team, das sich aus Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven, Lebensrealitäten und Zugehörigkeitskontexten zusammensetzt und dies als Ressource begreift einer vielfältigen Gruppe von Jugendlichen gerecht.

Vergleich

Der Projektleiter Herr Z hat das Ziel, eine Arbeitspraxis zu schaffen, die die Mitarbeiter_innen befähigt, ihre Stärken und Fähigkeiten in ihr professionelles Handeln einzubringen. Wichtig ist ihm eine gemeinsam kommunizierte Zielvorgabe, welche die Rahmenbedingungen definiert und gleichzeitig den

Mitarbeiter_innen Spielraum für diversitätsbewusste, unkonventionelle und kreative Problemlösungen lässt. Dabei sieht er eine Arbeitsweise, die auf einem ständigen Austausch im Team beruht, als eine Belastung an.

Die Pädagog_innen Herr X und Frau Y bringen in ihr pädagogisches Handeln ihre Stärken und Fähigkeiten ein, die auf unterschiedlichen soziale Praxen basieren. Daher gehen sie in unterschiedliche Weise auf die Jugendlichen ein. Auffällig ist, dass die Mitarbeiter_innen ihr eigenes Handeln nur am Rande in den Blick nehmen. Mit einem Reflexionsprozess kann der Frage nachgegangen werden, wie es um die Akzeptanz der eigenen sozialen Konstruktionen bestellt ist.

Hier gilt es zu erfragen, wie sehr die Mitarbeiter_innen ihre Einstellungen und Handlungsweisen reflektieren, aber auch, inwiefern sie bestimmte Merkmale, wie beispielweise Migrationshintergrund oder Geschlecht bewusst einsetzen. Daher ist es wichtig, einen Raum zu schaffen, in dem diese Fragen thematisiert werden können. Weiter könnten Fähigkeiten von Mitarbeitern, die vorhanden sind durch Schulungen gefördert und ausgebaut werden. Damit würde die Qualität und Effektivität der Arbeit verbessert.

5. Fazit

„Diversity is not about the „other – Diversity is about you“. (Judy 2003). Diese Aussage kann als Grundlage für die bewusste Auseinandersetzung mit „Normalität“ und Heterogenität im Sinne von Diversität auf der personalen Ebene, der Gruppenebene und der organisationalen Ebene betrachtet werden. Bedeutsam sind die Erwartungen, Wünsche und Ziele der Pädagog_innen, die ihre Einstellung und den Umgang mit den Mädchen und Jungen beeinflussen.

Diversity als Prinzip einer pädagogischen Einrichtung erfordert eine konsequente und vollständige Ausrichtung auf Vielfalt. Das bloße Erkennen bzw. Wertschätzen von Vielfalt ist ebenso wenig ausreichend wie ein Top-Down-Verhältnis für das Gelingen bzw. „kontinuierliche In-Gang-Halten von entsprechenden Entwicklungsprozessen.“ (Leiprecht 2007)

Erst die systematische Einbeziehung von Leitung und Mitarbeiter_innen legitimiert und ermöglicht die Einführung und Umsetzung von Diversity, und befähigt zu einer differenzierten Sicht auf die Herausforderungen und Chancen, die mit dieser

Haltung verbunden sind. Der Diversity-Blick muss in eine langfristige Strategie einfließen. Zentrale Bereiche der Umsetzung sind die Personalauswahl, die Personalentwicklung, die Erweiterung der externen Partner und die Erschließung neuer pädagogischen Strategien.

Anregungen für die pädagogische Praxis im Projekt

In Bezug auf das Projekt lässt sich aus den Ergebnissen der Interviewstudie herauslesen, dass der hier beschriebene Ansatz der Diversität in vielerlei Hinsicht erkennbar ist. Durch unsere Fragestellung und die dadurch gewählte Perspektive zeigte sich im Laufe der Ergebnisinterpretation jedoch auch, dass die Reflexion der Aspekte „relevante soziale Kategorien“, „Machtverhältnisse“ und „Arbeitsweise im Projekt“ einer noch stärkeren Fokussierung bedarf: zum einen in Form eines Austausches zwischen Mitarbeiter- und Leitungsebene um die Zusammenarbeit und Kommunikation im Projekt zu verbessern und um zu gewährleisten, dass die Projektziele weitestgehend erreicht werden. Zum anderen im Hinblick auf die Reflexion der eigenen Handlung(-sstrategien) um eine größere Übereinstimmung zwischen Denkmustern und tatsächlichen Handlungen zu erzielen. Denkbar wäre eine angeleitete Reflexion bspw. in Form einer Supervision, die dem Diversitätsansatz besondere Beachtung zukommen lässt. Die Überlegung ist, dass sich die Philosophie des Diversitätsansatzes in der Projektarbeit zentral niederschlägt. Dadurch könnte eine auf den Ansatz konzentrierte Arbeitsweise möglich werden, die eher den Fokus auf die Vielfalt der Identitäten lenkt, und zu den, in der Projektbeschreibung genannten Kategorien der ethnische Herkunft und des Geschlecht, weitere Kategorien in den Blick nimmt.

6. Literatur

- DEGELE, N./WINKLER, G. (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. <http://www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet.html>.
- EISELE, E./ SCHARATHOW, W./ WINKELMANN, A. (2008): Ver-viel-fältigungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Erscheint Sommer 2008 in der Schriftenreihe der EJB Weimar. <http://www2.transfer-ev.de/uploads/att00096.pdf>.
- FLICK, U. (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.). Hamburg, S. 252-265.
- FLICK, U. (2003): Qualitative Sozialforschung – Stand der Dinge. In: Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J. (Hg.) Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Opladen, S. 309-321.
- KARDOFF, E./STEINKE, J. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg.
- GILDEMEISTER, R. (2001): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte, In: Rademacher, Cl./Wiechens, P. (Hrsg.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse: Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz, Opladen 2001, S. 65-90.
- GILDEMEISTER, R. (2000): Interview mit Prof. Dr. Regine Gildemeister. In: AKTIV Frauen in Baden-Württemberg - Ausgabe 8, S. 7. <http://www.frauen-aktiv.de/aktiv/8/seite7.php>.
- GLASER, B./STRAUSS, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago (dt. 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- HELFERICH; C. (2004): Die Qualität quantitativer Daten. Manual für die Durchführung von Interviews. Wiesbaden.
- HORMEL, U./SCHERR, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Kapitel: V.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2.Jahrg., Heft 2. S. 149-165.
- KRÜGER-POTRATZ, M./LUTZ, H. (2002): Sitting at a crossroads. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparations. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol.8, Nr. 2, S. 81-92.

- LEIPRECHT, R. (2007): Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule – von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity (unveröffentlichtes Manuskript).
- LEIPRECHT, R./LUTZ, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach. S. 218-234.
- LUTZ, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz/Wenning (Hg.). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 215-230.
- LUTZ, H./WENNING, N. (2001). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- MAURER, S. (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur De-Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 125-142.
- MECHERIL, P. (2007): Die Macht des Einbezugs. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp
- SCHROER, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit. 28. Jhg. Frankfurt a.M.: Juventa, S.60-68.
- STUBER, M. (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern. München.
- Zick, A. (2001): Die Theorie der Sozialen Identität. In T. Bonacker (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung (Friedens- und Konfliktforschung. Bd.5) Opladen: S409-426.

7. Anhang

Leitfaden für Interview 1 – Mitarbeiter_innen

Leitfaden für Interview 2 – Leitungsebene

Diversity-Programmatik

Leitfaden Interview 1 – Mitarbeiter_innen

FORSCHUNGSFRAGE:

Wie wird im Projekt mit sozialen Kategorien und darauf beruhenden Ausgrenzungsmechanismen- in der Arbeit mit den Jugendlichen- umgegangen?

Leitfaden für das Experteninterview mit den Mitarbeiter_innen am 13.06.2008

EINSTIEGSFRAGE:

Wie sieht eure Tätigkeit im Projekt aus? (Hauptfrage für BLOCK 1)

BLOCK 1: ARBEITSALLTAG

Welche Aufgaben betreut ihr innerhalb des Projekt genau?

Welche Rolle spielen soziale Kategorien in eurer Arbeit? *(Nur wenn unklar ist was mit soziale Kategorie gemeint ist: Beispiel dafür geben!)*

Welche soziale Kategorie dominiert möglicherweise die praktische Arbeit mit den Jugendlichen?

So weit wir wissen, gibt es einen Evaluationsbogen für die Unternehmen in der Region. Inwieweit wurden darin soziale Benachteiligung im Hinblick auf eure Zielgruppe deutlich?

Wie versucht ihr, in der direkten Arbeit mit den Jugendlichen, auf soziale Benachteiligung einzugehen?

BLOCK 2: SELBSTREFLEXION

Ihr verfügt beide jeweils eine eigene persönliche Konstellation bezüglich sozialer Kategorien. Zum einen Mitarbeiter X als Mann mit Migrationshintergrund und zum

anderen Mitarbeiterin Y als Frau ohne Migrationshintergrund. Wie wirkt sich dies auf eure Arbeit aus? (Hauptfrage)

Wie werdet ihr von den Jugendlichen bzw. deren Eltern vor dem angesprochenen Konstellationshintergrund angenommen?

Setzt ihr das Wissen über diese Konstellation bewusst in eurer Arbeit ein/um?

(Evt.: Beispiel von Mitarbeiterin aus dem Telefongespräch aufgreifen, dass Mitarbeiter als Mann/türkischer Migrationshintergrund besonders gut bei türkischen Familien /Jungen ankommt)

Welche Gelegenheiten der Selbstreflektion habt ihr? (Supervision, Teambesprechungen etc.)

BLOCK 3: FOKUSSIERENDE FRAGEN

Was bedeutet das Konzept „Vielfalt“ für euch?

Was versteht ihr unter dem Diversitätsansatz?

*Je nach dem welchen Begriff er verwendet Diversität/Vielfalt wird eine der beiden Frage daran orientiert gestellt. → **(Hauptfrage)***

Was gefällt euch an der Arbeit im Projekt?

Was findet ihr an eurer Arbeit schwierig oder belastend?

ABSCHLUSS:

Möchtet ihr noch etwas hinzufügen oder habt ihr noch eine Frage?

Wir bedanken uns für das Gespräch!

Leitfaden Interview 2 – Leitungsebene

FORSCHUNGSFRAGE:

Wie wird im Projekt mit sozialen Kategorien und darauf beruhenden Ausgrenzungsmechanismen- in der Arbeit mit den Jugendlichen- umgegangen?

Leitfaden für das Interview mit dem Projektleiter am 13.06.2008

EINSTIEGSFRAGE:

Wie kam es zu der Projektidee? (auch Hauptfrage für BLOCK 1)

BLOCK 1: PROJEKTPLANUNG

Aus welchen Gründen kam es zur Triadenstruktur aus „Runden Tisch“, „Jugendbüro“ und „lokale Projekte“ ?

Wie gestaltete sich die Beschaffung der Mittel für das Projekt?

Wie wurde die Zahl 340 Jugendliche, die als Zielgruppe in der Projektbeschreibung genannt wird, ermittelt?

BLOCK 2: LEITBILD/ZIELE

Wie wirkt sich dieses Leitbild auf der Ebene der Mitarbeiter_innen aus?
(Hauptfrage)

Gab es bei der Auswahl der Mitarbeiter_innen für das Projekt ganz konkrete Entscheidungen hinsichtlich des an Vielfalt und sozialer Einbindung orientierten Ansatzes?

Wie werden die Mitarbeiter_innen fachlich unterstützt?

Gab es eine entsprechende Schulung im Vorfeld des Projektes?

Gab und gibt es Weiterbildungsmaßnahmen?

Gibt es Formen von Supervision?

Wie werden Mitarbeiter_innen sensibilisiert um die Ressourcen bei den Jugendlichen wecken zu können?

BLOCK 4: Fokussierende Fragen

Was bedeutet das Konzept „Vielfalt“ für Sie?

Was verstehen Sie unter dem Diversitätsansatz?

Je nach dem welchen Begriff er verwendet Diversität/Vielfalt wird eine der beiden Frage daran orientiert gestellt. → **(Hauptfrage)**

Was fällt Ihnen zum Stichwort „Macht“ im Bezug auf das Projekt ein?

ABSCHLUSS:

Möchten Sie noch etwas hinzufügen oder haben Sie noch eine Frage?

Wir bedanken uns für das Gespräch!

Diversity-Programmatik:

Raster zur Analyse von Einrichtungen und Projekten: versch. Ebenen und Inhalte (Quelle: Christine Riegel)

| <p>Inhalt</p> <p>Ebene</p> | <p>Berücksichtigung verschiedener sozialer Differenzlinien</p> <p>(s. Liste bipolarer Differenzlinien)</p> | <p>Anerkennung von Vielfalt u. Mehrfachzugehörigkeit</p> <p>versch. Perspektiven, Lebensrealitäten, Zugehörigkeitskontexte, Identitäten</p> | <p>Komplexität von Machtverhältnissen und Diskriminierung</p> <p>und Kritik bzw. Abbau von Verhältnissen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Bodyism, usw.)</p> |
|--|---|--|--|
| <p>Organisation u. Rahmenbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planungs- und Entscheidungsprozesse - Personalzusammensetzung - Leitbild usw. | | | |
| <p>Personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstreflexion und Vorbildfunktion - Weiterbildung | | | |
| <p>Pädagogische Konzepte</p> <p>Programm/Angebote/Curricula</p> | | | |
| <p>AdressatInnen</p> | | | |