

Verschüttete interkulturelle Momente bei jugendlichen Teilnehmenden ausgraben – eine kritische Reflexion von Wirkungen

Mareike Franczak
Barbara Friebertshäuser

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main



Zusammenfassung : *Internationale Jugendbegegnungen versprechen, zu interkultureller Bildung beizutragen und durch Horizonterweiterung die Völkerverständigung zu befördern, um Frieden zu stiften. Wunderbare Ziele, aber werden diese auch tatsächlich erreicht? Welche Wirkungen hinterlassen beispielsweise Begegnungen zwischen deutschen und französischen Jugendlichen bei Teilnehmern aus sogenannten bildungsfernen sozialen Milieus? Welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein, damit der Austausch Wirkungen und möglicherweise sogar dauerhaftere Spuren bei den Beteiligten hinterlässt? Diesen Fragen gehen wir in diesem Beitrag exemplarisch am Beispiel einer Jugendbegegnung nach. Nach einer kurzen Darstellung des Gegenstandsbereichs Internationaler Jugendarbeit und einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen zum „Interkulturellen Lernen“ sowie „Interkultureller Kompetenz“ wird das Konzept des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) kurz erläutert, in dessen Kontext die analysierte Maßnahme durchgeführt wurde. Im Fokus steht dann die Begegnung zwischen deutschen und französischen Jugendlichen (Auszubildende des Fachbereichs Karosseriebau), die anhand teilnehmender Beobachtungen sowie Interviews mit zwei Jugendlichen analysiert wird. Als analytische Instrumente dienen uns dazu die Arbeiten von Pierre Bourdieu zum Habitus, da sie helfen sollen, die Haltungen und Aussagen der jugendlichen Teilnehmer aus dem Arbeitermilieu im Kontext ihrer Lebenswelt zu verstehen.*

Schlüsselwörter : *Internationaler Jugendaustausch, Interkulturelle Bildung, Deutsch-Französisches Jugendwerk, Arbeiterjugendliche*

Abstract : *International youth exchanges promise to contribute to an intercultural education and to foster international good will by broadening the participants' minds and to promote peace. These are splendid goals in the first place, but can they really be accomplished? What effects do exchanges between German and French adolescents have on participants from so called "families with no academic background"? What prerequisites need to be fulfilled to design an exchange programme with sustainable effects and long-lasting impacts on the*

young people involved? These are the questions to structure our contribution which is based on the empirical framework of our research project.

A brief presentation of the thematically relevant field of international youth work and an examination of theoretical concepts of “intercultural learning” and “intercultural competence” is followed by a description of the Franco-German/German-French youth work (OFAJ/DFJW) in which context the analysed measure had been set into practice. Encounters between German and French adolescents are the centre of our interest; data collection and analysis with two adolescents (trainees in car body pressing) involved participatory observation and narrative interviews. Our analytical instruments are Pierre Bourdieus’ works on “habitus” since they support an understanding of the working class adolescents’ mindset within the context of the environment they live in.

Key words : *International youth exchanges, intercultural education, German-French youth work, working class kids*

1. Wirkungen interkultureller Begegnungen erfassen – eine Einleitung

„Was soll es denn gebracht haben?“ fragt ein Jugendlicher die Interviewerin zurück, die ihn nach den möglichen Wirkungen dieser vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) organisierten Jugendbegegnung zwischen Auszubildenden im Karosseriebau befragt.¹ Ausgehend von dieser irritierten und irritierenden Antwort wird in diesem Beitrag hinterfragt, inwiefern vom Erwerb interkultureller Kompetenzen im Kontext von internationalen Jugendbegegnungen die Rede sein kann, solange sich die befragten jungen Menschen etwaiger Wirkungen selbst nicht bewusst sind. Jugendbegegnungen erheben den Anspruch, interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen, aber gelingt das und wie kann das mit jugendlichen Auszubildenden mit geringem Bildungsstatus gelingen, welche Bedingungen tragen dazu bei und welche Hindernisse stehen dem im Wege? Es kann vermutet werden, dass gerade gering qualifizierte junge Menschen aufgrund der meist unglücklichen schulischen Erfahrungen weiteren angebotenen Lern- und Bildungsprozessen nicht immer aufgeschlossen gegenüberstehen. Wie aber wirken gerade bei ihnen interkulturelle Begegnungen, die das Lernen mit dem Erleben in sozialen Gruppen, dem Abenteuer der Begegnung mit Anderen, mit Fremden, mit einer fremden Kultur und der Möglichkeit zu Reisen verbinden? Gelingt es auf diesem Weg, die Jugendlichen auf der Basis eigener Erfahrungen für die Dimensionen des Interkulturellen zu interessieren und bei ihnen Bildungsprozesse anzustoßen? Wie werden interkulturelle Kompetenzen definiert und wie können auch diejenigen sie erwerben, die in der Gesellschaft nicht zu den

sogenannten Bildungsgewinnern zählen? Der Beitrag kann auf all diese Fragen keine abschließenden Antworten liefern, möchte aber anhand einer explorativen Studie das Themenfeld erörtern und zu weiteren Studien auf diesem Gebiet anregen. Zunächst werden Absichten und Ziele sowie die konkrete Durchführung solcher Maßnahmen erörtert, bevor dann auf die konkrete internationale Begegnung und ihre Effekte eingegangen wird. Darüber hinaus sollen am Ende einige praktische Anregungen für die weitere Ausgestaltung solcher Begegnungen gegeben werden.

2. Interkulturelle Jugendbegegnungen – Orte interkulturellen Lernens?

Auf dem (globalen) Arbeitsmarkt sind heute mehr und mehr Fähigkeiten gefragt, die es dem Individuum ermöglichen, dem schnellen Wandel der Anforderungen gerecht zu werden und dem wachsenden Konkurrenzdruck Stand zu halten. Von zunehmender Bedeutung sind daher solche Fähigkeiten, die es erlauben, mit den Veränderungen und den daraus resultierenden Anforderungen Schritt zu halten: Interkulturelle Kompetenzen werden häufig als ein Set von Fähigkeiten verstanden, das diesen Herausforderungen gerecht zu werden verspricht; daher werden sie nunmehr allorts gefordert. Auf der einen Seite werden Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Toleranz und Sozialkompetenz, auf der anderen Seite arbeitsmarktspezifische Fähigkeiten wie Flexibilität und Teamfähigkeit darunter summiert. Diesen kommt daher aus gesellschaftlicher Sicht wachsende Bedeutung zu. Als „Schlüsselqualifikationen“ und damit als pädagogische Aufgabe für Schule, Jugend- und Bildungsarbeit sollen sie Menschen dabei unterstützen, sich in den sie umgebenden Lebensbedingungen zurechtzufinden. So werden Konzepte erstellt und umgesetzt, von denen angenommen wird, dass sie nachhaltig und effizient Menschen dabei helfen, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Internationalen Begegnungsprojekten kommt dabei große Bedeutung zu: Zahlreiche Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen sehen in internationalen Begegnungsprojekten eine der wirksamsten Möglichkeiten für junge Menschen, sich in unserer immer komplexer werdenden Welt eine bessere Orientierung zu verschaffen. Wissenschaftliche Wirkungsstudien der internationalen Jugendarbeit verstehen diese Maßnahmen als ein „Sozialisations- und Lernfeld“, das dazu beitragen kann, den „Herausforderungen der aktuellen biographischen Anforderungen gerecht zu werden“ (Eisele, Scharathow, Winkelmann 2008: 12). Ihnen erscheint die internationale Jugendarbeit mit ihren Programmen und Projekten als prädestiniert für die Umsetzung der aktuellen Forderungen, die an Bildung und Erziehung gestellt werden.

Die Bilanz dieser Studien suggeriert einerseits die „Machbarkeit“ interkultureller Kompetenz durch die Teilnahme an internationalen Begegnungen, unabhängig von den sozialen Kontexten der Teilnehmenden. Darüber hinaus

ergeben sich für die Evaluation, verstanden als zu erbringendes „Ergebnis“ der geförderten Programme, Schwierigkeiten bezüglich ihrer Maßstäbe und Kriterien. Die Wirkungen, die von dieser pädagogischen Arbeit ausgehen, sind so eng mit unzähligen Faktoren verbunden, dass spezifische Effekte (z.B. Verstärkung der „europäischen Perspektive“) auch mit größter Anstrengung nicht messbar gemacht werden können. Sowohl die Freizeitpädagogik (Nahrstedt 1990) als auch die schulische wie außerschulische Jugendarbeit können letztlich nur Lerngelegenheiten schaffen, Lernprozesse anregen, „Räume“ arrangieren – in der Hoffnung, dass bei den teilnehmenden Jugendlichen Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden. Dabei können kognitive Ziele bestimmt – und in Grenzen auch bei den Lernenden erreicht werden. Verhaltens- und Einstellungsänderungen oder gar Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen können jedoch aufgrund „stattgefundener Bildungsprozesse weder planvoll organisiert, noch überprüft werden“ (Jantz, Muhs, Schulte 1998). Durch die Evaluation internationaler Begegnungen wird jedoch von der Annahme ausgegangen, dass der Erfolg dieser Programme messbar sei.

Internationale Austauschprogramme, die ihren Teilnehmenden wichtige Kompetenzen und persönlichkeitsfördernde Entwicklungsanstöße ermöglichen, scheinen jedoch nicht alle Bildungsschichten in gleichem Maße zu erreichen. Gerade bei Jugendbegegnungen und deren Evaluation offenbart sich eine Unterrepräsentation von „benachteiligten Jugendlichen“. Hauptschüler/-innen, Auszubildende, Arbeitslose nehmen eher selten oder gar nicht an solchen Begegnungen teil (vgl. Jordan-Ecker 2002: 12). Jene Jugendlichen also, „mit besonderem Förderbedarf“ ihrer individuellen Fähigkeiten, die von den prekären Bedingungen des Arbeitsmarktes in besonderer Weise betroffen sind, nehmen die Programme und Angebote der Internationalen Jugendarbeit nicht oder nur selten wahr. Damit sind sie weder als Zielgruppe der internationalen Jugendarbeit präsent und profitieren vom „Kompetenzerwerb für künftige berufliche Aufgaben“, noch gehen – infolge dessen – ihre Einschätzungen und Erfahrungen in die wissenschaftlichen Studien ein, so dass bezüglich der Wirkungen internationaler Jugendarbeit auf diese Personengruppe noch viele Fragen offen geblieben sind.

Wenn wir im Kontext unseres Gesamtprojektes nach den Spuren fragen, die interkulturelle Jugendbegegnungen in den Biographien der daran Teilnehmenden hinterlassen, dann können wir auf Biographien von Menschen zurückgreifen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihrer Bildung sowie Fähigkeit zur Selbstreflexion es mehr oder weniger gewohnt sind, über sich nachzudenken und über ihr Leben zu erzählen und uns deshalb gerne für narrative Interviews zur Verfügung stehen. Jugendlichen fällt das aufgrund ihrer biographischen Situation noch schwerer als Erwachsenen, denn für eine biographische Erzählung braucht es eine Retrospektive. Erst der Blick zurück verbindet sich mit der Möglichkeit der Reflexion und der nachträglichen Bilanz. Wenn man noch mitten in den Prozessen verfangen ist, kann man kaum darüber berichten und noch weniger

darüber reflektieren. Hinzu kommt, dass gerade gering qualifizierte Jugendliche sich in der Regel in einem Milieu bewegen, das ihnen selten Gelegenheiten bietet, um über sich nachzudenken und zu reden. Darüber hinaus interessieren sich nur wenige Forschende für die Lebensgeschichten derjenigen, die als gering qualifizierte ganz unten in der gesellschaftlichen Hierarchie stehen. Wenn wir diese im weiteren Text als „benachteiligte“, „bildungsferne“ oder „gering qualifizierte“ Jugendliche bezeichnen, so tun wir dies im Bewusstsein darüber, dass damit die so Bezeichneten nicht nur mit Begriffen belegt werden, die bereits diskriminieren, sondern dass in dieser Bezeichnung bereits die Effekte einer Bildungs- und Wissensgesellschaft aktiviert werden, indem formale Bildungsabschlüsse als Maßstab zur Klassifizierung von Menschen fungieren, während alle anderen Qualifikationen als nachrangig oder unbedeutend erachtet werden.

3. „Benachteiligte“ Jugendliche – Lebenslagen von Bildungsverlierern

Was mag es für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus, die aufgrund ihrer geringen schulischen Qualifikationen (Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss) zu den Bildungsverlierern gehören, bedeuten, an einer interkulturellen Jugendbegegnung teilzunehmen und welche Wirkungen mag das bei ihnen hinterlassen? Um diesen Fragen nachzugehen ist es erforderlich, sich die biographische und soziale Lage dieser Heranwachsenden zu vergegenwärtigen.

Die soziologischen Merkmale, mit denen die gewählten Zielgruppen charakterisiert werden, sind Defizite, die man ihnen attestiert. Die so Bezeichneten werden als „Benachteiligte“, „Bildungsferne“, „sozial Schwache“, „Schulversager“ und mit anderen Etikettierungen versehen (vgl. Bude 2008). Ein solches Verständnis resultiert aus der Fokussierung auf Defizite vor der Folie einer konstruierten Normalitätsannahme. Hinzu kommt oftmals der Anspruch, diese Defizite beheben zu wollen und zu können (vgl. Steil 2006). Während sich materieller Wohlstand, Macht und Prestige nach Hradil in allen bekannten Gesellschaften fanden und finden und als „Basisdimensionen“ sozialer Ungleichheit verstanden werden können, ist spätestens seit Beginn der postindustriellen „Wissens- und Informationsgesellschaft“ Bildung als eine vierte Basisdimension hinzugekommen. Auf nahezu alle angestrebten Werte unserer Gesellschaft – sei es Wohlstand, Sicherheit, Gesundheit, Integration oder Ansehen – hat es Auswirkungen, über höhere oder geringere Bildung zu verfügen (vgl. Hradil 2001: 31). Dabei bezieht sich das Verständnis von Bildung meist implizit und selbstverständlich auf institutionalisierte, also schulische Bildung: Schulerfolg und Bildungserfolg werden gleichbedeutend verwendet (vgl. PISA-Konsortium 2001: 8). Der institutionalisierte Bildungsbegriff orientiert sich dabei an sichtbaren und somit messbaren Ergebnissen. Bildungserfolg meint also, kurz gesagt, das Erreichen bzw. den Nachweis bestimmter schulisch-kognitiver Kompetenzen,

ihre Zertifizierung und sodann ihre nachschulische Verwertbarkeit. Dabei wird der Erfolg als Ergebnis individueller Leistung betrachtet.²

In modernen Gesellschaften ist Bildung zu einem maßgeblichen Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe und Positionierung geworden. Familien besitzen bereits mehr oder weniger kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen, aber dies drückt sich auch aus in Form des Besitzes an Büchern, sowie im Lebensstil (Freizeitgestaltung, Besuch von Museen, Konzerten, Kulturveranstaltungen, Reisen, Kulturkontakten u.a.). Kinder erwerben kulturelles Kapital zunächst in der familiären Sozialisation³, aber dann auch über schulische und außerschulische Bildungsangebote. Der Bildungsbereich und insbesondere die Schule gilt der Ungleichheitsforschung als bedeutsame Sphäre der Reproduktion sozialer Klassenunterschiede in modernen Gesellschaften (vgl. Bourdieu 2001). Zum einen, indem die Bildungsorientierung in unterschiedlichen sozialen Milieus jeweils eine spezifische Ausprägung erfährt, die in einem Zusammenhang mit ihrer Lebenslage steht. Zum anderen, indem das Bildungssystem durch seine Orientierung an den Bildungsfraktionen und den herrschenden Milieus zur Reproduktion der Klassengesellschaft beiträgt. Pierre Bourdieu und Claude Passeron stellen in ihrer Studie *Die Illusion der Chancengleichheit* bereits 1971 für Frankreich fest⁴, dass Familien privilegierter Klassen ihr kulturelles Kapital über die Vermittlung eines spezifischen Lebensstils und daraus resultierenden Habitus an ihre Kinder quasi vererben. Das Bildungssystem lässt dadurch die Chancengleichheit für Kinder aus bescheidenen Verhältnissen zu einer Illusion werden, da die Kriterien der Elite auch in der Schule eine zentrale Rolle spielen und ihr kulturelles Kapital dort als „individuelle Begabung“ statt als „Erbe“ betrachtet und entsprechend zertifiziert wird, während andere kulturelle Codes (z.B. von Bauern oder von bildungsfernen Milieus) abgewertet werden (vgl. Bourdieu 2001; Weber 2003: 67). Wichtig ist dabei, dass die Mehrzahl dieser Prozesse „unbewusst“ und unreflektiert ablaufen und erst über reflexive Analysen entschlüsselt und damit verstanden werden können (vgl. Friebertshäuser 2010 : 234). Auch in der Bundesrepublik Deutschland reproduziert das Bildungssystem soziale Ungleichheit – wie die Ergebnisse der PISA-Studie recht deutlich belegen. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Milieus (Arbeiterkinder, Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund) werden im Bildungssystem frühzeitig separiert, an Haupt- und Realschulen überwiesen und somit von höheren Bildungsabschlüssen ausgeschlossen. Dem gegenüber steht der ungebrochene Glaube an die universelle Gültigkeit der Idee eines sozialen Aufstiegs über Bildung, an das Konzept des „lebenslangen Lernens“ für alle und an die Bedeutung „interkulturellen Lernens“ als wertvollem Instrument in einer globalen Welt. Haben wir es bei diesen Versprechen lediglich mit einer Illusion zu tun, da die gesellschaftliche Herkunft Bildungschancen eröffnet oder verstellt? Oder kann interkulturelles Lernen gelingen, weil es an Orten und in Formen stattfindet, die Bildungsgelegenheiten bieten ohne sogleich an die meist schwierigen schulischen Erfahrungen zu erinnern?

Welche schulischen Erfahrungen machen Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Milieus? Diese Frage müsste in biographischen Interviews intensiver analysiert werden. Wir können allerdings auch auf einige vorliegende Befunde zurückgreifen, um zu argumentieren, dass die Mehrzahl von Heranwachsenden aus bildungsfernen Milieus in der Institution Schule nicht in einer Weise an Lernen und Bildung herangeführt wird, die sie auf das lebenslange oder interkulturelle Lernen – im weitesten Sinne an das außerschulische Lernen – vorbereitet (vgl. Bourdieu 2001, p. 46ff; Bourdieu 2002: 95ff.). Schule, insbesondere die Hauptschule, wird für sie stattdessen zu einem Ort der Anpassung und Disziplinierung (vgl. Langer 2008; Langer, Richter, Friebertshäuser 2010).

Welche Erfahrungen mit interkulturellen Begegnungen sammeln Jugendliche aus benachteiligten sozialen Milieus in einem deutsch-französischen Austauschprogramm? Was sagen sie in der Befragung selbst und was bleibt ungesagt, worüber lohnt es sich nachzudenken? Diese Fragen sollen im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden. Dort hören wir zunächst, wie die jungen Leute selbst die interkulturelle Begegnung erlebt und interpretiert haben. Alexander Thomas u.a. fassen ihre auf intensiven Forschungsarbeiten beruhenden Erkenntnisse für die uns interessierende Zielgruppe in der Aussage zusammen: „Selbst Kurzeitaufenthalte entfalten eine ungeahnte Dynamik, sind ein Ereignis mit lang andauernden Nachwirkungen und das nicht nur als Erinnerung an einen schönen Aufenthalt im Ausland, sondern auch in Bezug auf klare und benennbare Aspekte der Persönlichkeit und der eigenen lebensgeschichtlichen Entwicklung.“ (Thomas, Chang, Abt 2007 274)

4. Jugendliche Karosseriebauer in einer Jugendbegegnung – „Was soll es denn gebracht haben?“

Interkulturelle Jugendbegegnungen finden üblicherweise bi- oder trilateral zusammengesetzt in einem der beteiligten Länder statt und dauern sieben bis zehn Tage. Nach einer ersten, der „Hin-Begegnung“, findet dann in zeitlichem Abstand von ca. 3-5 Monaten die „Rück-Begegnung“ in dem jeweils anderen Land statt. D.h., dass jede der beteiligten Gruppen einmal in der Rolle der Gastgeber und (mindestens) einmal in der Rolle der Gäste ist. Während der Begegnung findet ein vorherausgearbeitetes Programm statt, das stets die Möglichkeit der „Einmischung“, der Diskussion und flexiblen Umgestaltung durch die Teilnehmenden zulassen soll. Darin vorgesehen sind Arbeits- und Freizeitphasen, verpflichtende sowie freiwillige, Gesamt- und Kleingruppenarrangements. Außerdem ist ein Thema notwendig, um dem ganzen Treffen einen Rahmen zu bieten und um Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern zu erreichen, die als eine erste Gemeinsamkeit dasselbe Interesse teilen. Grundlegend für interkulturelle Jugendbegegnung ist nicht die Vermittlung von Wissen in einem didaktischen Setting, auch wenn dieser Punkt natürlich nicht ganz vernachlässigt werden sollte, sondern die Dimension

der Erfahrung im umfassenden Sinne. Für den Prozess des interkulturellen Lernens ist ein Grundsatz unabdingbar: das Anknüpfen an die Lebenswelten der Beteiligten. Dies bedeutet, die realen Handlungsmöglichkeiten (kommunikative Kompetenzen, soziale und psychische Faktoren von Verhaltensweisen usw.) der Jugendlichen zu beachten, denn die Annahme dessen, was Kultur ausmacht und welche kulturellen Aspekte ihr Leben bestimmen, korreliert nicht immer positiv mit der Realität.

Die Gruppe, auf die sich unsere Forschung bezieht, sind die ehemaligen Teilnehmenden einer deutsch-französischen beruflichen Jugendbegegnung. Diese Gruppe befand sich zum Zeitpunkt der Jugendbegegnung in einer Karosseriebauausbildung, bei der es sich um eine Maßnahme zur beruflichen Eingliederung arbeitsloser junger Menschen in den Arbeitsmarkt handelte („Zweiter Arbeitsmarkt“). Die Frage ist nun, welche Chancen durch die internationale Begegnung zwischen den jungen Männern eröffnet werden, um tatsächlich interkulturelle Erfahrungen zu machen und welche (auch menschlichen und emotionalen) Begegnungen zwischen den Teilnehmenden zustande kommen. Anhand von kurzen Szenen des Begegnungsgeschehens soll beispielartig geschildert werden, welche Situationen sich innerhalb interkultureller Jugendbegegnungen bieten, die von uns als „Situationen des interkulturellen Lernens“ verstanden werden. Welche Art von Spuren hinterlassen interkulturelle Begegnungen in den Biographien der Teilnehmenden? Dazu werden die Jugendlichen befragt. Teilnehmende Beobachtungen und Feldprotokolle eröffnen eine weitere Perspektive und helfen die Leerstellen in den Äußerungen der Teilnehmer zu entdecken (vgl. Weigand, Hess 2007: 15f.).

Schauen wir uns nun diese Begegnung zwischen deutschen und französischen Auszubildenden genauer an: In der interkulturellen Jugendbegegnung treffen junge Erwachsene aus einem Berliner Randbezirk auf Jugendliche aus Pont de Buis in der Bretagne, die sich sämtlich in der Ausbildung zu Karosseriebauern befinden. Bei der deutschen Gruppe handelt es sich um junge Erwachsene, die, nachdem sie die Hauptschule mit und teilweise ohne Abschluss verlassen haben, eine Zeitlang arbeitslos waren und nun, auf dem „Zweiten Arbeitsmarkt“, eine überbetriebliche Ausbildung zu Karosseriebauern absolvieren. Die französische Gruppe besteht aus Schülern im regulären Schulbetrieb mit dem Vertiefungsfach „Karosseriebau“. Das Interkulturelle Netzwerk in Berlin führte diese deutsch-französische Begegnung als zweiteiligen Zyklus (der erste Teil der Begegnung fand in der Bretagne statt, der zweite Teil in Berlin), finanziert durch das Deutsch-Französische Jugendwerk, in Kooperation mit Gwenili, der französischen Partnerorganisation, durch. Beide Teile (Hin- und Rückbegegnung) dauerten jeweils eine Woche.

Eine Diskussion mit der gesamten Gruppe gegen Ende des gesamten Begegnungszyklus brachte zum Vorschein, dass die Werkstatt- und Schulbesuche

interessante Wirkungen zeigten. Es wurden jeweils die positiven Aspekte der fremden Ausbildungssituation betont. So sagte ein französischer Teilnehmer: *„ihr habt`s ja gut, ihr habt eine Tischtennisplatte und in der Mensa sitzen alle zusammen, Lehrer und Schüler. Das macht ein richtiges Zusammengehörigkeitsgefühl und nicht so ein „Oben-Unten“.“* Mehrere deutsche Teilnehmer reagierten darauf wie folgt: *„Was? Ihr findet das gut bei uns? Wir haben doch voll die kleinen, alten Werkstätten, gar kein Platz wie bei euch. Und die Autos, an denen ihr lernt! Mann, das ist kein Vergleich – neue Autos...“*

Die Situation ist prädestiniert für den interkulturellen Lernprozess: es werden Differenzen wahrgenommen und jeweils die Vorteile herausgestellt. Dass das jeweils Andere, Neue, positive Seiten hat, wird deutlich hervorgehoben. So bekommen beide Seiten die Vorzüge des eigenen Systems vor Augen geführt und beginnen, Differenzen zu sehen. Sie nehmen ihre Lebenswelt wahr und reflektieren darüber.

5. Lebenswelten und interkulturelles Lernen – Rekonstruktionen

Lebenswelt beschreibt eine selbst geschaffene und geprägte, subjektive Welt, die der Mensch als Teil seines Alltags erlebt und als fraglos gegeben ansieht (vgl. Waldenfels 1994: 23ff.). Dazu gehörten die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten seines Alltags, biographisch erworbene Orientierungen, Haltungen und Einstellungen bis hin zu den individuellen Bewältigungsstrategien. Die Lebenswelt stellt für jedes Individuum zwar eine vertraute und konkrete Erfahrungswelt dar, da in diese subjektive und alltägliche Wirklichkeit jedoch auch die unbewusst sich vollziehenden Wahrnehmungen und Interpretation der Welt einfließen, muss sie expliziert oder rekonstruiert werden, um ins Bewusstsein zu gelangen. Für den Prozess des interkulturellen Lernens ist dieser Grundsatz unabdingbar. Das Anknüpfen an die Lebenswelten der Jugendlichen bedeutet, ihre realen Handlungsmöglichkeiten im Kontext ihrer Lebenslage und biographischen Ressourcen (kommunikative Kompetenzen, soziale und psychische Faktoren von Verhaltensweisen usw.) zu erkennen und zu beachten. Die Lebenswelt eines Jugendlichen auf eine perzipierte Kultur zu verengen, bedeutet meist, die wirklich prägenden Einflüsse zu verkennen und Jugendliche auf Dinge zu reduzieren, die für sie gar keine Rolle spielen. Interkulturelles Lernen muss zwingend aus diesen Zuschreibungen und Stereotypisierungen ausbrechen (vgl. Bundschuh, Jagusch 2004; Leiprecht 2001).

Übertragen auf die Begegnung junger Karosseriebau-Auszubildender, sind verschiedene Ebenen der individuellen Handlungskompetenzen und des individuellen Eingebundenseins in kulturelle Orientierungen zu bedenken. Nämlich, dass die gesamte Gruppe keine gemeinsame Sprache beherrscht (die französische

Gruppe spricht weder Deutsch noch Englisch und die deutsche Gruppe weder Französisch noch Englisch); dass beide Gruppen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen stammen: während der französische Teil der Gruppe Karosseriebau als Schwerpunktfach gewählt hat und sich im schulischen Verlauf befindet, der mit den Bac Pro abschließt, befinden sich die deutschen Teilnehmer auf dem zweiten Arbeitsmarkt und haben die Schulzeit hinter sich gelassen. Ähnlich unterschiedlich ist die jeweilige Wohnsituation: wohnt der französische Teil der Gruppe in Kleinstädten der Bretonischen Küstenregion meist in Ein-Familien-Häusern und ist während der Schulzeit im Internat untergebracht, so leben die deutschen Teilnehmenden zumeist bei ihren Eltern in einem Berliner Außenbezirk.

Dennoch gilt es, während interkultureller Begegnungen Interaktionen zu ermöglichen und zu befördern. Dabei sollen Unterschiede weder negiert noch eingeebnet werden. Vielmehr sollen die Teilnehmenden lernen, dass es Unterschiede und gegebenenfalls Spannungen oder Konflikte geben kann, die aber ausgehalten werden können und müssen. Die im gelingenden Fall des Umgangs mit konfligierenden Ansichten erwachsende Fähigkeit, die sogenannte Ambiguitätstoleranz, soll dabei erprobt und befördert werden. Sie kann in Anbetracht der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen als „Schlüsselqualifikation“ gesehen werden, die sie dazu befähigt, Unverstandenes oder Uneinigkeiten zu akzeptieren sowie das eigene Verstanden-Werden-Wollen zugunsten des Dialogs und der Zusammenarbeit zurück zu stellen (vgl. Bundschuh, Jagusch 2004).

Ob es zu einer Begegnung im existentiellen Sinne tatsächlich kommt, entzieht sich dem Einfluss Dritter, aber dennoch hat schon die Begegnung im weiteren Sinne, ohne diese besondere Betroffenheit, ihre Bedeutung für Interkulturelles Lernen. Sie setzt sowohl voraus, dass man sich in Bewegung setzt, also aufeinander zugeht, als auch, dass man den Anderen, das Gegenüber, als Anderen akzeptiert. Deshalb soll es in einer Begegnung auch nicht zu einer Verschmelzung der Standpunkte, der Identitäten kommen, sondern das jeweilige Ich bleibt unverwechselbar bestehen. Es geht gestärkt, bewährt – möglicherweise auch verunsichert – aus einer Begegnung hervor (Hinz-Rommel 1997). Es geht also vor allem um die Schaffung eines Raumes, der die größtmögliche Offenheit bietet, eingetretene Pfade zu verlassen und neue Perspektiven auf das eigene Handeln zu ermöglichen.

Das Wissen über Lern- und Aneignungsvorgänge, die sich während und in der Folge von interkulturellen Begegnungsmaßnahmen vollziehen, stammt in der Regel aus strukturierten Untersuchungssituationen (vgl. Thomas, Chang, Abt 2007). Dabei werden wichtige Kontextbedingungen sowohl bei der Datengenerierung als auch bezüglich der sozialen Kontexte, vor denen sich Jugendbegegnungen abspielen, außer Acht gelassen. Das methodische Vorgehen ist darum ein offenes, das den Probanden viel Spielraum lässt, ihre subjektive Sicht zu schildern. Dabei gilt es zu untersuchen, vor welchem Hintergrund sich die

Datenerhebung vollzieht, d.h. aus welchen sozialen Kontexten die Teilnehmenden stammen und wie sich die Wirkungen der Jugendbegegnungen darin integrieren lassen. Dem Gegenstand und der Fragestellung angemessen erschien es, über erzählgenerierende Interviewtechniken Daten zu akquirieren, denn dabei „kommen in besonderer Weise Komponenten der Alltagskommunikation zur Geltung: Geschichtenerzählen, einander zuhören, argumentieren, Standpunkte deutlich machen, von Erlebnissen berichten etc. Daher lassen sich mit diesem Erhebungsverfahren nicht nur die Perspektiven und Orientierungen, sondern auch die Erfahrungen, aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zur Artikulation bringen“ (Nohl 2006: 7). Da die erzählte und erlebte Erfahrung nach Schütze eng beieinander liegen (Kallmeyer, Schütze 1977), sollten narrative Passagen forciert werden, in denen Erfahrungen und Orientierungen ihren Ausdruck finden. Mit der Form des narrativen Interviews ist die Idee verbunden, dass sich die Erzählungen an konkreten Handlungsfolgen und weniger „an Ideologien und Rationalisierungen der Befragten“ orientieren (vgl. Hopf 2007: 357). Um die Relevanzstrukturen und kommunikativen Muster der Befragten zu erschließen, sollten weder theoretische Strukturierungen noch Hypothesen den Blick auf die wesentlichen Aspekte des Forschungsgegenstandes versperren (Mayring 2002: 16). Nur so kann die Forschung dem Kriterium der Spezifität wie auch den Kriterien der Kontextualität und Relevanz nachkommen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 40f.). Ein Leitfragenkatalog diene dazu, den Rahmen der Befragung abzustecken, die Teilnehmer sollten jedoch durch sehr offene Fragen zu Narrationen angeregt werden, um die Ebene des Erlebens zu erschließen. Dabei galt es, aus der Erzählung der interviewten Personen heraus Anschlussfragen zu entwickeln, die den Fluss des Interviews nicht stoppen, aber auch die weitergehenden Leitfragen im Blick haben. Die Interviewstruktur baut sich vom Allgemeinen zum Spezifischen auf. Erst im späteren Nachfragenteil werden spezifischere, immanente Nachfragen gestellt, denen zuletzt auch Fragen exmanenten Charakters folgen. Dieser letzte Teil des Interviews fokussiert darauf, die Interviewten zu einer Generalisierung und Theoretisierung aufzufordern. Der Interviewpartner sollte hier von der Erfahrungs- zur Bewertungsebene wechseln und auf dieser Einschätzungen vornehmen, Schlüsse ziehen, Diagnosen und Prognosen wagen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 137). Insbesondere damit diese dann in Bezug zu den Ergebnissen vorliegender wissenschaftlicher Studien interpretiert werden.

Das biographische Interview bietet die Möglichkeit, die Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive des handelnden Individuums zu erfassen und einer Analyse zugänglich zu machen (vgl. Jakob 1997) – und beschränkt sich damit nicht auf das Einholen bestimmter Daten zu einem eng definierten Thema. Durch die Interviews sollte ermittelt werden, wie interkulturelle Jugendbegegnungen auf jugendliche Teilnehmende wirken, wie also in diesem Fall Auszubildende im Bereich Karosseriebau eine solche Maßnahme erleben, welche

(handlungsrelevanten) Fähigkeiten, Lern- oder Bildungsprozesse sich entdecken lassen.

Schauen wir nun die Ergebnisse an: Die Teilnahme an der Begegnung bewerten beide Interviewteilnehmer positiv. Mario drückt das so aus: „*ich fand's halt eben gut so*“, Rolf sagt: „*ganz nett*“/ „*ganz gut*“/ „*ja, war okay*“. Diese positive Bewertung wird auch im Verlauf der Interviews nicht revidiert, wenngleich die gewählten Worte auf eine einschränkende „ja-aber“-Orientierung hinweisen. Beispielsweise sehen beide Befragte die fehlende gemeinsame Sprache während der Jugendbegegnung als problematisch und meinen, dadurch wenig über die französischen Teilnehmenden erfahren zu haben (Interview Mario, Z. 665 ff.) Rolf formuliert das so: „*keine Ahnung, hab die ja nich' verstanden...*“ (Interview Rolf, Zeile 78). Das Problem fehlender Fremdsprachenkompetenzen für die Möglichkeit der Begegnung mit den französischen Teilnehmern wird von beiden Jugendlichen erkannt und benannt. Es wäre interessant weiter zu verfolgen, ob sie daraus Konsequenzen ableiten und sich für einen Französischkurs anmelden.

Die teilnehmenden Beobachtungen offenbaren Kompetenzen der Jugendlichen, sich trotz fehlender gemeinsamer Sprache nonverbal zu verständigen. Während der Begegnung waren sie durchaus imstande, aufeinander zuzugehen, gemeinsame Aktionen mit den französischen Teilnehmern zu planen und durchzuführen und sogar geheime Absprachen zu treffen. Bis heute stehen sie mit einigen Franzosen in Kontakt, Mario hatte sogar Besuch von einem französischen Teilnehmer. In diesem Zusammenhang wäre die Rolle der Teamer/-innen als Mittler und Übersetzer zwischen den Jugendlichen insgesamt genauer zu analysieren. Insgesamt wird deutlich, dass die befragten Teilnehmer selbst die Wirkungen der Jugendbegegnung nur sehr begrenzt benennen können.

Rolf: ja, aber an manchen Situationen konnte man schon was merken.

I: ... was merken?

Rolf: ja, dass der Eine so und der Andere so ist. Aber wir ha'm auch nicht so viel mit denen zu tun gehabt.

Aus Sicht der teilnehmenden Beobachterin lassen sich einige Effekte benennen:

- Abbau von Hemmungen (trotz fehlender Sprachkenntnisse), auf fremde Personen zuzugehen,
- sich einlassen auf fremde Situationen,
- Kontakt zu fremden Personen herstellen und (trotz mangelnder Sprachkenntnisse) nachhaltig zu pflegen,
- Flexibilität und Improvisationsfähigkeit im Umgang mit sprachlichen Barrieren.

Über die „Wirkungen der Jugendbegegnung“ lässt sich zusammenfassend sagen: Nach Einschätzung der beiden befragten deutschen Karosseriebau-Auszubildenden hat die Teilnahme an der interkulturellen Jugendbegegnung weder Spuren in ihren Biographien hinterlassen noch Wirkungen auf ihr Leben gehabt. Beiden Interviewteilnehmern fallen besondere Erlebnisse der Jugendbegegnung ein, sie wird auch positiv bewertet und beide würden erneut an einer interkulturellen Jugendbegegnung teilnehmen. Von Wirkungen oder Einflüssen der Jugendbegegnungen auf ihr Leben spricht jedoch keiner der Beiden. Sie werden bei direkter Nachfrage sogar negiert. Auf der anderen Seite bestehen bei beiden Teilnehmern immer noch Kontakte nach Frankreich. Um nur einige Beispiele zu nennen sei erwähnt, dass sogar über ein Praktikum in Frankreich (trotz fehlender Französisch-Kenntnisse) nachgedacht wurde und entsprechende Planungen bereits begannen. Ein deutscher Jugendlicher bekam einen Arbeitsplatz bei einem französischen Autobauer, wobei man vermuten kann, dass der Austausch mit Frankreich, der im Gespräch mit dem Personalchef zur Sprache kam, nicht ganz unbedeutend war. Ein Teilnehmer der französischen Gruppe hat angekündigt, ein Praktikum in Berlin absolvieren zu wollen, Mario wird ihn bei sich zuhause unterbringen.

Wenn es darum geht, verschüttete interkulturelle Momente bei jugendlichen Teilnehmenden auszugraben, dann wird ein konzeptionelles Problem interkultureller Begegnungen sichtbar: Vor- und Nachbereitungsphasen sind nicht Bestandteil des Konzepts. Wenn Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld nicht nach der Jugendbegegnung gefragt und zu Erzählungen angeregt werden, fehlten ihnen möglicherweise Gelegenheiten zur Verarbeitung des Erlebten und damit bleiben die Wirkungen der Begegnung auf ihr Leben, auf ihr Denken und Fühlen für sie selbst im Dunkeln. Wie aber lassen sich in der internationalen Jugendarbeit Bildungsprozesse bei allen Beteiligten anstoßen?

6. Interkulturelle Bildungsprozesse als multifaktorielles Geschehen – ein Ausblick

Wie kann eine internationale Begegnung zu einem bedeutsamen Moment in der Biographie der Teilnehmenden werden und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein? Im Konzept der interkulturellen Momente in der Biographie, das unser Forschungsprojekt verfolgt (vgl. Weigand und Köhnen in diesem Band), steckt die Annahme, die Maßnahmen des DFJW würden biographische Spuren hinterlassen. Aber wann ist das für wen der Fall? Wie können die Erlebnisse eines deutsch-französischen Jugendaustauschs zu biographisch bedeutsamen interkulturellen Momenten werden und auf diese Weise auch eine langfristige Bedeutung erhalten? Ist die Annahme, man könne diese Bedeutungen in Form von Interviews auch sprachlich explizieren, nicht ausgesprochen anspruchsvoll, oder zumindest an den sprachlichen und reflexiven Kompetenzen

von Bildungsmilieus orientiert? Kritisch wäre auch anzumerken, dass Jugendliche sich in einer Lebensphase befinden, in der das Erleben dominiert. Die biographische Verarbeitung braucht Zeit oder auch den zeitlichen Abstand und so kann die Einbettung von Erlebnissen in die eigene Biographie oftmals erst in der Retrospektive erfolgen. Die befragten Arbeiterjugendlichen antworten sehr knapp, unsicher und fast abwehrend auf die Fragen nach den Wirkungen der Maßnahme. Man kann vermuten, dass diese Fragen sie überfordern, dass es für sie ungewohnt ist, in dieser Weise befragt zu werden sowie gegenüber einer Interviewerin über sich und ihre persönlichen Erfahrungen zu sprechen. Reflexions- und Bildungsprozesse brauchen Zeit, Raum und Gelegenheiten für innere und äußere Dialoge und sie müssen gelernt und geübt werden. Da die Datenbasis sehr schmal ist und die Befragung von Vergleichsgruppen noch fehlt, kann man wenig dazu sagen, inwiefern die Befunde für Jugendliche insgesamt oder für Arbeiterjugendliche typisch sind. Das explorative Vorgehen dient dazu, im Folgenden Forschungsfragen aufzuwerfen und Hypothesen zu formulieren, die in weiteren Studien überprüft werden sollten.

Die Befunde zeigen, dass interkulturelle Begegnungen mit Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus spezifische Herausforderungen beinhalten, aber zugleich auch Potenziale für Bildungsprozesse besitzen. Man kann vermuten, dass Jugendliche, die eine Haupt- oder Realschule besucht haben und sich anschließend auf eine Berufsausbildung konzentrieren, vermutlich über sehr viel weniger Räume und Orte zur Entwicklung und Reflexion ihres Selbst- und Weltbezugs verfügen. Die Begegnung mit fremden Jugendlichen, das Wahrnehmen eines europäischen Raums mit seinen neuen Möglichkeiten, das Überschreiten des Vertrauten, das alles kann interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse produzieren und dabei helfen, Brücken zwischen unterschiedlichen Lebenswelten zu bauen. Wichtig erscheint uns dabei die Anpassung der Inhalte und Ziele solcher Programme an die Bedürfnisse der Jugendlichen sowie die Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Milieus. In einer interkulturellen Begegnung können Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft aufeinander treffen. Im Hinblick auf den Umgang der Teilnehmenden aber auch der Teamer/-innen mit interkulturellen Begegnungen und den damit verbundenen Angeboten sollten soziale und kulturelle Differenzen stets berücksichtigt werden. Die Vertrautheit mit kulturellen Anforderungen und Bildungsangeboten (wie Lesen, Schreiben, öffentliches Reden, Diskutieren, Umgangsformen) wurzelt in sozialen Lebenslagen. Wenn Kernkompetenzen von den Teilnehmenden in ihrer bisherigen Biographie nicht erworben wurden, können pädagogische Maßnahmen, kompensierend wirken. Die Funktion von Teamer/-innen als Mittlern zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Begrenzungen, Wünschen und Träumen wird dabei besonders wichtig. Verstehen sie sich lediglich als Vermittler von Wissen und Lernstoff und berücksichtigen die Eigenwelt der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend, dann stoßen in der interkulturellen Begegnung nicht nur unterschiedliche Lebens-

welten aufeinander, die sich wechselseitig nicht verstehen, sondern es gelingt dann auch nicht, die neuen Erfahrungen mit positiven Emotionen zu verbinden und als ein bedeutsames Element in die eigene Biographie zu integrieren. Für die Aus- und Weiterbildung von Teamer/-innen heißt dies zunächst einmal, interkulturelle Bildungsprozesse als multifaktorielles Geschehen zu betrachten. Das Ziel sollte sein, sehen und verstehen zu lernen, welche unterschiedlichen Faktoren im Feld der interkulturellen Begegnungen zusammenwirken, welchen biographischen, sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Anforderungen die Teilnehmenden in den verschiedenen Lebensphasen ausgesetzt sind, wo sie gegenwärtig stehen und welche Ressourcen sie mitbringen. Auf diese Weise kann analysiert werden, wo die Lebenswelt der Teilnehmenden mit dem jeweils wiederum biographisch und sozial geprägten Idealbild der Teamer/-innen kollidiert. Reflexivität ist auch erforderlich im Hinblick auf die Wahrnehmung der Soziodynamik von Gruppenprozessen innerhalb einer solchen Lerngruppe. Prozesse der Inklusion und Exklusion, Marginalisierung und Stigmatisierung in interkulturellen Kontexten, aber auch die Sozialisations- und Bildungsprozesse der Teilnehmenden gilt es zu untersuchen, um die unbeabsichtigten Nebenwirkungen interkultureller Begegnungsmaßnahmen aufzudecken und die Bedeutung des Nicht-Sagbaren, des noch nicht Gedachten oder innerlich Verarbeiteten als Teil eines biographischen und sozialen Prozesses zu betrachten.

Wenn Jugendliche auf die Frage nach den Wirkungen solcher Maßnahmen sagen: „*Wie? Nö. Was soll er denn gebracht haben?*“ dann wäre das als Momentaufnahme zu interpretieren, die auch einen Reflexionsprozess bei ihnen auslösen und möglicherweise im Licht späterer Ereignisse so nicht mehr zutreffend sein könnte. Bildungsprozesse vollziehen sich unter dem Einfluss historischer und gesellschaftlicher Kontexte, sozialer Milieus und individueller Dispositionen, häufig eingebettet in institutionelle Angebote und angeregt durch Lernumgebungen. Viel zu wenig scheinen Bildungsinstitutionen jedoch darauf vorbereitet zu sein, die krisenhaften Phasen menschlichen Lebens zu begleiten, in die Bildungsprozesse eingelagert sind. Sehr entscheidend für den Erfolg interkultureller Jugendbegegnungen scheint die Entsprechung zwischen einem Bündel von individuellen und biographisch erworbenen Interessen, Gewohnheiten, Zielen der Teilnehmenden einerseits und der Kultur der jeweiligen Maßnahme andererseits zu sein. Die Voraussetzung dafür wären aber längerfristig angelegte, gut vor- und nachbereitete Programme, die an lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen und diese erweitern. Auf diese Weise könnten Vorerfahrungen der Jugendlichen aus anderen Lernzusammenhängen (z.B. der Schule) sowie sonstige Ressourcen einbezogen werden und anschließend die biographische Verarbeitung von Erlebnissen und deren Aufarbeitung dazu beitragen, Lern- und Bildungsprozesse zu befördern. In der Aus- und Weiterbildung und Supervision von Teamer/-innen wäre es wichtig, sich mit dem stillschweigend vorausgesetzten Bildungshintergrund und den angenommenen interkulturellen Lernprozessen

anhand von konkreten Szenen aus dem Alltag und der Evaluation solcher Maßnahmen auseinanderzusetzen. Die Anwendbarkeit und Nützlichkeit eines solchen Ansatzes wäre allerdings noch anhand weiterer Studien zu prüfen.

Diskrepanzen zwischen den Intentionen des DFJW und den Rückmeldungen von Teilnehmer/innen in mündlichen Befragungen sollten stets Anlass für Überprüfungen und konzeptionelle Überlegungen sein, aber es braucht auch eine theoretische Analyse der hinter den Äußerungen und Erscheinungen liegenden tieferen Ursachen, um zu einem umfassenden Verstehen zu gelangen. Wenn wir noch genauer verstehen, was in der Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden geschieht und warum, dann können wir sowohl Konflikte besser deuten als auch für Rahmenbedingungen sorgen, die zur Lösung von Krisen und Konflikten beitragen und damit biographisch bedeutsame langfristige Effekte in sich bergen. Eine Kultur der Verständigung scheint die Basis für ein friedvolles Zusammenleben der Menschen jenseits ihrer nationalen, kulturellen, religiösen oder sonstigen Zugehörigkeiten zu bilden. Wie aber lässt sie sich herstellen und was sind ihre Voraussetzungen und Grenzen? Diesen Fragen kann die Forschung sowohl durch die Analyse gelingender wie misslingender Beispiele nachgehen. Dabei ist es erforderlich, auch das eigene forschende Vorgehen kritisch zu reflektieren, das sowohl durch die Art und Konzeption der Untersuchung sowie die analytischen Perspektiven spezifische Ergebnisse und blinde Flecken selbst produzieren kann. Solche methodologischen Überlegungen beinhalten auch das Markieren der Grenzen des eigenen Denkens und können auf diese Weise eine reflexive Praxis in der interkulturellen Forschung weiter befördern.

Anmerkungen

¹ Das empirische Material, das diesem Beitrag zugrunde liegt, wurde von Mareike Franczak erhoben und im Rahmen ihrer Magisterarbeit ausgewertet. Für die kritische Durchsicht sowie die inhaltlichen und formalen Hinweise danken wir Heike Boller.

² Bourdieu und Passeron machen bereits 1971 deutlich, dass die Hervorhebung individueller Ungleichheit „vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen beruht“ (Bourdieu/Passeron 1971, p. 86). Ein Befund, der zwar für Frankreich erhoben wurde, aber auch für die Bundesrepublik Deutschland gilt. In den internationalen Schulleistungsstudien wurde stets der starke Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg belegt (vgl. PISA-Konsortium 2001).

³ Zur Vermittlung kulturellen Kapitals über familiäre Reproduktionsstrategien liefert die Studie von Anna Brake und Peter Büchner (2006) interessante Einblicke in deutsche Familien.

⁴ Vgl. dazu auch Bourdieu/Passeron 1985: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit. Deutsche Übersetzung: *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. 2007. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Literatur

Bourdieu, P. 2001. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. 2002. *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Brake, A.; Büchner, P. 2006. *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bude, H. 2008. *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. Bonn: Bpb.

Bundschuh, S.; Jagusch, B. 2004. „Über unterschiedliche Arten, miteinander zu sprechen. Partizipationsmuster und ihre Auswirkungen auf das Konzept des interkulturellen Lernens.“ In Deutscher Bundesjugendring (éds.). *Partizipation verbindet. Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Jugendverbänden? Chancen und Herausforderungen*. Dokumentation der Fachtagung vom 15. - 17. Oktober 2003 in Bonn. Berlin: Schriftenreihe des DBJR, Bd. 40.

Eisele, E.; Scharathow, W.; Winkelmann, A. S. 2008. *ver – vielfältig – ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit*. Weimarer Beiträge zur Politischen und Kulturellen Jugendbildung. Jena: Glaux Verlag.

Friebertshäuser, B. 2010. „Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung.“ In Friebertshäuser, B. et al (éds.). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 231-251.

Hinz-Rommel, W. 1997. *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.

Hopf, C. 2007. „Qualitative Interviews – ein Überblick.“ In Flick, Uwe et al (éds.). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 49-360.

Hradil, S. 2001. *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Jakob, G. 1997. „Das narrative Interview in der Biographieforschung.“ In Friebertshäuser, B. et al (éds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 445-458.

Jantz, O.; Muhs, W.; Schulte, R. 1998. „Der Prozess der interkulturellen Begegnung. Überlegungen zu einer Didaktik der (antirassistischen) Begegnungspädagogik.“ In *Deutsche Jugend – Zeitschrift für Jugendarbeit*. 46 (1998) 11. München und Weinheim: Juventa Verlag, S. 487-493.

Jordan-Ecker, U. 2002. *Interkulturelle Kommunikation in internationalen Jugendaustauschmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung von Hauptschülern*. Universität Essen: Diss.

Kallmeyer, W.; Schütze, F. 1977. „Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung.“ In Wegner, D. (éds.). *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159-274.

Langer, A. 2008: *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.

Langer, A.; Richter, S.; Friebertshäuser, B. (éds.) 2010. *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Leiprecht, R. 2001. *Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. Interkulturelle Studien*. Münster: Iks-Querformat.

Mayring, P. 2002. *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nahrstedt, W. 1990. *Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung.

Nohl, A.-M. 2006. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Pisa-Konsortium (éds.) 2001. PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. von Deutsches Pisa-Konsortium und Jürgen Baumert. Opladen: Leske und Budrich.

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. 2008. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

Steil, A. 2006. „Politische Bildung in der pädagogisierten Arbeitswelt“. Vortrag am tbz Königs Wusterhausen am 26.4.2006. Horizonte erweitern. Projektlernen & interkulturelle Bildung in der außerbetrieblichen Ausbildung. Fachtagung des XENOS-Projektes „Akzeptanz und Integration durch Begegnung, Aufklärung und Bildung“.

Thomas, A.; Chang, C.; Abt, H. 2007. *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht.

Waldenfels, B. 1994. *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Weber, M. 2003. *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske und Budrich.

Weigand, G.; Hess, R. 2007. „Dreißig Jahre Felderfahrung in deutsch-französischen Jugendgruppen: Methodologische Probleme, Praktiken und Perspektiven“. In Weigand, G.; Hess, R. (éds.). *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 9-19.