

Forschungsprojekt 2.4.201

---

## **Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolventen und -absolventinnen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung**

Abschlussbericht

**Dr. Monika Bethscheider**

**Anke Settlemeyer**

**Karola Hörsch**

Laufzeit II/2007-III/2010

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 1229

0228 / 107 - 1202

0228 / 107 - 1203

Fax: 0228 / 107 - 2988

E-Mail: [Bethscheider@bibb.de](mailto:Bethscheider@bibb.de)

[Settlemeyer@bibb.de](mailto:Settlemeyer@bibb.de)

[Hoersch@bibb.de](mailto:Hoersch@bibb.de)

[www.bibb.de](http://www.bibb.de)

Bonn, 28.2.2011

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Problemdarstellung</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen</b> .....	<b>3</b>
2.1 Projektziele .....	3
2.2 Forschungsleitende Annahmen .....	4
2.3 Rahmung der Analyse: Zugehörigkeit und berufliche Handlungskompetenz.....	4
<b>3 Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>6</b>
<b>4 Ergebnisse</b> .....	<b>8</b>
4.1 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit .....	8
4.1.1 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Friseurberuf .....	8
4.1.2 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Beruf Groß- und Außen- handelskaufmann/-frau .....	16
4.2 Zur Relevanz von Aspekten natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit für den Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz .....	16
4.3 Besondere Bedeutung personaler Kompetenz.....	17
<b>5 Fazit und Empfehlungen</b> .....	<b>19</b>
<b>6 Zielerreichung</b> .....	<b>21</b>
<b>7 Ausblick und Transfer</b> .....	<b>21</b>
<b>Veröffentlichungen</b> .....	<b>23</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>23</b>

## Abstract

Der Migrationshintergrund von Auszubildenden ist nicht nur an der ersten Schwelle von Bedeutung, sondern auch innerhalb der Ausbildung selbst. Es sind phänotypische Merkmale, sprachliche Praxen, normative Orientierungen und religiöse Gebote, die im betrieblichen Kontext zu Unterscheidungen im Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit führen. Der Einfluss einiger dieser Aspekte auf den Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz ist offenkundig - dies betrifft deutsche Sprachkenntnisse und normative Orientierungen, wie den respektvollen Umgang mit Vorgesetzten. Bei anderen ist ein Zusammenhang nicht unmittelbar nachzuweisen: Die Einhaltung religiöser Vorschriften bei Betriebsfeiern oder phänotypische Merkmale, wie Hautfarbe, entfalten ihre Wirkung auf eher subtile Weise; sie bleiben implizit und damit unhinterfragt. Welche Aspekte des Migrationshintergrundes die Interaktionen zwischen Ausbilderinnen/Ausbildern und Auszubildenden beeinflussen und ob sie die Zugehörigkeit zum Betrieb als natio-ethno-kulturellen Kontext befördern oder hemmen, hängt auch ab von den Rahmenbedingungen der Betriebe sowie von persönlichen Merkmalen und Verhaltensweisen der Beteiligten.

# 1 Problemdarstellung

Individuelle Bildungsbeteiligung und individueller Bildungserfolg werden in der Bildungs-, Informations- und Wissensgesellschaft „mehr denn je zu wesentlichen Bestimmungsgrößen in der Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken“ (SOLGA 2004, S. 223). Das Fehlen eines beruflichen Abschlusses gefährdet die Beschäftigungsfähigkeit von Individuen und verringert die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Vor diesem Hintergrund ist es besorgniserregend, dass die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur in unzureichendem Maße gelingt (s. Projektantrag). Ein Schwerpunkt der Forschung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt auf dem Übergang Schule-Ausbildung (BEICHT, FRIEDRICH, ULRICH 2008; REIßIG 2006; BEICHT, GRANATO 2009, IMHOF 2008; SKROBANEK 2009). Über die mögliche Bedeutung die der Migrationshintergrund, bzw. einzelne seiner Aspekte, haben können, wenn diese Hürde erfolgreich genommen ist, ist bislang wenig bekannt (vgl. BISCHOFF, BRUHNS, KOCH 2008). Weitgehend unbearbeitet blieb bisher z.B. welche Aspekte des Migrationshintergrundes in der Ausbildung durch das Ausbildungspersonal und die Auszubildenden wahrgenommen, in welcher Weise sie bewertet werden und welche Folgen diese für die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz haben können.

## 2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen

### 2.1 Projektziele

Ziel der Untersuchung ist es, die Aspekte des Migrationshintergrundes zu ermitteln, die in der betrieblichen Ausbildung von Bedeutung sind. Ihr Zusammenwirken soll analysiert und es soll deutlich gemacht werden, welche Rolle dem Migrationshintergrund bzw. einzelnen seiner Aspekte zukommt. In diesem Zusammenhang sind Merkmale von Interesse, die mit der Herkunft von Auszubildenden, z.B. ihrer Verbundenheit mit (mindestens) einem anderen Land, einer anderen Ethnie oder einer anderen Kultur, zusammenhängen sowie deren Bedeutung für den Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in der betrieblichen Ausbildung. Der Focus liegt nicht auf dem Erfolg bzw. Misserfolg in Form der Prüfung, sondern auf der Phase der Ausbildung selbst. Es geht um die Bedeutung des Migrationshintergrundes aus der Perspektive beider Ausbildungsbeteiligter: der der Auszubildenden und der des Ausbildungspersonals. Dabei interessiert insbesondere, ob Auszubildende mit Migrationshintergrund im sozialen Kontext des Betriebs als gleich oder „anders“ wahrgenommen werden bzw. sich selbst als zugehörig verstehen oder nicht und ob dies Einfluss nimmt auf die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz.

Auf Grundlage von Daten, die mittels leitfadengestützter Interviews gewonnen<sup>1</sup> wurden, soll die Kontextabhängigkeit des Phänomens „Migrationshintergrund“ deutlich gemacht werden.

---

<sup>1</sup> Zur Konzeption der Interviewleitfäden vgl. Zwischenbericht S. 6 f.

## 2.2 Forschungsleitende Annahmen

Im Rahmen der Untersuchung wurde folgenden forschungsleitenden Annahmen nachgegangen:

1. Aspekte des Migrationshintergrundes sind nicht allein an der ersten und zweiten Schwelle von Bedeutung, sondern auch in der dazwischen liegenden Phase der Ausbildung. Sie konkretisieren sich in der betrieblichen Ausbildungssituation zwischen Auszubildenden und Auszubildenden mit Migrationshintergrund.
2. Aspekte des Migrationshintergrundes können die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz beeinflussen. Sie werden sowohl von den Jugendlichen selbst als auch von den Ausbilderinnen und Ausbildern unterschiedlich bewertet und wirken sich auf die berufliche Handlungskompetenz der Jugendlichen in unterschiedlicher Weise aus:
  - positiv, wenn spezifische Ressourcen bzw. Haltungen als für den Betrieb nützlich bewertet werden und im Betrieb eingesetzt werden können,
  - negativ, wenn sie als Defizit wahrgenommen werden;
  - in ihrem Zusammenwirken können sie einander kompensieren.
3. Die Bedeutung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes von Auszubildenden ist abhängig vom jeweiligen Kontext (Ausbilder/-innen; Kollegen und Kolleginnen; Kunden und Kundinnen).
4. Im Verlauf der betrieblichen Ausbildung kann sich die Bedeutung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes von Auszubildenden verändern.
5. Die Ausbilder/-innen sind auf spezielle Erfordernisse bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz an Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht eigens vorbereitet.

## 2.3 Rahmung der Analyse: Zugehörigkeit und berufliche Handlungskompetenz

Paul MECHERIL hat sich mit Fragen von Selbstverständnis und Fremdbeschreibung bei Menschen mit Migrationshintergrund auseinandergesetzt und Analysekriterien entwickelt, die einen genauen Blick auf Interaktionen zwischen Migrantinnen/Migranten und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ermöglichen. Diese hat er in seiner Theorie der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ausgeführt. Das Projekt greift diesen Ansatz auf und wendet ihn mit aus der Forschungsfrage resultierenden Modifikationen (s.u.) auf den Kontext „betriebliche Ausbildung“ und auf Auszubildende und Ausbilder/-innen als in diesem Kontext Handelnde an.

Zentral für die Theorie von MECHERIL ist die Kategorie der Zugehörigkeit. Zugehörigkeit bezeichnet einen Zustand, der durch Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen gekennzeichnet ist, die für alle Beteiligten selbstverständlich und unhinterfragt gelten (Idealtypus: fraglose Zugehörigkeit). Gleichzeitig umfasst dies auch Zustände der Nicht-Zugehörigkeit, in denen Unterschiede zwischen Wir und Nicht-Wir gemacht werden, die dazu führen, dass Personen sich in sozialen Kontexten nicht zugehörig fühlen bzw. nicht als zugehörig angesehen werden (prekäre Zugehörigkeit). Dabei betrachtet er gezielt natio-ethno-kulturelle Phänomene - unter bewusstem Ausschluss anderer möglicher Differenzlinien, wie z.B. sexueller Orientierung, Alter, Geschlecht und deren Überschneidungen (WALGENBACH 2007).

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird durch die Aspekte Mitgliedschaft, biografisierende Verbundenheit und Wirksamkeit konstituiert.

MECHERIL unterscheidet zwischen formeller und informeller Mitgliedschaft:

- *Formelle* Mitgliedschaft wird nach formellen Kriterien erteilt bzw. erworben. Diese wurden in diskursiven Prozessen ausgehandelt und begründen eine offiziell anerkannte soziale Ordnung. Formelle Mitgliedschaft ist binär, d.h. man ist formell Mitglied oder man ist es nicht. MECHERIL illustriert dies am Beispiel der Staatsbürgerschaft.
- *Informelle* Mitgliedschaft bezeichnet eine Ebene, die gleichsam unterhalb der formellen Regelungen liegt. Sie ist nicht an explizite Kriterien geknüpft, sondern an „Signale der Unterscheidung“, die „selbstverständlich“ und unhinterfragt als richtig anerkannt sind. Als Signale der Unterscheidung können zum einen das Aussehen wirken (Phänotypus), zum anderen paraphänotypische Äußerungen, wie ein Akzent oder die Art des Sprechens (...) und Gebärden, aber auch normative Orientierungen. Dass diese Signale selbstverständlich auf eine bestimmte Mitgliedschaft hin interpretiert werden, ist in einem die Normalitätsvorstellung der Mehrheit umreißenden Verständnis begründet. Diese „ermöglicht die selbstverständliche Auslegung etwa geschmacklicher Anzeichen, präferierter Werte oder körperlicher Merkmale als Mitgliedschaftssignale.“ (MECHERIL 2003, S. 154).

Mit dem Aspekt der *biografisierenden Verbundenheit* wird zum Ausdruck gebracht, dass die Lebensgeschichten der Beteiligten, bzw. einzelne Stränge ihrer Lebensgeschichte, in einem anderen natio-ethno-kulturellen Kontext entstanden und mit diesem verflochten sind. Dabei geht es nicht allein um kulturelle Bindungen: Biografisierende Verbundenheit „ist nicht auf emotional-affektive Aspekte, ein Gemeinschafts- oder Wir-Gefühl und erst recht nicht auf positive Gefühle beschränkt“, sondern mehrdimensional insofern, als sie auch Aspekte moralischer Verpflichtung (allgemeine Loyalitätspflicht gegenüber einem bestimmten natio-ethno-kulturellen Kontext), kognitiv-praktischer Vertrautheit (sich im Alltag dort sicher bewegen können; Umgangsformen kennen) und materieller Gebundenheit (Besitz, z.B. von Immobilien) umfasst (vgl. MECHERIL 2003, S. 220, auch S. 238). Von Interesse ist im Hinblick auf die Ausbilder/-innen, ob bzw. inwiefern ihre eigene biografisierende Verbundenheit mit einem anderen natio-ethno-kulturellen Kontext ihre Reaktionen auf die Mehrfachzugehörigkeit von Auszubildenden beeinflusst. Mit Blick auf die Auszubildenden wird biografisierende Verbundenheit z.B. deutlich in der Art und Weise, wie diese Äußerungen von Kunden und Kundinnen über ihr (vermeintliches) Herkunftsland aufgreifen und herkunftssprachliche Kenntnisse einsetzen.

Mitgliedschaft steht schließlich immer in einer Beziehung zu Erfahrungen, die in Interaktionen mit konkreten oder auch generalisierten Anderen (Annahmen und prototypischen Vorstellungen) gewonnen wurden: *Habituelle Wirksamkeit* richtet den Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen, innerhalb derer natio-ethno-kulturell beeinflusstes Handeln in sozialen Situationen möglich ist. „Durch Mitgliedschaft werden bestimmte Handlungsweisen des Einzelnen im Rahmen des sozialen Kontextes ermöglicht. [...] Weiterhin gehen mit Mitgliedschaft [...] verbürgte Ansprüche auf bestimmte Handlungsräume und -möglichkeiten einher“ (MECHERIL 2003, S. 161). Bei habitueller Wirksamkeit geht es somit um die Resonanz, die ein bestimmtes Verhalten der Beteiligten im Ausbildungskontext erzeugt oder eben nicht erzeugt.

Für das Forschungsprojekt ist der Ansatz von MECHERIL besonders geeignet, da er den Fokus auf Die-Wir -Unterscheidungen legt, die in Interaktionen getroffen werden. Diese können mit Abwertungen bis hin zu Diskriminierungen verbunden sein oder auch einfach ein „Anderssein“ markieren, das nicht näher qualifiziert wird. Zudem ist wichtig, dass MECHERIL die Handlungsfähigkeit der Befragten berücksichtigt, die auch – wenngleich in anderer Bedeu-

tung – bei der Vermittlung bzw. dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz das zentrale Anliegen von Ausbilderinnen/Ausbildern bzw. Auszubildenden ist. MECHERIL legt die Befragten nicht auf bestimmte Zugehörigkeiten fest, (indem er sie z.B. als Türken oder Russen thematisiert), sondern er richtet die Aufmerksamkeit auf die individuelle Gestaltung von Zugehörigkeit und ihren Ausdruck im betrieblichen Kontext.

Um die Ergebnisse der Analyse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit auf die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz beziehen zu können, wurde in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft definiert, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, Glossar) und zwischen Fach- und personaler Kompetenz differenziert. Im Zwischenbericht wurde bereits dargelegt, dass sich Äußerungen der Befragten vielfach der Dimension personale Kompetenz<sup>2</sup>, seltener dagegen der der Fachkompetenz zuordnen lassen. Eine klare Unterscheidung zwischen Sozial- und Selbstkompetenz (als Bestandteile personaler Kompetenz) ist schon auf der theoretischen Ebene schwierig, da beide in einem engen inhaltlichen Zusammenhang stehen<sup>3</sup>. Um dies bei der Zuordnung des empirischen Materials im Prozess der Auswertung angemessen berücksichtigen zu können, wurde bei der Kodierung der Interviews ergänzend auf Operationalisierungen von HEYSE und ERPENBECK (2004) sowie ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (2007, S. 12) zurückgegriffen<sup>4</sup>.

### 3 Methodische Vorgehensweise

Empirische Grundlage der Untersuchung sind je elf Interviews mit Auszubildenden und Ausbilderinnen/Ausbildern im Friseurhandwerk<sup>5</sup> sowie – zur Kontrastierung der Ergebnisse - weitere zwölf bzw. sechs Interviews mit Auszubildenden und Ausbilderinnen/Ausbildern aus dem Beruf Groß- und Außenhandelskaufmann / Groß- und Außenhandelskauffrau<sup>6</sup>.

Folgende Kriterien liegen der Auswahl der Berufe zugrunde:

Nachdem der Friseurberuf als Untersuchungsberuf feststand, erfolgte die Entscheidung für den Beruf Groß- und Einzelhandelskaufmann im Hinblick auf grundlegende Kontrastierungsmöglichkeiten:

---

<sup>2</sup>Unter Sozialkompetenz wird im DQR die „Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ verstanden. Selbstkompetenz bezeichnet die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Verhalten anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“.

<sup>3</sup> Sozialkompetenz als Kompetenz, die sich insbesondere in der gelingenden Zusammenarbeit und gemeinsamen Arbeit, auch unter schwierigen Bedingungen, erweist, ist undenkbar ohne die Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Handelns in sozialen Situationen. Umgekehrt setzt die Entwicklung von Selbstkompetenz voraus, dass Erfahrungen in der Interaktion mit anderen gemacht und verarbeitet werden. Selbst- und Sozialkompetenz sind vergleichbar mit den zwei Seiten einer Medaille.

<sup>4</sup> Als Merkmale von Sozialkompetenz werden von den oben genannten Autoren z.B. Kommunikationsfähigkeit, Sprachgewandtheit, Teamfähigkeit als Merkmale für Selbstkompetenz z.B. Loyalität, Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Selbstbewusstsein und Lernbereitschaft genannt.

<sup>5</sup>Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente, der Suche von Interviewpartnerinnen/Interviewpartnern, zum Sampling, zu den Transkriptionsregeln sowie zum Vorgehen bei der Auswertung vgl. Zwischenbericht.

<sup>6</sup> Anders als zunächst vorgesehen, wurde auf Interviews mit Auszubildenden ohne Migrationshintergrund verzichtet. Der gewählte theoretische Zugang hätte es erfordert, auch ihre Perspektive auf Auszubildende mit Migrationshintergrund zu erfragen. Damit wäre das bei zwei inhaltlichen Zugängen und zwei Perspektiven ohnehin komplexe Untersuchungsdesign weiter differenziert worden.

- *Geschlecht:* Während der Friseurberuf weiblich dominiert ist, sind Männer im Groß- und Außenhandel etwas stärker vertreten als Frauen.
- *Schulabschlüsse:* Während im Friseurberuf die Auszubildenden mit Hauptschulabschluss bei weitem überwiegen (2008: ca.10.000 gegenüber 5.100 Realschüler/-innen), haben die meisten Auszubildenden, die im Jahr 2008 ihre Ausbildung im Groß- und Außenhandel begannen, die Hoch- bzw. Fachhochschulreife oder einen Realschulabschluss (6.500 bzw. 6.300).
- *Ausländeranteil:* Während im Jahr 2008 bei den Neuabschlüssen im Friseurberuf 14,7 % der Auszubildenden eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten, waren es im Groß- und Außenhandel nur 3,9 %.
- *Art der Kommunikation:* Während im Friseurberuf die Kundenkontakte immer zeitlich ausgedehnt und persönlicher Art sind (face-to-face-Interaktionen; Typenberatung), kann die Kommunikation zwischen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern und Kundschaft bei dem/der Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau sowohl im unmittelbaren Kontakt als auch ausschließlich schriftlich bzw. telefonisch erfolgen. In diesem Beruf kommt schriftsprachlichen Kenntnissen und einem sicheren mündlichen Sprachgebrauch größere Bedeutung zu.
- *Verhältnis von Nähe und Distanz:* Anders als beim Groß- und Außenhandel, der meist durch Sachlichkeit und Distanz zwischen den Geschäftspartnern gekennzeichnet ist, sind Eingriffe in private Handlungszonen für den Friseurberuf konstitutiv.
- *Relevanz phänotypischer Merkmale:* In den Fällen, in denen der Kundenkontakt nicht unmittelbar erfolgt, können phänotypische Merkmale der Auszubildenden für die Feststellung der Zugehörigkeit ohne Relevanz sein.

Die Auswertung erfolgte mehrstufig. Um die unterschiedlichen inhaltlichen Zugänge der Untersuchung zu berücksichtigen, wurde zunächst offen kodiert, dann unter den Blickwinkeln von Kompetenz bzw. Zugehörigkeit, um anschließend möglichen Zusammenhängen zwischen beiden thematischen Bereichen nachzugehen und mögliche weitere Aspekte zu identifizieren, die sich für den Kontext als bedeutsam erweisen. Dieses Vorgehen führte zu einem systematischen Pendeln zwischen Text und Kategorien.

Ein Teil der Interviews wurde mit Auszubildenden und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern geführt, die aktuell im Betrieb als „Pärchen“ zusammenarbeiten. Dieses Vorgehen ermöglicht es in bestimmten Fällen, die Aussagen einander ergänzend zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Ein solch unmittelbarer Bezug ist jedoch nicht in jedem Fall vorhanden. Beide Seiten sprechen nicht immer zielgerichtet über den jeweils anderen, sondern thematisieren vielfältige Beziehungen und Handlungsfelder, die in der Ausbildung eine Rolle spielen. Bei den Auszubildenden betrifft dies z.B. neben dem Ausbildungspersonal auch die Kundschaft und Kolleginnen/Kollegen; bei den Ausbilderinnen/Ausbildern sind es Erfahrungen mit unterschiedlichen Auszubildenden und betrieblichen Situationen, die sie im Laufe ihrer Tätigkeit gemacht haben. Obwohl die Interviews somit nur in Ausnahmefällen konkrete personelle Bezüge zwischen ganz bestimmten Auszubildenden und ihren Ausbilderinnen/Ausbildern aufweisen, gehören beide Perspektiven unmittelbar zusammen. Sie ergänzen einander und nur, wenn beide Seiten eine angemessene Berücksichtigung finden, gelingt der Blick auf das Ganze – ähnlich einem Vexierbild, das wechselweise eine Betrachtungsweise in den Vordergrund bzw. in den Hintergrund rückt<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Dies gilt notwendig auch für die mit den beiden Personengruppen verbundene Betrachtung der Vermittlung bzw. des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz.

## 4 Ergebnisse

Den forschungsleitenden Annahmen folgend werden zunächst alle Aspekte des Migrationshintergrundes beschrieben, die sich als in der Ausbildung bedeutsam erwiesen haben. Da sie nur im Kontext von Interaktionen ihre Bedeutung erhalten, werden illustrierende Situationen mit abgebildet. Eine zusammenfassende Analyse der Phänomene im Hinblick auf Kompetenz schließt sich an.

### 4.1 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit

Die Interviews mit Auszubildenden und Ausbilderinnen/Ausbildern geben Aufschluss über Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, die im betrieblichen Teil der Ausbildung zu einer Unterscheidung zwischen Wir und Anderen führen. Grundlage dafür ist ein diffuses Bild des Gemeinsamen, Normalen, Selbstverständlichen, ein Prototypus, der „den imaginär-realen Raum (schafft), aus dem heraus für legitim gehaltene Unterscheidungsmöglichkeiten wirksam werden“ (MECHERIL, 2003, S. 160). Es folgt einem Schema, das sich in alltäglichen Interaktionen auf unterschiedliche Weise konkretisiert. Gegenstand ist hier nicht die konkrete Ausprägung einzelner Merkmale; Was z.B. „gute“ oder „schlechte“ deutsche Sprachkenntnisse sind oder wie genau eine Haut beschaffen sein muss, um als Signal für Anderssein gewertet zu werden, wird nicht operationalisiert. Von Interesse ist vielmehr die „Übersetzung“ in Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit im betrieblichen Alltag<sup>8</sup>.

#### 4.1.1 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Friseurberuf

Eine Unterscheidung erfolgt im Hinblick darauf, ob es sich um phänotypische bzw. paraphänotypische Merkmale von Auszubildenden handelt, die von Ausbilderinnen/Ausbildern bzw. Kundinnen/Kunden aufgegriffen werden oder um ein Verhalten, das sie selbst im betrieblichen Kontext einbringen.

##### a) Aufgreifen phänotypischer und anderer Merkmale durch Ausbilder/-innen und Kundinnen/Kunden als Signale des Andersseins

Fast alle befragten Auszubildenden zum Friseurberuf sind an äußeren Merkmalen als Personen mit Migrationshintergrund erkennbar: Große Bedeutung hat der Phänotypus („ein türkischer Typ“ sein). Die Auszubildenden bzw. Ausbilder/-innen werden aber auch an ihrem Namen und ihrem spezifischen Akzent erkannt. Diese Merkmale dienen als Anknüpfungspunkte für Nachfragen und Gespräche durch Kundinnen/Kunden, z.B. über das (vermeintliche) Herkunftsland. Kennzeichnend dafür ist die selbstverständliche Annahme, dass ihr Gegenüber „nicht von hier“ ist. Die Sicht- und Hörbarkeit des Andersseins kann eine Thematisierung von Zugehörigkeit in unterschiedlicher Form auslösen.

---

<sup>8</sup> Die Staatsangehörigkeit wird von den befragten *Auszubildenden* nur dann thematisiert, wenn diese über Migrationserfahrungen und ihre biografische Verbundenheit zum Herkunftsland sprechen. Bei Ausführungen ihre Ausbildung betreffend kommt der Staatsangehörigkeit als formalem Kriterium der Unterscheidung keine Bedeutung zu. Auch die befragten *Ausbilderinnen/Ausbilder* sprechen die Nationalität ihrer Auszubildenden nur im Zusammenhang mit deren (griechischer, italienischer, türkischer u.a.) Herkunft an; die Staatsbürgerschaft als solche ist sowohl bei der Auswahl ihrer Auszubildenden unerheblich als auch in der Ausbildung selbst.

- *Gemeinsamer Bezug auf (positive) Assoziationen, die der Selbstwahrnehmung der Auszubildenden entsprechen*

Bei dieser Variante von Herkunftslandgesprächen handelt es sich um belanglosen Small-talk unter Bezug auf positive Klischees, in dem kritische Aspekte nicht aufgegriffen werden. Diese Gespräche verlaufen einvernehmlich. Exemplarisch sei hier das Beispiel einer Auszubildenden türkischer Herkunft genannt, die mit Kundinnen/Kunden über Urlaubserlebnisse, das Essen, das Meer und ähnliche Themen spricht. Sie bereist die Türkei gerne und regelmäßig, auch um verwandtschaftliche Bindungen aufrecht zu erhalten. Entsprechende Gespräche eröffnen Auszubildenden die Möglichkeit, ihr „Anderssein“ im Kundenkontakt selbst in einer Weise einzubringen, die ihrer biographisierenden Verbundenheit, hier zur Türkei, entspricht und damit bei Kundengesprächen habituell wirksam zu werden.

- *Fremdidentifikationen, die der Selbstwahrnehmung nicht entsprechen*

In diesen Gesprächen werden die Befragten auf Stereotype angesprochen oder mit Verhaltensweisen identifiziert, die ihrer biografisierenden Verbundenheit nicht entsprechen. Sie versuchen, diese Stereotypen zu relativieren oder lassen die Fremdidentifikation unwidersprochen. Kennzeichnend für diese Art der Kommunikation ist das Bemühen, keine Disharmonie mit der Kundschaft entstehen zu lassen.

Eine Auszubildende z.B. berichtet von Kundinnen/Kunden, die sie fragen, „wie das Land [Türkei] ist, ob es hier schwer ist, auch mit der deutschen Sprache und ob es mir hier besser gefällt als dort“. Sie unterstellen selbstverständlich eine Verbundenheit mit der Türkei und sich daraus ergebende Schwierigkeiten für das Leben in Deutschland. Die junge Frau ist jedoch in Deutschland geboren und aufgewachsen und biografisch eng mit Deutschland, mit der Türkei dagegen wenig verbunden. Sie spricht sehr gut Deutsch, sodass diesbezügliche Nachfragen von der Sache her unangebracht sind. Die Äußerungen der Kundinnen/Kunden widersprechen ihrer Selbstwahrnehmung; denn sie fühlt sich „wie eine Deutsche einfach“. Die Auszubildende nimmt entsprechende Äußerungen jedoch nicht zum Anlass, auf ihre enge Verbundenheit zu Deutschland hinzuweisen, sondern geht auf die Fremdidentifikation ein. Ein solches Verhalten bestätigt und perpetuiert ein unvollständiges und einseitiges Bild.

Eine Ausbilderin italienischer Herkunft, die seit ihrem dritten Lebensjahr in Deutschland lebt, berichtet, sie werde „oft“ von Kundinnen/Kunden gefragt, woher sie denn „eigentlich“ komme. Es wurde ihr schon oft Warmherzigkeit attestiert und diese in Verbindung damit gebracht, dass „so ja die meisten aus dem Süden“ seien. In solchen Situationen verweist sie darauf, dass persönliche Eigenschaften „auch“ viel mit der eigenen Einstellung, dem Charakter und „nicht immer was wirklich mit dem Wetter oder der Nationalität“ zu tun haben. Sie nimmt den Impuls der Kundschaft auf, der ihre biographische Verbundenheit mit Deutschland weniger selbstverständlich findet als die zu einem anderen Land; auf eine Kategorisierung ihrer Person als „positive Andere“ lässt sie sich aber nicht ein: Sie bezieht keine klare Gegenposition, stimmt aber den stereotypen Vorstellungen ihrer Gesprächspartner/-innen auch nicht zu.

- *Konfrontation mit Diskriminierungen*

Sowohl die befragten Auszubildenden als auch Ausbilder/-innen schildern Situationen, in denen sie selbst aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit von Kundinnen/Kunden bzw. Kolleginnen/Kollegen diskriminiert wurden.

Als Belastung schildert eine Auszubildende, die als Kind aus Kasachstan nach Deutschland kam, das Gespräch mit einem Kunden, der „die ganze Zeit über Russen schlecht geredet“

und „immer darauf rumgehackt“ habe. Die Äußerungen des Kunden trafen sie und brachten sie auf; gleichwohl habe sie sich „lieber zurückgehalten“. Versuche einer Kollegin und ihrer selbst, die Äußerungen des Kunden durch Argumente zu differenzieren und zu entkräften, hätten jedoch „nicht wirklich geklappt“. Auch wenn es den Kolleginnen nicht gelang, den Kunden in Schranken zu weisen, dürfte das solidarische Vorgehen und Eintreten gegen diskriminierende Äußerungen den Zusammenhalt der Kolleginnen positiv beeinflusst haben. In einem Fall verließ ein Kunde, nachdem die Ausbilderin sich auf seine Frage hin als Türkin vorgestellt hatte, den Salon; im anderen Fall handelt es sich um Äußerungen wie „Ich hasse Türken“. Den so Angesprochenen wird nicht nur die Anerkennung als Gleicher unter Gleichen verweigert, sondern er wird gleichsam zum Prototypus des Anderen gemacht. Auch Personen, die Derartiges äußern, werden in diesem Salon bedient („Der Kunde ist König“); zugleich sucht man ihnen verbal Grenzen zu setzen („Hören Sie mal. [...] Auch ein König hat sich zu benehmen“).

Diskriminierende Äußerungen, die einzelne Mitarbeiterinnen ausschließen sollen, führen hier zu einem Zusammenschluss der potenziell „Anderen“ als Gleiche: „In dem Moment, wo derjenige dann vielleicht abwertend zu uns über jemanden spricht, spricht der von einem Teil von uns.“ Die befragte Ausbilderin spricht im gesamten übrigen Interview ausschließlich über sich selbst und ihre persönlichen Erfahrungen - auch dann, wenn es um migrations-spezifische Aspekte geht. Allein das gemeinsame Betroffensein von der Möglichkeit, als Andere abgewertet und ausgeschlossen zu werden, lässt sie zusammen mit diesen ein eigenes Wir konstituieren: Hier geht es um „uns“.

Anders der Fall einer Ausbilderin, die die Betriebszugehörigkeit ihrer Auszubildenden mit Migrationshintergrund gegenüber potenziell „ausländerfeindlichen“ Kunden zu legitimieren sucht: Dies geschieht u.a. unter ausdrücklichem Hinweis darauf, dass die betreffenden jungen Leute dem Salon „keine Probleme bereiten“, sondern lernen wollen „wie auch von uns die Mädchen oder Jungs.“ Möglichen, offenbar selbstverständlich mit der Mehrfachzugehörigkeit von Auszubildenden assoziierten, Problemen will sie so präventiv entgegentreten. Durch die Hervorhebung des Unproblematischen als Gemeinsamkeit werden die so Vorgestellten zugleich als Andere kenntlich gemacht.

## **b) Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, die von den Auszubildenden in den Kontext eingebracht werden**

### **Sprache**

Sprache schafft eine „Orientierung durch die kollektive und umfassende Einbindung des Einzelnen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eines gemeinschaftlichen Kontextes“ (MECHERIL 2003, S. 192). Von daher ist sie ein grundlegendes Zugehörigkeitssignal sowohl dahingehend, dass sich mit ihr ein bestimmter Zugehörigkeitskontext sprachlich erschließt als auch dahingehend, dass mit ihr Ausschluss (sprachliche Fehler, Akzent) begründet werden kann. Sprache ist unmittelbar der Fremdwahrnehmung zugänglich; Auszubildende können sprachliche Fehler nicht verbergen und auch nicht kurzfristig ablegen.

- **Deutsche Sprachkenntnisse**

Deutsche Sprachkenntnisse sind wichtig als Grundlage der Verständigung, sowohl in der Ausbildung als auch im Kundenkontakt; von daher kommt ihnen für die Vermittlung bzw. für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz grundlegende Bedeutung zu. Abweichungen, die den mündlichen Sprachgebrauch betreffen, werden in unterschiedlichem Ausmaß akzeptiert und müssen nicht notwendig die Verständigung mit Kundinnen/Kunden oder Kollegin-

nen/Kollegen beeinträchtigen. Dennoch wirken sie als ein Merkmal der Unterscheidung, indem sie auf einen anderen als den deutschen Zugehörigkeitskontext verweisen.

Die meisten Auszubildenden bewerten ihre mündlichen Sprachkenntnisse als gut. Die Durchsicht der Interviewtexte auf sprachliche Fehler hin zeigte, dass einige von ihnen beim mündlichen Ausdruck durchaus Fehler, z.B. beim Gebrauch des Artikels und von Präpositionen, machen, die typisch für Zweitsprachler sind (vgl. Ahrenholz 2010, S. 21ff). Die befragten Ausbilder/-innen berichten mehrheitlich von sprachlichen Schwierigkeiten: Dies betrifft z.B. die Entstehung von Missverständnissen in Situationen, in denen das Fachpersonal seine Anweisungen sehr schnell erteilt, um die Arbeit zügig erledigen zu können oder wenn Auszubildende mündlich erteilte Anweisungen vor der praktischen Umsetzung schriftlich niederzulegen haben. Auch der persönliche Kontakt mit Kundinnen/Kunden kann durch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache gehemmt und erschwert werden. Andererseits machen Ausbilder/-innen auch die Erfahrung, dass sich die mündlichen Deutschkenntnisse ihrer Auszubildenden - ggf. unterstützt durch ausbildungsbegleitende Hilfen - merklich verbessern können. In aller Regel können sich die Auszubildenden auch mit Fehlern und Schwierigkeiten beim Gebrauch der deutschen Sprache in den betrieblichen Kontext einbringen<sup>9</sup>.

- ***Einsatz herkunftssprachlicher Kenntnisse / Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus***

Auszubildende berichten, dass sie gelegentlich neben Englisch ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse im Betrieb einsetzen. In diesen Fällen sind die mehrfach-zugehörigen Auszubildenden dank ihrer spezifischen Kenntnisse in einer Weise habituell wirksam, die im betrieblichen Kontext als legitim angesehen und ungeteilt anerkannt wird, sodass das Signal der Unterscheidung, „eine andere Herkunftssprache als Deutsch zu haben“, in diesem Fall die Zugehörigkeit zum Salon stärken dürfte.

Die Fähigkeit und Bereitschaft von Auszubildenden, andere Sprachen als die deutsche im Betrieb einzusetzen, wird von Ausbilderinnen/Ausbildern ausdrücklich nachgefragt und mit Wertschätzung belegt, sofern es um Situationen geht, in denen Kundinnen/Kunden dies wünschen: Mitarbeiter/-innen zu haben, die z.B. Arabisch, Russisch, Italienisch oder Türkisch sprechen, bringt dem Betrieb „extreme Vorteile“, wenn die Kundschaft die deutsche Sprache nicht beherrscht. Ausbilder/-innen beschreiben darüber hinaus, dass Herkunftssprachen auch eingesetzt werden, wenn Kundinnen/Kunden trotz guter Deutschkenntnisse bevorzugt in ihrer Muttersprache sprechen, ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden oder auch Dolmetscherdienste unterschiedlicher Art in Anspruch nehmen wollen. Auszubildende berichten, dass die Verwendung der Muttersprache in solchen Fällen z.T. nur geduldet werde und folglich „auch so ganz leise, dass es keiner mitbekommt“ zu erfolgen habe. Neben den unangefochtenen Verwendungssituationen gibt es in den Betrieben offensichtlich „multilinguale Praxen, ... die gleichsam insgeheim stattfinden“ (MECHERIL 2003, S. 319). In dieser Grauzone werden weitere Unterscheidungen getroffen: Eine Auszubildende führt aus, dass die Vorgesetzte ihre Gespräche auf Russisch hinnimmt, der Kollegin türkischer Herkunft in einer vergleichbaren Situation jedoch „richtig Ärger“ macht und „das nie wieder hören“ will.

Für den privaten Gebrauch der Herkunftssprache gelten in den Betrieben z.T. verbindliche Regelungen, die der Mehrsprachigkeit der Auszubildenden Rechnung tragen und es ihnen ermöglichen, z.B. im Hinterzimmer herkunftssprachlich Telefonate zu führen. Fehlen solche Absprachen, können Regelungen zufällig und beliebig entstehen: Eine Auszubildende be-

---

<sup>9</sup> Das jeweils tolerierte Ausmaß an Schwierigkeiten ist dabei unterschiedlich. Schwierigkeiten von Auszubildenden im schriftsprachlichen Bereich wirken sich vor allem in der Berufsschule erschwerend auf den Kompetenzerwerb aus.

richtet, wie ihr ein Gespräch mit einer Kollegin auf Türkisch in der Küche untersagt wurde. Für sie war dieser Vorfall „sehr schlimm“, denn er dürfte ihr das Prekäre ihrer Zugehörigkeit zum Betrieb deutlich gemacht haben. Die hier zugrunde liegende Begebenheit ereignet sich zwar „am Rande“ des Betriebsablaufs, betrifft aber einen zentralen Aspekt der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Auszubildenden (vgl. KRUMM 2009, S. 235ff).

„Salonsprache ist die deutsche Sprache“ - dieses Prinzip vertreten alle befragten Auszubildenden und Ausbilder/-innen, unabhängig von ihrer eigenen Herkunft und möglichen Mehrfachzugehörigkeit. Offizielle Begründung dafür ist die Kundenorientierung; ausschließlich Deutsch zu sprechen gilt als Gebot der Höflichkeit gegenüber der deutschsprachigen Kundschaft, die nicht von sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten ausgeschlossen werden soll. Zum anderen liegt sprachliche Transparenz auch im wirtschaftlichen Interesse, denn Kundschaft zu verlieren, die sich unwohl oder gar brüskiert fühlt, kann sich keiner der Betriebe leisten. Hinzu kommen weitere Gründe, die die Bedeutung der Sprache als Mitgliedschaftssignal verdeutlichen. Dies betrifft etwa die Angst von Ausbilderinnen/Ausbildern, es könne in einer anderen Sprache schlecht über sie gesprochen werden sowie - quasi komplementär dazu - die Einschätzung von Auszubildenden, dass der Gebrauch der deutschen Sprache die erwünschte Integrationsbereitschaft von Migrantinnen/Migranten unterstreiche, ihren Wunsch, als zugehörig anerkannt zu werden und ihre Bereitschaft zur Anstrengung für dieses Ziel.

Die Art der Umsetzung des Monolingualitätsgebotes wird nicht zuletzt von der Zugehörigkeit des Lehrpersonals selbst beeinflusst. Diejenigen Ausbilder/-innen, die über eigene Migrationserfahrung verfügen und selbst mehrsprachig sind, verfolgen das Verbot unkontrollierter Mehrsprachigkeit allein mit Blick auf den „offiziellen“ Teil ihres Betriebs, in dem sich die Kundschaft aufhält. Für die Küche als nicht-offiziellen Teil des Betriebs gilt dieses Prinzip nicht. Hier ist es selbstverständlich, dass auch andere Sprachen gesprochen werden, so wie es den Zugehörigkeiten der Mitarbeiter/-innen entspricht. Dies kann mit ausdrücklicher Wertschätzung für die Mehrsprachigkeit von Personen einhergehen oder allein mit der Auffassung, dass sprachliche Unterschiede einen selbstverständlichen Bestandteil der betrieblichen Routine darstellen. Diese Unterschiede werden im öffentlichen Teil des Betriebs durch klare Regeln möglichst unsichtbar gemacht bzw. unter Kontrolle gehalten. Im nichtöffentlichen Teil dagegen wird den Einzelnen habituelle Wirksamkeit ermöglicht und mit der Anerkennung von Gleichheit die informelle Mitgliedschaft auch mehrfach zugehöriger Personen begründet.

### **Normative Orientierungen**

- ***Respekt und Höflichkeit (Erziehungskonventionen)***

Den befragten Auszubildenden zum Friseurhandwerk ist ein respektvoller Umgang mit ihren Vorgesetzten sowie Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig. Sie verleihen der besonderen Stellung von Vorgesetzten Ausdruck, indem sie sie siezen, auch wenn sie sich sehr gut mit ihnen verstehen und auch privat Kontakt pflegen. Respekt unter den Kolleginnen/Kollegen bilde, so einer der Befragten, die Grundlage dafür, miteinander „klar zu kommen“ und „ruhig arbeiten“ zu können. Hierzu gehöre, so betonen Auszubildende, auch eine höfliche Ausdrucksweise und ein freundlicher Umgangston. In anderen Fällen allerdings kann eine respektvolle Haltung der habituellen Wirksamkeit der Auszubildenden entgegenstehen. Eine Auszubildende z.B. siezt aus Respekt die Betriebsinhaberin, die sie – da sie in einer Filiale ausgebildet wird - nur hin und wieder sieht, während alle anderen Kolleginnen sie duzen. Sie nimmt sich selbst, als nicht „zugehörig“ wahr.

Eine weitere Auszubildende führt hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen ihrer Eltern aus: „Bei mir war da immer so ein Respekt.“ Mit ihren Eltern dürfe sie nicht so reden wie „hier auf der Arbeit oder mit deinen Freunden. Ich durfte meine Meinung auch nicht sagen.“ Die im Betrieb vorherrschende kommunikative Norm erfordert von ihr jedoch ein gegenteiliges Verhalten: Sie soll „den Mund aufmachen“, sich auch der Vorgesetzten gegenüber offen äußern, was ihr schwer fällt<sup>10</sup>. Die von der Vorgesetzten eingeforderte kommunikative Norm fungiert als informelles Mitgliedschaftssignal. In diesem Fall führt die aus familiären Kontexten herührende Form des Respekts zu Konflikten zwischen Auszubildender und Vorgesetzter, die die Ausbildungssituation belasten.

Während die respektvolle Haltung den Vorgesetzten gegenüber es einem Auszubildenden ermöglicht, insbesondere die Kontakte zum Vorgesetzten und den Kolleginnen/Kollegen positiv zu beeinflussen und damit das Wir innerhalb des Kollegiums zu stärken, führt sie in einem anderen Fall zu Konflikten und einem Signal der Nicht-Zugehörigkeit. Dies macht deutlich, dass - von der jeweiligen „Ausprägung“ einer normativen Orientierung abgesehen - der jeweilige Kontext von erheblicher Bedeutung für die Anerkennung von Zugehörigkeit ist.

Normative Orientierungen, die von Ausbilderinnen/Ausbildern als Signale der Unterscheidung wahrgenommen werden, äußern sich vor allem als Aspekte von Höflichkeit und Respekt der Auszubildenden im Umgang mit Erwachsenen. Dies betrifft die Einhaltung allgemeiner Erziehungskonventionen der Eltern, wie z.B. zeitliche Begrenzungen bei gemeinsamen Unternehmungen unter Kolleginnen/Kollegen, aber auch das Verhalten gegenüber Kundinnen/Kunden und dem Ausbildungspersonal selbst („sehr sehr höflich“). Ein respektvolles Verhalten im Betrieb wird natürlich auch im Interesse der Kundenorientierung geschätzt: Wer dem Chef und der Kundschaft gegenüber Respekt hat, kann sich „anders“ geben („nicht so klobig und nicht so aggressiv oder so“).

Höflichkeit und respektvolles Auftreten werden ausdrücklich wertgeschätzt und ggf. auch als zu streng empfundene Erziehungsprinzipien selbstverständlich berücksichtigt. Zugleich wirken diese Regeln und das mit ihnen einhergehende Verhalten als Signale der Unterscheidung: Bei der Beschreibung ihrer Beobachtungen unterscheiden die Ausbilder/-innen immer wieder selbstverständlich „unsere Deutschen“, „unsere Mädchen“, „unsere eigenen Mädchen“ einerseits, „die anderen“ andererseits. Damit muss keine Abwertung verbunden sein; erörtert werden Unterschiede, es geht allein um die Differenz: „Unsere Mädels, die sind teilweise ein bisschen zu locker, und bei denen ist es einfach zu streng.“ Die Ermöglichung habitueller Wirksamkeit bezieht sich somit auf die Auszubildenden als „Andere“; informelle Mitgliedschaft ist damit nicht verbunden<sup>11</sup>.

## Religiöse Orientierungen

### - **Verzicht auf Alkohol, Schweinefleisch**

„Die expliziten Einschätzungen anderer über das Verhältnis von Handeln und Zugehörigkeitskontext und vielleicht noch mehr die implizit bleibenden, unausgesprochenen Einschätzungen, die sich deutlicher als die expliziten einer Erwidern entziehen, geben über die Person Auskunft“ (MECHERIL 2003, S. 164). Auskunft geben können auch Einschätzungen, die nicht eindeutig sind, sondern diffus und immanent widersprüchlich, selbst im Bewusstsein desjenigen, der sie trifft. Dies gilt für Reaktionen auf den Verzicht auf Alkohol und Schweine-

<sup>10</sup> Sie gibt an, eine zurückhaltende Person zu sein.

<sup>11</sup> Kritik an einem allzu respektvollen Verhalten ihrer Auszubildenden gegenüber Autoritäten wie Ausbilder/-innen äußert allein eine Ausbilderin, die selbst mehrfach zugehörig ist und auch ihre eigenen Erfahrungen als junge Auszubildende mit Migrationshintergrund reflektiert.

fleisch als ein Signal, das, wie eine Ausbilderin beschreibt, zu einem Verlust an „Zusammengehörigkeit“ bei betrieblichen Feiern führt. Die Befragte gesteht ihren Auszubildenden ihr Verhalten zu, betrachtet es jedoch als der Begründung bedürftig: Sie fragt nach Ursachen („das liegt an der Erziehung von zuhause“), äußert „Verständnis“, sucht nach Anknüpfungen im Wir („es gibt auch Deutsche, die Vegetarier sind“) und verweist auf den privaten Charakter der Situationen, in denen es auftritt („das ist eine private Atmosphäre, das hat uns nicht zu interessieren“).

Auszubildenden wird zugestanden, sich bei Betriebsfeiern mit ihrer religiösen Orientierung als einem für sie bedeutsamen Bestandteil ihrer Lebensrealität in Interaktionen einzubringen, der auf die Bindung an einen anderen natio-ethno-kulturellen Kontext verweist. Die kollegiale Zusammenarbeit kann davon unberührt bleiben („also da machen wir keine Unterschiede“), damit auch die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch den/die befragten/befragte Ausbilder/-in. Zugleich kennzeichnet ihr Handeln die betreffenden Auszubildenden als Andere, denn „wir merken einfach, sie gehören doch nicht - so in diesen Rahmen“. Demgegenüber gilt das Mitbringen von Speisen aus dem eigenen Herkunftsland bzw. dem der Eltern als unproblematischer Ausdruck einer eigenen „Mentalität“. So berichtet eine Auszubildende, dass sie an ihrem Geburtstag türkische Spezialitäten mitbringe. Damit bedient sie einen Aspekt der „habituellen Fiktion des natio-ethno-kulturellen Prototyps“ Türkei und zeigt sich als Türkin. Die damit einhergehende Unterscheidung in Wir und Die bewertet sie nicht als in prekärer Weise trennend, wirkt sich diese Geste doch positiv auf ihre Kontakte zum Kollegenkreis aus und eröffnet ihr die Möglichkeit, ihrer Mehrfachzugehörigkeit in für sie unproblematischer Weise Ausdruck zu verleihen.

#### - ***Kopftuch tragen***

Dem Kopftuch kommt in der öffentlichen Diskussion um Einwanderungs- und Integrationsfragen ein hoher symbolischer Gehalt zu. Auch im Betrieb als natio-ethno-kulturellen Kontext wirkt es als stark affektiv besetztes Signal der Unterscheidung, das eindeutig negativ konnotiert wird („Montur“). Im Unterschied etwa zu dem o.g Fall des Verzichts auf bestimmte Nahrungs- und Genussmittel, wird diese Bewertung auch explizit gemacht und die Handlungswirksamkeit der betroffenen Auszubildenden an dieser Stelle klar begrenzt: Sie wird angewiesen, das Kopftuch während der Arbeit im Betrieb abzulegen, andernfalls würde das Ausbildungsverhältnis beendet („Das funktioniert nicht. Das geht nicht.“).

Das Kopftuch macht schon ungetragen seine potenzielle Trägerin als „Andere“ kenntlich, es gehört grundsätzlich nicht in den Betrieb. Sie hat es von einer Reise „nach Hause“ mitgebracht. Ein informelles Mitglied des Salons als natio-ethno-kultureller Kontext kann sie mit dieser Bindung nicht werden. Hält sich die Auszubildende an die Vorgabe des Ausbilders und zieht sie das Kopftuch im Salon aus, so bleibt damit aber die sachliche Grundlage für eine Fortsetzung ihrer Ausbildung erhalten. Der Ausbilder setzt der habituellen Wirksamkeit seiner Auszubildenden klare und explizite Grenzen; er definiert, welches Verhalten im Betrieb als legitim gilt.

#### - ***Keine Arbeit im Herrensalon***

Die Interviews enthalten ein weiteres Beispiel dafür, dass auch während der Ausbildung noch natio-ethno-kulturelle Signale der Unterscheidung wirksam werden können, die nicht nur informelle Mitgliedschaft verhindern, sondern zur Aberkennung der formellen Mitgliedschaft zum Betrieb, d.h. zur Vertragslösung führen. Es handelt sich um den Fall einer Auszubildenden, deren Vater ihr die Arbeit im Herrensalon untersagte. In diesem Fall wurden die Mitgliedschaftskriterien der Ausbilderin explizit gemacht und auch durchgesetzt: Die Arbeit im Herrensalon ist unverzichtbarer Bestandteil der von ihr zu erwerbenden bzw. ihr zu ver-

mittelnden beruflichen Handlungskompetenz. Ein Kompromiss ist nicht möglich. Die junge Frau musste daher die Ausbildung abbrechen.

### **Einsatz spezieller handwerklicher Fähigkeiten/Fertigkeiten**

Mehrere Ausbilder/-innen erwähnen im Interview die aus der Türkei stammende Technik, Augenbrauen mit dem Faden zu zupfen; alle sind selbst mehrfach zugehörig. Während eine türkische Befragte ihre Aussage sogleich relativiert durch den dreimaligen Hinweis, dass entsprechende Fähigkeiten für ihren Betrieb nicht von besonderer Bedeutung seien („nicht extrem“) – so als wolle sie sich nicht durch den Einsatz einer möglicherweise exotisch wirkenden Technik selbst als „anders“ darstellen - beschreiben zwei Kollegen italienischer Herkunft dieselbe Technik als willkommenes Angebot, das gut zu dem multikulturellen Image des Betriebs passe und auch von der Kundschaft durchaus angenommen werde. Das Zupfen von Augenbrauen mit dem Faden wird den türkischen Auszubildenden nicht nur ermöglicht, sondern ausdrücklich zugestanden, mit Wertschätzung für ihre darin zum Ausdruck kommenden handwerklichen Fähigkeiten bedacht und als ein zum Betrieb gehöriges Angebot geschätzt. Augenbrauen mit dem Faden zu zupfen ist kein Phänomen, das „Andere“ konstituieren würde, sondern ein Aspekt von Mehrfachzugehörigkeit, der sich problemlos in den Betrieb als natio-ethno-kulturellen Kontext einfügt.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Der Betrieb stellt sich als sozialer Kontext dar, in dem natio-ethno-kulturelle Aspekte von Zugehörigkeit bedeutsam werden.
- Auszubildende mit Migrationshintergrund, vereinzelt auch Ausbilder/-innen mit Migrationshintergrund, werden dabei aufgrund bestimmter phänotypischer oder habitueller Merkmale als „Ausländer“ adressiert. Sie reagieren darauf in unterschiedlicher Art und Weise, wie z.B. die Ausführungen zu den Herkunftslandgesprächen zeigen. In ihre Reaktionen gehen sowohl das jeweilige Thema und die betrieblichen Kontextbedingungen des Betriebs ein als auch persönliche Faktoren, zu denen vor allem ihre biografisierende Verbundenheit und die im Einzelfall vorhandene reflexive und kommunikative Kompetenz gehören. Die als Fremde Angesprochenen äußern sich i.d.R. auch als Fremde zurück. In diesem Zuge tritt ihre Zugehörigkeit zum deutschen Kontext und damit ihre Mehrfachzugehörigkeit in den Hintergrund.
- Einige Wir-Die-Unterscheidungen, die Ausbilder/-innen treffen – z.B. angesichts des Verzichts auf Alkohol und Schweinefleisch oder von Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache – werden von den Auszubildenden nicht thematisiert. Bei diesen stehen dagegen Herkunftslandgespräche oder phänotypische Merkmale und somit andere Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Vordergrund. Ein von beiden Beteiligten geteiltes Thema sind Normen, wie Respekt und Höflichkeit. Hier zeigt sich, dass für Ausbilder/-innen und Auszubildende unterschiedliche Aspekte des Migrationshintergrundes eine Bedeutung erhalten können.
- Anders als bei Ausbilderinnen/Ausbildern ohne Migrationshintergrund, die im Interview ganz selbstverständlich zwischen „uns“ und „denen“ unterscheiden, finden sich derartige Differenzierungen bei den auszubildenden Migrant/-innen mit Blick auf Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund nicht: Nicht vorhandene Mehrfachzugehörigkeit ist für sie kein Kriterium für eine Die-Wir-Unterscheidung.
- Auszubildende können ihre Zugehörigkeit zu einem weiteren natio-ethno-kulturellen Kontext im Betrieb in Handlungen zum Ausdruck bringen, die von den Normalitätsvorstellungen ihrer Ausbilder/-innen abweichen. Damit kann zugleich eine Zuschrei-

bung verbunden werden, die die betreffenden Auszubildenden zu „Anderen“ macht: Mitgliedschaft (formell) und Nichtmitgliedschaft (informell) sind zugleich möglich.

- Merkmale der Wir-Die-Unterscheidung wirken im Betrieb nicht per se trennend und die Zugehörigkeit von Auszubildenden in Frage stellend: Sind sie Anlass für ein gemeinsames Vorgehen der Kolleginnen/Kollegen – unabhängig von deren Herkunft - gegen diskriminierende Äußerungen von Kundinnen/Kunden, so können sie im Gegenteil die Zugehörigkeit zum Betrieb bzw. unter den Kolleginnen/Kollegen stärken.

#### **4.1.2 Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Beruf Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau**

Während es im Friseurberuf möglich ist, ggf. auf die Entwicklung der (mündlichen) Sprachkenntnisse von Auszubildenden zu vertrauen, werden im Beruf des/der Groß- und Außenhandelskaufmanns/-frau meist sehr gute deutsche Sprachkenntnisse vorausgesetzt. Wie in anderen beruflichen Kontexten, so findet die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden zum Teil auch hier ausdrückliche Wertschätzung (SETTELMEYER, HÖRSCH 2009) und geht als wichtiges Kriterium in die Auswahl der Bewerber/-innen ein. Die Verwendung der Herkunftssprachen für private Unterhaltungen ist allerdings den Interviews zufolge auch in diesem Beruf meist nicht erwünscht.

Die Herkunft bzw. die Zugehörigkeit von Auszubildenden ist im Kontakt mit Kundinnen/ Kunden kaum ein Thema. Bei den Außenhandelskaufleuten ist die Kommunikation zumeist medial vermittelt (Telefon, Schriftverkehr), so dass sich vor allem hörbare Merkmale<sup>12</sup> als Anknüpfungspunkt für Zuschreibungen anbieten. Im Großhandel ist die Gestaltung des Kundenkontakts an zügigen und effizienten Geschäftsabläufen orientiert, die – anders als im Friseurberuf - wenig Raum für Small-talk und Persönliches lassen. Die Kundenkontakte zeichnen sich vielmehr durch Distanziertheit und Sachlichkeit aus. Aspekte des Migrationshintergrundes werden unter Kolleginnen/Kollegen in ähnlicher Form (wohlmeinende Witze bis hin zu diskriminierenden Äußerungen) angesprochen. Aufgrund ihres geringen Anteils (s. vorne) gibt es offenbar deutlich weniger Erfahrung mit der Ausbildung von Migrantinnen/Migranten<sup>13</sup> als im Friseurberuf, wo dies in vielen Betrieben eine Tradition hat.

Die Interviews ergeben insgesamt deutlich weniger Hinweise auf eine Bedeutung einzelner Aspekte des Migrationshintergrundes als dies im Friseurberuf der Fall war. Deren Thematisierung scheint vor allem durch folgende Faktoren begünstigt zu werden:

- die Wahrnehmbarkeit von phänotypischen und paraphänotypischen Merkmalen im persönlichen Kontakt;
- eine Tätigkeit, zu der die selbstverständliche Thematisierung auch persönlicher Belange gehört und die
- ausreichend zeitlichen Spielraum für informelle Gespräche mit sich bringt.

#### **4.2 Zur Relevanz von Aspekten natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit für den Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz**

Die Ergebnisse der Analyse wurden auch hinsichtlich ihrer Relevanz für die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz reflektiert. Da zur Beschreibung dieses Zusammenhangs bislang keine Theorie vorliegt, können Aussagen allein aus den Projektergebnissen gewonnen werden.

<sup>12</sup> Inwieweit auch schriftliche Fehler eine Rolle spielen, müsste eine Dokumentenanalyse ergeben.

<sup>13</sup> So haben zwei von sechs befragten Ausbilder/-innen erstmals Migrantinnen/Migranten ausgebildet.

Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit sind nur dann in einen eindeutigen kausalen Zusammenhang mit dem Erwerb bzw. der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz zu stellen, wenn sie zum Abbruch der Ausbildung führen. In der vorliegenden Untersuchung war dies der Fall bei einer Auszubildenden, die die Arbeit im Herrensalon verweigerte und somit einen Teil der Ausbildungsinhalte nicht erwerben konnte sowie bei einer anderen, deren Deutschkenntnisse für die betriebliche Kommunikation nicht ausreichten. Es handelt sich hierbei um extreme Beispiele, die in dem Sample Ausnahmen darstellen. Ansonsten ist die Bedeutung von Aspekten natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit für die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz – abgesehen von notwendigen deutschen Sprachkenntnissen - abhängig von den beteiligten Personen bzw. ihren Bewertungen und vom Kontext.

Ihre Bedeutung erhalten die Bewertungen vor allem mit Blick auf das Betriebsklima, das „die Wahrnehmung und Interpretation einer Arbeitssituation durch den Akteur beeinflusst und so letztlich mitbestimmt, wie das Lernpotenzial der Arbeit genutzt wird“ (FRANKE 2005, S. 55). Wie bedeutsam das Betriebsklima und die Kommunikation untereinander für die Ausbildung sind, machen insbesondere Studien zum Ausbildungsabbruch deutlich: Entsprechenden Defiziten kommt herausragende Bedeutung für einen Abbruch zu (PIENING, HAUSCHILDT, RAUNER 2010, S. 18, auch SCHÖNGEN 2003, S. 36).

Werden Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als positiv für das Betriebsklima erachtet, so ist davon auszugehen, dass sie auch die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz begünstigen – und umgekehrt. Die normative Orientierung, z.B. Höflichkeit bzw. Respekt, kann im betrieblichen Kontext sehr unterschiedlich wirken. Je nachdem, ob sie im täglichen kollegialen Umgang als positiv empfunden wird oder zu einer Zurückhaltung führt, aufgrund derer Auszubildende auch notwendige Rückfragen nicht stellen, unterstützt bzw. erschwert sie die Vermittlung bzw. den Erwerb von Handlungskompetenz. Gerade um den Einfluss solcher mittelbar wirkender Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit auf die Vermittlung bzw. den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz genauer beschreiben zu können, wären theoretische Vorarbeiten hilfreich.

In der Regel entfalten Aspekte des Migrationshintergrundes – abgesehen von notwendigen deutschen Sprachkenntnissen - ihre Wirkung auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz nicht „per se“, sondern in Verbindung mit anderen persönlichen Merkmalen und Eigenschaften der betreffenden Auszubildenden. So sieht eine Ausbilderin ihre Auszubildende irakischer Herkunft aufgrund von deren Engagement und ihrer besonderen Geschicklichkeit als „Schnäppchen“; umgekehrt scheitern Ausbildungsverhältnisse an fehlender Ausbildungsreife (ständige Unpünktlichkeit, Schule schwänzen) oder fehlendem Engagement (keine Arbeit an Heiligabend) der Betroffenen – ihre Herkunft ist dabei eher zufällig. Abgesehen von wenigen Sonderfällen (Verweigerung der Arbeit im Herrensalon) addiert sich der Migrationshintergrund zu anderen Faktoren, persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen (betriebliche Rahmenbedingungen, Interesse am Ausbildungsberuf, Lernmotivation u.a.), die für die Ausbildung von Bedeutung sind.

### **4.3 Besondere Bedeutung personaler Kompetenz**

In den Interviews treten in besonderer Weise solche Kompetenzen in Erscheinung, die dem personalen Bereich zuzuordnen sind (Selbst- und Sozialkompetenz). Fachwissen und Fertigkeiten dagegen spielen eine untergeordnete Rolle, obwohl die Leitfäden auch deren Thematisierung vorsehen. Dies dürfte zum einen mit der Perspektive der Zugehörigkeit zusammenhängen, die soziale Situationen und Interaktionen in den Mittelpunkt stellt und von daher

zur Betonung dieser Kompetenzbereiche beiträgt. Zum anderen konzentriert sich die Untersuchung auf den betrieblichen Teil der Ausbildung, in dem Auszubildende sich vor allem in sozialen Zusammenhängen bewegen und bewähren müssen. Demgegenüber treten Aspekte der Wissensvermittlung in den Hintergrund.

In den Interviews mit *Auszubildenden* finden sich zahlreiche Hinweise zu personaler Kompetenz. Dieser kommt, insb. in der Ausbildung zum Friseurberuf (und später im Beruf selbst), eine herausragende Bedeutung zu: Um eine gute Beziehung zu Kundinnen/Kunden aufbauen zu können, sind z.B. Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Beratungskompetenz und Konfliktlösungsfähigkeit unabdingbar. Eng damit verbunden sind Aspekte von Selbstkompetenz, die Auszubildende in der Ausbildung entwickeln müssen: Freundlichkeit und Offenheit sowie die Fähigkeit, die Rolle als Auszubildende zu reflektieren und im Betrieb nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Darüber hinaus sind z.B. Lernbereitschaft, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen, Zielstrebigkeit, Reflexion eigener Stärken und Schwächen sowie Belastbarkeit Aspekte von Selbstkompetenz, die den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterstützen. Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Auszubildenden sich immer wieder vor Situationen gestellt sehen, für deren Bewältigung sie personale Kompetenz benötigen, sei es die Überwindung, eine Tätigkeit trotz Unsicherheit das erste Mal auszuführen, sei es das Erfordernis, den Kundinnen/Kunden gegenüber offener aufzutreten oder Überlegungen, in welcher Weise die als unzulänglich empfundene Ausbildungssituation verbessert werden kann. Gelingt es ihnen, entsprechende Herausforderungen zu bewältigen, reflektieren sie dies als ein „sich Fortschreiten“ und persönlichen Reifeprozess. Die Entwicklung personaler Kompetenz hat eine für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz grundlegende Bedeutung und verweist darauf, Qualifikation und Bildung als „einander bedingende komplementäre Größen anzusehen“ (REETZ 2009, S. 35).

Personale Kompetenz ist auch hinsichtlich der Reflexion von Mehrfachzugehörigkeit von Bedeutung. Während Auszubildende gefordert sind, ihre Mehrfachzugehörigkeit zu reflektieren im Hinblick auf solche Ausdrucksweisen, die ihren individuellen Verbundenheiten und Darstellungswünschen im betrieblichen Kontext gemäß sind, stehen bei den Ausbilderinnen/Ausbildern der selbstreflexive Umgang mit und die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Situationen, in denen die Mehrfachzugehörigkeit von Auszubildenden deutlich wird und in die „Die-Wir-Unterscheidungen“ eingehen (z.B. sprachliche Missverständnisse, Erziehungskonventionen) im Mittelpunkt.

Auffällig in den Interviews mit *Ausbilderinnen/Ausbildern* ist die Bedeutung ihrer persönlichen Erfahrung für die Ausbildung von Migrantinnen/Migranten. Dabei geht es um ein Wissen, das unmittelbar und ausschließlich auf die jeweils einzelne Person bezogen und nicht auf eine im wissenschaftlichen Sinne systematische Generierung und Überprüfung ausgerichtet, gleichwohl aber einer reflektierenden Betrachtung zugänglich<sup>14</sup> ist. Erfahrungen, die in zum Teil langjähriger Praxis gemacht wurden, können einen Vertrauensvorschuss gegenüber Auszubildenden begründen, deren Zeugnisse nicht so gut sind oder die zunächst deutliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben („Deutsch, das lernen die“); sie lassen Ausbilder/-innen gelassen auf Motivationsschwankungen reagieren oder – wie im Fall einer jungen Ausbilderin, die selbst Migrantin ist – mit besonderer Empathie, aber auch deutlicher Kritik auf Schwierigkeiten reagieren, die speziell bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund auftreten. Dabei kann es um allzu fügsamen Umgang mit Autoritäten gehen oder darum, notwendige Verständnisfragen bei Bedarf nicht auch mehrfach zu stellen.

---

<sup>14</sup> D.h. nicht um implizites Wissen im Sinne von PORSCHEN (2008, 73).

Die Interviews zeigen ferner die Bedeutung von Selbstkompetenz - sei es im Sinne einer allgemeinen Wertorientierung („Die sind geschickt, aber denen muss man auch helfen“), als Berufsethos („Der Ausbilder ist Vorbild“), oder als Fähigkeit, auch die Grenzen der eigenen Möglichkeiten anzuerkennen und z.B. nach einer Phase der Überforderung auch lange Jahre gültig gewesene Einstellungskriterien zu überdenken.

In ihrer Praxis setzen Ausbilder/-innen ihre Selbstkompetenz in sozial kompetentes Handeln um. Sozialkompetenz äußert sich etwa in der Formulierung und Durchsetzung von Regeln (Umgang mit Mehrsprachigkeit, Verbindlichkeit der Teilnahme an Übungsabenden, Mindestvoraussetzungen für die Arbeit an Kundinnen/am Kunden u.a.); aber auch in Konfliktbereitschaft und Vermittlungsfähigkeit (wenn etwa sprachliche Missverständnisse unter Kolleginnen/Kollegen zu Auseinandersetzungen führen), in Empathie für persönliche Schwierigkeiten, wie sie bei einer Kollision zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen einerseits und den Erziehungsvorstellungen ihrer Eltern andererseits auftreten können sowie nicht zuletzt in einem erheblichem Engagement, das bisweilen weit über den Bereich der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz (gemeinsames Üben vor Prüfungen und Wettbewerben, Hilfen beim Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten) hinausgeht. Gespräche mit Auszubildenden und ihren Kolleginnen/Kollegen zur Vermittlung bei Schwierigkeiten und innerbetrieblichen Konflikten nehmen in einigen Fällen erheblichen Raum ein, ebenso die Unterstützung bei familiären und finanziellen Schwierigkeiten.

Natürlich ist dieses Engagement nicht allein sozial motiviert. Die befragten Ausbilder/-innen schätzen die Ausbildung von Migrantinnen/Migranten, weil sie überwiegend positive Erfahrungen mit Jugendlichen aus dieser Bevölkerungsgruppe gemacht haben – wer mit ihren besonderen Belangen nicht in Berührung kommen will, stellt sie erst gar nicht ein<sup>15</sup>.

## 5 Fazit und Empfehlungen

Nimmt man die Perspektive der Zugehörigkeit ein, so zeigen sich über die in Untersuchungen des Migrationshintergrundes üblicherweise verwendeten Variablen hinaus weitere, die in der Ausbildung bedeutsam sind: Hautfarbe, Name, Akzent, Auffälligkeiten und Fehler im Gebrauch der deutschen Sprache. Auch ihnen kommt Bedeutung bei der Entscheidung über Mitgliedschaft zu. Nicht das alleinige Vorhandensein eines Merkmals ist jedoch ausschlaggebend dafür, ob Zugehörigkeit gewährt wird oder nicht, sondern die Bewertungen, die damit verbunden werden. Diese erweisen sich als höchst unterschiedlich; die ermittelten Aspekte der Zugehörigkeit sind daher als relationale Phänomene zu betrachten.

Die vorliegende Untersuchung ergibt einzelne konkrete Beispiele dafür, dass der Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch Signale der Unterscheidung nachweislich erschwert oder ganz verunmöglicht wird (vgl. Pkt 4.2). Weit häufiger sind es Alltagssituationen, in denen feine Grenzziehungen zwischen „Die“ und „Wir“ deutlich werden, die Einfluss auf den Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz haben. Wohl findet soziales Handeln immer in einem natio-ethno-kulturell etikettierbaren Raum statt, die Relevanz, die diesen Aspekten sozialen Handelns zukommt, ist jedoch sehr unterschiedlich (MECHERIL 2003, S. 163).

Auf die besondere Bedeutung personaler Kompetenz wurde oben hingewiesen. In diesem Bereich liegt folglich auch der Schlüssel für einen anderen, anerkennenden Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit im betrieblichen Kontext. Diesbezüglich führt MECHERIL aus, dass

---

<sup>15</sup> Ein entsprechender Fall befindet sich im Sample.

entsprechende Angebote darauf abzielen sollten, die Handlungsfähigkeit der Beteiligten im „dominanten Wirksamkeitsraum“ zu entwickeln (akkulturatives Moment). Grundlegend hierfür ist es, zunächst Grenzziehungen deutlich zu machen, um „organisierte Praxen des Ausschlusses natio-ethno-kulturell Anderer“ (MECHERIL 2003, S. 401) aufklären zu können. Hierzu liefert diese Untersuchung einige Hinweise. Zum anderen ist auch darauf hinzuwirken, dass Mehrfachzugehörigkeit und ihre Äußerungsweisen als Normalität, auch in betrieblichen Kontexten, angesehen werden, wodurch Grenzen der Anerkennung verschoben werden (dekonstruktives Moment).

Aus der Untersuchung resultieren folgende Empfehlungen:

- Auch während der Ausbildung kann eine Deutschförderung notwendig sein, um Jugendlichen einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen; Ausbildungsbetriebe sind daher „zunehmend auch Lernorte im Rahmen der sprachlichen Integration“ (Bamf 2010, S. 16) Die Entwicklung von deutscher Sprachkompetenz sollte deshalb als ein selbstverständlicher und elementarer Teil beruflicher Handlungskompetenz angesehen werden, dem sowohl von Auszubildenden als auch von Ausbilderinnen/Ausbildern die notwendige Aufmerksamkeit zuerkannt wird. Dies bedeutet, dass insbesondere wiederkehrende Fehler von Auszubildenden beim Gebrauch der deutschen Sprache durch die Ausbilder/-innen korrigiert und die Entwicklung berufsbezogener Deutschkenntnisse unterstützt werden. Bislang ist das Ausbildungspersonal jedoch auf den Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten nicht systematisch vorbereitet<sup>16</sup> und es formuliert auch keinen entsprechenden Qualifizierungsbedarf.
  - Auszubildende sollten dazu angeleitet werden - im Sinne einer erhöhten Sprachbewusstheit - ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu reflektieren und Wert auf feed-back bzw. Korrekturen zu legen, um langfristig sprachliche Fehler zu beheben und ihre Ausdrucksfähigkeit zu verbessern.
  - Ausbilder/-innen sollten die notwendige Qualifikation erwerben, in ihrem eigenen Sprechverhalten bei der Vermittlung von Fachinhalten die Situation von Zweitsprachlerinnen/Zweitsprachlern zu berücksichtigen (Zweitsprachensensibilität), um sie im Bedarfsfall<sup>17</sup> bei der Verbesserung ihrer deutschen Sprachkompetenz unterstützen zu können. Bislang wird Sprachförderung von Fachlehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern „gedanklich auf die entsprechenden Sprachlehrkräfte verlagert und nicht als eigene Aufgabe wahrgenommen“ (dies ergaben die Interviews mit Ausbilderinnen/Ausbildern; vgl. auch KIMMELMANN 2010, S. 10 sowie BETHSCHEIDER/SCHWERIN 2005; BETHSCHEIDER et al. 2010); auch die neue Ausbildereignungsverordnung sieht die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache nicht als explizite Aufgabe von Ausbilderinnen und Ausbildern vor. Gleichwohl könnten diese ebenso wie Fachlehrkräfte „von spezifischen Kompetenzen für den Umgang mit sprachlich (...) heterogenen Lerngruppen profitieren“ (BAMF 2010, S. 61). Dies betrifft insbesondere die Sensibilisierung für sprachliche Hürden, die bei der Vermittlung von Fachinhalten bestehen können (ebda.).

---

<sup>16</sup> Manche Ausbilder/-innen werden nicht aktiv, andere geben bei Bedarf Übersetzungshilfen für die Auseinandersetzung mit Fachtexten. Einige wenige haben Strategien entwickelt, um mögliche Fehlerquellen in betrieblichen Abläufen abzubauen: Sie lassen zu vermittelnde Inhalte, wie die Zutaten für Haarfärbungen oder Anweisungen, von den Auszubildenden selbst aufschreiben, um das inhaltliche Verständnis kontrollieren und die Verantwortung für die korrekte Ausführung einer Aufgabe verbindlich regeln zu können. Andere nehmen sich bei konflikträchtigen sprachlichen Missverständnissen unter Auszubildenden sofort die Zeit, selbst klärend einzugreifen.

<sup>17</sup> Selbstverständlich betreffen sprachliche Schwierigkeiten nicht alle Auszubildenden mit Migrationshintergrund (vgl. auch MAURUSZAT 2005, 18).

- Auszubildende sollten die Möglichkeit erhalten, ihre natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten zu reflektieren und Überlegungen anstellen zu können, wie sie ihre Mehrfachzugehörigkeit Dritten gegenüber vertreten möchten. Sie sollten darüber hinaus Ausschließungs- und Zuschreibungsprozesse sowie Mechanismen von Rassismus und Diskriminierung, die im betrieblichen Kontext erfolgen, kritisch reflektieren und subjektive Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Prozessen erproben können. Hierfür sind geeignete Formen des pädagogischen Handelns zu entwickeln.
- Wird die Herkunftssprache in beruflichen Zusammenhängen eingesetzt, sollte sie im Betrieb bzw. der Berufsschule in formalen Bildungsangeboten gefördert werden (vgl. SETTELMEYER, HÖRSCH 2009 und SETTELMEYER 2011).

## 6 Zielerreichung

Das Forschungsprojekt ist abgeschlossen; der Endbericht liegt hiermit vor.

## 7 Ausblick und Transfer

Im Rahmen des Projekts wurden die Aspekte natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit erforscht, die in der Phase der Ausbildung bedeutsam sind. Hierfür wurde die betriebliche Ausbildung mit Blick auf Interaktionen zwischen den beteiligten Personen betrachtet, um in diesem Sinne bedeutsame Situationen sowie deren Bewertung durch Auszubildende und Ausbilder/-innen in spezifischen Kontexten beschreiben und analysieren zu können (vgl. Kap. 4.1). Dadurch werden Aspekte der Konstruktion des Migrationshintergrundes deutlich, die bislang in der Forschung kaum Berücksichtigung fanden, andere Merkmale dagegen, die in Untersuchungen häufig herangezogen werden, z.B. die Staatsangehörigkeit, waren von geringer Bedeutung (vgl. SETTELMEYER, ERBE 2010). Die Befunde dieses Forschungsprojektes können dazu anregen, die Konstruktion von Migrationshintergrund in Studien zu überdenken und ggf. z.B. phänotypische Merkmale zu berücksichtigen. Es wäre zu prüfen, ob sich durch die Einbeziehung dieser Merkmale in vergleichenden Studien unaufgeklärte Varianzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund aufklären lassen. Es wurden zudem Prozesse der Fremdidentifizierung in der betrieblichen Ausbildung beschrieben, die in der Berufsbildungsforschung noch wenig Beachtung finden. Ein solcher „mikroskopischer Blick“ ergänzt die Perspektive derjenigen, die in diesem Feld forschen, um Interaktionseffekte auf der Mikroebene. Dies betrifft zum einen eine Forschung, die auf der Ebene der betrieblichen Ausbildung mittels vorgegebener Items z.B. solche Faktoren ermittelt, die die Zufriedenheit der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund mit ihrer Ausbildung beeinflussen (z.B. QUANTE-BRANDT, GRABOW 2008) oder einen Vergleich von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft anstellen hinsichtlich der Aspekte sozialer Ungleichheit, die an der ersten Schwelle und ggf. bis zum Abschluss der Ausbildung bestehen (z.B. BEICHT, GRANATO, ULRICH, 2011). Zum anderen ergänzt die vorliegende Arbeit eine Forschung, die auf einer allgemeinen Ebene die strukturelle Entwicklung von ausbildungsrelevanten Kennzahlen, z.B. der Ausbildungsbeteiligungsquote Jugendlicher mit Migrationshintergrund allgemein bzw. in bestimmten Berufen oder den Anteil der Unqualifizierten, beschreibt.

Auszubildende mit Migrationshintergrund werden durch Ausbilder/-innen und Kundinnen/Kunden als natio-ethno-kulturell Andere identifiziert und ihre Zugehörigkeit zu einem nicht-deutschen Kontext betont – unabhängig von ihrer eigenen je individuellen biografisierenden Verbundenheit. Indem hier Ausbildung als ein für sie bedeutender Lebens-

bereich sowie Migration vor dem Hintergrund des theoretischen Ansatzes der Zugehörigkeit thematisiert werden, können sie ihre Zugehörigkeit zum deutschen und einem anderen natio-ethno-kulturellen Kontext darstellen und als Mehrfachzugehörige in Erscheinung treten. Dieses Verständnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund findet sich in der Berufsbildungsforschung bislang kaum. Dies führt zu einer systematischen Nichtbeachtung der Zugehörigkeit zum deutschen Kontext, d.h. einer unvollständigen und einseitigen Betrachtung (vgl. MACHOLD, MECHERIL 2010, S. 3). Um der Lebenswirklichkeit von Migrantinnen/Migranten näher zu kommen, sollte mehrfache Zugehörigkeit in Untersuchungen inhaltlich und methodisch berücksichtigt werden.

Die Ergebnispräsentation in diesem Bericht konzentriert sich auf Die-Wir-Unterscheidungen im natio-ethno-kulturellen Kontext. Jenseits dieses Blickwinkels gibt es in den Interviews mit Ausbilder/-innen bzw. Auszubildenden Aussagen über Situationen bzgl. der Ausbildung, in denen dieser Unterscheidung eine untergeordnete Bedeutung zukommt - z.B. im Hinblick auf Auswahlprozesse durch die Betriebe oder die Feststellung der Ausbildungsreife bzw. im Hinblick auf anfängliche Unsicherheiten der Auszubildenden, die neue Tätigkeiten zum ersten Mal selbstständig ausführen oder vom Zuwachs ihrer beruflichen Handlungskompetenz im Zuge der Ausbildung berichten. Erst wenn auch solche Themen berücksichtigt werden, können – über die Feststellung von Unterschieden zwischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft hinaus - auch Gemeinsamkeiten der Auszubildenden unabhängig von ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit sichtbar werden (vgl. die Darstellungsweise von QUANTE-BRANDT, GRABOW 2008).

#### Bezüge zur Ordnungsarbeit

Zu den unterschiedlichen Ausbildungssituationen, auf die sich Ausbilder/-innen als zukünftige Lernprozessbegleiter einstellen und vorbereiten müssen, gehört auch eine zunehmende Heterogenität der Auszubildenden infolge von Migrationsbewegungen (vgl. Beschluss des BIBB-Hauptausschusses vom 25.06.2009). Von daher ist zu prüfen, ob eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals für die Berücksichtigung sprachlicher Aspekte bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz (Bewusstmachen des eigenen Sprachverhaltens, feedback und Korrektur wiederkehrender sprachlicher Fehler u.a.) in den Rahmenplan zur AEVO aufgenommen werden sollte. Über § 3 Abs. 3 Satz 1,4 und 5 ist ein Bezug herstellbar. Erste Erfahrungen mit einem praxisnahen und zeitlich realistischen Fortbildungsangebot (ein Wochenende) zur Verbesserung der sprachlichen Kommunikation mit Teilnehmerinnen/Teilnehmern nichtdeutscher Herkunftssprache liegen z.B. aus Frankfurt/Main vor. Eine entsprechende Qualifizierung des Ausbildungspersonals würde die mit der novellierten AEVO angestrebte „individuellere, stärker auf die/den Auszubildende/Auszubildenden zugeschnittene Begleitung des Lernens“ unterstützen (ULMER, GUTSCHOW 2009, S. 51; vgl. auch BRATER, WAGNER 2008, S. 7).

## Veröffentlichungen

- Es wird ein Beitrag für eine referierte Zeitschrift erstellt.
- Ein Artikel zum Thema der Zugehörigkeit ist geplant.
- Auf den Hochschultagen berufliche Bildung 2011 wird ein Workshop durchgeführt und in diesem Rahmen auch ein Vortrag zum Thema der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit gehalten.

## Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, Bernt: Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 19 – 29, Download unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen URL: [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.etail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761); (Stand 7.9.2010)

BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona; ULRICH, Joachim Gerd: Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In: WEIß, Reinhold; MÜNK, Dieter (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund. Praxiserfahrungen und Forschungsperspektiven. Bielefeld, erscheint 2011

BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008

BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2009  
<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06687.pdf>

BETHSCHEIDER, Monika; SCHWERIN, Christine: Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft – Grundlagen einer Zusatzqualifikation. Bonn 2005

BETHSCHEIDER, Monika; DIMPL, Ulrike; OHM, Udo; VOGT, Wolfgang: Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Frankfurt/Main 2010

BISCHOFF, Ursula; BRUHNS, Kirsten; KOCH, Sandra: Gestaltung interkultureller Beziehungen im Industriebetrieb. Abschlussbericht des Deutschen Jugendinstituts 2008

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Bundesweites Integrationsprogramm. Nürnberg 2010

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen vom 25. Juni 2009  
[www.bibb.de/de/51843.htm](http://www.bibb.de/de/51843.htm)

BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2008, S. 5-9

EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas; LOTER, Katarzyna: Ein Gegenstand – zwei Perspektiven. Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 62. Jg, 4 2010, S. 24-29

ERPENBECK, John; ROSENSTIEL VON, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007

ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Kompetenztraining: 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004

FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005

IMHOF, Christian: Migrant\*innenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: BOMMES, Michael; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York 2008, S. 113-158

KIMMELMANN, Nicole: Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 3/2010, S. 6-16

KRUMM, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrant\*innen und Migranten. In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009, S. 233 - 247

MACHOLD, Claudia; MECHERIL, Paul: Jugendliche in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen zu einer Unterscheidungspraxis. In: berufsbildung, 64. Jg. 123 (2010), S. 2 f

MAURUSZAT, Regine: Sicherung von Ausbildungserfolg bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Expertise erstellt im Rahmen des Projekts BQN Berlin im Auftrag des Beauftragten für Integration und Migration des Landes Berlin. Berlin 2005

MECHERIL, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Münster 2003

PIENING, Dorothea; HAUSCHILDT, Ursel; RAUNER, Felix: Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben. A+B Forschungsberichte Nr. 6/2010. Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk 2010

PORSCHEN, Stephanie: Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden 2008

QUANTE-BRANDT, Eva; GRABOW, Theda: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildung. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld 2008

REETZ, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, Tade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/Main 2009, S. 32 – 55

REIBIG, Birgit; GAUPP, Nora; HOFMANN-LUN, Irene; LEX, Tilly : Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsbildung. München 2006

SCHÖNGEN, Klaus: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 5, S. 35-39

SETTELMEYER, Anke; HÖRSCH, Karola: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: BAHL, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Bielefeld 2009, S. 89-105

SETTELMEYER, Anke; ERBE, Jessica: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliches Diskussionspapier 112. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2010, Download unter:  
[www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_112\\_migrationshintergrund.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf)

SETTELMEYER, Anke: Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Der Beitrag der Berufsbildung. Bielefeld erscheint 2011, S. 145-162

SKROBANEK, Jan: Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. München 2009

SOLGA, Heike: Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn/Berlin 2004, S. 223 – 279

ULMER, Philipp; GUTSCHOW, Katrin: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2009, S. 48-51

WALGENBACH, Katharina : Gender als interdependente Kategorie. In: WALGENBACH, Katharina; DIETZE, Gabriele; HORNSCHEIDT, Antje; PALM, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen 2007, S. 23–64