



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und
interkulturelle Kompetenz

Eine Grounded Theory Studie

verfasst von / submitted by

Nevena Stanišić, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dott. Agostini Evi, PhD

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt entnommenen Passagen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich bestätige, dass diese Masterarbeit in keiner Form zum Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung im In- oder Ausland eingereicht wurde.

Ort, Datum

Nevena Stanisic

Danksagung

Im Kindergarten hatte ich Angst, dass ich nie lesen und schreiben lernen werde, und meine Eltern ermunterten mich, dass ich es schon hinkriegen werde, wenn ich mal in die Schule gehe – und hier ist der Beweis! Ein großer Dank geht somit an meine Eltern, die mich emotional und finanziell durch all meine Ausbildungsphasen unterstützt haben, unabhängig davon, in welcher Phase sie sich selbst gerade befanden. Uspjeli smo – iškolovana sam!

Ein ehrliches Dankeschön geht an meine Masterarbeitsbetreuerin Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD, die mir in allen Masterarbeitsphasen, sowie allen Höhen und Tiefen zur Seite stand. Ich kann tatsächlich behaupten, dass ich durch Ass.-Prof. Dott. Agostini als Betreuerin in diesem letzten Studienabschnitt viel dazugelernt habe. Ich schätze unsere Gespräche, die immer auf Augenhöhe stattgefunden haben. Ihre Kompetenz, ihre Inputs und ihre Zuverlässigkeit haben dazu geführt, dass ich ehrlich sagen kann, dass mir das Masterarbeitschreiben tatsächlich (größtenteils) Freude bereitet hat. Vielen Dank für all die aufbauenden und motivierenden Momente - ich hätte mir keine passendere Betreuerin vorstellen können, von der ich so viel lernen kann. Danke!

Ich bedanke mich bei meiner Schwester Jelena. Ohne ihren Input hätte ich vermutlich nicht einmal die Matura geschafft. Dieser Abschluss ist auch ihr zu verdanken.

Tausend Dank an Theresa, meine private Lektorin, die meine Beistrichfehler geduldig korrigiert hat, ohne je eine Gegenleistung zu erwarten. Du bist ein Geschenk des Himmels.

Dank geht auch an Jan-Hagen, der mich in vielen emotionalen Lagen unterstützt hat – und das hoffentlich auch weiterhin tun wird.

Danke auch an alle, die mit mir in der Bibliothek gesessen sind und mir während meiner Masterarbeitsphase gut zugeredet haben: Aleks, Elias, Iris, Jan, Kathi, Livia, Marlene, Sigrid und Vera.

Mein Dank geht auch an die Einrichtungsleitungen, die mir den Zugang zu ihren Interviewpartner*innen ermöglichten und mir genug Vertrauen schenkten, hier frei und flexibel mit ihren Mitarbeiter*innen in ihrer Arbeitszeit arbeiten zu dürfen.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung.....	1
1. Die Offene Jugendarbeit in Wien: Ein historischer Aufriss.....	5
1.1 Die Einführung der ersten Jugendeinrichtungen in Wien	5
1.2 Die Entwicklung der Jugendarbeit als Profession und der Relevanz von interkultureller Kompetenz in den Teams	7
2. Jugendarbeit in Wien heute	9
2.1 Träger, Formen und Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit	10
2.2. Die Zielsetzungen der Außerschulischen Jugendarbeit in Wien	12
2.3. Funktion und Qualifizierungsanforderungen von Jugendarbeiter*innen in Wien	13
3 Das Forschungsvorhaben	14
3.1 Themenrelevanz.....	14
3.2 Leitende Forschungsfrage.....	16
II Methode	18
4. Leitendes Wissenschaftsverständnis	18
5. Forschungsdesign	20
5.1 Das Forschungsfeld	20
5.2 Datenerhebung.....	21
5.2.1 Bildung der Untersuchungsgruppe	21
5.2.2 Episodisches Interview	24
5.3 Datenanalyse nach der Grounded Theory	27
5.3.1. Grounded Theory einführend.....	27
5.3.2 Kategorisierungsvorgang	28
5.3.3. Die Bedeutung von Memos	31
6 Forschungsablauf	32
III Empirischer Teil A	33
7. Anbahnung der Grounded Theory.....	33
7.1 Datenerhebung	33
7.1.1. Erstellung des Interviewleitfadens	34
7.1.2. Akquiseverfahren	37
7.1.3. Untersuchungsgruppe.....	39
7.1.4. Ablauf der Interviews.....	40
7.2 Die Bedeutung des Transkriptionsprozesses	43
7.3. Datenanalyse.....	45
7.3.1 Offenes Kodieren	45

7.3.2. Axiales Kodieren	47
7.3.3 Selektives Kodieren	48
7.4 Theoriebildung.....	48
IV Empirischer Teil B	49
8. Ergebnisse	49
8.1 Motivation zur Berufswahl	50
8.2. Selbst zugeschriebene Kompetenzen.....	54
8.3. Interkulturelle Kompetenz(en)	59
8.4 Repräsentant*innen- und Vorbildrolle	64
8.5 Migrationshintergrund	70
8.6. Herkunft.....	77
8.7. Kultur.....	83
8.8. (Migrations)Erfahrungen der Jugendarbeiter*innen im Arbeitsalltag.....	93
8.9. Diskurs- und Reflexionsmöglichkeit in der Jugendarbeit	98
V Diskussion und Schlussteil	108
9. Zusammenführung der empirischen Ergebnisse und Diskussion	108
9.1 Wie nehmen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihre berufliche / pädagogische Rolle wahr?	109
9.1.1. Rollenbegriff	109
9.1.2. Vorbildrolle und Repräsentation	110
9.2. Welche Bedeutung hat interkulturelle Kompetenz für Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und welche Wechselwirkung gibt es zur Beziehungsarbeit?	111
9.3. Inwiefern fließen die eigene persönliche Geschichte und die eigenen Migrationserfahrungen in den Berufsalltag mit ein und inwiefern wird dadurch das Verständnis von spezifischem pädagogischem Handeln geprägt?	116
9.4. Sehen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund sich im beruflichen Alltag mit stereotypen Bildern und Erwartungen konfrontiert und wenn ja, in welcher Form? Wie gehen sie mit diesen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen um?	119
9.5. Welche Kompetenzen schreiben sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zu?.....	122
9.6. Ist ihre Herkunft überhaupt relevant für die pädagogische Praxis und wenn ja, welche Relevanz weist sie auf?.....	124
9.6.1. Herkunftsbegriff.....	124
9.6.2. Kulturbegriff	125
9.6.3. Die Relevanz der Herkunft von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in der pädagogischen Praxis.....	126
9.7. Was hilft Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihren Beruf professionell auszuüben?.....	127

10. Conclusio und Ausblick	135
11. Literaturverzeichnis.....	139
14. Anhang	145

I Einleitung

Persönliche Relevanz zum Thema Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und interkultureller Kompetenz begann bei der eigenen Erfahrung in Bewerbungsprozessen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, aber auch in anderen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Dabei spielte mein¹ Geburtsort und meine Zweisprachigkeit in jedem Vorstellungsgespräch eine Rolle und meine Herkunft wurde von Arbeitnehmer*innen und Kolleg*innen oft mit einer ‚angeborenen‘ interkulturellen Kompetenz gleichgesetzt. Auch Mecheril (2010) spricht von der Annahme im pädagogischen Bereich, dass Personen mit Migrationshintergrund automatisch interkulturell aufwachsen und somit über ausreichendes Wissen verfügen, um mit so genannten kulturellen Differenzen umzugehen. Damit wird zusätzlich impliziert, dass migrantische Personen automatisch ihren biographischen Hintergrund und ihre Erfahrungen in einen reflexiven Zusammenhang mit der kulturellen Differenz gebracht haben, beziehungsweise bringen können. Er hebt hervor, dass, nur weil sich ein Mensch lebensgeschichtlich mit diesen Aspekten befasst hat, das Wissen nicht für das professionelle Handeln ausreichen muss. Es braucht nämlich eine Erweiterung und Differenzierung dieses Wissens. (Vgl. 18)

Dieses Phänomen brachte mich zum Nachdenken darüber, was der eigene (zugeschriebene) Migrationshintergrund und die eigene Herkunft für die Tätigkeit in der Jugendarbeit bedeuten können, welche Bedeutung ich selbst diesen beimesse und wie ich das Wissen aus diesem Reflexionsprozess für die pädagogische Arbeit nutzen kann. Gleichzeitig fiel mir auf, dass es nicht genügend Raum in meiner Ausbildung als Sozialarbeiterin und im Arbeitsalltag gab, um diese Prozesse zu reflektieren.

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in Wien. Dabei soll die subjektiv wahrgenommene Relevanz des eigenen Migrationshintergrundes für die Jugendarbeiter*innen selbst und somit die Bedeutung dessen für deren pädagogischen Arbeitsalltag erörtert werden. Wie sich im Verlauf der Untersuchung zeigen sollte, erwies sich der Begriff der interkulturellen Kompetenz als schwierig zu definieren. Genauso schwierig gestaltete sich der Kulturbegriff. Beide Begriffe sind klar kontextabhängig.

¹ In den weiteren Kapiteln der Masterarbeit wird aufgrund der Möglichkeit einer besseren Distanzierung von „Forscherin“ gesprochen.

Das Anforderungsprofil von interkultureller Kompetenz gestaltet sich, je nach Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, sehr unterschiedlich. Zum Beispiel kann gesagt werden, dass sich Sozialberatungen in Asylwerber*innenwohnheimen von Berufsberatungen für Jugendliche der zweiten oder dritten Generation unterscheiden. (Vgl. Leenen / Groß / Grosch 2010, 113)

Der Anspruch an die interkulturelle Kompetenz

hängt also wesentlich vom konkreten institutionellen Kontext und den dort üblichen Handlungsansätzen und Interaktionsmustern, der Akkulturationsproblematik der Klientel, ihren sonstigen Problemlagen und Kommunikationsvoraussetzungen ab. (Ebd.)

Zusätzlich fordert interkulturelle Pädagogik dazu auf, Konzepte der interkulturellen Kompetenz nicht nur theoretisch, sondern auch anhand von Praxisforschung zu konkretisieren. (Vgl. Ebd., 118) Allerdings wird in der oben formulierten Problemlage ersichtlich, dass Jugendarbeiter*innen an sich nicht thematisiert werden. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass diese „autochthon“ seien (Auernheimer 2010b, 10). Diese Masterarbeit möchte dem entgegenwirken und jenen Jugendarbeiter*innen, die diesem Bild nicht entsprechen, Aufmerksamkeit schenken und die Frage beantworten, wie sich das Anforderungsprofil der interkulturellen Kompetenz aus der Perspektive von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund gestaltet.

Aufgrund der persönlichen Berufserfahrung und Ausbildung stand ich zu Beginn der Forschung dem Thema der interkulturellen Kompetenz sehr kritisch gegenüber. Es wurde meine Vorannahme, dass jede Person in der Jugendarbeit im selben Ausmaß interkulturelle Kompetenz aufweisen kann, während des Kodierprozesses widerlegt. Es stellte sich heraus, dass interkulturelle Kompetenz eine relevante Grundlage der gesamten pädagogischen Arbeit ist.

Auernheimer (2010a) merkt an, dass sich vor allem Autor*innen mit Migrationsgeschichte und Fachkräfte aus dem psychosozialen / sozialpädagogischen Bereich mit Machtasymmetrien auseinandersetzen. (Vgl. 49) Diese Tatsache brachte mich nochmal verstärkter in eine reflexive Position und weckte die Neugierde innerhalb dieses Diskurses.

In dieser Masterarbeit werden konkrete Fragen verfolgt:

- Welche Bedeutung hat interkulturelle Kompetenz für Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und welche Wechselwirkungen gibt es zur Beziehungsarbeit?

- Inwiefern fließt die eigene persönliche Geschichte und die eigenen Migrationserfahrungen in den Berufsalltag ein? Inwiefern wird dadurch das Verständnis von spezifischem pädagogischem Handeln geprägt?
- Sehen sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund im beruflichen Alltag mit stereotypen Bildern und Erwartungen konfrontiert und wenn ja, in welcher Form? Wie gehen sie mit diesen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen um?
- Welche Kompetenzen schreiben sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zu?
- Ist ihre Herkunft relevant für die pädagogische Praxis und wenn ja, welche Relevanz weist sie auf?
- Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen benötigen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, um kompetent zu agieren?

Für die größtmögliche Offenheit wurden in der vorliegenden Arbeit vorgängig keine Hypothesen formuliert², wenngleich erste Gedanken und Ideen verschriftlicht wurden. Erst im Anschluss an die Auswertung werden theoretische Annahmen im Sinn einer *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) erstellt.

Um die Ergebnisse auch für die pädagogische Praxis verwertbar zu gestalten, wird analysiert, welche Bedingungen einen Reflexionsprozess begünstigen.

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in die Hauptkapitel I-V, welche nachfolgend zur weiteren Orientierung kurz beschrieben werden.

Hauptkapitel I stellt die Relevanz des bildungswissenschaftlichen Forschungsthemas der Jugendarbeit dar. Die Offene Jugendarbeit, ihre historische Entwicklung sowie die ersten Einführungen von Jugendeinrichtungen werden sukzessive beschrieben, bis hin zur Offenen Jugendarbeit heute. Der aktuelle Forschungsstand wird aufgezeigt und der Forschungsschwerpunkt verdeutlicht. Das Forschungsvorhaben wird nochmal konkretisiert, indem die Themenrelevanz dargelegt wird. Daraus resultieren die untersuchungsleitenden Forschungsfragen.

² Natürlich wäre es eine Illusion anzunehmen, dass Forscher*innen ganz ohne Vorannahmen forschen können. Daher wird dem durch Transparenz und Reflexion entgegengewirkt.

Im *Hauptkapitel II* wird das methodische Vorgehen dargestellt. Dafür wird das leitende Wissenschaftsverständnis erläutert und darauffolgend das theoriegenerierende Vorgehen nach der *Grounded Theory* begründet. Die drei bedeutenden Arbeitsschritte Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung werden beschrieben. Dabei wird auf die Bildung der Untersuchungsgruppe und die Methodik des episodischen Interviews eingegangen. Abschließend wird der Forschungsablauf im Überblick aufgezeigt.

Der empirische Teil wird in das *Hauptkapitel III und IV* aufgeteilt. Das Hauptkapitel III befasst sich mit der empirischen Umsetzung der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung. Hauptkapitel IV stellt die Herleitung der Ergebnisse nach der *Grounded Theory* vor. Dabei wird mit der Zusammenführung der empirischen Ergebnisse abgeschlossen.

Hauptkapitel V verknüpft die Forschungsergebnisse des Hauptkapitels V mit schon bestehenden Theorien.

Abschließend werden die Erkenntnisse in einem *Fazit* zusammengefasst und die Anschlussfähigkeit an weiterführende Forschung dargelegt.

Im Anschluss finden sich das Abstract und weitere Anhänge. Interviews werden nicht angehängt, um die Anonymität der Interviewteilnehmer*innen zu gewährleisten.

1. Die Offene Jugendarbeit in Wien: Ein historischer Aufriss

Die Geschichte der Jugendarbeit in Wien wird in diesem Teil aufgerollt. Die Geschichte der Jugendarbeit in Wien wurde in der wissenschaftlichen Forschung bisher nur rudimentär aufgearbeitet. (Vgl. Kratzer 2015a, 142) Nichtsdestotrotz wird in diesem Kapitel auf die wichtigsten Aspekte eingegangen, die dazu beigetragen haben, dass die Jugendarbeit in Wien in der Form etabliert wurde, in der sie heute existiert.

Anfänglich wird die Geschichte der ersten Jugendeinrichtungen in Wien angeschnitten. Nachfolgend wird auf die Etablierung erster pädagogischer Konzepte eingegangen. Einfluss nahmen darin unter anderem die „ausländischen Jugendlichen“ (Freigang 2015, 239) als Zielgruppe. Aufgrund derer entwickelte sich die Jugendarbeit als eigene Profession. Abschließend wird auf die Jugendarbeit als Profession und die Entwicklung der Relevanz von interkultureller Kompetenz in Teams eingegangen.

Im Folgenden wird auf die Entstehung der Offenen Jugendarbeit in Wien eingegangen. Dadurch soll erkennbar werden, wie sich der Ansatz der interkulturellen Arbeit in der Offenen Jugendarbeit entwickelt hat.

1.1 Die Einführung der ersten Jugendeinrichtungen in Wien

Die Geschichte der Offenen Jugendarbeit in Wien beginnt mit der Geschichte der ehemaligen Jugendheime. Diese wurden zur Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert errichtet und hatten den Auftrag Arbeiterjugendlichen zur Freizeitgestaltung zu dienen. Freizeit galt zu dieser Zeit noch als neues Phänomen und als ein Bereich im Leben der Jugendlichen, welcher (im Vergleich zu Arbeit, Schule, Betrieb und Militär) eine „Kontrolllücke“ (Böhnisch 2015b, 37) aufwies. (Vgl. Ebd.)

Ende der 1960er Jahre kam es aufgrund von Studierendenbewegungen zu Konflikten in den Jugendorganisationen. Diese fanden zeitgleich in Berlin, Paris und Frankfurt statt. (Vgl. Böhnisch / Plakolm / Waechter 2015, 132) Die Konflikte waren ein Resultat aus der sich gerade etablierenden Frauen-, Homosexuellen- und Umweltbewegung. Ziel war es, sich gegen die rigiden Elternhäuser, Schulen und Heime aufzulehnen, die als „halb faschistisch“ (Ebd.) eingestuft wurde. Grund der autoritären Praxis war „die nicht vollständig überwundene Naziherrschaft“. (Ebd.)

Die 1980er Jahre in Wien waren auch geprägt von Häuserbesetzungen, wie zum Beispiel die des Amerlinghauses im sechsten, oder die der heutigen Arena im dritten Wiener Gemeindebezirk. Häuserbesetzungen bildeten eine Herausforderung für die Jugendpolitik und zeitgleich kam es zu den ersten offenen Jugendzentren. (Vgl. Ebd., 133)

Die Offene Jugendarbeit entstand Ende der 70er Jahre unter anderem um „Jugendunruhen“ (Ebd.) vorzubeugen, die zu der Zeit in Zürich weiterhin stattfanden. Offene Jugendzentren wurden in Schulkellern eröffnet. Die Konsequenz daraus war, dass es fast keine autonomen Jugendzentren in Wien gab. (Vgl. Ebd.)

In den 1970er Jahren wurden die ersten Jugendeinrichtungen von Hausleitungen verwaltet, die nebenberuflich tätig waren. Diese Leitungen waren die meiste Zeit nicht anwesend und generell herrschte ein Mangel an pädagogischen Mitarbeiter*innen. Es wurde versucht unterschiedliche Konzepte zu etablieren, um die vor allem gewaltbereiten Jugendlichen zu erreichen. Ein Ansatz war es den „Anführer der Schlägerpartien als Betreuer“ (Kratzer 2015b, 176) anzustellen und einzubinden, um die restlichen Jugendlichen zu erreichen. Das Konzept wurde schnell wieder aufgegeben. „Gefragt waren zu der Zeit die großen und starken Männer.“ (Ebd.) Fachkräfte wurden bedarfsorientiert gesucht und auch hier entwickelten sich die Anforderungen an diese Fachkräfte mit der Zielgruppe mit. Ein interessantes Phänomen ist, dass scheinbar nach Personen gesucht wurde, die den Jugendlichen ähnlich sind und aus ihrer Lebenswelt stammen, um einen vereinfachten Zugang zu ihnen zu erreichen. Geschlecht schien eine weitere relevante Kategorie zu sein, nachdem Mitarbeiter*innen für pädagogische Interventionen angestellt werden. Gemeinsam mit der Veränderung der Zielgruppe veränderten sich auch die Ansprüche an die Mitarbeiter*innen. (Vgl. Ebd.)

1.2 Die Entwicklung der Jugendarbeit als Profession und der Relevanz von interkultureller Kompetenz in den Teams

In den 1970er Jahren bestand die Zusammensetzung der so genannten Gastarbeiterfamilien üblicherweise aus einem arbeitenden Vater, einer Hausfrau, die sich wenig im öffentlichen Raum aufhielt, und mehreren Kindern. (Damisch / Yalciner 2015, 353) Das Jugendzentrum Erdberg und das Jugendzentrum Margareten waren die ersten Einrichtungen, die auf die neue Anspruchsgruppe reagierten. Daraus resultierten viele Konflikte zwischen Anrainer*innen, Einrichtungsbesucher*innen und Mitarbeiter*innen. Die Einrichtung wurde von den Anrainer*innen „Tschuschenzentrum“ genannt. (Vgl. Ebd.) Aus der Not heraus musste ein konkretes pädagogisches Konzept entwickelt werden. Unter anderem galt der Anspruch, muttersprachliche Fachkräfte im Team zu haben, als ein förderlicher Faktor, da dadurch der Zugang zu manchen Eltern vereinfacht wurde. (Vgl. Ebd., 354)

1984 setzte man sich intensiver mit dem Thema der Gastarbeiterfamilien auseinander. Die Hälfte der Gastarbeiterfamilien war bis zu dem Zeitpunkt schon über 10 Jahre in Wien ansässig. (Vgl. Freigang 2015, 237) Bis dahin gab es kaum Freizeitangebote, die von den Kindern derer in Anspruch genommen wurden. (Vgl. Ebd.)

Zeitgleich etablierte sich somit die „interkulturelle Jugendarbeit“ (Ebd., 239) und machte sich einen Namen in der Wiener Jugendarbeit. Im gemeinwesenorientierten Modellprojekt Erdberg war es einer der vier Hauptziele sich auf die interkulturelle Jugendarbeit zu fokussieren, mit dem Ziel eine schrittweise Annäherung der in- und ausländischen Jugendlichen zu erreichen, um verschiedene Kulturen im Alltag erlebbar zu machen und um die Handlungsfähigkeit zu fördern.“ (Ebd.)

Die Jugendarbeit „mit Ausländern im Jugendzentrum Erdberg war nicht vorgeplant, sie ist durch das explosionsartige Steigen der ausländischen Besucherzahl „gezwungenerweise“ entstanden.“ (Ebd., 237) Durch die steigenden Herausforderungen und daraus resultierende Aufgabenstellung der Jugendarbeit fing die Sozialpädagogik ab den 1970er Jahren an, sich als eigenes Berufsfeld zu etablieren. (Vgl. Böhnisch / Plakolm / Waechter 2015, 130)

In den 1980er Jahren geriet die Frage nach der Ausbildung hinter dem Berufsbild in den Fokus. Ab Mitte der 1990er Jahre wurde die Offene Jugendarbeit im Kontext der Sozialpädagogik konzeptuell gefestigt. (Vgl. Ebd., 134f) Die aktuelle Praxis wird daher als

Ausdruck der beständigen Professionalisierung dieses Berufsbildes verstanden. (Vgl. Krisch 2015, 285)

Wie schon angemerkt, wurden zu Beginn der 1980er Jahre jene pädagogischen Fachkräfte beschäftigt, welche die zu der Zeit stark vertretenen Sprachen als Muttersprache hatten. „So wurde es zur Regel, dass bestimmte Posten „muttersprachlich“ besetzt wurden - vornehmlich mit Personen, die Türkisch oder Serbo-kroatisch konnten.“ (Damisch / Yalciner 2015, 358) Die Zuständigkeiten in Bezug auf Besucher*innengruppen wurden oft danach unterteilt, ob der*die Mitarbeiter*in dieselbe Muttersprache hat, wie die Besucher*innen. „Dies löste in der Folge einen längeren Diskurs über die Rolle von Muttersprache und Kultur als bestimmende Qualifikationsmerkmale aus.“ (Ebd.)

Zur selben Zeit bestand die Intention der Gemeinwesenorientierten Arbeit darin, das Anforderungsprofil der Fachkräfte vielfältiger anzulegen. Sprache galt nur noch als eine von vielen Qualifikationen. (Vgl. Ebd.) „Die Bedeutung ethnischer Herkunft trat in den Hintergrund.“ (Ebd.) Sprache wurde somit als Zusatzqualifikation gesehen. (vgl. Ebd.)

Der Begriff Ausländer*in, welcher damals auch in Bezug auf die Fachkräfte verwendet wurde, durch den Begriff „Mensch mit Migrationshintergrund“ ersetzt. Dieser Begriff galt aber wiederum weiterhin für Personen aus der zweiten und dritten Generation, welche problematische Diskriminierungstendenzen zur Folge haben konnten. (Vgl. Ebd., 361)

„Ein stetes Ziel bleibt das professionell agierende multikulturelle Team, das das Miteinander verschiedener Kulturen beziehungsweise Herkünfte *vorlebt*.“ (Ebd., 359) Im empirischen Teil der Studie wird sich zeigen, ob das heute von den Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund tatsächlich so wahrgenommen wird. Hierbei stellt sich die Frage: Welche Entwicklung haben sie mitgekriegt und welche Veränderungsvorschläge haben sie?

2. Jugendarbeit in Wien heute

Nach dem historischen Aufriss wird auf die aktuellen Definitionen von Außerschulischer Jugendarbeit eingegangen. Es werden die zentralen Ausprägungsformen der Offenen Jugendarbeit, die Träger und die Finanzierung der Außerschulischen Jugendarbeit in Wien beschrieben. Hierfür werden die Konzepte vom Bundesministerium für Familie und Jugend und das Qualitätshandbuch der bOJA (bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit) herangezogen.

Der Begriff der Jugendarbeit unterliegt unterschiedlichen Definitionen, die teilweise regional abweichen. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 3)

Die Bezeichnung der Außerschulischen Jugendarbeit entsteht durch die klare Intention der Abgrenzung zur Schule. Es sollen Freizeitaktivitäten stattfinden, welche sich auf non-formales und informelles Lernen fokussieren sollen. (Vgl. Ebd., 4) Die Außerschulische Jugendarbeit soll als Lobby für junge Menschen verstanden werden. (Vgl. Ebd., 15) Sie soll eine Schnittstellenfunktion zu den Eltern, beziehungsweise Erziehungsberechtigten, zu Schule und anderen relevanten Akteur*innen in der Lebenswelt der Jugendlichen darstellen. (Vgl. Ebd.) Darauf wird in Kapitel 2.2 näher eingegangen.

Es gibt in Österreich insgesamt 344 Trägereinrichtungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, mit insgesamt 651 Standorteinrichtungen. (Vgl. Ebd., 7) Die Stadt Wien fördert insgesamt 21 Vereine der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in denen 8000 Mitarbeiter*innen beschäftigt sind (57 Prozent davon sind Frauen). In Wien gibt es 79 Jugendeinrichtungen, welche sich als Jugendzentren, Jugendtreffs oder Anlaufstellen bezeichnen. 20 Mobile Teams sind in der Mobilen Jugendarbeit in den Bezirken und Stadtteilen Wiens unterwegs, um Zielgruppen zu treffen. Es werden saisonal oder ganzjährig von der Jugendarbeit mehr als 530 Flächen, Plätze und Parks regelmäßig aufgesucht.³

Die Offene Jugendarbeit wird laut dem Bundesministerium für Familie und Jugend als eine Schnittstelle zwischen Bildungsarbeit, Sozialer Arbeit, Kulturarbeit und Gesundheitsförderung gesehen. Diese findet in Jugendtreffs, Jugendcafés, Jugendzentren und anderen Einrichtungen statt, aber auch im öffentlichen Raum, sowie zum Beispiel Parkanlagen und an öffentlichen Plätzen, wo sich Jugendliche aufhalten. (vgl. Ebd.)

³ Die Information entstammt einer Antwortmail des Landesjugendreferates der Stadt Wien am 16.11.2020.

2.1 Träger, Formen und Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit

In Österreich gibt es soziale Organisationen, selbstverwaltete Jugendvereine, aber auch gemeinnützige Vereine, welche als Träger der Jugendarbeit fungieren. Diese Trägerfunktion können auch parteipolitische Einrichtungen übernehmen. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 10)

Die Offene Jugendarbeit in Österreich unterliegt dem Prinzip des Föderalismus. Die konkrete Finanzierung wird in jedem Bundesland unterschiedlich geregelt. (Vgl. bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 19) Die Finanzierung von Angeboten und Aktivitäten kann über Eigenfinanzierung (Einnahmen aus Aktivitäten und Veranstaltungen, Mitgliederbeiträgen, Spenden etc.) erfolgen und / oder über Fremdfinanzierung (Subventionen der öffentlichen Hand oder der Träger, zum Beispiel Parteien oder Kirchen). In Österreich sind der Bund, die Länder und die Kommunen die wichtigsten Geldgeber für die Außerschulische Jugendarbeit. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 10)

Die Jugendarbeit in Österreich wird in drei Teile unterteilt: Verbandliche Jugendarbeit, Jugendinformation und Offene Jugendarbeit. (Vgl. Ebd., 11) In dieser Arbeit wird der Fokus auf die Offene Jugendarbeit in Wien gelegt.

Das Qualitätshandbuch der bOJA definiert den Auftrag der Offenen Jugendarbeit wie folgt:

„Offene Jugendarbeit in Österreich ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem politischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag.“ (bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 7)

Die Offene Jugendarbeit hat verschiedene Angebote, die unterschiedliche Zugänge zu der Zielgruppe haben und sich somit begrifflich auch abgrenzen. Die Formen der Offenen Jugendarbeit werden üblicherweise in drei Bereiche unterteilt. Standortbezogene Jugendarbeit, Mobile Jugendarbeit und Aufsuchende Jugendarbeit (Vgl. Ebd., 46)

Die *Standortbezogene Jugendarbeit* findet in Jugendzentren, Jugendkulturzentren oder Jugendtreffs statt. Sie sind also jene mit „Gastgeber_innenfunktion“ (Ebd.) Es gibt klare Öffnungszeiten, in denen die Räumlichkeiten der Einrichtung für bestimmte Angebote für junge Menschen zur Verfügung gestellt werden. (Vgl. Ebd., 47)

Die *Mobile Jugendarbeit* lässt sich wie folgt definieren:

„Mobile Jugendarbeit ist ein aufsuchendes, lebensweltorientiertes Unterstützungs-, Beratungs- und Hilfeangebot, das sich in der unmittelbaren Kommunikation mit den Jugendlichen flexibel an den Bedürfnissen und Ressourcen der Jugendlichen orientiert.“ (Ebd.) Es sollen junge Menschen erreicht werden, die den Großteil ihrer Freizeit im öffentlichen Raum verbringen und in diesem Sinn auf den öffentlichen Raum angewiesen sind. (Vgl. Ebd., 48)

Auch Mobile Jugendarbeit ist wie Standortbezogene Jugendarbeit auf Räumlichkeiten angewiesen. Die Räumlichkeiten werden aber für andere Zwecke genutzt. Zwar können die Räumlichkeiten für Workshops und Einzelgespräche verwendet werden, primär dienen sie aber zur Vor- und Nachbereitung für das Team, sowie für Dokumentationstätigkeiten und Lagerung der Materialien. (Vgl. Ebd., 26)

Die *Aufsuchende Jugendarbeit* fällt unter die Kategorie Mobile Jugendarbeit. Als Aufsuchende Jugendarbeit wird verstanden, wenn zwar vordergründig standortbezogen gearbeitet wird, aber mobile Dienste Teil des Dienstplanes sind. Ziel ist es, Jugendliche im öffentlichen Raum zu erreichen und sie auf die Angebote der Einrichtung aufmerksam zu machen. (Vgl. Ebd., 47)

Die Arbeitsprinzipien und Ziele sind in den drei Bereichen gleich. Der Unterschied kann in den Methoden zur Zielerreichung liegen. (siehe Kapitel 2.2.) Die Gemeinsamkeit der Bereiche besteht jedoch vor allem bei den Fachkräften, die allesamt aus dem sozialpädagogischen Feld stammen. (Vgl. Ebd., 7)

„Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit sind junge Menschen, unabhängig von sozialem Status, Geschlecht, sowie ethnischen oder religiösen Zugehörigkeiten. Die Angebote der Offenen Jugendarbeit stehen allen jungen Menschen offen.“ (Ebd., 29)

Es gibt keine global geltende Unterteilung, die Jugendliche von Erwachsenen unterscheiden. Das Bundesministerium für Familie und Jugend legt daher fest, dass die Angebote nicht primär altersspezifisch, sondern zielgruppenspezifisch angesetzt werden sollen. Dadurch werden als offizielle Zielgruppenspezifikation junge Menschen genannt. So soll auf unterschiedliche Lebenslagen und Bedürfnisse von jungen Menschen eingegangen werden können. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 5) Jede Einrichtung darf, beziehungsweise soll für sich selbst die Zielgruppe konkreter definieren – je nach Angebot und Auftrag. (Vgl. bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 23)

Anspruchsgruppen der Offenen Jugendarbeit können aber auch alle Parteien und Institutionen sein, die direkt oder indirekt mit der Lebenswelt von Jugendlichen zusammenhängen – Nachbar*innen, Eltern, Schulen, Gemeinden und andere soziale Einrichtungen. (Vgl. Ebd., 23)

2.2. Die Zielsetzungen der Außerschulischen Jugendarbeit in Wien

Durch die Leitbilder werden die grundlegenden Ziele, Positionen und Schwerpunktsetzungen der Einrichtung beziehungsweise des Vereins definiert. Sie sollen als Orientierung dienen. Die Erstellung dessen erfolgt auf Einrichtungsebene – durch Klausuren im Team als auch durch Besucher*innenbefragungen. Dadurch werden Bedürfnisse und der aktuelle Zustand der Zielgruppe erhoben. Die Relevanz des Wissens der einzelnen Fachmitarbeiter*innen ist hier auch ein wichtiger Punkt und kann umgekehrt wieder in die Überarbeitung eines Leitfadens einfließen. (Vgl. bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 18)

Das bOJA Qualitätshandbuch erklärt, dass jugendpolitische und fachliche Leitbilder oft nicht übereinstimmen oder aneinander vorbeiziehen, weil Praxis und Theorie doch Unterschiede aufweisen können. Deswegen ist die vertikale Kommunikation zwischen den Fachkräften und den Stakeholdern wichtig. (Vgl. Ebd.)

Arbeitsprinzipien, die sich durch alle Bereiche der Offenen Jugendarbeit ziehen sollen, stellen die Grundlage der fachlichen Arbeit dar. (Vgl. Ebd., 41) Darunter fallen Offenheit in Bezug auf die Zielgruppe, die Angebote und die Ergebnisse; Partizipation, Freiwilligkeit, Offenheit, Niederschwelligkeit, Beziehungskontinuität und das parteiliche Mandat. (Vgl. Ebd., 42ff) Weitere Arbeitsprinzipien sind: Akzeptierende Haltung, Bedürfnisorientierung, Diversität, Gender Mainstreaming, Inklusion, Lebensweltorientierung, reflexive Wertorientierung, Ressourcenorientierung, beziehungsweise Potenzialorientierung, Sozialraumorientierung (Vgl. Ebd., 43ff) Der Austausch, beziehungsweise die Erreichung dieser Ziele werden durch verschiedene Methoden und Zugänge gestaltet. Die Aktionen und Veranstaltungen, die daraus resultieren, werden von den Jugendarbeiter*innen geplant, gestaltet und reflektiert. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 6)

2.3. Funktion und Qualifizierungsanforderungen von Jugendarbeiter*innen in Wien

Jugendarbeiter*innen dienen als Ansprechperson für alle relevanten Belange der Jugendlichen. Dabei werden Themen, wie Unterschiedlichkeiten von Interessen, Meinungen, kulturellen und religiösen Orientierungen genannt. All diese Themen sollen gemeinsam zwischen Mitarbeiter*in und Jugendlichen besprochen und reflektiert werden. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 6)

Hervorzuheben ist hier auch die Methode der Beziehungsarbeit. Dafür sollen die Jugendarbeiter*innen als „Role Models“ (bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 49) fungieren. Dafür brauche es „authentische Erwachsene“ (Ebd.)

Durch die „lebensweltliche Authentizität“ (Ebd., 49) der Jugendarbeiter*innen soll dazu beigetragen werden, dass die Inhalte der Offenen Jugendarbeit die Lebenswelt der Zielgruppe erreichen. (Vgl. Ebd.)

Für die Erbringung von Leistungen in der Offenen Jugendarbeit sollten nur Fachkräfte eingesetzt werden, die für den jeweiligen Tätigkeitsbereich ausgebildet und persönlich geeignet sind. Der Einsatz sonstiger geeigneter Personen ist unter Anleitung einer Fachkraft zulässig, sofern Art und Umfang der Tätigkeit keine Fachausbildung erfordern. (Ebd., 22)

Jugendarbeiter*innen sind größtenteils hauptberuflich tätig. Deren fachliche Qualifikation soll durch eine sozialpädagogische Grundausbildung gewährleistet werden. Hier nimmt das Bundesministerium Bezug auf das Qualitätshandbuch für Offene Jugendarbeit, welches in dieser Masterarbeit hier auch einbezogen wird. Das Qualitätshandbuch bildet demnach die Grundlage für Qualitätsstandards. (Vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2015, 14)

Üblicherweise befinden sich Personen aus „einschlägigen formalen Ausbildungen im tertiären Bildungssektor (z.B. Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, etc.)“ (bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 22) Auch sind Personen mit „non-formalen Ausbildungshintergründen (z.B. Grundlehrgängen der Jugendarbeit)“ (Ebd.) angestellt. Die meisten Fortbildungsseminare finden am Institut für Freizeitpädagogik in Wien statt. (Vgl. Krisch 2015, 290)

Weil sich Offene Jugendarbeit konstant weiter entwickeln soll, werden Super- und Intervision, aber auch Tagungen, Workshops Fort- und Ausbildungen laut bOJA Qualitätshandbuch als „unerlässlich“ gesehen. Wie oft und in welchen Fällen konkret wird nicht erläutert. (Vgl. bOJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit 2017, 22)

„Entsprechend der vielschichtigen Anforderungen und den komplexen Zusammenhängen des Arbeitsfeldes der Offenen Jugendarbeit ist jedoch eine laufende Auseinandersetzung mit dem Beruf selbst sowie weitere Qualifizierung günstig, ja geboten.“ (Krisch 2015, 290)

3 Das Forschungsvorhaben

Für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorhabens wird in diesem Kapitel zu Beginn die konkrete Fragestellung umrissen. Dafür wird nochmals konkret auf die Themenrelevanz eingegangen, um die anschließende Formulierung der Forschungsfrage zu begründen.

3.1 Themenrelevanz

Richard Krisch (2015) führt die Notwendigkeit an zur „Wiener Jugendarbeit als Landebahn für MigrantInnen“ (294) zu forschen, da dies eine Forschungslücke darstellt. (Vgl. Ebd.) Er hebt auch hervor, dass sich durch das Angestelltenverhältnis der Jugendarbeiter*innen eine neue Dynamik zwischen neuen und Langzeit-Mitarbeiter*innen bilden kann. Der weiterführende Gedanke der vorliegenden Analyse ist es somit, die Arbeitssituation von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund zu betrachten. (Vgl. Ebd.)

Zusammenfassend findet sich folgende Aussage wiederholend in der Literatur wieder, beispielhaft an dem Zitat von Bernhard Damisch und Betül Yalciner (2015) festgemacht: „Ein stetes Ziel bleibt das professionell agierende multikulturelle Team, das das Miteinander verschiedener Kulturen beziehungsweise Herkünfte *vorlebt*.“ (Ebd., 359) In Fachtexten wird immer wieder die Vorbildfunktion von multikulturellen, professionellen Teams hervorgehoben. Auf welche theoretischen oder empirischen Grundlage sich das zurückführen lässt, ob und wie dieser Prozess fachlich angeleitet werden muss und wo die Grenzen eines multikulturellen Teams sind findet sich in den Konzepten der Wiener Jugendarbeit nicht wieder.

Wenn von Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Herkunft gesprochen wird, ist eines der ersten Differenzierungsmerkmale an die gedacht wird, das Thema Sprache. Auch gehört im Jugendzentrum das Thema Sprache zum Alltag, da einsprachige Jugendliche unter der Zielgruppe zur Ausnahme gehören. (Vgl. Ebd., 361) Auch in Bezug auf die Teams wird angemerkt: „In den Teams ist ein West-Ost-Gefälle, was die Kenntnis von Sprachen anlangt, evident (obwohl manche Jugendarbeiter*innen versucht haben, z.B. Türkisch zu erlernen).“ (Ebd., 359)

Stefan Gaitanides (2010) betrachtete multikulturelle Teams durch eine Begleitforschung zu einem Qualitätszirkel zum Thema interkulturelle Teamentwicklung und arbeitete vier Problemdimensionen heraus: Arbeitsteilung, Stereotype, Sprache und Macht. (Vgl., 154) Er stellte fest, dass eine gute Zusammenarbeit im Team gleichzeitig eine bessere Zusammenarbeit mit der Klientel bedeutet und interkulturelle Teams Vorbildrollen für gleichberechtigte und produktive interkulturelle Zusammenarbeit sein können. Er ist in seiner Forschung zwar auf aufschlussreiche Themen, wie zum Beispiel den Umgang mit Nähe und Distanz in der Interaktion mit der Zielgruppe oder auch innerhalb des Teams eingegangen, hebt jedoch selbst hervor, dass er auf strukturelle Barrieren und abwehrende Einstellungen von Mitarbeiter*innen (u.a. „[...] Anzweiflung beruflicher Kompetenz, Reduktion auf Herkunftskompetenz, [...] (vgl. Ebd., 153)“) nicht eingegangen ist. Hier setzt die vorliegende Masterarbeit das Vorhaben an, indem sie diese strukturellen Barrieren und persönlichen Einstellungen in der Offenen Jugendarbeit in Wien beleuchtet und aus bildungswissenschaftlicher Sicht untersucht.

Mecheril erläutert den Begriff der natio-ethno-kulturellen Differenz als grundlegend in Bezug auf die Pädagogik. (2010, 59)

Wäre Migration nicht mit der (zugeschriebenen, erfahrenen oder interaktiv hergestellten) natio-ethno-kulturellen Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrations-anderen verknüpft, so wäre es nicht erforderlich, Migrationsphänomene pädagogisch in einer spezifischen Weise zum Thema zu machen. Pädagogische Ansätze, Konzepte und Diskurse können nun danach unterschieden werden, wie sie mit dem Topos natio-ethno-kultureller Differenz implizit und explizit umgehen, welche Bedeutung sie ihm zumessen, welche prinzipielle präskriptive Idee sie im Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Differenz erhalten (z.B. Einschränkung der Differenzen oder Anerkennung der Differenzen). (Ebd.)

Diese Aussage lässt erahnen, dass Differenzkategorien, wie zum Beispiel Kultur, Herkunft, Migrationshintergrund etc. eine Relevanz in den Zuschreibungen der Kompetenzen und Differenzen der Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund haben könnten. Wenn die Migrationspädagogik sich mit diesem Phänomen befasst, so besteht die Möglichkeit, dass sich ähnliche Themen im Teamgefüge untereinander wiederfinden und somit auch eine Auswirkung auf die Zusammenarbeit und die Arbeit mit der Zielgruppe haben können, aber auch in der eigenen Rollen- und Kompetenzzuschreibung der Mitarbeiter*innen.

3.2 Leitende Forschungsfrage

Unter Bezugnahme auf die vorangehenden Ausführungen, stellt sich die Frage, ob und inwiefern der Migrationshintergrund der Jugendarbeiter*innen im Arbeitsalltag eine Relevanz hat und wenn ja, in welcher Form. Des Weiteren wird betrachtet, inwiefern die eigene Herkunft für die Interviewten für die pädagogische Praxis in der Jugendarbeit relevant ist. Welche speziellen Erwartungen werden an Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund gerichtet?

Im Rahmen der geplanten Arbeit wird analysiert, welche Erwartungen an Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund gestellt werden. Auch wird herausgearbeitet, welche (interkulturellen) Kompetenzen Jugendarbeiter*innen aufgrund ihrer eigenen Sicht zugesprochen werden, aber auch, welche sie sich selbst zusprechen. Es wird erfragt, wie sie selbst den Begriff des Migrationshintergrundes definieren und wo dieser anfängt bzw. aufhört.

Die vorliegende Masterarbeit soll die Anschlussfähigkeit an weiterführende Forschung sicherstellen und neue Erkenntnisse in diesem Bereich generieren. Das Forschungsinteresse liegt auf den Wahrnehmungen im beruflichen Kontext von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund.

Das Forschungsziel liegt im Fassbarmachen der Erfahrungswelt von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund. Die Masterarbeit ist demnach methodisch so ausgelegt, dass die Erfahrungswelt der Jugendarbeiter*innen so fassbar wie möglich wird. Dafür ist es für die Forscherin notwendig, sich in die subjektive Perspektive der Untersuchungsgruppe so weit wie möglich hineinversetzen zu können..

Um der Erfahrungswelt von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in ihrem Arbeitsalltag möglichst viel Raum bieten zu können, wurde eine offene forschungsleitende Fragestellung gewählt:

Wie nehmen Personen mit Migrationshintergrund ihre berufliche / pädagogische Rolle in der Offenen Jugendarbeit in Wien wahr?

Zu Beginn lauteten die Unterfragen:

- Wie viel fließt von der eigenen persönlichen (Migrations)geschichte und den eigenen (Migrations)erfahrungen in den praktischen Berufsalltag ein?

- Inwiefern wird dadurch das eigene Verständnis von professionellem pädagogischem Handeln geprägt?

Während der Literaturrecherche und der Themenfestlegung sind zahlreiche Unterfragen entstanden, die in den ersten Forschungsentwurf, dem Exposé, Einzug fanden. Diese wurden in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und es wurde beschlossen sie als weitere leitende Forschungsfragen mit in den Forschungsprozess zu nehmen. Die Forschungsfragen wurden nach der Datenerhebung nochmals herangezogen, um zu begutachten, inwiefern das Datenmaterial die Forschungsfragen beantworten kann und inwiefern eine Anschlussfähigkeit für weitere Forschungen gewährleistet werden kann.

Durch das Erstellen von Memos vom Exposé bis zur Fertigstellung der Masterarbeit konnten im Forschungsverlauf die Forschungsfragen konkretisiert und vertieft werden.

Schlussendlich wurden folgende Unterfragen formuliert und beantwortet:

- Wie nehmen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihre berufliche / pädagogische Rolle wahr?
- Welche Bedeutung hat interkulturelle Kompetenz für Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und welche Wechselwirkung gibt es zur Beziehungsarbeit?
- Inwiefern fließen die eigene persönliche Geschichte und die eigenen Migrationserfahrungen in den Berufsalltag mit ein und inwiefern wird dadurch das Verständnis von spezifischem pädagogischem Handeln geprägt?
- Sehen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund sich im beruflichen Alltag mit stereotypen Bildern und Erwartungen konfrontiert und wenn ja, in welcher Form? Wie gehen sie mit diesen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen um?
- Welche Kompetenzen schreiben sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zu? (Im Forschungsverlauf sagen, dass sich die Frage umformuliert hat: Welche (interkulturellen) Kompetenzen werden Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund zugeschrieben? Ist ihre Herkunft überhaupt relevant für die pädagogische Praxis und wenn ja, welche Relevanz weist sie auf?

- hilft Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihren Beruf professionell auszuüben?

II Methode

In diesem Hauptkapitel wird das methodische Vorgehen dargestellt. Hierfür wird das leitende Wissenschaftsverständnis erläutert. Anschließend wird die theoretische Grundlage der *Grounded Theory* beschrieben, welche in die Arbeitsschritte Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung aufgeteilt werden. Abschließend wird auf die Bildung der Untersuchungsgruppe, die Methodik des episodischen Interviews und den Forschungsablauf eingegangen.

4. Leitendes Wissenschaftsverständnis

In diesem Abschnitt wird auf unterschiedliche Definitions- und Anwendungsformen der qualitativen Sozialforschung eingegangen. Auch wird die Entwicklung der letzten Jahrzehnte kurz angeschnitten. Dabei wird auf relevante Aspekte wie die Bedeutung des Subjektes in der qualitativen Sozialforschung eingegangen, um sich einen Eindruck über die qualitative Forschungsweise verschaffen zu können.

Qualitative Forschung zielt nicht auf statistische Repräsentation und Verallgemeinerung ab, sondern hat das Ziel, die Komplexität der Einzelfälle herauszuarbeiten. (Flick 2019, 96)

Nicht zu ignorieren ist dabei aber, dass der Begriff der qualitativen Methoden viele heterogene Vorgehensweisen umfasst, die alle zwar Gemeinsamkeiten haben, jedoch unterschiedliche Aspekte der sozialen Realität erfassen. (Vgl. Lamnek 2010, 30) Der Vorteil an dem Einsatz von qualitativen Methoden ist, dass dadurch die Erfahrungen direkt vom untersuchten Subjekt vermittelt werden. Dies kann viele erkenntnisreiche Aspekte mit sich bringen. (Vgl. Oswald 2013, 183)

Auch in der Erziehungswissenschaft wurde die qualitative empirische Forschung seit den 1970er Jahren stärker in den Vordergrund gerückt und konnte sich dadurch prägnant weiterentwickeln und an Bedeutung erlangen. Dadurch konnte auf die „Adressat/-innen pädagogischer Maßnahmen“ (Prenzel / Friebertshäuser / Langer 2013, 20) in der Forschung stärker eingegangen werden, um deren „subjektiven Deutungsmuster“ (Ebd.) Aufmerksamkeit schenken zu können. (Vgl. Ebd.) Das Verstehen des Subjektes und dessen Deutungsmuster stellen somit den zentralen Mittelpunkt der qualitativen Forschung dar.

Die qualitative Sozialforschung sieht den Menschen nicht nur als Untersuchungsobjekt, sondern vor allem als „erkennendes Subjekt“. (Lamnek 2010, 30)

In der qualitativen Forschung wird der Mensch als Wesen angesehen, welches sich fortlaufend verändert. Somit ist es nicht möglich eine Person repräsentativ heranzuziehen, auch weil sich die Wahrnehmungen und Umstände verschiedener Menschen unterscheiden. Dementsprechend ist es immer wieder möglich Forschungsfragen zu definieren und blinde Flecken zu finden, die erforschbar sind. (Vgl. Prengel / Friebertshäuser / Langer 2013, 35)

Sie [die qualitative Sozialforschung, Anm.] widmet sich den subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteure pädagogischer Arbeit, den sozialen Interaktionen, den Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, den Gruppenprozessen und kollektiven Mustern. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen. (Ebd., 34)

Da es hier um die subjektiven Wahrnehmungen von verschiedenen Personen geht ist es naheliegend sich in der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Die Entscheidung, das hier angegebene Forschungsvorhaben durch qualitative Methoden zu betrachten, eröffnet die Möglichkeit der Perspektivenanalyse von bestimmten Akteur*innen – in diesem Fall Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund – eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Hier wird wieder zwischen induktivem und deduktivem Denken hin und her gewechselt, um dadurch vorläufige, aber vielleicht schon gefestigtere Hypothesen aufzustellen (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 114) Während induktives Arbeiten von Theorien ausgeht und diese anhand von Daten zu verifizieren oder falsifizieren versucht, setzt Deduktion an den Daten an und führt diese im Laufe des Forschens zu einer Theorie zusammen. (Vgl. Reichertz 2016, 129)

5. Forschungsdesign

In Kapitel 5 wird zu Beginn das Forschungsfeld umrissen. Daraufgehend wird auf die Bildung der Untersuchungsgruppe und dem Verfahren des episodischen Interviews eingegangen. Danach wird die Datenanalyse der nach der *Grounded Theory* beschrieben. Es werden die einzelnen Kodierschritte erklärt, um im Anschluss die Bedeutung von Memos in der *Grounded Theory* darzulegen.

5.1 Das Forschungsfeld

Da aus der Forschungsfrage schon klar hervorgeht, dass es sich um Jugendarbeiter*innen mit Tätigkeit in Wien handelt, kann es für Personen aus dem Jugend- und Sozialbereich oftmals schnell klar werden, um welche Einrichtungen es sich handelt, sobald spezifische Merkmale genannt werden. Die Anzahl der Jugendeinrichtungen und Angebote in Wien ist vielseitig, jedoch überschaubar für Personen, welche in dem Bereich tätig sind.

Es wurde allen Interviewpartner*innen und deren Einrichtungsleitungen versichert, dass die Interviews anonym durchgeführt werden und ein großes Bemühen besteht, so wenig Raum wie möglich für Rückschlüsse zu Einrichtungen und / oder Personen zuzulassen. In diesem Rahmen wird dennoch versucht so genau wie möglich, auf die Angebote der einzelnen Einrichtungen der Jugendarbeiter*innen und deren Tätigkeitsfeld einzugehen. Zusätzlich wird im Hauptkapitel I von der Entwicklung und der aktuellen Situation der Offenen Jugendarbeit in Wien berichtet.

5.2 Datenerhebung

In diesem Kapitel wird die Bildung der Untersuchungsgruppe beschrieben, welche sich an dem *Theoretical Sampling* und der selbstgenerierenden Stichprobe orientiert. Anschließend wird auf das episodische Interviewverfahren eingegangen.

5.2.1 Bildung der Untersuchungsgruppe

Bei der Stichproben-Akquisition fand eine Kombination aus *Theoretical Sampling* und der *selbstgenerierenden Stichprobe* statt.

Neben der Auswahl der Interviewpartner*innen wird in der *Grounded Theory* auch gefordert, dass Datenerhebung und -auswertung keine voneinander getrennten Schritte darstellen, sondern zwischen den beiden gewechselt wird und sie teilweise auch parallel durchgeführt werden. Oswald (2013) erklärt, dass die Ausführung von Corbin und Strauss auf die Forschungsrealität schwierig anzuwenden sei und daher Mischformen der zeitlichen Stichprobenerhebung einem zufriedenstellenden Kompromiss bieten können. (Vgl. 193)

Die *selbstgenerierende Stichprobe* ist eine von mehreren Formen der willkürlichen Auswahl. (Vgl. Akremi 2014, 272) Die selbstgenerierende Stichprobe eignet sich unter anderem für die qualitative Forschung. Dafür können Personen über einen Aushang am schwarzen Brett, dem Internet oder eine Zeitungsannonce gesucht werden. (Vgl. Ebd.) Die Anfrage für diese Masterarbeit wurde über einen Jugendarbeits-Newsletter ausgesendet, welche*r Jugendarbeiter*innen in ganz Österreich erreicht – auch Jugendeinrichtungen und Fortbildungsanbieter*innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Daher kann es sein, dass die unterschiedlichen Personen Berührungsmerkmale untereinander aufweisen. Dies stellt jedoch kein spezifisches Merkmal des Vorgehens der selbstgenerierenden Stichprobe dar (wie zum Beispiel beim Schneeballverfahren). (Vgl. Ebd., 273)

Der Vorteil dieser Stichprobenerhebung ist es, dass es vor allem einen zeitlich geringeren Aufwand vorweist als andere Verfahren. Der Nachteil, welchem entgegengewirkt werden kann, ist, dass die forschende Person wenig Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe hat (Vgl. Ebd., 272) Somit kann es passieren, dass es zu einer systematischen Verzerrung kommt und somit auch zu einem Verallgemeinerungsproblem, da nicht klar ist, ob relevante Fälle für die eigene Forschung erreicht wurden. Leila Akremi (2014) erläutert daher, dass die selbstgenerierende Stichprobe zwar als Teilstrategie gut anzuwenden sei, jedoch noch mit

einer anderen Stichprobenstrategie zu kombinieren ist. (Vgl. Ebd., 273) Insofern bietet sich dieses Verfahren als ideal an, um mit dem *Theoretical Sampling* kombiniert zu werden.

Bei der Verwendung des Begriffes des *Theoretical Sampling* orientiert sich diese Arbeit an der Definition von Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996, 148ff). Beim *Theoretical Sampling* wird vorausgesetzt, dass die forschende Person weiß, worauf die Aufmerksamkeit zu richten ist und jene Personen auswählt, welche als geeignet erscheinen um die Forschungsfrage zu beantworten. (Vgl. Strübing 2014a, 87ff)

Der Text der Aussendung an die Vereine und über den Newsletter gestaltete sich fast ident. Name und Studiengang wurden angegeben. Dabei wurde erklärt, dass sich die Masterarbeit mit den Wahrnehmungen über die eigene berufliche Rolle von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in Wien auseinandersetzen möchte. Dafür seien qualitative Interviews geplant. Die Anonymisierung der Interviews wurde dabei klar hervorgehoben. Es wurde ein bestimmter Zeitraum für die Interviews festgelegt und die gesuchte Zielgruppe definiert: Jugendarbeiter*innen, die zu jenem Zeitpunkt in Wien tätig waren und sich selbst einen Migrationshintergrund zuschreiben würden. Zusätzlich wurde betont, dass auch Personen aus der zweiten oder dritten Generation angesprochen werden sollen, und / oder Personen, bei denen „nur“ ein Elternteil Migrationshintergrund aufweist. Zusätzlich wurde erläutert, dass sich auch gerne Personen aus dem deutschsprachigen Raum melden können. Der Forscherin war es wichtig eine große Varietät der Jugendarbeiter*innen zu erreichen.

Bei der Stichprobenerhebung wurde daher eine Kombination des *Theoretical Samplings* und der selbstgenerierenden Stichprobe ausgewählt, um eine repräsentative Stichprobe hervorzubringen und mögliche Verzerrungen zu vermeiden.

Das Ziel des *Theoretical Sampling* ist es Vorkommnisse und Ereignisse in einer passenden Form auszuwählen, sodass sie untereinander vergleichbar sind und es möglich ist, sie in Beziehung zueinander zu setzen. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 149) Denn der Begriff des Samplings bezieht sich in der *Grounded Theory* immer auf den Vergleich. (Vgl. Ebd. 150) Strauss und Corbin (1996) heben hier klar heraus, dass es sich dabei um den Vergleich von Vorkommnissen handelt. Dabei muss es sich also nicht um unterschiedliche Personen handeln, sondern um das

[...] Sammeln von Daten über das, was Leute in Bezug auf Handlung/Interaktion tun oder nicht tun; über den Bereich von Bedingungen, die den Anlaß für diese Handlung/Interaktion und ihre Variationen geben; darüber, wie und mit welcher Wirkung sich Bedingungen über die Zeit

verändern oder gleichbleiben; auch über die Konsequenzen tatsächlicher oder fehlender Handlung/ Interaktion oder von Strategien, die niemals eine Wirkung zeigten. (Ebd., 149)

Es handelt sich um das Aufsuchen von Prozessen, Variationen und Dichte. Dabei betonen Strauss und Corbin (1996), dass dafür zwar Flexibilität notwendig sei, aber es auch eine Kombination in Bezug auf Planung beinhalten sollte. (Vgl. Ebd., 150) Daher wird die gewählte Zusammensetzung des *Theoretical Sampling* mit der selbstgenerierenden Stichprobe als ein passender Zusatz erachtet.

Um zu entscheiden, welche Daten als relevant erscheinen, wird nach Daten gesucht, die eine bestätigte theoretische Relevanz aufweisen. Mit Relevanz ist hier gemeint, dass auf vergleichende und analysierende Weise die passenden Konzepte und Indikatoren gefunden werden sollen. Es können also Konzepte sein, die immer wieder auftauchen oder dessen Abwesenheit auffällig ist. (Vgl. Ebd., 148)

Gerichtete Fragen und Vergleiche mit den Daten und / oder innerhalb des Datenmaterials leiten das Sampling. (Vgl. Ebd., 150) Um die ‚richtigen‘ Daten zu erhalten, muss sich, nach Strauss und Corbin (1996), für den passenden Ort und die passende Gruppe entschieden werden – dabei wird sich an der Forschungsfrage orientiert. Wichtig hierbei ist es zu beobachten, wie die Stichprobe angesetzt wird, um Veränderungs- beziehungsweise Entwicklungsprozesse aufzeigen zu können. Strauss und Corbin (1996) heben hier hervor, dass diese Phase auch von Ressourcen, Zeit, dem Zugang und dem Forschungsziel abhängig ist. (Vgl. Ebd., 151)

Dennoch kann durch die Trennung von Analyse- und Auswertungsphase ein essenzielles Element der *Grounded Theory* wegfallen. Oswald (2013) erklärt, dass sich dies teilweise ausgleichen lässt, indem die Fragestellung vorab so formuliert wird, dass überlegt werden kann, wie es möglich ist zu den geeigneten kontrastierenden Interviews zu kommen, die für die Forschungsfrage passend sind. Auch kann hier eine Form des selektiven Samplings eingesetzt werden, indem nach rationalen Kriterien entschieden wird. (Vgl. Ebd.) Auch Strübing (2014b) hebt hervor, dass es in der Forschungspraxis schwierig ist die Sampling-Strategie zu voller Gänze zu verwirklichen. Er betont, dass viele Projekte mit zeitlicher Begrenztheit zu kämpfen haben. Dadurch kann es zur „[...] flexiblen Anpassung der Verfahrensregeln [...]“ (Ebd., 465) kommen. Auch er schlägt vor, dass zu Beginn reichlich Material für die Bearbeitung gesammelt werden kann. Dabei betont er auch, dass die erhebende Person „[...] die sich dabei notwendig ergebenden Einschränkungen und Risiken“

(z.B. das Fehlen bestimmter wünschenswerter Kontrastierungsfälle) in Kauf [...] nehmen“ (Ebd.) muss. (Vgl. Ebd.)

Die Mischung aus dem *Theoretical Sampling* und einer selbstgenerierenden Stichprobe bietet jedoch einen guten Faktor, um etwaig fehlende Kontrastierungsfälle bereits im Vorfeld aufzuspüren und mit einzubeziehen. Der Vorteil der selbstgenerierenden Stichprobe ist zudem auch, dass sie nicht als eigenständige Stichprobengenerierung gedacht ist, sondern vorausgesetzt wird, dass sie mit einer weiteren Erhebungsmethode kombiniert wird. Die selbstgenerierende Stichprobe ist ein essenzieller Bestandteil des Samplings, da im Fokus die Selbstzuschreibung der Subjekte steht.

5.2.2 Episodisches Interview

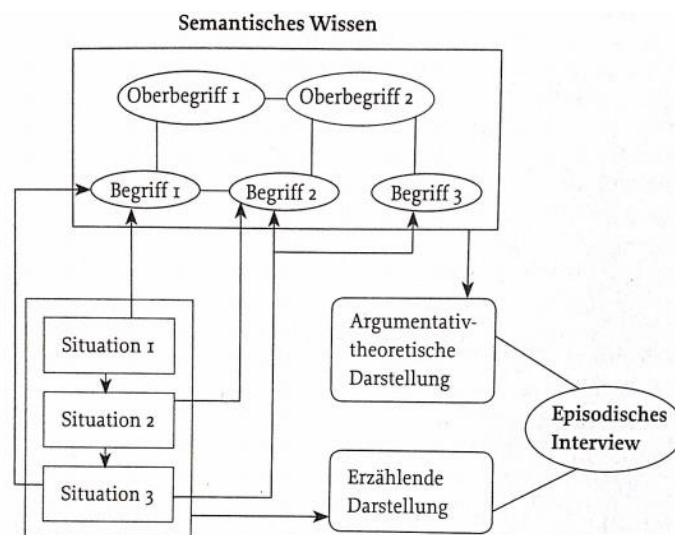


Abbildung 1: Episodisches Interview (Flick 2019, 240)

Im episodischen Interview wird davon ausgegangen, dass das Subjekt, welches analysiert werden soll, in Bezug auf den ausgewählten Untersuchungsgegenstand auf zwei unterschiedlichen Wissens Ebenen vermitteln kann. Die erste Ebene ist die Ebene des *narrativ-episodischen Wissens*, „[...] das aus unmittelbarer Erfahrungsnähe hervorgegangen ist und einen Erinnerungsfundus an konkreten Begebenheiten beinhaltet.“ (Lamnek 2010, 331) Dabei soll der Fokus auf der „Darstellung von Situationsabläufen“ (Ebd.) liegen. (Vgl. Ebd.) Im narrativ-episodischen Wissen geht es demnach um erfahrungsnahe Situationen, welche beziehungsweise auf konkrete Situationen; beziehungsweise Umstände sind. Auch kann hier der Ablauf von Situationen aufscheinen. Das Wissen baut sich also um diese Situationen herum auf. (Flick 2019, 238)

Daraus wird das *semantische Wissen* abgeleitet. Dieses wird als abgeleitetes Wissen aus Erfahrungen angesehen. Dieses abgeleitete Wissen kann aus bestimmten Zusammenhängen stammen, die vom Subjekt gesetzt werden, aber auch aus dessen Generalisierungen. Der Schwerpunkt liegt hier dabei Begriffe vom Subjekt benennen und in Beziehung setzen zu lassen. (Vgl. Lamnek 2010, 331) Dabei sollen Regelmäßigkeiten und Regeln zum Vorschein kommen. (Vgl. Ebd., 332) Das semantische Wissen nimmt Bezug auf das narrativ-episodische Wissen und abstrahiert daraus verallgemeinerbare Annahmen und Zusammenhänge. Dabei wird der Fokus auf Begriffe und deren zentralen Beziehungen auf- und zueinander gesetzt. (Vgl. Flick 2019, 238ff) Das episodische Interview kann somit auf beide Wissensbereiche zugreifen, diese in Bezug zueinander und in Bezug auf das Forschungsvorhaben / den Gegenstandsbereich setzen. (Vgl. Ebd., 239)

Den Kernpunkt des episodischen Interviews bildet somit die [...] Annahme, dass Erfahrungen und Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden.“ (Ebd., 238) Das episodische Interview soll die Vorteile vom narrativen und leitfadenorientierten Interview miteinander verknüpfen. So sollen Abläufe und Kontexte erzählt werden und gleichzeitig „Routinierungen des Alltags und Verallgemeinerungen“ (Lamnek 2010, 332) mit hineingenommen werden (können). (Vgl. Ebd.) Durch den Leitfaden und das authentische Gesprächssetting kann ein offener Dialog angeregt werden. Das episodische Interview soll die Möglichkeit bieten, ein weniger gekünsteltes Gespräch als im narrativen Interview herzustellen. (Vgl. Ebd.) Ein weiterer Unterschied zum narrativen Interview zeigt sich auch darin, dass es sich beim episodischen Interview nicht um abgeschlossene Erzählungen handelt. „Die Erzählweise orientiert sich an den episodisch-situativen Formen des Erfahrungswissens.“ (Ebd., 331) Die Gemeinsamkeit zwischen narrativem und episodischem Interview zeigt sich aber dadurch, dass die „Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion“ (Ebd.) aufgezeigt werden sollen.

Das Ziel des episodischen Interviews ist es sowohl zielgerichtete Fragen, als auch selbst ausgewählte Erzählungen des*der Interviewpartner*in in das Interview zu integrieren. Dadurch soll die Möglichkeit entstehen, das narrativ-episodische Wissen und das semantische Wissen miteinander verbinden zu können. (Vgl. Ebd.) Der Fokus soll auf Erfahrungen liegen, die für die Forschungsfrage relevant sind.

Die Gesprächsführung im episodischen Interview orientiert sich an sehr offenen, aber dennoch klaren Regeln. Der*die Interviewer*in erklärt zu Beginn den spezifischen Ablauf des episodischen Interviews und hat einen Leitfaden parat, auf dem alle relevanten Themen notiert sind, die angesprochen werden sollen. (Vgl. Flick 2019, 240) Einen Kernpunkt des episodischen Interviews stellt die „[...] regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen [...]“ (Ebd.) dar. Der Leitfaden dient dazu, die passenden Themen hervorheben zu können. Dazu werden einzelne Fragestellungen formuliert. (Vgl. Ebd.) Die Interviewform stellt eine Kombination aus Erzählung, aber auch Frage- und Antwort-Abschnitten dar. (Vgl. Ebd., 245) Die subjektive Relevanz des*der Erzähler*in entscheidet, ob er*sie beschreiben oder erzählen möchte, beziehungsweise welches Szenario er*sie bezüglich der Darstellung wählt. (Vgl. Lamnek 2010, 331) Dabei sollen so wenige Vorgaben wie möglich gemacht werden, um dem Gegenüber genügend Raum zum Erzählen zu bieten. (Vgl. Ebd., 332) Die einzelnen Fragen richten sich an die Erfahrungen, beziehungsweise die Episoden, die für die Forschungsfrage relevant erscheinen. (Vgl. Flick 2019, 239) Dadurch können auch subjektive Definitionen erfragt werden. (Vgl. Ebd., 240)

Während des Interviews besteht die Gefahr auf „missing data“ (Oswald 2013, 188). Damit ist gemeint, dass in bestimmten Situationen vergessen werden kann relevante Aspekte nachzufragen. Daher ist die vorherige Leitfragenerstellung enorm wichtig.

Das episodische Interview wurde für das Forschungsvorhaben als passend erachtet, da sich die Forschungsarbeit mit subjektiven Perspektiven und Wahrnehmungen von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen möchte. Zudem wird dadurch den persönlichen Definitionsmöglichkeiten der Gesprächspartner*innen genügend Raum geboten.

Der triangulative Aspekt dieser Interviewform ermöglicht die Vorteile aus dem Leitfaden- und dem narrativen Interview zu kombinieren. Dadurch ist eine deutlich höhere Steuerung des Gesprächs möglich. Zugleich wird die Möglichkeit des offenen Dialogs begünstigt, anstatt künstliche und einseitige Situationsschilderungen hervorzurufen. (Vgl. Flick 2019, 244f)

Eine Gefahr bei erzählgenerierenden Interviews besteht darin, dass ein*e Interviewpartner*in mehr beziehungsweise weniger spricht, als andere. Dies lässt sich aber durch mehrere kürzere und abgesteckte Erzählungen im Interview ausgleichen. Somit ist es im episodischen Interview leichter, die Erzählungen zu stimulieren, als – wie im narrativen Interview – mit einer umfassenden Erzählung zu arbeiten. Voraussetzung für eine gute Ausführung der Erzählstimulationen sind Interviewtrainings. (Vgl. Ebd.) Dafür wurde in dieser Masterarbeit

zu Beginn der Interviews der Leitfaden mit der Betreuerin, aber auch anderen, zu dem Zeitpunkt forschenden Personen und mit Kolleginnen des pädagogischen Feldes durchbesprochen und auch einige Probeinterviews geführt. Dabei konnten das vertiefende Nachfragen und das Stimulieren von Erzählungen geübt werden. (siehe Kapitel 7.1.4.)

Das episodische Interview scheint für das hier angestrebte Forschungsvorhaben als passend, da es den Interviewpartner*innen genügend Raum für Erzählungen gibt. Durch die generierenden Impulse im Interview konnten Themengebiete eingegrenzt und vertieft werden. (Vgl. Ebd., 246) Das episodische Interview ermöglichte es auf fokussierte Weise auf die „[...] kontextualisierte Version von Ereignissen und Erfahrungen [...]“ (Ebd.) der Interviewpartner*innen einzugehen. Dadurch konnte das Gegenüber selbstständig entscheiden, ob es auf Erzählungen aus dem privaten oder beruflichen Alltag zurückgreifen möchte. Das brachte die relevante Ebene der subjektiven Wahrnehmungen der Interviewpartner*innen ein, welche erforderlich für dieses Forschungsvorhaben ist.

5.3 Datenanalyse nach der Grounded Theory

In diesem Kapitel wird die *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) erläutert. Anschließend wird auf die konkreten Kodierschritte der *Grounded Theory* eingegangen. Im Anschluss wird die Relevanz der Memos beschrieben.

5.3.1. Grounded Theory einführend

Die *Grounded Theory* verortet sich in der qualitativen Forschung. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 6) Sie beschreibt sich selbst als „gegenstandverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird“ (Ebd., 7). Das bedeutet, dass Daten, welche in Bezug zu dem Phänomen stehen, systematisch erhoben, analysiert und dann vorläufig bestätigt werden. Zu Beginn wird nicht von einer bestehenden Theorie ausgegangen, die bestätigt werden soll. Vielmehr geht es um einen gesamten Untersuchungsbereich. Es zeigt sich erst im Forschungsprozess, welche Aspekte relevant sind. (Vgl. Ebd., 7ff) Die Gegenstandsverankerung (= Grounded) soll die Sensibilität, Integration und Dichte sicherstellen, um eine Theorie generieren zu können, die sich der Realität so weit wie möglich annähert. (Vgl. Ebd., 39)

Hier soll bewusst hervorgehoben werden, dass Kreativität eine wichtige Komponente im Auswertungsverfahren ausmacht:

Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, um Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen. (Ebd., 12)

Die forschende Person wird dadurch aufgefordert, eingangs existierende Vorannahmen zu überwinden und diese neu zu ordnen. (Vgl. Ebd., 12)

Laut Strauss und Corbin (1996) ist erst durch die theoretische Sensibilität eine fundierte gegenstandsverankerte Theoriegenerierung möglich (Vgl. Ebd., 24). Das bedeutet, dass ein „Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ (Ebd., 25) bei der forschenden Person entsteht. Durch die theoretische Sensibilität wird erst ermöglicht zu erkennen, welche Daten relevant sind (Vgl. Ebd., 30). Strauss und Corbin (1996) erklären, dass jeder Mensch eigene Vorannahmen, Erfahrungen, Denkmuster, Verzerrungen, und Wissen in die Analyse der Daten miteinbringt. (Vgl. Ebd., 73) Somit ist die theoretische Sensibilität auch von den eigenen Erfahrungen geprägt und entwickelt sich dennoch fortlaufend im Forschungsprozess weiter und wird im Zuge dessen ausgeprägter (Vgl. Ebd., 30). Um diese Sensibilität auszuweiten, werden Techniken genannt, wie zum Beispiel das Vergleichen des Materials und das Fragen stellen an das Material (Vgl. Ebd., 73).

5.3.2 Kategorisierungsvorgang

Die *Grounded Theory* zeichnet sich durch ihr Kodiervorgehen aus. Kodieren bedeutet, dass „Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“. (Strauss / Corbin 1996, 39) Das Analyseverfahren der *Grounded Theory* unterscheidet drei Schritte des Kodierens: das *offene*, *axiale* und *selektive Kodieren*. (Vgl. Ebd., 39ff) Die Grundidee des Kategorisierungsvorganges ist es, ein Phänomen als Kategorie zu benennen. Dafür werden Daten aufgebrochen und vorläufige Kategorien mit Eigenschaften und dimensionalen Ausprägungen erstellt. (Vgl. Ebd., 76)

Es gibt mehrere Möglichkeiten zu kategorisieren. Eine davon ist die „Zeile-für-Zeile-Analyse“ (Ebd., 53). Das stellt die detaillierteste Form der Analyse dar. (Vgl. Ebd.) Es ist aber auch möglich, ganze Abschnitte zu kodieren. Dabei wird die Hauptidee hinter dem jeweiligen Absatz gesucht, um diese dann zu benennen. Eine weitere Möglichkeit ist es, das gesamte Dokument zu betrachten, dabei zu hinterfragen, was sich innerhalb dessen abspielt und inwiefern es den schon kodierten Dokumenten ähnelt, beziehungsweise sich unterscheidet. Mit einem geschärften Blick lässt sich das Dokument wiederum weiter im Detail betrachten, um genaue Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. (Vgl. Ebd., 54)

Wichtig ist, dass diese drei Schritte keine abgetrennten Verfahren sind, sondern ineinanderfließen beziehungsweise zwischen den Schritten hin und her gewechselt werden kann. Das passiert vor allem zwischen dem offenen und axialen Kodierverfahren. Diese beiden finden vorwiegend im Anfangsstadium der Erhebung statt, können aber auch am Ende noch einmal auftauchen. (Vgl. Ebd., 40)

5.3.2.1. Offenes Kodieren

Mit dem *offenen Kodieren* ist der „Prozeß des Aufbrechens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss / Corbin 1996, 43) gemeint. Dabei wird der Fokus auf die ersten Benennungen und Kategorisierungen gelegt. (Vgl. Ebd., 44) Mit Aufbrechen ist „ein analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (Strübing 2014a, 16) gemeint, wo bestimmte Sätze oder Abschnitte benannt werden. (Vgl. Ebd.) Hierfür werden die Daten konzeptualisiert. Das bedeutet, dass durch das Kategorisieren Konzepte gruppiert und benannt werden, die demselben Phänomen angehören. Diese Benennung kann sich sowohl auf bestimmte Sätze als auch Abschnitte beziehen. Die Kategorien werden als provisorisch angesehen, da sie sich im Laufe des Auswertungsprozesses noch ändern können. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 47)

Wichtig dabei ist es, konstant Fragen an das Material zu stellen, Phänomene zu erkennen, sie zu vergleichen und eventuell bereits in Beziehung miteinander zu setzen. Letzten Endes sollen die vorher formulierten Propositionen in Frage gestellt werden. Somit werden neue Erkenntnisse erzielt, mit denen weitergearbeitet werden kann. (Vgl. Ebd., 44)

5.3.2.2 Axiales Kodieren

An zweiter Stelle steht das *axiale Kodieren*, bei dem Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt werden. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 75) Es wird auch als „Ermittlung von Beziehungen in Form von Hypothesen“ (Ebd., 76) beschrieben. Diese sind provisorisch und können in weiterer Folge widerlegt oder gestützt und ausgearbeitet werden. (Vgl. Ebd.76)

So wie auch beim offenen Kodieren die Daten aufgebrochen werden, werden diese bei der axialen Kodierungsform wieder zusammengesetzt, „*indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden*“ (Ebd., 76) Das bedeutet, dass Kategorien weiterentwickelt werden, aber nicht mehr durch Dimensionen und Eigenschaften. Subkategorien, die dabei entstehen, sind eigentlich eigene Kategorien, die aber dadurch, dass

sie in Beziehung zu anderen Kategorien gesetzt werden, zu Subkategorien werden. (Vgl. Ebd.)

Die Kategorie, die gleichzeitig das Phänomen darstellt, wird somit auf ihre Bedingungen, die das Phänomen verursacht haben, konkretisiert. Dadurch wird ein Kontext um das Phänomen geschaffen. Wichtig ist hier die Kategorienbenennung soweit zu spezifizieren, dass dabei klar herauskommt, ob es sich um eine Konsequenz, Strategie oder Bedingung handelt, damit es im weiteren Forschungsverlauf nicht in Vergessenheit gerät. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 77)

5.3.2.3. Selektives Kodieren

Die dritte Art stellt das *selektive Kodieren* dar. Hier werden die Kategorien zu einer gegenstandsverankerten Theorie generiert. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 94) Der Prozess läuft ähnlich wie beim axialen Kodieren ab – nur auf einer abstrakteren Ebene. (Vgl. Ebd., 95) Es gibt hier mehrere Verfahrensweisen, die nicht klar voneinander trennbar sind, aber innerhalb derer man sich hin und her bewegt. (Vgl. Ebd., 95)

Das primäre Ziel ist es, den roten Faden der Geschichte herauszuarbeiten. Es soll ein beschreibender und generalisierbarer Überblick ermöglicht werden. (Vgl. Ebd., 97)

Während des axialen Kodierens werden Muster erkannt. Mit dieser Erkenntnis sollen die Daten gruppiert werden, sodass die Theorie Genauigkeit und Tiefe erhält. werden Kategorien immer wieder neu verbunden, wodurch sich auch die Geschichte immer wieder umschreibt und neu darstellt. Das passiert so lange, bis die Anordnung der Kategorien Sinn macht. (Vgl. Ebd., 106)

Die Theorie kann graphisch oder in Memoform dargestellt werden. Dabei ist die forschende Person fähig, „Aussagen über Beziehungen zu machen und diese Aussagen an den Daten zu validieren.“ (Ebd., 114)

Es wird auf die theoretische Sättigung hingearbeitet. Diese ist dann erreicht, wenn die Analyse des Materials keine zusätzlichen Erkenntnisse mehr bringt. Damit ist gemeint, dass keine neuen Kategorien gefunden werden und auch keine Verfeinerungen mehr rund um die Kategorien hergestellt werden können. (Vgl. Strübing 2014a, 32)

5.3.3. Die Bedeutung von Memos

Die *Grounded Theory* ist ein Ansatz, in dem – neben den genannten Kodierschritten – das Schreiben von Memos einen hohen Stellenwert in allen Phasen aufweist. Es gibt mehrere Formen von Memos. Zusammenfassend sind Memos Notizen, die unter anderem zu Codes ausformuliert werden können. (Vgl. Strauss / Corbin 1996, 54) Sie dienen als Unterstützung während des gesamten Kodierprozesses. Die Besonderheit in der *Grounded Theory* ist es, dass der gesamte Forschungsverlauf durch einen kontinuierlichen Schreibprozess gestützt wird, sodass keine Gedanken verloren gehen. (Vgl. Strübing 2014a, 33) Memos sollen dabei helfen, die Kreativität in Bezug auf die Theoriebildung zu fördern. (Vgl. Ebd., 34f)

Memos stellen also keinen Endbericht dar, sondern dienen zur Ergebnis- und Ideensicherung im gesamten Forschungsverlauf und können sich später als brauchbar erweisen. Strübing (2014a) meint, dass die Qualität der am Ende generierten Theorie nicht nur von der analytischen Arbeit am Datenmaterial abhängt, sondern genauso auf das kontinuierliche Schreiben der Memos angewiesen ist, um den Prozess der Theoriegenerierung zu unterstützen. (Vgl. Ebd.)

6 Forschungsablauf

Abschließend wird hier der Forschungsablauf dargestellt, um darauffolgend in Hauptkapitel III noch einmal auf den Forschungsprozess dieser Masterarbeit im Detail einzugehen.

Phase	Inhalt	Form
Themenfindung	Auseinandersetzung mit dem Thema, Literaturrecherche, Formulierung einer Forschungsfrage, Erstellung eines Exposés	- Alleine - Begleitendes Masterarbeitsseminar - Masterarbeits-Betreuerin
Pre-Testung	Drei Pre-Testungen mit drei unterschiedlichen Personen	- Personen aus dem Bekanntenkreis - Kommilitoninnen
Datenerhebung	- Kontaktaufnahme - Gewinnung und Bildung der Stichprobe - Durchführung von acht Interviews	- Ausschreibung über Jugendarbeits-Newsletter - Konkrete Kontaktaufnahme mit einzelnen Einrichtungen
Datenanalyse	- Transkription der acht Interviews - Datengewinnung im Sinne der <i>Grounded Theory</i>	- alleine - Masterarbeits-Betreuerin - Kommilitoninnen
Theoriebildung	- Methodisches Vorgehen - Literaturrecherche - Vergleich mit bestehender Theorie	- alleine - Masterarbeits-Betreuerin - Kommilitoninnen

Fertigstellung	Ergänzungen und Korrektur	- alleine - Masterarbeits-Betreuerin
-----------------------	---------------------------	---

III Empirischer Teil A

Das Hauptkapitel III befasst sich mit der empirischen Umsetzung der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung. Hauptkapitel IV stellt die Herleitung der Ergebnisse nach der *Grounded Theory* vor. Dabei wird mit der Zusammenführung der empirischen Ergebnisse abgeschlossen.

7. Anbahnung der Grounded Theory

Dieses Kapitel umfasst die Datenerhebung dieser Masterarbeit und geht daraufhin auf die Bedeutung des Transkriptionsprozesses ein. Abschließend wird die Ausführung der Datenanalyse anhand des Materials erläutert.

7.1 Datenerhebung

Innerhalb des Kapitels „Erstellung des Interviewleitfadens“ wird auf den Aufbau des Interviewleitfadens eingegangen. Nachfolgend wird das Akquiseverfahren erläutert, welches die Vorstellung der Zielgruppe und die Kontaktaufnahme umfasst. Abschließend wird die Untersuchungsgruppe beschrieben und der Ablauf des Interviews erläutert.

7.1.1. Erstellung des Interviewleitfadens

Um den vielen Forschungsfragen gerecht zu werden, beschloss die Forscherin vorab Themenblöcke in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen zu formulieren, um diese so umfassend wie möglich von den einzelnen Interviewteilnehmer*innen beantworten lassen zu können. Es wurde darauf geachtet, dass es bei allen Fragen ermöglicht wird, konkrete Beispiele nennen zu können.

Laut Forschungsfragen wurden folgende Themen abgedeckt: *Allgemein / einführend zum Thema hin* (Arbeitsalltag, Motivation der Jobwahl, Definition des eigenen Migrationshintergrundes und allgemeine Definition des Migrationshintergrundes), *Kultur* (Begriff Kultur allgemein und Begriff Kultur in der Jugendarbeit), *Herkunft* (inwiefern eigene Herkunft in den Arbeitsalltag mit einfließt, inwiefern Thema Herkunft in den Arbeitsalltag mit einfließt und wo der Unterschied zwischen Herkunft und Kultur gesehen wird), *interkulturelle Kompetenz* (Was macht interkulturelle Kompetenz aus; in welchem Bereich der Jugendarbeit ist interkulturelle Kompetenz wichtig, haben die Kolleg*innen und Jugendlichen bestimmte Erwartungen an die Interviewteilnehmer*innen, weil sie einen Migrationshintergrund aufweisen), *Rolle* (Wie viel fließt von der eigenen persönlichen Geschichte bzw. den persönlichen Migrationserfahrungen in den Arbeitsalltag mit ein bzw. tut es das überhaupt? Ist es wichtig, dass Migrant*innen in der Jugendarbeit tätig sind?) und *Abschluss – Ausblick – Zukunftswünsche* (In welchen Formen finden Auseinandersetzungen mit den besprochenen Themen in der Arbeit statt, Was würdest du gerne der MA13 (Magistrat für Bildung und Jugend) rückmelden in Bezug auf interkulturelle Kompetenz? Ist für dich noch etwas offengeblieben, was du mir gerne noch mitteilen möchtest?)

In der *Grounded Theory* wird versucht lebensweltliche Ausdrücke in die Interviews einzubauen, beziehungsweise die lebensweltliche Sprache der Interviewpartner*innen möglichst für Codes zu nutzen. Sie werden auch „In-vivo-Kodes“ genannt. Sie sind „[...] Worte und Äußerungen, die von den Informanten selbst verwendet werden [...]“ (Strauss / Corbin 1996, 60) Die In-vivo-Codes stammen ursprünglich aus dem Verfahren des offenen Kodierens, bei dem Begriffe als Benennung von Kategorien im Auswertungsverfahren herangezogen werden, die vom dem*der Interviewpartner*in im Interview genannt wurden. (Vgl. Ebd.) Daher wurde zum Beispiel im Interviewleitfaden nicht direkt nach persönlichen besonderen Kompetenzen und Qualifikationen gefragt, sondern „Was kannst / machst du besonders gut?“ (siehe Anhang) (Vgl. Ebd., 50)

Somit fanden sich strukturierende Themenblöcke im Interview. Zusammenfassend: *Ablauf, Allgemein / Einführend zum Thema hin, Kultur, Herkunft, interkulturelle Kompetenz, Rolle, Abschluss – Ausblick – Zukunftswünsche*

Die folgende Tabelle zeigt die Themenblöcke des episodischen Interviewansatzes auf. Zudem wurde der Themenblock *Ablauf* und *Allgemein / Einführend zum Thema hin*, abweichend vom episodischen Interview gestaltet, sodass eine Kennenlernphase ermöglicht wird, die Vertrauen schaffen soll und gleichzeitig für die Forscherin einen einführenden Einblick ermöglichen kann.

Themenblock	Ziel	Inhalt
Ablauf	- Vertrauen schaffen - Transparenz schaffen	- Forschungsvorhaben im Groben erläutern - Episodisches Interview erklären
Allgemein / Einführend zum Thema hin	- Arbeitsalltag kennenlernen - Rollen(vor)bilder ermitteln - Eventuellen Zusammenhang zwischen Herkunft und Jobwahl schon erkennen	- Arbeitsalltag schildern - Warum bist du Jugendarbeiter*in geworden? - Was kannst du besonders gut und gerne deiner Meinung nach im Job als Jugendarbeiter*in?
Migrationshintergrund	- persönliche Einordnung - Subjektive Definition und Bedeutung	- Wie du weißt, habe ich nach Personen mit Migrationshintergrund gesucht. Wieso hast du dich angesprochen gefühlt? - Was bedeutet denn für dich überhaupt Migrationshintergrund? - Worin unterscheidet sich deiner Meinung nach eine*n Migrant*in erster und anderer Generationen? Wo würdest du dich einordnen?
Kultur	- persönliche Einordnung - Subjektive Definition und	- Was verstehst du unter dem Begriff Kultur? - Was verbindest du mit dem

	subjektive Bedeutung - Unterschiedliche Auffassungen vom Begriff Kultur - Bedeutung von Kultur im Arbeitsalltag	Begriff Kultur in der Jugendarbeit? - Gibt es andere Definitionen von Kultur in der Arbeit, mit denen du dich konfrontiert siehst?
Herkunft	- persönliche Einordnung - Subjektive Definition und subjektive Bedeutung - Bedeutung von Herkunft im Arbeitsalltag	- Was bedeutet Herkunft für dich und inwiefern fließt dieser in deinen Arbeitsalltag als Jugendarbeiter*in mit ein? - Welche Rolle hat das Thema Herkunft in deinem Arbeitsalltag? Kannst du mir bitte eine Situation erzählen, in der das deutlich wird? - Welche Bedeutung misst du selbst deiner Herkunft bei in der Arbeit? - Erzähl mir doch bitte von einer typischen Situation in der Arbeit, wo darin deine bzw. das Thema Herkunft eine Rolle gespielt hat.
Interkulturelle Kompetenz	- persönliche Einordnung - Subjektive Definition und Bedeutung - Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Arbeitsalltag	- Wann kann man deiner Meinung nach sagen, dass eine Person interkulturelle Kompetenz aufweist? Erzähl mir doch bitte eine Situation, die das verdeutlicht? - Kannst du mir auch sagen, was es nicht für dich ist? - In welchen Bereichen der Jugendarbeit ist interkulturelle Kompetenz deiner Meinung nach wichtig? Kannst du mir dazu ein Beispiel erzählen? - Hast du den Eindruck, dass Kolleg*innen oder Jugendliche bestimmte

		Erwartungen an dich haben, weil du einen Migrationshintergrund hast? Kannst du mir dazu ein Beispiel erzählen? - Wie gehst du damit um? - Findest du dich in diesen Erwartungen wieder?
Rolle	- Einfluss der persönlichen (Migrations)geschichte im Arbeitsalltag - Relevanz des Migrationshintergrundes für die berufliche Rolle	- Wie viel fließt von deiner eigenen persönlichen Geschichte und den eigenen Migrationserfahrungen in den Arbeitsalltag mit ein? Tut es das überhaupt? - Findest du, dass es wichtig ist, dass Migrant*innen in der Jugendarbeit tätig sind?
Abschluss, Ausblick, Zukunftswünsche	- Noch offen gebliebenes thematisieren - Reflexionsmöglichkeiten evaluieren - Interview klar abschließen	- In welchen Formen findet eine, deiner Meinung nach, professionelle Auseinandersetzung mit den Themen und Situationen, die du mir heute erzählt hast, für dich statt? - Was würdest du der MA13 gerne rückmelden in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen? - Ist für dich noch etwas offengeblieben, was du mir noch gerne mitteilen würdest?

7.1.2. Akquiseverfahren

Da die Forschungsfrage selbst schon klare Merkmale bezüglich der Zielgruppe aufweist, gab es vor der Ausschreibung schon eine klare Vorstellung über die erwünschten Merkmale der Zielgruppe. Aufgrund dieser Vorkenntnis wurde die passende Ausschreibung formuliert, die sowohl über einen österreichischen Jugendarbeits-Newsletter ausgesendet als auch direkt an die einzelnen persönlich bekannten Vereine geschickt wurde. (siehe Anhang)

Durch die Rückmeldungen konnte analysiert werden, welche Personen sich bezüglich des gesuchten Profils angesprochen fühlten. Relevant hierbei war zu sehen, wer sich selbst als Person mit Migrationshintergrund einstuft oder auch von Leitungsebene so eingestuft wurde. Durch die Generierung über den Newsletter und die in Kontaktsetzung der konkreten Vereine und Einrichtungen, kam es im ersten Schritt zu einer willkürlichen Auswahl.

Bei der Zielgruppenakquise meldeten sich vier von acht Interviewpartner*innen direkt. Bei der anderen Hälfte wurde von der pädagogischen Leitung eines Vereins ein Profil der passenden Mitarbeiter*innen (Herkunft konkretes Arbeitsfeld) der Forscherin zugesendet, jedoch ohne Geschlechterzuschreibung und Alter. Zusätzlich wurde von dieser pädagogischen Leitung vorab nach dem Interviewleitfaden gefragt. Als Kompromiss wurden, ohne die spezifischen Interviewfragen preiszugeben, die einzelnen Themenkomplexe zugesendet. Dabei wurde auch kurz das episodische Interview erläutert. Hier sollten Antwortverzerrungen, in Bezug auf die soziale Erwünschtheit, vorgebeugt werden. In Bezug auf soziale Erwünschtheit beschreibt Silke Kohrs (2014), dass *soziale Erwünschtheit* bedeutet, dass in empirischen Umfragen Antwortverzerrungen in bestimmte Richtungen entstehen können. Der Begriff stammt aus der Umfragen-Forschung. Dabei werden Verhaltensweisen, Einstellungen, Eigenschaften und / oder persönliche Einstellungen in ein besseres Licht gerückt. Befragte Personen können in Interviewsituationen dazu tendieren nicht die eigene Antwort wiederzugeben, sondern jene, die scheinbar der gesellschaftlichen Norm entspricht. (Vgl. Ebd., 103)

Soziale Erwünschtheit basiert auf der theoretischen Annahme, dass für die vom Befragten gegebene Antwort im Prinzip ein »wahrer Wert« existiert, von der die tatsächlich gegebene Auskunft im Falle von sozialer Erwünschtheit jedoch abweicht. Liegt soziale Erwünschtheit in einer Befragung vor, ist die *Gültigkeit* der Aussage nicht mehr in vollem Umfang gegeben. (Ebd.)

Die konkrete Nachfrage der pädagogischen Leitung kann das Bestreben von der Seite der Einrichtung sein, sich gut für das Interview vorbereiten zu können.

In der Herangehensweise der Forscherin wurde hier auf das Kriterium der theoretischen Sättigung (siehe Kapitel 5.3.2.3.) geachtet.

7.1.3. Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe der acht Jugendarbeiter*innen lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Unterschiedliche Bereiche	Aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit, Herausreichende Kinder- und Jugendarbeit, Standortbezogene Kinder- und Jugendarbeit
Unterschiedliche Teamgröße	3-8 Personen
Herkunft	Türkisch, Kurdisch, Argentinisch und Griechisch, Brasilianisch und Deutsch, Bosnisch, Deutsch,
Altersspektrum	24-45
Geschlecht	4 männlich und 4 weiblich

Die acht Personen stammten aus vier unterschiedlichen Einrichtungen. Diese Einrichtungen sind in insgesamt fünf Wiener Gemeindebezirken tätig. Es handelte sich bei allen Interviewpartner*innen um Personen, welche sich selbst Migrationshintergrund zuschreiben oder denen durch die Leitungsebene Migrationshintergrund zugeschrieben wurde. Die Altersspanne der Interviewpartner*innen lag zwischen 24 und 45 Jahren. Das Durchschnittsalter betrug 35,5 Jahre.

In einem der Vereine sind unterschiedliche Teams tätig, die in unterschiedlichen Bereichen der Offenen Jugendarbeit arbeiten. Die Angebote bestehen aus Parkbetreuung, Mobiler Jugendarbeit und Gemeinwesenorientierter Sozialer Arbeit. In dieser Einrichtung durften insgesamt vier Personen aus drei unterschiedlichen Bereichen interviewt werden.

Der zweite Verein hat mehrere Einrichtungen an unterschiedlichen Standorten. Dieser Verein deckt insgesamt alle Bereiche der Offenen Jugendarbeit in Wien ab.

Einer der acht Interviewpartner*innen arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews in einer Einrichtung, welche Streetwork-Angebote, Beratung und Begleitung für Kinder und Jugendliche anbietet. Zusätzlich existieren eigene Räumlichkeiten, welche zu bestimmten Öffnungszeiten eine Aufenthalts- und niederschwellige Beratungsmöglichkeit bieten. Auch können außerhalb der Öffnungszeiten Beratungen vor Ort vereinbart werden.

Ein weiterer Interviewpartner arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews als Jugendarbeiter in einem Kinder- und Jugendzentrum eines Vereines, welcher in nur einem Bezirk ansässig ist.

7.1.4. Ablauf der Interviews

Es erfolgte eine Pre-Testung mit einer Person aus dem Bekanntenkreis. Weitere Bearbeitungen des Leitfadens erfolgten mit zwei Personen aus der Bildungswissenschaft und einer Person aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. Mit ihnen wurde das Interview nicht durchgeführt, sondern bearbeitet und modifiziert. Auch wurde der Interviewleitfaden mit der Betreuerin noch einmal durchbesprochen.

Sprachlich sollte sich der Interviewfaden an der Alltagssprache orientieren, um einen natürlichen Gesprächsfluss entstehen zu lassen. Das bewies sich als positiv.

Die Entscheidung für das episodische Interview stellte sich als richtig heraus, weil es dem Gegenüber einen angemessenen Raum zu der Darlegung eigener Vorstellungen gab. Es gab genügend Gesprächsfluss und auch ausreichend Informationen. Die Fragestellungen schienen passend und ausreichend. Es wurde beschlossen die Möglichkeit offen zu halten, bestimmte Fragen nur optional zu stellen, falls sie als passend zum Interviewfluss erachtet wurden. Die offenen Fragen aktivierten die gewünschten Gesprächsimpulse – somit galt die Annahme als bestätigt, dass das episodische für mein Forschungsvorhaben geeignet schien.

Die Interviews dauerten zwischen 29:50 min und 1:23:20 Std

Die Begrüßung und der anfängliche Smalltalk machten einen wichtigen Einstieg in das Gespräch aus. Dadurch wurde das Angebot zur Beziehungsherstellung aufgebaut. (Vgl. Furchner 2009, 325) Im Fall dieser Masterarbeit bestand zu sieben Interviewpartner*innen schon eine vorige Bekanntschaft aufgrund von Vernetzungen oder entfernte Zusammenarbeit im selben Verein. Die Bekanntschaft könnte als hinderlicher Faktor angesehen werden, wurde aber in den Interviews als förderlich betrachtet. Es entstanden sehr authentische und teilweise auch emotionale Interviewmomente.

Am Anfang wurden Einverständniserklärungen ausgeteilt, in denen beschrieben ist, dass das Gespräch aufgezeichnet, in vollständiger Länge transkribiert und gegebenenfalls veröffentlicht werden darf. Im Gegenzug wird versichert, dass die persönlichen Daten anonymisiert werden und ausschließlich für Forschungszwecke Verwendung finden. Dieses Dokument wurde in

zweifacher Ausführung gedruckt und unterschrieben, sodass alle teilnehmenden Personen sich ein Exemplar behalten konnten. (siehe Anhang)

Zu Beginn des Interviews wurde der Ablauf des episodischen Interviews erklärt. (siehe Kapitel 5.2.2.)

Um auf das Thema hinzuführen wurde nach dem Arbeitsalltag und der Motivation zur Berufswahl gefragt. Darauffolgend wurden unterschiedliche Themenblöcke besprochen: Migrationshintergrund, Kultur, Herkunft, interkulturelle Kompetenz und berufliche Rolle. Die Fragen sollten ermöglichen auf die Kontextualisierung zwischen dem eigenen Migrationshintergrund und dem Arbeitsalltag einzugehen. Abschließend wurde konkret nach den Reflexionsmöglichkeiten in der Arbeit gefragt. Die letzte Frage bezog sich darauf, ob noch etwas für das Gegenüber offengeblieben sei und in welcher Form sie Verbesserungsmöglichkeiten in ihrer Arbeit sehen. (siehe Anhang) Der Leitfaden erwies sich als sehr gut ausgearbeitet. Er deckte alle relevanten Themenbereiche ab und schien den Interviewpartner*innen die richtigen Gesprächsimpulse zu verleihen.

Es wurde versucht, die offensichtliche Rollenverteilung teilweise aufzubrechen und Vertrauen im Gespräch herzustellen. Das Bemühen bestand darin, eine entspannte und lockere Atmosphäre im Interview aufzubauen. Aufgrund des zeitlichen und räumlichen Settings gestaltete sich dies teilweise als schwierig. Die meisten Interviews wurden für eine zu kurze Dauer angesetzt und fanden in Gemeinschaftsräumen statt, welche von anderen Personen betretbar waren. Das episodische Interview gab den Teilnehmer*innen genügend Raum, um ihre persönlichen Begriffsdefinitionen erläutern zu können. Gleichzeitig entstand die Möglichkeit die genannten Begriffe an Situationen im Arbeitsalltag zu knüpfen.

Die Gespräche gestalteten sich allgemein als sehr locker und es konnte eine angenehme Atmosphäre entstehen. Die Forscherin versuchte sich in die subjektive Perspektive der Interviewpartner*innen hineinzuversetzen. Dafür war es wichtig, sich nicht zu stark von vorher bestehenden Annahmen beeinflussen zu lassen und somit das Ergebnis nicht zu trüben. Es wurde daher eine offene und möglichst unvoreingenommene Haltung eingenommen.

Die Forscherin sah sich als mitverantwortlich, den Interviewpartner*innen das Gefühl zu geben sich ernst genommen und verstanden zu fühlen. Dafür wurden eine empathische Haltung und ein authentisches Interesse ihren Aussagen gegenüber eingebracht. Erst dadurch zeigte es sich als möglich, dass sich das Gegenüber im Gespräch öffnet und einen

authentischen Einblick in die eigene Gedankenwelt zulässt. Gleichzeitig musste sich die Forscherin konstant bewusst sein, dass es ihr vordergründig um einen Erkenntnisgewinn geht. Damit zeigt sich die Aussage von Furchner (2009) als bestätigt, welcher anmerkt, dass sowohl das zwischenmenschliche als auch das räumliche Setting sich stark auf den Interviewcharakter auswirken. (Vgl. Ebd., 325)

In allen Fällen fanden die Interviews in den Räumlichkeiten der Jugendarbeiter*innen statt, in denen sie arbeiteten beziehungsweise wo zumindest ihr Büro lag. Das hatte den Nachteil, dass in fast allen Fällen (außer beim zweiten Interview) andere Kolleg*innen den Raum betreten mussten und dadurch der Gesprächsfluss gestört wurde. Zusätzlich entstand auch die Schwierigkeit über Teamdynamiken zu sprechen, wenn Mitglieder des Teams im Nebenraum oder auch zeitweise tatsächlich im selben Raum saßen.

Allen Jugendarbeiter*innen war es möglich die Interviews in ihrer Arbeitszeit durchzuführen. Dies kann als große Wertschätzung der Einrichtungen angesehen werden, die auch rückmeldeten, dass sie Forschungen im Bereich Jugendarbeit als wichtig erachten und unterstützen möchten. Nur ein Verein schickte mir die Rückmeldung, dass deren Mitarbeiter*innen die Interviews nicht in der Arbeitszeit durchführen dürften. (Aus diesem Verein ergab sich keine Interviewmöglichkeit).

Dass die Interviews in den Räumlichkeiten und der Arbeitszeit der Interviewpartner*innen stattfanden ist größtenteils als Vorteil anzusehen, da es in diesem Forschungsvorhaben um die berufliche Rolle der Personen geht. In dieser Masterarbeit fanden keine Methoden in Bezug auf Beobachtungen statt. Daher wurde es als umso förderlicher gesehen, die Interviewpartner*innen in ihrem Arbeitsumfeld zu interviewen und nicht nur die Eindrücke der Interviewinhalte einzuarbeiten, sondern innerhalb von so genannten Memos (siehe Kapitel 5.3.3.) weitere Eindrücke in die Auswertung einfließen zu lassen.

Eine zentrale Herausforderung in den Interviews stellt das Thema der Verzerrung dar. Dabei steht die Frage im Fokus, ob das Interviewsetting selbst auf die Aussagen oder Antworten auf Fragen im Interview Einfluss nimmt. Bei den Analysen soll darauf geachtet werden, ob es Anhaltspunkte gibt, die auf systemische Verzerrungen hindeuten. Darauffolgend muss überlegt werden, inwieweit diese in die Analyse miteinbezogen werden. (Vgl. Flick 2019, 494)

7.2 Die Bedeutung des Transkriptionsprozesses

In diesem Kapitel wird auf den Transkriptionsprozess nicht nur als relevantes Element im Erhebungsverfahren eingegangen, sondern auch in anderen Bereichen des wissenschaftlichen Feldes.

Der Transkriptionsprozess stellt einen ersten Schritt des Reflexionsprozesses und den ersten Auswertungsschritt für die Forscherin dar. Dabei werden schon erste Annahmen, Irritationen, Fragen und Folgerungen notiert. Antje Langer (2013) empfiehlt beim Transkribieren ebenso die Anwendung von Memos, wie Strauss und Corbin. (Vgl. 1996, 517) Das zeigt den Vorteil, dass wenn die forschende Person selbst die Interviews transkribiert, dass sie schon die ersten Annahmen, Fragen und Anmerkungen im Transkriptionsprozess für das Auswertungsverfahren notieren kann.

Der Transkriptionsprozess wird im wissenschaftlichen Diskurs oft vernachlässigt. (Vgl. Langer 2013, 524) Jedoch kam es in den letzten Jahren zu einem verstärkten Methodenbewusstsein über die Erstellung von Transkripten im wissenschaftlichen Feld. (Vgl. Kowal / O'Connell 2019, 445)

Sabine Kowal und Daniel O'Connell (2019) definieren das Transkript als eine „[...] graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“. (Ebd., 438) Das Transkript soll in diesem Fall das mündliche Gespräch zur wissenschaftlichen Auswertung auf Papier wiedergeben. Das bedeutet aber nicht, dass alle Tatsachen, die in der Realität stattgefunden haben, auf Papier wiedergegeben werden können. (Vgl. Langer 2013, 515) Die Genauigkeit der Transkription wird durch das Forschungsvorhaben, die Forschungsfragen und das jeweilige Ziel definiert. (Vgl. Ebd., 516)

Antje Langer (2013) schreibt, dass es nicht notwendig sein muss, das gesamte Gespräch zu transkribieren. Vielmehr sollen Interviews – bevor Passagen paraphrasiert werden – sehr genau durchgelesen werden, um zu entscheiden, welche Passagen nun zusammengefasst werden können und welche nicht. (Vgl. 518) Daher wurde in den angeführten Transkripten dieser Masterarbeit beschlossen, bestimmte nicht direkt forschungsrelevante Passagen zusammenzufassen, wie zum Beispiel die einführende Erläuterung über das Forschungsvorhaben und die einführenden Sätze bezüglich der Forschungsweise.

Antje Langer hebt auch hervor, dass sich in der Erziehungswissenschaft jene Transkripte als ausreichend gezeigt haben, die nicht sehr detailliert geschrieben wurden. Somit muss der Transkriptionsprozess, wie in linguistischen Analysen, nicht angeglichen werden. (Vgl. Ebd., 517) Transkripte bieten somit viele Möglichkeiten, zeigen aber auch Schwierigkeiten auf. Diese beginnen damit, dass es keine Standardisierung der Transkriptionszeichen gibt. (Vgl. Kowal / O'Connell 2019, 445) Das muss aber nicht als ausschließlich negativ wahrgenommen werden, denn so kann die transkribierende Person selbst entscheiden, wie sie diese auf den Forschungsprozess anpassen möchte. Eine weitere Tatsache ist, dass Transkripte keine Audiodateien ersetzen können. Sie sind immer ein Produkt der*des Transkript-Schreibenden selbst. (Vgl. Ebd., 438) So verbleibt es auf der Ebene der forschenden Person zu entscheiden, was die Lesbarkeit vereinfacht.

In den Transkripten dieser Masterarbeit orientierte man sich an der Standard-Orthographie. Diese versucht sich auf die Normen der geschriebenen Sprache zu beziehen. Dadurch fallen das Lesen und Transkribieren leichter. In der Gesprächsforschung wird die phonetische Schrift kaum verwendet. (Vgl. Ebd., 441)

Parasprachliche Merkmale die Kowal und O'Connell (2019) über nichtsprachliche, aber stimmliche Phänomene definieren (so wie Atmen, Seufzen, Lachen) (Vgl. 443) wurden teilweise miteingefügt, wenn sie als für den Kontext relevant gehalten wurden, beziehungsweise auf den Audio Aufzeichnungen überhaupt hörbar waren. Auch Dialekt wurde nicht hervorgehoben. In den Transkripten dieser Masterarbeit wurde auch keine Gestik und Mimik hineingenommen, außer sie war in Bezug auf das Gesagte relevant (zum Beispiel die Andeutung von „Anführungszeichen“)

Kowal und O'Connell (2019) geben einige Empfehlungen in Bezug auf Transkripte ab, die in dieser Masterarbeit angewendet wurden. So meinen sie, dass nur transkribiert, was auch tatsächlich analysiert werden soll. (Vgl. Ebd., 443f) Strauss und Corbin (1996) schreiben wiederum, dass es besser sei, so viel wie möglich zu transkribieren. (Vgl. 14ff) Somit wurde hier versucht, aus beiden Blickwinkeln die passenden Ansätze anzuwenden, indem so viel wie möglich vom Gesagten transkribiert wurde, aber keine Betonungen oder Pausen miteingefügt wurden. Dadurch wurde, wie von Kowal und O'Connell empfohlen, nicht die interne Gestalt des Wortes aufgebrochen, um die Lesbarkeit zu erhalten. (Vgl. 443f) Auch meint Langer (2013):

In erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten wird aufgrund des Erkenntnisinteresses und zugunsten der Einfachheit, sowie einer besseren Lesbarkeit auf aufwändige Notationssysteme meist verzichtet. Das heißt, der Text wird geglättet. (521)

Um die Lesbarkeit zu erhalten, wurden auch keine Überlappungen in die Transkripte eingefügt.

7.3. Datenanalyse

Als Auswertungsmethode wurde die *Grounded Theory* herangezogen, welche im vorigen Kapitel bereits näher ausgeführt wurde. Die erstellten Transkripte und Memos wurden als Grundlage für die Analyse der Interpretationen herangezogen.

Zu Beginn wurden die erstellten Transkripte noch einmal gesichtet, um sich mit dem erhobenen Datenmaterial wieder vertraut zu machen.

Auch wenn die *Grounded Theory* bewusst keine strikt voneinander getrennten aufeinanderfolgenden Schritte vorsieht, sollen die unterschiedlichen Arbeitsweisen hier zum besseren Nachvollzug einzeln dargestellt werden.

7.3.1 Offenes Kodieren

Schon während des Transkriptionsprozesses wurden erste Notizen und Memos angefertigt. Hier zeigte sich deutlich, dass es den Auswertungsprozess stark begünstigt, wenn die forschende Person selbst die Interviews transkribiert und diese Aufgabe nicht nach Außen verlagert. Nach jeder Transkriptionsphase wurde ein Memo zusammengefasst, um das jeweilige Interview und erste Gedanken dazu niederzuschreiben.

Die Forscherin las sich die jeweiligen Transkripte durch und notierte sich zahlreiche Themen, die währenddessen auftauchten. Ihr war bewusst, dass sie eine Außenperspektive einzunehmen hat. Es wurde laufend hinterfragt, wie das erwähnte, aus der Perspektive der erzählenden Person, zusammengefasst werden kann. Es fiel ihr jedoch auf, dass ihr das sehr schwer fiel. Somit beschloss sie, ihre eigenen Gedanken und Vorannahmen in Form von Memos niederzuschreiben, um diese dann als außenstehende Person zu lesen. Dieser Schritt wurde als förderlich erachtet, da er die Selbstreflexivität der Forscherin begünstigte und es ihr somit fiel es ihr leichter, ihre eigene Wahrnehmung von jener der Interviewpartner*innen zu differenzieren.

Nachdem alle acht Interviews im ersten Durchlauf bearbeitet wurden, sortierte die Forscherin ihre daraus resultierenden Notizen, Annahmen und provisorischen Kategorien. Zur Vorstrukturierung dienten Themenblöcke des Interviewleitfadens. Als sinnvoll und wichtig zeigten sich hier vor allem die Memos. Die Notizen dienten zur weiteren Auswertung und die Forscherin war rückblickend immer wieder sehr dankbar, gute Formulierungen, Annahmen und offene Fragen am Ende jeder Kodiereinheit notiert zu haben.

Innerhalb der Interview-Themenblöcke kristallisierten sich folgende Themen heraus: *Arbeitsalltag, Motivation zur Jobwahl, eigener Migrationshintergrund, Migrationshintergrund allgemein, Kultur allgemein, Kultur in der Jugendarbeit, Herkunft allgemein, Herkunft im Arbeitsalltag, Definition interkulturelle Kompetenz, Definition interkulturelle Kompetenz in der Jugendarbeit, Rolle, Reflexion*. Diese schienen anfänglich noch sehr wirr und unzusammenhängend und orientierten sich eher an den Interviewfragen als an den tatsächlichen Antworten. Die Themenblöcke aus dem Interviewleitfaden erwiesen sich als hilfreiche provisorische Begriffe, die die Richtung wiesen. Im Prozess des offenen Kodierens zeigte sich aber, dass diese allein für sich viel zu groß gefasst waren und jeder für sich ein Masterarbeitsthema darstellen.

Schnell stellte sich aber heraus, dass einzelne Blöcke wegfielen (zum Beispiel „Rolle“) und die Antworten zu diesem Block sich teilweise zu einer eigenen Kategorie umformierten (zum Beispiel „Erfahrung“) welche die Forscherin davor noch gar nicht im Blick hatte. Manche Kategorien schienen interessant für weitere Forschungsvorhaben, zeigten aber keinen Nutzen zur Beantwortung der Forschungsfragen. (Beispiel „Arbeitsalltag“) Hier zeigte sich der Vorteil der *Grounded Theory*, die es ermöglicht flexibel handeln zu können.

Auch hier wurde schon laufend der Kodierprozess reflektiert. Es fiel der Forscherin immer wieder auf, dass das offene Kodieren vom selektiven Kodieren nicht klar getrennt werden kann. Das Wissen darüber, dass die Trennung nicht möglich sei, war für die Forscherin zwar schon zu Beginn des Kodierprozesses klar, nichtsdestotrotz führte die nicht klare Trennungsmöglichkeit der Kodierschritte zu anfänglichem Frust. Die Forscherin erkannte, dass sie sich auf den kreativen Prozess der *Grounded Theory* einlassen darf und auch soll.

Einige Passagen gewannen an Bedeutung, andere fielen weg. Es schien, dass sich langsam eine gewisse Wiederholung von bestimmten Themen aufzeigte.

7.3.2. Axiales Kodieren

Durch die offene Kodierphase sind nun verschiedene Kategorien entstanden, die von Bedeutung für die Theoriebildung schienen. Sie fanden sich in allen acht Interviews in unterschiedlichen Ausprägungen wieder. Dabei wurden zahlreiche Zusammenhänge und Überschneidungen erkannt. Somit zeigten sich zum Beispiel Kategorien wie „Erfahrung“ und „Beziehungsarbeit“ als zwei von vielen leitenden Kategorien.

Wichtig war es hier, weiter in die Tiefe zu gehen und Differenzen innerhalb der Kategorien herauszuarbeiten. Der Forscherin wurde zunehmend bewusst, dass sie zahlreiche Belege und Kategorien gesammelt hatte, es aber der generierenden Theorie noch an der inneren Logik fehlte. Die Forscherin beschloss, das Material zur Seite zu legen, um wieder Abstand dazu zu gewinnen. So fiel es ihr leichter die zweite Kodierschleife zu beginnen, um das Material axial zu kodieren. Laufend wurden hier Subkategorien erstellt, verschoben und reflektiert, damit sie in Verbindung gesetzt werden können.

Die Forscherin merkte, dass sie bisher sehr rational und systematisch vorgegangen war. Sie beschloss, sich in Austausch mit Personen zu begeben, die Erfahrung in der Auswertung nach der *Grounded Theory* hatten. Die gemeinsame Sichtung des Materials wurde als sehr hilfreich erachtet, um den roten Faden klarer herausarbeiten zu können. Außerdem war es der Forscherin sowohl durch das persönliche Nacherzählen, das Selektieren und das Zusammenfassen als auch durch die Außenperspektive des Gegenübers – welche eine Distanz zu dem Forschungsthema hatten und die Abstraktion erleichterten – möglich, eine neue Perspektive zu erhalten und einzelne Kategorien zu vertiefen. Während und nach den Gesprächen wurden weitere Memos verfasst. Somit konnten die herausgearbeiteten Kategorien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Dadurch konnten zahlreiche Überschneidungen und Zusammenhänge erkannt werden. Durch wiederholte Analyseschleifen schienen die Erkenntnisse am Ende gesättigt und die offene, sowie axiale Kodierphase schienen weitgehend abgeschlossen zu sein.

Aufgrund der persönlichen Berufserfahrung und Ausbildung stand die Forscherin zu Beginn der Forschung dem Thema der interkulturellen Kompetenz sehr kritisch gegenüber. Es wurde die Vorannahme, dass jede Person in der Jugendarbeit im selben Ausmaß interkulturelle Kompetenz aufweisen kann, durch den Kodierprozess widerlegt. Es stellte sich heraus, dass interkulturelle Kompetenz eine relevante Grundlage der gesamten pädagogischen Arbeit ist.

7.3.3 Selektives Kodieren

Nach Abschluss der ersten zwei Kodierschritte ging die Forscherin noch einmal auf die Forschungsfragen über. Die Forschungsfrage war von Beginn an sehr groß gefasst worden und wies auch im Exposé schon zahlreiche Unterfragen auf. Die vielen Unterfragen sollten dazu dienen, dass sich die Forscherin mit größtmöglicher Offenheit auf das Material einlassen kann. Nach der Begutachtung der Forschungsfragen wählte sie jene aus, die ihr in dem Rahmen dieser Masterarbeit und den gewonnen Daten beantwortbar erschienen. Andere Forschungsfragen modifizierte sie, um dem Material gerecht zu werden. (siehe Kapitel 3.2.)

Somit konnte eine Gliederung der Kategorien anhand der Forschungsfragen vorgenommen werden und der Prozess der theoretischen Schließung anvisiert werden.

7.4 Theoriebildung

Die Forscherin las sich in Bezug auf unterschiedliche Begriffe von Kultur, interkultureller Kompetenz und Rollenbegriff ein. Sie befasste sich mit unterschiedlichen Theorieströmungen. Die Forscherin bemühte sich, spezifisches Wissen zu den einzelnen Kategorien anzueignen. Durch diesen Schritt sollte sich vertiefendes Wissen über die leitenden Kernkategorien angeeignet werden. In Kapitel 9 finden sich dann die Kombination aus Literatur und Material. Die Forscherin bemühte sich einen roten Faden zu generieren.

Die Forscherin setzte sich mit unterschiedlichen Autor*innen aus dem deutschsprachigen Raum auseinander. Die Masterarbeit fokussiert sich insbesondere auf die Ansätze von Paul Mecheril, da er sehr gängige, aber doch spezifische Ansätze verschriftlicht hat. Vor allem das Konzept der Kompetenzlosigkeitskompetenz (Vgl. Mecheril 2010) hat Überschneidungen und Vertiefungen zum Interviewmaterial aufgezeigt. Zusätzlich las sich die Forscherin zum Migrant*innenbegriff, Herkunftsbegriff und Kulturbegriff ein.

Nach einer intensiven Literaturrecherche und -analyse wird klar, dass es unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff Rolle gibt, je nach wissenschaftlicher Disziplin und Kontext. Während der Recherche zum Thema Reflexionsräumen und Supervision (siehe Kapitel 9.1.1.) stößt die Forscherin auf den Begriff der Rolle im Kontext von Organisationen. Daher beschließt die Forscherin sich auf den Rollenbegriff zu stützen, welcher sich in der

Supervisionsliteratur findet und auch für die Rolle in der Offenen Jugendarbeit nutzbar gemacht werden kann.

IV Empirischer Teil B

Hauptkapitel IV stellt die Ergebnisse nach der *Grounded Theory* vor. Dabei wird mit der Zusammenführung der empirischen Ergebnisse abgeschlossen.

Im empirischen Teil B werden die Ergebnisse der leitenden Kernkategorien in Zusammenhang mit ihren Subkategorien aufgezeigt. Auf die Subkategorien wird anhand von Unterkapiteln konkreter eingegangen. In diesen Unterkapiteln werden die Subkategorien präzisiert und anhand von Zitaten veranschaulicht. Hier soll der vorläufige Forschungsstand aufgezeigt werden, welcher als Ausgangslage für weitere Forschung dienen kann und soll.

8. Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen der durchgeführten Forschung. Die Auswertung gliedert sich in die einzelnen Kernkategorien, welche eine unterschiedliche Anzahl an Subkategorien aufweisen. Es werden ausgewählte Interviewpassagen analysiert und interpretiert. Dafür werden die Ergebnisse durch wörtliche Zitate der acht Interviewteilnehmer*innen untermauert. Eine Zusammenfassung der zentralen Eigenschaften der angeführten Kategorien findet sich in Kapitel 7.2.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung unter Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in Wien dargestellt. Die genaue Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen wird in Kapitel 5.2.1. erläutert. Die Auswertung gliedert sich in acht Kernkategorien, die eine variierende Anzahl an Subkategorien aufweisen. Im Folgenden werden ausgewählte Interviewpassagen analysiert, interpretiert und daraufhin in Kapitel 9 in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

Einzelne Interviewpassagen und die Interpretationen geben einen Einblick in den offenen und axialen Kodierprozess. Im Anschluss an jedes Kapitel finden sich Schlussfolgerungen, die die Ergebnisse des axialen Kodierens verdeutlichen.

Die folgenden Kapitel weisen die chronologische Reihenfolge des Auswertungsprozesses auf und werden nachfolgend aufgelistet. Sie folgen den forschungsleitenden Fragestellungen in Kapitel 3.2.

8.1 Motivation zur Berufswahl

Drei von acht Interviewpartner*innen berichten, dass sie durch Zufall an ihre konkrete Arbeitsstelle gekommen sind. Im weiteren Verlauf zeigen sich unterschiedliche Gründe, die nun in ihrer Unterschiedlichkeit aufgezeigt werden.

„B: Jaja, klar hab ich auch selbst verschiedene Dinge erfahren, die mich auch dazu motiviert haben Sozialarbeiter zu werden und ja. Und andere Menschen zu unterstützen und zuzuhören 'n offenes Ohr zu schenken, für sie da zu sein.“ (Interview 2, 180-182)

Interviewpartner 2⁴ berichtet, dass seine Berufswahl aufgrund eines facheinschlägigen Studiums entstanden ist. Die eigenen *Erfahrungen* in der Vergangenheit und seine *persönliche Geschichte* haben seine Berufswahl befördert. Es ist nicht klar, ob diese Ereignisse zusammenhängen oder mehrere, voneinander unabhängige Erfahrungen zur Motivation, den Beruf zu ergreifen, geführt haben.

Es ist eine Zielgruppe, es ist eine Lebensphase die mich eigentlich ur fasziniert. Ähm und genau. Irgendwie hat halt ja, die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen und ähm und so weiter einfach alles gut gepasst. Es war jetzt nicht so, der Wunsch jetzt Jugendarbeiterin zu werden, sondern es war auch so ein ähm es gab die Möglichkeit, mich hat es interessiert und ja. Und dann kam auch der Job. War auch irgendwie, is irgendwie so zusammengekommen. Ich kann jetzt nicht behaupten, dass ich irgendwie nur darauf hingearbeitet hab, nur Jugendarbeiterin zu werden. (Interview 3, 88-95)

I3 schildert, dass sie das Studium in Bildungswissenschaft aufgrund ihrer persönlichen Faszination über die Lebensphasen der Jugendlichen gewählt hat. Dabei zeigt sich, dass diese Faszination darüber aus den *persönlichen Erfahrungen in der eigenen Jugend* resultiert. Sie nimmt Bezug darauf, dass Jugendarbeit keine Karriere mit klarem Karriereziel ist.

Auch für I8 ist die Jugendarbeit kein Arbeitsfeld, welches von Anfang an bewusst anvisiert wird. „Man studiert nicht und sagst sich also, ich werd dann Jugendarbeiter.“ (Interview 8, 93-94) Seiner Einschätzung nach passiert es zurzeit häufiger, dass der Beruf als Jugendarbeiter*in während der Ausbildung schon anvisiert wird, da „durch die ganzen FHs fachlich jetzt Sachen“ (Interview 8, 94-95) angeboten werden. Mit großer Sicherheit nimmt er hier Bezug auf das Studium Soziale Arbeit, welches eine Person auch befähigt in der Jugendarbeit tätig zu sein. Dort werden seiner Aussage nach jugendarbeitsbezogene

⁴ Im weiteren Verlauf steht I1 bis I8 für „Interviewpartner*in“ 1 bis 8. Interviewpassagen werden wiederum mit „Interview“ und der dazugehörigen Interviewziffer angeführt

Veranstaltungen absolviert, wo es möglich ist sich „ein Berufsbild“ (Interview 8, 96) zu machen.

I3 zeigt die *Bezugnahme auf das eigene Leben bzw. die Relevanz der eigenen Erfahrung*, die in die Berufswahl mit einfließt und die *Faszination für die Zielgruppe* ausmacht.

„Ähm, es hat fix ganz viel mit meinem ähm, wie ich dieses Erwachsenwerden glaub ich empfunden habe zu tun und irgendwie eine Zeit auch in der, in der, in der man ur vulnerabel is, in der man ur, ja. Weil man eben so viel nicht weiß, sich selbst noch nicht so gut kennt.“ (Interview 3,104-107)

Sie spricht über die Faszination dieser Lebensphase, aufgrund der eigenen Erfahrung des Erwachsenwerdens. Sie bezeichnet diesen Abschnitt als „vulnerable Phase“. Diese Phase kennzeichnet sich laut I3 durch geringe Kenntnis über sich selbst. Im Interview wird nicht klar, worauf sich das geringe Wissen bezieht.

I5 antwortet direkt auf die Frage, warum sie Jugendarbeiterin geworden ist: „Weil ich selber *Fluchterfahrung* habe.“ (Interview 5, 95) Sie beschreibt, wie sie mit ihrer Familie, aufgrund des Jugoslawienkrieges, nach Österreich emigriert ist. Davor plante sie nach der Matura das Pädagogikstudium zu beginnen. Dieser „Traum“ (Interview 5, 97) ist für sie untergegangen, da sie im letzten Maturajahr floh und somit die Matura nicht abschließen konnte. In Wien arbeitete sie über die Jahre in verschiedenen Berufen. Der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten war aber konstant präsent. Nachdem sie die Ausbildung zur Nachmittagsbetreuerin absolvierte und ein Jahr lang in unterschiedlichen Schulen arbeitete, absolvierte sie auch einen Aufbaulehrgang zur Jugendarbeiterin. „Ich hatte so eine *schwere Erfahrung* sozusagen, weil meine *Fluchterfahrung* und ja. Als Migrantin hier und als Jugendliche, irgendwie hat mir das sehr gut gefallen. Also diese Jugendarbeit als Beruf. Genau. Und auch Sozialarbeit ist gleich drinnen.“ (Interview 5, 110-112) I5 benennt selber, dass ihre *Erfahrung als Jugendliche mit Fluchterfahrung* sie konkret zur Jugendarbeit motiviert habe. Die Jugendarbeit scheint ihr eine Möglichkeit geboten zu haben, pädagogisch tätig zu werden, ohne ein Pädagogikstudium abschließen zu müssen. Der Jugendarbeitslehrgang scheint für sie eine passende Möglichkeit auf kürzerem Weg zu einer pädagogischen Tätigkeit zu kommen.

Während es in den vorigen Absätzen um biographische Erfahrung ging, spielen auch persönliche *Interessensbereiche* für die Berufswahl eine Rolle.

I1 berichtet, wie ihre Tätigkeit als Jugendarbeiterin begonnen hat.

Und danach während meiner Tätigkeit als Musikerin, hab ich sehr viel Workshops gemacht, mit Kindern und Jugendlichen. Und das hat mir Spaß gemacht und ich bin dann da eigentlich eher so reingerutscht. Ja, genau und hab dann nie wieder damit aufgehört, weil

I: (lacht auf)

B: es einfach Spaß gemacht hat und sehr viel Abwechslung. Genau. (Interview 1, 42-49)

Konkretes Wissen aus dem Musikbereich kann I1 als positiven Zugang in die Jugendarbeit nutzen. Im Fall von I1 geschieht das über ihre Tätigkeit als Musikerin. Mit dem Beruf der Jugendarbeiterin verbindet sie Spaß und Abwechslung.

„Bei mir persönlich war eigentlich so nach meinem Philosophie Studium also, so eine Nähe zwischen Philosophie und Jugendlichen herzustellen.“ (Interview 8, 102-103) Es scheint, dass I8 sein Studium in Philosophie abgeschlossen hat. Das Philosophiestudium bringt ihn zur Jugendarbeit, aufgrund dessen er beschließt die Ausbildung als Jugendarbeiter zu absolvieren. Später im Interview schildert I8 unterschiedliche Hobbies, Interessen und Fähigkeiten aus seinem privaten Leben wie „Musik, Sport, was Handwerkliches tun, was Neues entdecken“ (Interview 8, 156-157), in denen er auch seine *persönlichen Kompetenzen* sieht. Mit seinen persönlichen Kompetenzen kann er an der *Lebenswelt der Jugendlichen* anknüpfen.

I6 berichtet, dass in seiner Schulzeit „Naturwissenschaften eher so mein Steckenpferd“ (Interview 6, 76) waren. Parallel zu seinem Ingenieurstudium in Deutschland hat er „nebenbei im Jugendzentrum gearbeitet“ (Interview 6, 80) Aus einem nicht genannten Grund hat er sich entschieden, das Studium nicht fortzuführen und wurde von seiner Schwester auf die Idee gebracht, Soziale Arbeit zu studieren. Soziale Arbeit scheint ihm zu dem Zeitpunkt „zu unspezifisch und zu wenig konkret“ (86-87) Durch seine Schwester kommt er zum Umweltpädagogikstudium.

Somit kommt I6 nach Wien, um hier das Umweltpädagogikstudium zu beginnen. Sein Interesse an der Umweltpädagogik hat ihm den Weg zur Jugendarbeit geebnet. (Vgl. 78-92, Interview 6)

„Und das gab’s zu der Zeit in Deutschland nur an einer anderen privaten Hochschule, in der Form, die sehr teuer

war und in Wien. Und dann hab ich mich in Wien beworben und bin hier angenommen worden. Hab dann hier zum Studieren angefangen.“ (I6, 89-92) Er scheint, als ausgebildeter Umweltpädagoge, eine passende Mischung zwischen Naturwissenschaften und einer pädagogischen Tätigkeit gefunden zu haben. (Interview 6, ebd)

Schlussfolgerungen

Jugendarbeit kann als ein Arbeitsfeld erscheinen, in das der*die Jugendarbeiter*in durch Zufall geraten ist. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass viele *Interessensbereiche* mit der *persönlichen Lebensgeschichte* der Interviewpartner*innen zusammenhängen und sich mit jenen aus der *Lebenswelt* der Jugendlichen überschneiden. Zudem scheint es aufgrund der Aussage von I8, dass die Jugendarbeit selten ein Beruf ist, welches von Beginn einer sozialpädagogischen Ausbildung anvisiert wird. Dabei ist aber nicht ausgeschlossen, dass eine Ausbildung im Sozialbereich bewusst gewählt wird. Die Wahl der Ausbildung im Sozialbereich kann aufgrund von *eigener biographischer Erfahrungen* und *persönlicher Geschichte*, möglicherweise auch *unbewusst* getroffen werden. *Eigene Erfahrungen* können eine Berufswahl im Sozialbereich befördern.

Die Faszination im Hinblick auf die Zielgruppe der Jugendlichen kann ebenfalls mit den eigenen *Erfahrungen* des*der Jugendarbeiter*in zusammenhängen. Erfahrungen zeigen sich bei den Interviewpartner*innen in unterschiedlichen Aspekten. Diese Erfahrungen scheinen 1) aus der eigenen Jugend zu resultieren und 2) aus Können, Fähigkeiten, Können und Interessen, welches durch Erfahrungen aus einem *Interessensbereich* generiert wurde.

1) Die Berufswahl kann an die eigene *Fluchterfahrung in der Jugend* geknüpft sein, wie bei I 5 verdeutlicht. Die Phase der Jugend wird in Interview 3 als vulnerable Phase gesehen. I3 erwähnt die *persönliche Faszination von der Lebensphase der Jugendlichen*. Die Faszination führt I3 auf ihre eigene Jugend zurück.

Offenheit und *Empathie* (siehe Kapitel 8.2.) für die Zielgruppe sind zwei Kategorien, die für die Forscherin ebenfalls mit biographischen Erfahrungen zusammenhängen und die Berufswahl im Feld der Jugendarbeit begünstigen können.

2) *Können, Fähigkeiten, Können und Interessen* welches sich aus einem *Interessensbereich* generieren lässt und sich zusätzlich mit der *Lebenswelt der Jugendlichen* überlappt, kann positiv in der Jugendarbeit genutzt werden. Verschiedene Fertigkeiten und Interessen können in die Tätigkeit der Jugendarbeit einfließen, vor allem, wenn sie sich mit der Lebenswelt der Jugendlichen überschneiden. I 1 und 8 zeigen, dass *künstlerische Fertigkeiten* einen Zugang

in die Jugendarbeit ermöglichen können. Die Fertigkeiten und *Interessensbereiche* überschneiden sich bei den Interviewpartner*innen teilweise mit den *persönlich zugeschriebenen Kompetenzen* (siehe Kapitel 8.2.)

8.2. Selbst zugeschriebene Kompetenzen

I1 spricht von „wenig Anlaufschwierigkeiten“ (I1, 102) in der Arbeit. Sie kann „ganz gut neue Leute kennen lernen und also Kinder und Jugendliche auch für Sachen begeistern.“ (Interview 1,102-104)

I2 nennt den Umgang mit „schwierigen Jugendlichen“ (Interview 2, 164) als eine seiner Stärken in der Jugendarbeit. Darunter verstehe er Jugendliche,

die keine leichte Kindheit hatten vielleicht? Die, ja Probleme beim Aufwachsen hatten, ob's nur mit den Eltern war, oder wenn sie suchterkrank waren, oder ja. Die einfach keinen einfachen Lebensweg haben. Ich glaub', ich kann mich ganz gut in sie reinversetzen und ja, ihnen empathisch gegenüber treten und Verständnis für sie aufbringen. (Interview 2, 168-172)

Er spricht von *empathischen* Auftreten und *Hineinversetzen* in schwierige Jugendliche als persönliche Kompetenz.

Auch I3 sieht ihre Stärke darin, dass sie „empathisch sein kann und ja, da auch Jugendliche sehr ernst nehmen in deren Anliegen.“ (Interview 3, 247-248) Zusätzlich gefällt ihr die „kreative Arbeit“ (Interview 3, 250) sehr. Darunter fällt für sie „Konzepte schreiben“ (Interview 3, 250), „bestehende Angebote nochmal überarbeiten, reflektieren“ (Interview 3, 251) und die Durchführung von „Konzeptarbeit und Projektarbeit“ (Interview 3, 252)

I4 sieht ihre Expertise im Thema Sozialraum. „Weil ich das Masterstudium angefangen und hoffentlich bald fertig hab (lacht)“ (Interview 4, 214-215) Ihre Kompetenz in diesem Feld sieht sie in Zusammenhang mit ihrem Masterstudium der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit. Deswegen befasst sie sich in der Arbeit mit Sozialraumanalysen. Als weitere Kompetenzen nennt sie: „Ich kenne mich mit Excel Tabellen gut aus und solche Sachen und Konzeptarbeit, ja. Ich hab auch beim Genderkonzept mitgemacht, ich.“ (Interview 4, 219-21)

I5 hebt ebenso ihre empathische Seite als persönliche Kompetenz hervor.

B: Da ich sehr empathischer Mensch bin, ich glaube das liegt mir voll. Also ich spüre voll die Energie, oder die Gefühle, wenn im Raum sind. Also wenn es um irgendwas geht. Was ich jetzt aus meiner Erfahrung, was ich am besten mache, oder ja. Einzelfälle, wie Missbrauch und ja, Familienprobleme und so, solche Themen.

I: Also, so schwere Themen eigentlich?

B: Ja, ja genau.

I: Kommt das oft vor, die Themen?

B: Zum Glück in letzter Zeit nicht so oft. Aber wir hatten schon.

I: Immer wieder?

B: Immer wieder, ja eine Zeit lang begleitet und ja. Und meine Erfahrung in der Arbeit ist es, dass ich wirklich immer eine Beziehung hatte, mit den Kindern, die betroffen waren. Und wenn man eine gute Beziehung hat, kommt man weit. Dann kann man einen wirklich weiterbringen in der Situation (unv.)

I: Wow, aber voll stark. Das ist voll ein intensives Thema auch.

B: Jaja, das ist ein intensives Thema, aber ich bin zufrieden, wenn wir eine Lösung finden, ja. Und bis jetzt war das zum Glück immer der Fall. Das man das gut lösen konnte. (Interview 5, 135-159)

In Interview 5 taucht wieder, in Bezug auf persönliche Kompetenzen in der Arbeit, der Begriff der Empathie auf. *Empathie* ist für I5 gleichbedeutend mit dem Spüren von Gefühlen des Gegenübers, könnte sich aber möglicherweise auch auf die Stimmung einer Gruppe im Raum beziehen. Der Satzausschnitt „Was ich jetzt aus meiner Erfahrung, was ich am besten mache“ impliziert für die Forscherin, dass I5 ihre Stärken aufgrund ihrer vergangenen Erfahrungen in der Arbeit heraus definiert. Zusätzlich benennt I5 ihre Kompetenz in der Einzelfallarbeit, in denen Themen wie Missbrauch und Familienprobleme behandelt werden. Dies führt sie auf eine schon vorherrschende *gute Beziehung* zu der einzelnen Person zurück.

In 6 bewertet seine Kompetenz im Hinblick auf die Relevanz in der Jugendarbeit danach, ob jene Kompetenz „*lebensweltorientiert*“ (Interview 6, 141) ist. Er nennt *empathisch sein*, sich auf die Zielgruppe und deren Probleme einlassen zu können, aber auch auf „Blödeleien und Spiele und ja. Umgangssprachlich, ein bissl deppert sein, so.“ als seine persönlichen Kompetenzen. (I6-144-146) Zusätzlich zählt er seinen privaten Bezug zu *Medien und Musik* ebenso dazu, da er selbst Hip-Hop mache. Damit könne er teilweise bei den Jugendlichen gut anknüpfen. (Interview 6, 150-153)

„Ja, ich glaub schon, dass ich extrem viele Hobbies habe, die sich mit den Hobbies der Jugendlichen also überschneiden. Sei es Musik, Sport, was handwerkliches tun, was Neues entdecken. Also ich glaub da also hab ich wirklich eine große Überschneidung“ (Interview 8, 155-157)

Wie vorher schon genannt, sieht I8 seine Kompetenzen in den zahlreichen Hobbies, die sich mit jenen der Jugendlichen überschneiden. Er spricht von Musik, Sport und handwerklichen Tätigkeiten – jene Tätigkeiten, in denen er auch seine *persönlichen Kompetenzen* sieht, weil sie an *die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen*. Für die Forscherin zeigt sich dadurch die *Nähe zwischen den Lebenswelten* des Jugendarbeiters und der Zielgruppe.

*Erfahrung als Migrant*in*

B: Ich beobachte einfach sehr viel und dann versuche ich dadurch eine Lösung, versuche immer zu verstehen, was da ist, wieso passiert das und so. Also ja. Und auch halt als Migrant, oder (lacht auf) da schaue ich mehr so, ich kann auch ganz anders denken. Also wieso ein Kind aus irgendwo kommt, dann dieses Verhalten macht. So denke ich mehr Möglichkeiten (unv.) Besser verstehen oder einfach. (Interview 7, 114-118)

I7 sieht seine Stärke in seiner Ruhe und seiner Beobachtungsgabe. Er beobachtet das Geschehen und findet aufgrund dessen Lösungsansätze. Wegen seiner Erfahrung als Migrant geht er davon aus, dass er dadurch „ganz anders denken“ kann (Interview 7, 117) und dass er, als Migrant, einen anderen Blickwinkel einnehmen kann. Aufgrund dessen kann er bestimmtes Verhalten besser nachvollziehen.

Die Forscherin fragt I7, ob migrantische Jugendarbeiter*innen wichtig in der Jugendarbeit sind.

B: Ich finde es natürlich wichtig. Aber es sollte nicht nur wegen Migrant und Migrantin in dem Bereich tätig werden. Es gibt Kompetenzen, Wissen, fachliches. Oder nicht nur dass es, wir. Zuerst sollte (unv.) haben in diesem Bereich. Also ich kann mit Menschen arbeiten. Also dadurch Kompetenzen, also okay. Wie ich mit Menschen umgehe. (Interview 7, 447-451)

Für I7 stehen *fachliches Wissen* und *fachliche Kompetenzen* im Vordergrund. Kompetenz impliziert für ihn ein Wissen und Können darüber, wie mit Menschen umgegangen wird.

Schlussfolgerungen

Die Forscherin merkt während der Analyse des Materials, dass es teils schwierig ist Informationen bezüglich eigener Kompetenzen zu generieren, die nicht nach Antworten aus einem Bewerbungsgespräch klingen. Sie vermutet, dass in diesem Fall die Störvariable der sozialen Erwünschtheit zum Vorschein kommt, indem die Interviewpartner*innen möglicherweise Verhaltensweisen, Einstellungen und Eigenschaften in ein besseres Licht rücken möchten. (Genauerer zum Thema der sozialen Erwünschtheit findet sich in Kapitel 7.1.2.)

Als persönliche Kompetenz wird *Empathie* mehrmals im Interviewverlauf genannt. In der Beschreibung von Empathie finden sich Abweichungen. I2 spricht über ein sich in den*die Jugendlichen*r Hineinversetzen können. Bei I3 findet sich dieser Begriff in Zusammenhang mit dem *ernst nehmen* von Jugendlichen und deren Anliegen wieder. I5 setzt wiederum mit Empathie *spürbare Energien und Gefühle* gleich.

Empathie und Verständnis für die Zielgruppe scheinen *durch biographische Erfahrungen der Jugendarbeiter*innen* bedingt zu sein und durch diese verstärkt werden zu können. Für die Forscherin stellt sich hier die Frage, ob diese ein *Persönlichkeitsmerkmal* ist oder ob es auch erlernbar ist. Im späteren Verlauf der Forschung zeigt sich, dass *Reflexion(sräume)* das Empathievermögen stärken kann und es dadurch gleichzeitig ermöglicht werden kann, von dieser im professionellen und pädagogischen Kontext Gebrauch zu machen. (siehe Kapitel 8.2.)

Weitere Kompetenzen werden genannt, wie zum Beispiel das Ausführen einer gelingenden *Konzept- und Projektarbeit* (Interview 3 und Interview 4), welche von I3 als kreative Arbeit angesehen wird. Eine weitere selbst zugeschriebene Kompetenz ist die *Ruhe und Beobachtungsgabe* von Situationen, die von I7 genannt wird. Die Forscherin empfindet Ruhe und Beobachtungsgabe als eine außergewöhnliche Kategorie. Diese Kompetenz wirkt im Vergleich zu den anderen genannten Kompetenzen zurückhaltend und könnte im Arbeitsalltag möglicherweise als passiv wahrgenommen werden. Durch das Sich Hinein versetzen in einen Arbeitstag als Jugendarbeiterin wird der Forscherin klar, wie wichtig diese Eigenschaft sein kann, um pädagogisch professionell zu handeln. Die Forscherin fragt sich, ob mit der Kompetenz der Ruhe und Beobachtungsgabe auch eine *Haltung* angesprochen wird.

Die Forscherin nimmt aufgrund der Aussagen der Interviewten an, dass die Einstufung einer Kompetenz als Kompetenz in der Jugendarbeit aufgrund vergangener Erfahrungen entstehen kann, so wie es I5 in einem Nebensatz erwähnt. („Was ich jetzt aus meiner Erfahrung, was ich am besten mache, oder ja.“) Beispielhaft wird hier die Aussage von I5 herangezogen, in der sie sich eine Kompetenz in der Einzelfallarbeit zuspricht. Einen positiven Einfluss für I5 bezüglich Einzelfallarbeit hat eine vorherrschende gute Beziehung zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen*r. Für die Forscherin scheint es, dass positive Einzelfallarbeit und eine vorherrschende Beziehung in Wechselwirkung miteinander stehen können. In der Einzelfallarbeit werden, laut I5, auch schwierige Themen wie Missbrauch oder Familienprobleme behandelt. I5 erwähnt den positiven Einfluss einer vorherrschenden

Beziehung zu der Person, um einen positiven Fallverlauf zu ermöglichen. Es scheint, dass die *Beziehungsarbeit* als ein Faktor für die positive und kompetente Bearbeitung eines Einzelfalles gewertet werden kann.

Es stellt sich heraus, dass persönliche Kompetenzen in der Jugendarbeit auch danach bewertet werden können, ob sie „*lebensweltorientiert*“ (Interview 6, 141) sind. *Persönliche Interessensbereiche*, die sich mit *der Lebenswelt der Jugendlichen überschneiden*, scheinen von Jugendarbeiter*innen zu ihren *persönlichen Kompetenzen* gezählt zu werden. Darunter fallen auch *künstlerische Tätigkeiten*, die aus dem eigenen *Interessensbereich* stammen. Ein weiterführender Gedanke hier ist, dass die *Interessen* der Jugendarbeiter*innen, die sich mit *der Lebenswelt der Jugendlichen überschneiden*, die *Beziehungsarbeit* zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe fördern können.

Als weitere Kompetenz wird von I7 die *Erfahrung als Migrant* genannt. Dadurch scheint es ihm Person möglich ein erweitertes Verständnis und einen anderen Blickwinkel in bestimmten Situationen einnehmen zu können, die er nicht genauer benennt. Für die Forscherin können diese Selbstzuschreibungen mit den vorherigen Definitionen von *Empathie* gleichgesetzt werden. Empathie scheint nicht ein allgemeingültiger Begriff zu sein, sondern von den Interviewten situationsspezifisch angepasst zu werden.

Die Erfahrung als Migrant*in scheint aber nicht per se ausschlaggebend dafür zu sein, dass sich die Untersuchungsteilnehmer*innen als überdurchschnittlich qualifizierte Mitarbeiter*innen wahrnehmen. Als wichtig werden *fachliche Kompetenzen* und *fachliches Wissen* gewertet, die sich im positiven Umgang mit Menschen äußern, im Sinne von einer sozialen Kompetenz. Wie durch I7 verdeutlicht, scheint die Erfahrung als Migrant*in im Hinblick auf die Relevanz als eine von mehreren wichtigen Kompetenzen eingestuft zu werden. Dennoch kann der Migrant*innenstatus von Jugendarbeiter*innen dazu führen, dass sich der*die Mitarbeiter*in selbst ein erhöhtes Verständnis in Bezug auf bestimmte Verhaltens- und Denkweisen zuschreibt.

Für die Forscherin können Kompetenzen mit *Ressourcen* gleichgesetzt werden. Als Ressource lässt sich definieren, wenn der*die Jugendarbeiter*in an die *Lebenswelt* durch *Empathie*, *Offenheit*, aber auch durch *Interessensbereiche*, die sich mit jenen der Jugendlichen überschneiden, anknüpfen kann. All dies sind relevante Faktoren, die für die *Beziehungsarbeit* zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe förderlich sind.

8.3. Interkulturelle Kompetenz(en)

I1 versteht unter interkultureller Kompetenz, „neugierig“ (Interview 1, 781) bleiben, „respektvoll sein“ (Interview 1, 784) und die Fähigkeit Nachzufragen und währenddessen selbstreflektiert zu bleiben. (Interview 1, 784-787)

„B: Ja, vor allem, dass man neugierig bleibt, dass man die ganze Zeit, äh selbstreflektiert ist und weiß, dass man nicht alles wissen kann!“ (Interview 1, 781-782)

Interkulturelle Kompetenz ist für I1 somit mit einer bestehenden und nicht nachlassenden Neugierde und Selbstreflexion verbunden. Zusätzlich handle es sich dabei auch um ein bestimmtes Bewusstsein, „dass man nicht alles wissen kann!“ (Interview 1, 782) Für die Forscherin hat dieses Bewusstsein auch etwas mit einer bestimmten *Haltung* und einer *Offenheit*, auch sich selbst gegenüber, zu tun. Sie erwähnt auch die Wichtigkeit über die „verschiedenen Communities in Wien was lernen“ zu wollen, als Aspekt von interkultureller Kompetenz. (Interview 1, 802-803). Als Möglichkeit dafür nennt sie die Fortbildungsprogramme der MA17. (Anm: Magistrat für Integration und Diversität) (Interview 1, 797-798) Diese Auffassung von interkultureller Kompetenz scheint auch wieder mit *fachlichem Wissen* in Verbindung zu stehen.

B: und das sind alles, ja. Das weißt du aber nicht, wenn du das nicht weißt, ne? Also kannst halt auch denken: Jetzt ist die Bio-Österreicherin und, ne? Und ist sie aber nicht. Und jetzt (lacht) hatten wir halt diese Geschichten, wo der eine Kollege dann ihr halt, also, Sachen, also zu ihr Sachen gesagt hat, die halt ziemlich also die sie halt oder die ihr nah gegangen sind, die sie halt verletzt haben und das wär nicht passiert, wenn eben, wenn's da eben irgendwie n' bisschen wenn man sich da eben Gedanken machen würde, dass es vielleicht sein könnte, dass man eben nicht alles weiß, na? (Interview 1, 160-167)

Bei I1 zeigt sich, dass interkulturelle Kompetenz über die Zielgruppe hinaus auch auf Mitarbeiter*innenebene relevant wird. Die Folgen von interkultureller Inkompetenz können unter anderem in Kränkungen aufgrund von Annahmen und *Zuschreibungen* bezüglich *Herkunft* des Gegenübers resultieren. Als eine mögliche Lösungsstrategie wurde das offene Besprechen von „sowas“ (Interview 1, 1228) benannt.

Für I2 ist eine Person interkulturell kompetent, „wenn sie offen für die Ansichtsweisen von anderen Kulturen ist und sich diese Ansichtsweisen von diesen Leuten aus dieser Kultur anhört und nicht verurteilend in diese Situation hineingeht.“ (Interview 2, 443-446) I2 sieht interkulturelle Kompetenz als Offenheit für die Ansichtsweise des Gegenübers und die

Offenheit, die eigene Ansichtsweise zu erweitern. Offenheit steht für I2 in Zusammenhang damit, „nicht verurteilend“ (Interview 2, 445) in eine Situation zu treten.

I3 spricht von einer sozialen, „aber eigentlich so ´ne Selbstkompetenz“ (Interview 3, 605), die ebenfalls „eine gewisse Neugierde oder eine gewisse Offenheit“ (Interview 3, 606) impliziert. Zudem wird der Respekt vor den Grenzen des Gegenübers genannt.

und es gibt ur viele Momente in der Arbeit, in denen ähm in denen es darum geht ähm oder in denen man sich denkt "Boa, diese Art und Weise, diese Art sich zu verhalten und diese Art, diese Situation zu lösen oder dieses (unv.) anzugehn" oder auf sein Leben zu schauen, oder was tun oder nicht ähm die kann ich echt nicht nachvollziehen. Und aber dann auch diesen eben Schritt zurückzugehn und sagen "Ja, es ist aber nicht mein Leben und es hat jeder das Recht zu tun und lassen wie er sie will" Und ähm das ist schon extrem wichtig und das ist in der Jugendarbeit so´n ganz ähm also so ne, so ne, so ne große Spannung zwischen diesen ähm auch Aushalten und sein lassen und ähm Angebote setzen und auch ja quasi intervenieren oder dann auch eine Situation zu bewerten und sagen "Hey, ähm das is nicht okay" Und aber eben dann zu fragen "Willst du was machen? Machen wir was?" Das ist jetzt sehr abstrakt (Interview 3, 608-619)

I3 sieht interkulturelle Kompetenz in der Jugendarbeit in Momenten, in denen es darum geht einen „Schritt zurückzugehn“ und die Situation nicht mit dem eigenen Leben (und womöglich den eigenen *Erfahrungen*) zu vergleichen. Sie spricht von einer Wechselwirkung zwischen „Aushalten und sein zu lassen“ aber auch bestimmte Situationen sehr wohl zu bewerten und diese Bewertungen auch zu äußern.

Für I5 sind Jugendarbeiter*innen interkulturell kompetent,

[...] wenn sie erstmal offen sind für alle Kulturen. Wenn sie Verständnis haben, für alles was, für alle Kulturen, für alle Unterschiede. Und wenn sie sich natürlich auch auskennen, mit dem Inhalt, was jetzt gesprochen wird. Und eben, wenn man die Kultur eines Landes so bisschen kennt. (Interview 5, 579-582)

Für I5 ist interkulturelle Kompetenz in allen Bereichen der Jugendarbeit wichtig, denn „Alle Themen sind irgendwie damit betroffen.“ (Interview 5, 607) Themenbereiche mit der Zielgruppe, in denen interkulturelle Kompetenz gefordert ist, sind für I5 „Ehre“ (Interview 5, 599), „Kultur allgemein“ (Interview 5, 599), aber auch „Männerrolle, Frauenrolle“ (Interview 5, 601).

Für I6 geht interkulturelle Kompetenz mit „einer gewissen Haltung einher, wie ich Menschen begegne“ (Interview 6, 597-598) Dafür sollen Jugendarbeiter*innen die „Anliegen und Bedürfnisse“ (Interview 6, 599) der Zielgruppe ernst nehmen, unabhängig davon, ob diese dem eigenen „moralischen Kompass“ (Interview 6, 600) entsprechen. Dabei ist es wichtig,

[...] dass ich das einfach ernst nehme. Also die Person als Ganzes ernst nehme und nicht sage hey, das sagst du jetzt aber nur, weil du Moslem bist. Dann ist das vielleicht ein Grund, aber in dem Moment ist es ganz egal, was der Grund ist, weil's nicht darum geht, sondern um das Bedürfnis, was die Person hat, in dem Moment. (Interview 6, 600-604)

Für I7 hat jeder Mensch „dieses Potenzial“ (Interview 7, 425) der interkulturellen Kompetenz. Für I7 ist es möglich, dieses Potenzial aus dem persönlichen Leben der Jugendarbeiter*innen „rauszunehmen“ (Interview 7, 429) I7 meint: „wir leben miteinander. Wir hören von uns, wir lesen irgendwo in der Zeitung, da steht das. [...] Und das ja, aber einfach darüber nachdenken, okay.“ (Interview 7, 430-432)

I8 erlebt im Arbeitsalltag,

[...] dass interkulturelle Kompetenz generell so in der Jugendarbeit durch ganze Tagungen und Weiterbildungen sowieso thematisiert wird. Dass man auf diese spezifischen Eigenheiten bisschen achtsamer wird also. Wie zum Beispiel ganz konkret keine Ahnung, sei es jetzt muslimische Mädchen, die nicht begrüßen und so. (Interview 8, 610-613)

Für I8 sind interkulturelle Kompetenzen an Wissen über Communities gekoppelt. Hier entsteht ein interessanter Widerspruch zu I6. Für I6 fällt unter interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, von der Kultur absehen zu können. Für I8 handelt es sich bei interkultureller Kompetenz wiederum darum, ein *spezifisches Wissen* über eine *Kultur* (zum Beispiel Riten und Bräuche) zu haben.

Schlussfolgerungen

Interkulturelle Kompetenz in der Jugendarbeit wird von den Interviewpartner*innen als Qualifikation vorab angesehen, da diese als Grundlage für die Jugendarbeit gilt. (Interview 2) Diese Kompetenz kann als *bestimmte Haltung*, wie dem Gegenüber begegnet wird, definiert werden. Außerdem kann sich interkulturelle Kompetenz darin äußern, dass Anliegen und Bedürfnisse, die der*die Jugendliche*r formuliert, *ernst genommen werden*, selbst wenn diese den Moralvorstellungen des*der Jugendarbeiter*in nicht entsprechen. (Interview 1, I5, I6) Diese kann sich auch in der Offenheit in Gesprächen und im Umgang miteinander und dem Versuch, nicht urteilend zu agieren, äußern. (Interview 2) Interkulturelle Kompetenz wird zudem mit *Offenheit* und *Neugierde* der Zielgruppe gegenüber zusammengefasst. (Interview 3) Die Eigenschaften *Offenheit* und *Neugierde* finden sich ebenso in den selbst zugeschriebenen Kompetenzen der Jugendarbeiter*innen wieder. (siehe Kapitel 8.2.)

Das Wissen über unterschiedliche *Communities* in Wien wird als weitere interkulturelle Kompetenz angesehen. Dieses Wissen lässt sich in Form von *fachlichem Wissen* durch

Fortbildungsprogramme aneignen (Interview 1), aber auch innerhalb der eigenen *Lebenswelt* – wie zum Beispiel durch Medien, den eigenen Bekanntenkreis, und Freund*innen. (Interview 7)

Interkulturelle Kompetenz wird gleichgesetzt mit Respekt vor den eigenen Grenzen und jenen des Gegenübers. Der*die interkulturell kompetente*r Jugendarbeiter*in kann mit Spannungen zwischen und mit den Jugendlichen umgehen, die Grenzen des Gegenübers respektieren und gleichzeitig die eigene normative Auffassung über moralisch richtiges und falsches Handeln reflektieren. (Interview 3) Die Forscherin ordnet diese Beschreibung ebenfalls unter den *persönlich zugeschriebenen Kompetenzen* der Jugendarbeiter*innen mit ein, da diese Attribute sich auch unter *Einfühlungsvermögen, Offenheit und Empathie* fassen lassen. (siehe Kapitel 8.2.)

Eigene reflektierte *Erfahrungen* prägen und erleichtern den *Berufsalltag*, indem sie das Verständnis, Gespür und die Sensibilität für die Zielgruppe fördern. (Interview 3) Die *Reflexion* der eigenen *biographischen Erfahrungen* können Entscheidungen und Sichtweisen im Arbeitsalltag beeinflussen.

Interkulturelle Kompetenz scheint sich auch darin äußern zu können, den eigenen Bedürfnissen und jenen des Gegenübers nicht wertend zu begegnen. Dadurch wird es nach Ansicht der Interviewpartner*innen möglich langfristige Lösungen in der Arbeit zu finden. Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass *Wertungen und Zuschreibungen* aufgrund von *Herkunft* bei den Mitarbeiter*innen nicht doch auch stattfinden. (Interview 6) Es wird nicht erwähnt, ob diese laut artikuliert oder nur gedacht werden. Die Forscherin fragt sich, welche Wirkung das authentische und transparente Besprechen und Reflektieren von eigenen *Wertungen, Zuschreibungen* und Gedanken aufgrund der *Herkunft* der Zielgruppe in der Arbeit hat. Die Forscherin geht davon aus, dass geeignete *Reflexionsplattformen* hierfür hilfreich sein könnten (siehe Kapitel 8.3.)

Aus dem Material können zwei Ebenen zur interkulturellen Kompetenz in der Jugendarbeit herausgearbeitet werden. 2) *Interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die Zielgruppe* 3) *Interkulturelle Kompetenz auf Teamebene bzw. auf Mitarbeiter*innenebene.*

Interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die Zielgruppe

Interkulturelle Kompetenz bei den Jugendarbeiter*innen wird dann bedeutsam, wenn es bei der Zielgruppe um das Thema *Kultur* geht. Dabei werden Themen wie zum Beispiel Ehre, Aneignung von Kultur („Das ist meine Kultur“) aber auch starre *Geschlechterrollen* angesprochen.

Durch interkulturelle Kompetenz lassen sich *Ressourcen* und *Interessensbereiche* bei Jugendlichen erkennen, an die durch gezielte Angebote andockt werden kann. (Interview 3) Für die Forscherin steht fest, dass durch den Aufbau von Vertrauen zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen*r diese Ressourcen und Interessensbereiche erkannt und gefördert werden können. Somit entsteht eine Verbindung zwischen *Beziehungsarbeit* und interkultureller Kompetenz. Die gezielten Angebote können sich mit den Interessensbereichen der *Lebenswelt* der Zielgruppe verbinden. Letztere können sich wiederum mit den *persönlichen Kompetenzen* einzelner Jugendarbeiter*innen überschneiden.

*Interkulturelle Kompetenz auf Teamebene bzw. auf Mitarbeiter*innenebene*

Interkulturelle Kompetenz ist auch auf Mitarbeiter*innenebene relevant. Zum Beispiel können Kränkungen aufgrund von interkultureller Kompetenz vermieden werden. Dabei kann es sich um Kränkungen unter den Mitarbeiter*innen handeln. Diese Kränkungen können sich auf *Zuschreibungen* aufgrund der *Herkunft* von Mitarbeiter*innen beziehen. Der Forscherin wird bewusst, dass es auch unter den Mitarbeiter*innen zu *Vorurteilen* und *Zuschreibungen* aufgrund von *Herkunft* kommen kann. Als mögliche Lösungsstrategie wird das offene Nachbesprechen von solchen Situationen in der *Supervision* genannt. (Interview 1) Für die Forscherin erfordert die Auseinandersetzung mit diesen Themen *Offenheit* und *Empathie* unter den Mitarbeiter*innen. Offenheit und Empathie können (in der Supervision) die *Beziehungsarbeit* unter den Mitarbeiter*innen fördern. (Interview 1)

Der Forscherin wird klar, dass eine Verbindung zwischen interkultureller Kompetenzen und den *selbst zugeschriebenen persönlichen Kompetenzen* besteht, da *Offenheit* und *Empathie* auch unter diese Kompetenzen der Jugendarbeiter*innen fallen, welche sich wiederum auch als Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz wiederfinden.

8.4 Repräsentant*innen- und Vorbildrolle

Eine anfängliche Annahme dieser Forschung bestand darin, dass die migrantische Vorbildfunktion einen zentralen Bestandteil der beruflichen Rolle bzw. des beruflichen Selbstverständnisses von migrantischen Jugendarbeiter*innen ausmacht.

Die Antworten der Untersuchungsteilnehmer*innen gehen in unterschiedliche Richtungen.

I: Hast du das Gefühl, dass du so eine Vorbild, Rollenvorbildfunktion hast dann für die Kinder und Jugendlichen? Weil ich find, das klingt ´n bissl so, wenn du ihnen eigentlich zeigst, dass etwas möglich ist, wo sie zuerst denken, es ist nicht möglich.

B: Ja, das kommt jetzt drauf an, was man unter Vorbild versteht, wa? Also ich glaub nicht, also. Hm, also hm, Vorbild. Ich würd das schon gern sein in dem Sinne und ich möcht ihnen auch zeigen, dass es auch anders geht, als das was sie sonst sehen. Also das ist mir extrem wichtig, weil sie halt, also die Jugendlichen und Kinder mit denen wir zu tun haben, die haben schon ein sehr verfestigtes Rollenbild und schon ein sehr, ein sehr eingeschränktes Bild von dem was ihnen möglich ist. Wo sie hin können, was sie machen können und das halt aufzubrechen, das ist mir wichtig. Die müssen jetzt nicht sagen "Ok, ich will so werden wie [eigener Name genannt]" (lacht). Das glaub ich ist in dem Zusammenhang auch eher nicht so möglich. Also da hätt ich ihnen gesagt „Du kriegst das noch viel besser hin“ (Interview 1, 156-169)

Für I1 gibt es eine sehr vielfältige Definition vom Begriff Vorbild. Sie selbst ist der Vorbildrolle in der Arbeit nicht abgeneigt und sieht darin die Möglichkeit, der Zielgruppe mögliche *Perspektiven* in Hinblick auf Rollenbilder zu eröffnen. I1 geht es nicht um eine Nachahmung ihrer selbst. Vielmehr möchte sie der Zielgruppe als Inspiration dienen. Die Vorbildfunktion kann in diesem Sinn also so verstanden werden, dass verfestigte *Rollenbilder der Zielgruppe aufgebrochen* werden sollen.

Im Gegensatz zu I1 bejaht I2 die Frage nach seiner Vorbildrolle den Jugendlichen gegenüber klar.

I: Ja. Hast du, siehst du für dich selbst so eine Vorbildrolle in der, mit den Jugendlichen?

B: Mhm. Ja. Seh ich definitiv auch. Dass ich diese Rolle manchmal einnehme, oder dass ich... Ja, ich weiß nicht ob ich so ´n Vorbild für die Jugendlichen darstelle, aber natürlich versuch´ ich, ´n positives Vorbild zu sein.

I: Fallen dir da Beispiele ein, in welchen Hinsichten oder zu bestimmten Themen, oder bestimmten Szenarien, wo du dann merkst, okay, jetzt möcht ich ihnen irgendwie ein gutes Beispiel sein, zeigen. (unv.)

B: Das sind kleine Beispiele, ich kann zum Beispiel ´n Jugendlichen sagen, dass ich damals aufgehört hab zu rauchen und so, ich kann das erklären. Ich kann ihnen erklären, warum ich vegan geworden bin und so und wo ich aufgehört hab zu trinken. Also solche Sachen, die ja, für mich relevant sind, aber auch für die Jugendlichen spannend sein könnten.

B: Weil einfach auch die Hintergründe zu verstehen, warum jemand so geworden ist. Ja. (Interview 2, 184-202)

I2 sieht sich selbst in einer Vorbildrolle für die Jugendlichen. Die Vorbildrolle scheint eine *Rolle* zu sein, die er aufnehmen und ablegen kann. Bei der Forscherin wird der Anschein erweckt, dass die unterschiedlichen Rollen, die I2 in der Arbeit anwendet, bewusst wählt und in der Arbeit, womöglich auch *Beziehungsarbeit*, nutzt. Sein Bemühen besteht darin, ein *positives Vorbild* für die Zielgruppe darzustellen. Diese Rolle wird im direkten Gespräch zwischen I2 und dem Gegenüber sprachlich transportiert, indem I2 von seinen *lebensweltlichen Erfahrungen* spricht. Dabei erklärt er, aufgrund welcher Grundlage er welche Entscheidungen getroffen hat. Hier nennt er als Beispiele seine Ernährungsweise und Rauchen. Es wird erläutert, dass es sich dabei um Themen handelt, in denen er eine Überlappung der Relevanz und des Interesses zwischen *seiner*, und der *Lebenswelt der Jugendlichen* sieht. Dabei sieht er seine Herkunft nicht in Zusammenhang mit seiner Vorbildrolle. Für die Forscherin stellt I2 einen *Repräsentanten einer Gruppe* dar. Als Repräsentant erzählt I2 von Ereignissen, die ihn bestimmte Entscheidungen haben treffen lassen.

Ich glaub schon, dass man irgendwie, also ich in meinem Fall als Frau, als Migrantin, als ähm Deutsch sprechende oder als, ich glaub schon dass, dass ich eine große Vorbildfunktion auch habe. Und halt auch das, wofür man sich interessiert, oder auch das, was man ablehnt, ähm sehr wohl wahrgenommen wird und ja. Insofern glaub ich schon, dass man ne starke Vorbildfunktion auch hat. (Interview 3, 737-741)

I3 spricht von „Vorbildfunktion“ (Interview 3, 733) statt Rolle und zeigt auf, dass sie im Mobildienst mit dem*der Kolleg*in als „Clique auftritt, den Jugendlichen gegenüber und dass dieser Kontakt untereinander, den [sic!] man im Team ähm miteinander umgeht“ (Interview 3, 735-736) von den Jugendlichen wahrgenommen wird.⁵ Das Thema Geschlecht fließt bei I3 in ihre *Repräsentant*innenrolle* mit ein.

I4, die ebenfalls im Streetworkbereich tätig ist, nimmt ihre Rolle wiederum anders wahr.

I: Würdest du sagen, dass du eine Vorbildfunktion auch hast, für die Jugendlichen? Du selbst, in deiner beruflichen Rolle?

B: Schwer zu sagen. Ich glaub, ich puh. Für diese Arbeit, die da ganz niederschwellig ist. Ich glaub nicht, dass es so ein Thema sehr stark im Streetwork vorkommt. Weil, weil es nicht so viele Mädchen gibt im öffentlichen Raum. Ich glaub, Burschen tun sich einfacher mit Männer identifizieren oft. Nicht immer, aber ja. Ich glaub, da bin ich ein bisschen weg und man muss auch aufpassen, dass ich weiß nicht, von davor, vom Mädchenzentrum. Ich seh mich auch nicht als, als das super Beispiel Migrantinbeispiel. Weil ich bin hier, ich hab relativ schnell Deutsch gelernt, weil ich auch sehr gewohnt bin, Sprachen zu lernen. Ich bin zweisprachig aufgewachsen und dann kommt das Mädchen und sie ist, weiß nicht, sie ist hier geboren und kann schlechter Deutsch als

⁵ Die Forscherin weiß in diesem Fall aus der eigenen Berufspraxis, dass in Streetworktätigkeiten keine Person alleine Mobildienst machen darf und der*die Jugendarbeiter*in immer mit einer zweiten Person seine*ihre Mobildienste absolviert.

ich. Und dann macht sie sich fertig, weil sie schlechter Deutsch als ich kann, aber sie redet in der Familie auf einer anderen Sprache. Und sie hat keine Kontakte zu Menschen. Sie hat keine Muttersprache, weil es ist dieses Phänomen von ich kann eine Umgangssprache und hab die Sprache nie in der Schule gelernt oder in der Uni und die Sprache bleibt immer im gleichen Niveau. Das heißt, du hast keine ganze Sprache. Und dann komm ich, mit meinem super bobo weiß ich nicht, ja ich hab alles geschafft und jetzt mach ich ein Masterstudium auf Deutsch. Da find ich, ich passe sehr auf, wie ich mich darstelle. Weil na. Ich mag auch nicht, ich mein. Da sag ich auch ganz ehrlich ja, du kannst, du wenn ich du wäre (lacht) würde mir wahrscheinlich in der gleichen Stelle jetzt sein. Und wenn du ich, vielleicht auch. Nicht, dass ich, ich bin sicher, ich hab's auch sehr viel gearbeitet und sehr viel gelernt. Das ist nicht, dass ich faul bin, oder so. Aber ich komm, ich hab eine ganz andere Basis. (Interview 4, 988-1012)

Sie sieht sich in keiner Vorbildfunktion. Sie bringt das damit in Zusammenhang, dass sich wenige Mädchen im öffentlichen Raum aufhalten. Hier bezieht sie sich, wie I3, auf das Thema *Geschlecht*. Sie sieht das Vergleichen mit einer Person als potenzielle Gefahr der Demotivation. Dabei hat sie die Befürchtung, dass das Gegenüber durch das Vergleichen mit ihr einschüchtert wird. Als Beispiel nennt sie hier Mädchen, die nicht denselben sozioökonomischen Hintergrund und Bildungshintergrund haben wie sie.

I: Würdest du sagen, dass man dann auch eine Vorbildfunktion, also welche, eine Vorbildrolle hat?

B: Ja, natürlich. Sollten sehen eigentlich, ja. Die Türken sehen öfter, weil die sind Politiker, sind so. Und die sind Pädagogen, die sind Lehrer und die Lehrerin, es gibt überall. Wirtschaften, Männer, also überall. Aber manche Gruppen haben das nicht, also zum Beispiel (unv.) Oder ein Jugendarbeiter, Jugendarbeiterin aus den Philippinen. Oder aus Afghanistan. (Interview 7, 520-527)

I7 stimmt zwar zu, dass Migrant*innen als Vorbilder wichtig sind, erläutert aber, dass in der Jugendarbeit das Einnehmen dieser Vorbildrollen nicht für alle *Communities* möglich sind. Als Beispiel nennt er hier Personen aus Afghanistan oder den Philippinen, die sich sehr wohl unter der Zielgruppe befinden, aber nicht unter den Mitarbeiter*innen. Die Herkunftsvielfalt unter den Jugendarbeiter*innen scheint deswegen wichtig zu sein, damit die Zielgruppe sich in ihnen wiederfindet. Die Jugendlichen sollen sich in bestimmten Feldern repräsentiert sehen und am Beispiel anderer Personen sehen, was erreicht werden kann. Als Beispiel werden männliche türkische Lehrer genannt oder auch Politiker. Aber Frauen oder, zum Beispiel, Personen aus den Philippinen oder Afghanistan sind für den Interviewpartner wenig bis gar nicht sichtbar. I7 erläutert, dass „diese Gruppen sehr benachteiligt sind in Österreich.“ (Interview 7 534-535) Scheinbar fließt diese Benachteiligung auch in die Jugendarbeit hinein.

I8 meint ebenso, dass es sehr positiv auf die Zielgruppe wirkt, wenn sie auf migrantische Rollenvorbilder außerhalb ihres Familiensystems stoßen. Ohne den migrantischen Rollenvorbildern außerhalb der Familie bleiben die *Perspektiven* für die Zukunftsplanung sonst sehr beschränkt. Als Beispiel nennt er hier:

wenn ein (unv.) Jähriger sagt Kebab Verkäufer, oder so etwas. Weil sie eben damit assoziieren, ihre Eltern, die solche Jobs machen und eigentlich nicht mehr Zukunft sehen also. Das finde ich schon sehr tragisch also. Da schon also ihnen eine Möglichkeit zu bieten und zu sagen, ne ne, es kann, es geht auch anders. Also auch ein bisschen die Versäumnisse oder einfach die Möglichkeiten, die man wo anders nicht hat also, weil die Eltern voll beschäftigt sind mit der Arbeit. Weil sie selber dann also einfach ihre eigene Geschichte und Hintergrund haben. Die Möglichkeiten nicht hatten. So also, eine Identität zu stoßen, als sie migrantische Identität, ihnen Hoffnung zu machen und auch sie zu unterstützen also. (unv.) positiv. (Interview 8, 324-333)

Jugendarbeit ist seiner Meinung nach ein „Türöffner“ um Möglichkeiten zu bieten und um *Perspektiven* zu erweitern. Jugendarbeit kann seinem Erachten nach die Versäumnisse aufholen, für die die Eltern keine Zeit haben. (Interview 8, 278-296)

Schlussfolgerungen

Die Forscherin entscheidet sich im Zusammenhang mit der Vorbildfunktion, den Begriff der *Repräsentant*innenrolle* mit einzubringen, welcher sich aus dem Material heraus entwickelt hat.

*Repräsentant*innenrolle an sich*

Es wird von Rollenbildern in der Mehrzahl gesprochen. (I1) Rollen scheinen etwas zu sein, welche von Jugendarbeiter*innen eingenommen und wieder abgelegt werden können. (I2) Die Rolle wirkt hier als etwas, aus dem eine Person ein- und aussteigen kann. Das Einnehmen bestimmter Rollen geht scheinbar mit einer bestimmten *Haltung* einher. Es scheint sich um eine Haltung zu drehen, die einen bestimmten Zweck erfüllt, wie zum Beispiel der Perspektivenöffnung in Bezug auf migrantische Rollenbilder. Die Forscherin fragt sich, unter welchen Umständen diese Rollen abgelegt werden können, beziehungsweise ob die Zielgruppe, wenn sie eine*n Jugendarbeiter*in als Repräsentant*in einer Rolle anerkennt, es zulässt diese auch abzulegen. Die Forscherin differenziert hier zwischen Rollen, die sich das Individuum selbst auswählen kann (zum Beispiel Veganer sein) und der zugeschriebenen Rolle von außen (*Geschlecht*). Der Forscherin scheint es, dass eine Person mehrere Rollen innehaben kann. Diese implizieren aber auch *Zuschreibungen* vom Gegenüber.

Die Rollen, die in diesem Fall herausgearbeitet werden können ergeben sich im Hinblick auf *Geschlecht*, *Herkunft*, beziehungsweise *Migrant*innendasein*. Der Forscherin fällt auf, (in Hinblick auf die Passage von Interview 2), dass auch Rollen genannt werden, die nicht klar sichtbar sind und es sich möglicherweise dabei um jene handelt, die aufnehmbar und ablegbar sind. Es sind Rollen, in denen der*die Jugendarbeiter*in die Entscheidung trifft, ob diese Preis gegeben werden oder nicht. Möglicherweise kann von Seiten des*der Jugendarbeiter*in

bewusst eine Auswahl getroffen werden, welche Rolle(n) für die pädagogische Praxis und situationsbedingt förderlich oder hinderlich sind.

Dabei sind jene Rollen, die an *Herkunft* (aufgrund von Aussehen und Sprache) und *Geschlecht* gebunden sind, keine, die für den*die Jugendarbeiter*in frei wählbar sind, ob diese (in der Arbeit) nun offenbart werden oder nicht. Eine Spezifität der Jugendarbeit scheint es zu sein, dass das *Migrant*innendasein* in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe nicht ausgeblendet werden kann. Es wird spätestens in der *Beziehungsarbeit* zum Thema. (siehe Kapitel 8.2.)

Neben Rollen wird auch von Rollen“*funktion*“ (Interview 3) gesprochen. Der Begriff Funktion deutet für die Forscherin auf den Nutzfaktor einer Rolle hin.

Was als gemeinsamer Nenner der Interviews zusammengefasst werden kann, ist, dass der*die Jugendarbeiter*in als *Repräsentant*in einer Gruppe* fungieren kann. Die Repräsentationsfunktion steht in Zusammenhang mit verschiedenen *Rollen*, von denen einige frei und bewusst wählbar sind, andere wiederum von außen *zugeschrieben* werden. Diese Rollen können unterschiedliche *Funktionen* aufweisen. Der*die Jugendarbeiter*in kann als *Reflexionsmedium* für das Gegenüber dienen (Interview 2), da die Zielgruppe oftmals ein enges Rollenverständnis aufweist. (Interview 8) Dabei kann es zu Vergleichen zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*r kommen. Das *Vergleichen* kann zwei *Auswirkungen* haben:

*Die Repräsentant*innenrolle als Inspiration und Perspektivenöffner, etwas Positives und Inspirierendes*

Die Repräsentant*innenrolle wird (von Interview 1 und Interview 8) als *Perspektivenöffner* angesehen. Dabei werden die positiven Wirkungen der Repräsentant*innenrolle für die Zielgruppe gesehen. Durch die Repräsentant*innen wird es möglich eine *Zukunftsdimension* bei der Zielgruppe zu öffnen und womöglich eingeengte Rollenbilder zu weiten. Bestimmte Repräsentant*innenrollen können in spezifischen Situationen genutzt werden, in denen sie für die Jugendarbeiter*innen als sinnvoll erachtet werden. Es werden *biographische Erfahrungen* erzählt, um der Zielgruppe durch eigene Erfahrungen Perspektiven zu eröffnen.

Es finden sich unterschiedliche Repräsentant*innenrollen im Material: *Gesundheit / Lifestyle* (Rauchen, Alkoholkonsum, Ernährung), *Geschlecht* und *Migrant*innendasein*

*Problematisierung der Repräsentant*innenrolle*

Die Repräsentant*innenrolle kann auch Unbehagen bei den Mitarbeiter*innen auslösen. Es kann als unnötiges Vergleichen angesehen werden, was bei der Zielgruppe zu Enttäuschungen und Demotivation führen könnte. Die negative Auffassungsgabe der Repräsentant*innenrolle kann in Zusammenhang mit dem Bewusstsein über den unterschiedlichen *sozioökonomischen Hintergrund* zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe stehen. Hier sieht die Forscherin eine Verbindung zu der Aussage von I7, in der gesagt wird, dass Migrant*innen in der Jugendarbeit zwar wichtig sind, aber auch hier eine klare Repräsentation von allen Communities der Zielgruppe, nicht realisierbar ist. Viele Jugendliche können sich somit gar nicht von den Jugendarbeiter*innen repräsentiert sehen. Die Jugendarbeiter*innen sehen sich umgekehrt auch nicht, aufgrund von Herkunft und sozioökonomischen Hintergrund, von der Zielgruppe repräsentiert.

*Repräsentant*innenrolle in Bezug auf Herkunft*

Es wird von den Interviewpartner*innen als sinnvoll erachtet, dass Jugendliche sich von den Jugendarbeiter*innen *repräsentiert* sehen, unter anderem aufgrund der *Herkunft*. Dabei können der Zielgruppe weitere *Zukunftsperspektiven* eröffnet werden. Die Jugendarbeit wird von I8 mit einer „*Türöffner*“ Funktion in Zusammenhang gebracht.

Hier fragt sich die Forscherin, ob Jugendarbeiter*innen die Rollenfunktion des*der Migrant*in heranziehen, wenn sie keine anderen Rollen haben, die für die pädagogische Praxis von Nutzen sind.

Durch das Material zeigt sich im Hinblick auf die Repräsentant*innenrolle zudem ein Unterschied zwischen *Standortbezogener*, und *Mobiler Jugendarbeit*:

In der *Standortbezogenen Jugendarbeit* ist es möglich alleine mit den Jugendlichen zu arbeiten. In der *Mobilen Jugendarbeit* tritt das Phänomen auf, dass die Jugendarbeiter*innen als Clique wahrgenommen werden, da es in der Mobilen Jugendarbeit üblich ist, mindestens zu zweit unterwegs zu sein. Daher wird der*die Jugendarbeiter*in in der Mobilen Jugendarbeit als Gruppe angesehen, in der Standortbezogenen Jugendarbeit hingegen verstärkt als einzelnes Individuum wahrgenommen.

Die Verbindung zwischen *Repräsentant*innenrolle*, *Form der Jugendarbeit* und *Herkunft* wird hier wie folgt aufgestellt: In der *Mobilen Jugendarbeit* ist die Zielgruppe eine weniger beeinflussbare, da es darauf ankommt, wem im öffentlichen Raum begegnet wird. Daher ist für die Jugendarbeiter*innen im Mobildienst höhere Vorsicht geboten, wem sie was berichten und ob die Thematisierung ihrer Herkunft Probleme bereiten könnte. Das Nicht-Thematisieren der eigenen Herkunft kann als Selbstschutz gedeutet werden. In der *Standortbezogenen Jugendarbeit* kann, je nach Angebot und Tag, die Altersgruppe eingegrenzt werden und Stammbesucher*innen können den Mitarbeiter*innen vertrauter sein.

8.5 Migrationshintergrund

Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund hat sich die Forscherin die Frage gestellt, wieso sich der*die Interviewpartner*in selbst als Person mit Migrationshintergrund einordnet. Zusätzlich wurde nachgefragt, in welcher Form der eigene Migrationshintergrund für die Arbeit relevant wird. Die Forscherin verwendet zu Beginn ihrer Forschung den im Alltag gebräuchlichen Begriff „Migrationshintergrund“. Im Laufe der Untersuchung wird der Begriff des Migrationshintergrundes sehr kontrovers diskutiert.

Eine Besonderheit dieser Forschungsarbeit ist es, dass auch Personen, die aus dem deutschsprachigen Raum nach Österreich emigriert sind (in diesem Fall Deutschland) mit in die Auswertungsgruppe hineingenommen wurden. Denn, wie durch das Material deutlich wurde, stellt sich auch bei deutsch-migrantischen Personen der Faktor *Sprache* als ein Differenzierungsmerkmal zwischen ihnen und den, hier genannten „*Bio-Österreicher*innen*“ heraus.

B: Das ist, es ist natürlich klar. Ich hab, ich seh jetzt nicht so so, sag ma mal seit ich das absichtlich mach schon, aber ansonsten sehe ich nicht anders aus, als, also ich hab jetzt keine, wie soll man das sagen, so großen Unterschiede zu irgendwelchen Bio-Österreichern, aber das gibt's ja bei ganz vielen und wenn ich den Mund aufmache, hört man sofort, dass ich nicht hier geboren bin. Und das ist halt, das geht dann gleich mal los mit den Schubladengeschichten. Und das merkt man als Mensch mit deutschen Migrationshintergrund halt auch sehr stark. Obwohl sich's schon sehr gebessert hat, obwohl sich mein Akzent nicht gebessert hat. Also das ist wesentlich, man hört es immer noch und da passiert mir das manchmal, wenn Leute wissen, dass ich halt schon sehr lange da bin, dass sie mir halt sagen "Was soll das eigentlich, wieso kannst du dich nicht irgendwie. (macht Anführungszeichen mit Händen) "Integriern" wo ich mir denk: Das ist für mich jetzt ein bisschen, find ich jetzt ein bisschen komisch, weil ich versteh da eigentlich drunter, dass man das dann auch aushält, dass wenn man die Leute versteht, dass sich das bisschen anders anhört. (Lacht) (Interview 1, 200-214)

Als ein Begriff für autochthone Personen, wird der Begriff „*Bio-Österreicher*“ (Interview 1) genannt. Die Differenzierung zwischen I1 und Österreicher*innen zeigt sich durch den Faktor *Akzent*. Der Akzent wird als Deutung der *Herkunft* genutzt. I1 nennt als Differenzierungsmerkmal den Aspekt Aussehen, der für sie, als deutsche Person, nicht relevant ist. Durch den Akzent, den die Forscherin hier als *spürbaren Migrationshintergrund* für die Umwelt beschreibt, scheint es beim Gegenüber zu *Annahmen, Erwartungen und Zuschreibungen* zu kommen, die I1 als „*Schubladengeschichten*“ zusammenfasst. Der eigene Migrationshintergrund wird für I1 durch „*Schubladengeschichten*“ *spürbar*.

Die *Schubladengeschichten* münden darin, dass ihre Berufswahl hinterfragt wird. Zudem schildert I1, dass der Migrationshintergrund deutscher Personen von der Zielgruppe nicht als „*der richtige Migrationshintergrund*“ (Interview 1, 249) wahrgenommen wird. Das scheint unter anderem daran gemessen zu werden, dass bestimmte „*Diskriminierungserfahrungen*“ (als Beispiel wird die Wohnungssuche genannt) nicht gemacht wurden. (Interview 1, 247-255)

„Also die Deutschen wissen alles besser, sie sind. Sie sind total pünktlich, sie sind total ordentlich und sehr genau und ja. Bevormunden ständig andere Leute, ne? (lacht) ja.“ (Interview 1, 226-228)

I1 sieht sich mit bestimmten Erwartungen an ihre Arbeitsweise konfrontiert, die vom Gegenüber als „klassisch Deutsch“ eingestuft werden. Daher passiert es, dass I1 sich aktiv bemüht bestimmte Zuschreibungen, zum Beispiel das Bevormunden, nicht zu praktizieren. Sie sieht die Zuschreibungen, mit denen sie konfrontiert ist, an anderen Deutschen hervorstechen. (Interview 1, 257-277)

I2 sieht sich ebenso als Person mit Migrationshintergrund, da er aus Deutschland nach Österreich emigriert ist. Migrationshintergrund bedeutet für ihn, aus einem anderen Land zu kommen und in einem neuen Land zu leben. Dies kann bewusst, aber auch erzwungener Weise passieren. (Interview 2; 228-229; 250-252) Er sieht sich nicht mit *Erwartungen*, aufgrund seines Migrationshintergrundes in der Arbeit konfrontiert. Er glaubt, dass an ihn Erwartungen „als Menschen“ (Interview 2, 543) gestellt werden, die aber nichts mit seiner *Herkunft* oder seinem Migrationshintergrund zu tun haben. Er glaubt, dass an ihn dieselben Erwartungen gestellt werden würden, unabhängig davon, aus welchem Land er stammt. An weiterer Stelle gibt er an, dass seine *Migrationserfahrungen* seine *Empathie* gegenüber

Personen, die emigriert sind, steigern. Auch hier spielt die Empathiefähigkeit eine Rolle, die in Kapitel 8.2. zu den selbst zugeschriebenen Kompetenzen zählt.

B: Ähm, hm. Was heißt es denn, Migrationshintergrund? Das heißt, dass irgendwann, also man hat'n Hintergrund, der mit migriern zu tun hat. Für mich is es eher so ein Begriff, das halt irgendwie so runtertut. Als wär's so ein ja. Als könnte man nicht sagen, dass man Migrantin, Migrant ist. Das is irgendwie so ein für mich schon gefühlt so ein verschleiern davon, ja. Und ich finde, es is auch, also ich mach jetzt auch keinen Unterschied zwischen diesen, man wird als Migrantin identifiziert, obwohl man es vielleicht nicht ist, oder sich nicht so fühlt, oder man sieht sich selber als Migrantin. Ich find, es hat für mich was ganz, ähm, es ist für mich eigentlich eine politische Aussage und ich find irgendwo im Migrationshintergrund will man's irgendwie so tun, als wäre es gar nicht so wichtig. (Interview 3, 393-402)

Der Begriff von Migrationshintergrund wird von I3 als schwierig wahrgenommen und mit einer *politischen Aussage* gleichgesetzt. Der Begriff hat eine bestimmte Wirkung auf sie, die ihrer Meinung nach das *Migrant*innendasein verschleiert und in den Hintergrund drängt*. Damit ist gemeint, dass der eigene Migrationshintergrund in den Hintergrund gedrängt wird. Durch den Begriff wird der Eindruck erweckt, die eigene Benennung. Als Migrant*in eine Art Tabu darstellt.

B: Äh, ich bin hier seit 4 Jahren ungefähr und ich mein, ich komm aus Griechenland, mein Vater kommt aus Griechenland, meine Mutter kommt aus Argentinien und ich bin eigentlich in Griechenland aufgewachsen und und ja. Ich hab die Sprache erst hier gelernt. Gelernt, ich lerne noch immer und ja. Ich bin eine Migrantin. Ja. (Interview 4, 266-269)

I4 erklärt, dass ihr Vater aus Griechenland und ihre Mutter aus Argentinien stammen. Sie selbst sei in Griechenland aufgewachsen. Das *Aufwachsen* und die Selbstzuschreibung, aus welchem Land sie stammt, weisen einen Zusammenhang auf. I4 bezeichnet sich klar als *Migrantin*.

B: Weil ich (lacht) weil ich so eine Person bin. Weil ich in Bosnien aufgewachsen und geboren bin. Ich bin mit 17 nach Wien geflüchtet mit meiner Familie und obwohl ich jetzt länger in Wien lebe als in Bosnien, ich bin schon 45 Jahre alt, fast 45, trotzdem, meine Kindheit, meine Muttersprache, die Kultur, die bosnische Kultur, das prägt mich halt. Also ich, das wir immer ein Teil von mir sein, obwohl ich mich in Wien 100 Prozent zu Hause fühle und Wien ist meine Heimat geworden. (Interview 5, 199-204)

Für I5 ist ihr Migrationshintergrund an das *Geburtsland* und das *Aufwachsen* gebunden. Die *Prägung*, die sie in ihrem Geburtsort, an dem sie aufgewachsen ist erfährt (Kindheit, Muttersprache, Kultur), sind essentiell für ihre Selbstzuschreibung als Migrantin. Nichts desto trotz ist für I5 Wien zu ihrer *Heimat* geworden.

I6 hat sich zunächst nicht als Person mit Migrationshintergrund angesprochen gefühlt, sondern ist „angesprochen worden, von meiner Leitung, die gesagt hat hey, es werden (unv.) mit Migrationshintergrund und ich bin jetzt seit 5 Jahren in Wien und komme eben aus

Deutschland.“ (Interview 6, 182-185) Der Migrationshintergrund wird I6 von einer anderen Person, seiner Teamleitung, zugeschrieben, auch wenn er sich selbst zu Beginn nicht damit identifiziert.

Und da da dieselbe Sprache, die da ist, also ich fühle mich jetzt in Österreich nicht per se so, als hätte ich einen Migrationshintergrund. Aber eben da ich nicht da herkomme und aus einem anderen Land mittlerweile mich da angesiedelt habe in Österreich, ist es dann doch so, dass ich vielleicht doch einen Migrationshintergrund habe, in dem Fall. (Interview 6, 182-189)

I6 beschreibt, dass er sich aufgrund derselben Amtssprache zwischen Österreich und Deutschland nicht „fühle [...] nicht per se so, als hätte ich einen Migrationshintergrund.“

„B: Ich weiß nicht. Also, wenn Thema Migration ist oder Integration und irgendwie, hab ich das Gefühl ja, die reden über mich also.“ (Interview 7, 128-129)

I7 setzt das Thema Migration in Zusammenhang mit seiner Gefühlsebene. Er fühlt sich als Person angesprochen, wenn über das Thema Migration und Integration gesprochen wird. Auf die Frage hin, was für ihn Migrationshintergrund bedeute, antwortet I7:

B: Also Migration also, Zusammenleben. Irgendwie also einen Weg schaffen, zusammen zu leben. Aber was ich da erfahren habe, da geht's um mehr also. Du bist anders also. Du passt hier nicht, wir versuchen dich da zu integrieren, also da rein (unv.) Stehst du da (unv.) und du passt nicht irgendwo, versuchen dich zu gestalten, damit du reinpasst. (Interview 7, 136-140)

Bei I7 findet sich eine Unterscheidung zwischen seinem persönlichen Verständnis von Migrationshintergrund und jenem Migrationshintergrund, welchen er „erfahren“ hat. Hier kommt nicht klar heraus ob I7 von seinen persönlichen Erfahrungen spricht oder über Erfahrungen in der Umwelt in Bezug auf andere.

Auf die Frage hin, wieso sich I8 angesprochen gefühlt habe, als die Forscherin nach Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund gesucht hat, antwortet er:

„weil ich so Einer bin. Ich fühle es so, dass ich, das ich Migrant bin.“ (Interview 8, 276) Diese Aussage erläutert er folgendermaßen:

Also ich würde sagen, psychoanalytisch hat es immer damit zu tun, dass ich meine Identität nur dadurch erfahre, dass der Andere mir sagt, was ich bin. Und speziell also in Österreich, sagt mir der Andere immer, wo ich herkomme. Das heißt, er hat schon im Vorhinein, egal ob ich hier geboren bin, die Sprache so gut kann, dass man dahin gar keine Unterschiede überhaupt aufweisen kann. Das er mir immer sagt also, du bist nicht von hier. Und wenn jemand immer zu mir sagt, ich bin nicht hier, ist es nervig, dagegen zu argumentieren und zu kämpfen, nein, nein, ich bin einer von hier! Also, das ist ein offenes, gesellschaftliches Problem, das sich auch lange halten wird, glaub ich. (Interview 8, 276-285)

Die eigene Identität wird durch das Gegenüber geformt. Die *Zuschreibung* Migrant*in zu sein, wie er weiter erläutert, passiere von außen. I8 erfährt die Zuschreibung seines *Migrationshintergrundes von außen*. Er bezieht sich auf seine Interpretation der Psychoanalyse, die besagt, dass die eigene Identität nur durch das Gegenüber erfahren wird. Das Gegenüber erkläre einem, wer man sei. Dadurch wird, unabhängig ob eine Person in Österreich geboren ist oder nicht, oder wie gut die Sprache beherrscht wird, schon im Vorhinein von außen verdeutlicht, dass eine Person „nicht von hier“ sei. (Interview 8, 242-250)

Schlussfolgerungen

*Begrifflichkeit Migrant*in / Migrationshintergrund*

Die Herkunft steht in Verbindung mit dem Migrationshintergrund. Das *Aufwachsen* ist verknüpft mit der *Herkunft*. Denn das eigene Aufwachsen, das Herkunftsland und die dort gesprochene Sprache finden Einzug in das Selbstbild einer Person. (I4) Die Verbindung zur eigenen Herkunft, wird durch Sprache hergestellt, denn die Herkunft prägt die *Sprache*.

Die Forscherin hebt hier somit eine Verbindung zwischen *Migrationshintergrund*, *Herkunft*, dem *Aufwachsen* und den daran gekoppelten *Erwartungen* hervor.

Der Migrationshintergrund wird an der *Herkunft* gemessen. Herkunft wird als der Ort definiert, an dem das *Aufwachsen* einer Person passiert, an dem der Mensch durch Erfahrungen geprägt wird. Somit impliziert Aufwachsen auch Prägung. Der Herkunftsort kann zwar auch die Heimat einer Person sein, aber damit ist nicht ausgeschlossen, dass ein anderer Ort ebenfalls zur Heimat wird.

Es wird davon ausgegangen, dass die eigene *Migrationserfahrung* in der Arbeit dabei behilflich ist, um sich in Personen hineinversetzen zu können, die ebenfalls emigriert sind. Wie in Kapitel 8.2. genannt, kann diese Fähigkeit mit *Empathie* gleichgesetzt werden. Empathie wurde auch als eine der *selbst zugeschriebenen Kompetenzen* in der Jugendarbeit genannt.

Wahrnehmung des Migrationshintergrundes

Es zeigen sich zwei Facetten des Migrationshintergrundes: 1) Was der eigene Migrationshintergrund für das Subjekt bedeutet 2) *Zuschreibung* des Migrationshintergrundes (von außen / durch die Umwelt)

Migrationshintergrund für das Subjekt

Die Forscherin beginnt die Forschung mit dem Begriff Migrationshintergrund, aus dem alltäglichen Sprachgebrauch. Im Verlauf der Forschung entscheidet sie sich für den Begriff „*Migrant*in*“, weil er unter den Interviewpartner*innen selbst verwendet wird und zudem eine andere Bedeutung aufweist, als der Begriff Migrationshintergrund.

Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird als schwierig wahrgenommen, da er den Eindruck erwecken kann, dass das eigene migrantische Dasein in den Hintergrund gedrängt und das *Migrant*innendasein verschleiert* wird. Dadurch wird der Eindruck erweckt, sich nicht als Migrant*in bezeichnen zu dürfen. Die Bezeichnung wird mit einer *politischen Aussage* in Verbindung gesetzt. Die Verschleierung des eigenen Migrant*innendaseins kann womöglich auch als *Überwindung von Erwartungen beziehungsweise den „Schubladengeschichten“* (Vgl. Interview 1) dienen.

Zuschreibung des Migrationshintergrundes (von außen / durch die Umwelt)

Der eigene Migrationshintergrund kann durch die Umwelt *durch Zuschreibungen, Annahmen, Erwartungen und Vorurteile („Schubladengeschichten“)* definiert werden. Die eben genannten „Schubladengeschichten“ äußern sich im Arbeitsalltag durch bestimmte *Erwartungen*, wie zum Beispiel sprachliche Anpassung, oder auch Erwartungen an die Arbeitsweise und aufgrund von der *Herkunft zugeschriebener Attribute*.

Die Außenwelt entscheidet über den eigenen Migrationshintergrund mit – sowohl Mitarbeiter*innen (Leitung) als auch die Zielgruppe. Das kann unabhängig davon passieren, ob sich die Person selbst einen Migrationshintergrund zuschreibt. Die Zielgruppe macht davon abhängig, ob Diskriminierungserfahrungen im alltäglichen Leben stattfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Selbstbild durch das Gegenüber geformt wird. Der Migrationshintergrund des*der Jugendarbeiter*in spielt in der Arbeit eine Rolle,

denn er wird durch die Umwelt (Zielgruppe, Leitung, Vernetzungspartner*innen) in bewertet und in Relevanz gebracht.

Der eigene Migrationshintergrund kann aufgrund von *Diskriminierungserfahrungen* fühlbar werden. (Interview 1) Der eigene Migrationshintergrund kann auch anhand des „sich angesprochen fühlen“ äußern. (Interview 7)

Deutsch-migrantische Person

Deutsche Migrant*innen werden von der Zielgruppe nicht als Personen mit „richtigem Migrationshintergrund“ wahrgenommen.

In den Interviews mit den Personen, die aus Deutschland nach Österreich emigriert sind (Interview 1, Interview 2, Interview 6), sticht vor allem der Faktor *Sprache* in den Aussagen heraus. Es wird von allen drei Untersuchungspersonen erklärt, dass *ihre Sprache, genauer gesagt ihr Akzent* ein Erkennungsmerkmal ihrer *Herkunft* ist, aufgrund dessen *Erwartungen, Vorurteile und Annahmen* („*Schubladengeschichten*“) angespornt werden. Durch die „*Schubladengeschichten*“ wird der eigene Migrationshintergrund für sie *spürbar*. Somit kann gesagt werden, dass das *Migrant*innendasein* durch *Erwartungen, Zuschreibungen, Annahmen* und *Vorurteile* spürbar ist.

Es können, anhand der Interviewpartner*innen, die aus Deutschland stammen, zwei Ebenen herausgearbeitet werden, in denen diese „*Schubladengeschichten*“ den Arbeitsalltag der Jugendarbeiter*innen beeinflussen:

1) *Auf Ebene der Vernetzungspartner*innen und der Leitung*: Jugendarbeit sei zu unordentlich für deutsche Personen. Sie können sich zum Beispiel mit Erwartungen in Bezug auf Pünktlichkeit konfrontiert sehen. Diese „*Schubladengeschichten*“ können zu dem Bemühen führen, vermeidlich deutsche Attribute nicht hervorstechen zu lassen. „*Deutsche*“ Attribute können in anderen Deutschen von Deutschen selbst wieder erkannt werden.

2) *Auf Zielgruppenebene*: Der deutsche Migrationshintergrund wird von der Zielgruppe nicht als „*richtiger Migrationshintergrund*“ gewertet, da der Migrationshintergrund nicht weitreichend genug sei, um zu Diskriminierungen im Alltag zu erleben.

8.6. Herkunft

Die Forscherin hält zu Beginn die Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Herkunft“ bewusst getrennt, um klarere Unterschiede herausarbeiten zu können. Im Auswertungsverlauf stellt sie fest, dass dennoch zahlreiche Überschneidungen herrschen. Um den Auswertungsverlauf besser nachvollziehen zu können, werden die Teile getrennt angegeben, auf die Gefahr hin, dass vermeidlich redundante Abschnitte auftauchen.

Sieben von acht Interviewpartner*innen berichten, dass sie kein Problem damit haben, dass ihre Herkunft in der Arbeit mit der Zielgruppe zum Thema wird.

Das Thematisieren der eigenen Herkunft wird von I1 wiederum differenziert in der Kommunikation mit der Zielgruppe und der Kommunikation mit Erwachsenen.

also für mich persönlich einmal eben dass, das das dieses nette, wo man halt mit Kindern und Jugendlichen drüber redet weil sie halt was fragen und sie fragen das dann eben auch ganz anders als Erwachsene. Also da ist dann kein Vorwurf dabei oder dieses „Was willst du überhaupt hier?“ Sondern so dieses, einfach das ganz einfache Interesse, na? (Interview 1, 600-609)

Das Thematisieren der eigenen Herkunft wird von der Zielgruppe der Minderjährigen ohne Vorwurf und aus reinem Interesse wahrgenommen. Es lässt sich erahnen, dass die Erwartungen von Erwachsenen mit den von I1 genannten „*Schubladengeschichten*“ zusammenhängen. In einem anderen Abschnitt des Interviews erzählt I1, dass sie von Vernetzungspartner*innen mit Erwartungen aufgrund ihrer Herkunft konfrontiert wurde. Dabei ging es um die Verwunderung, dass I1 nicht pünktlich sei, so wie es von deutschen Personen zugeschrieben wird. I1 erklärt daraufhin, dass diese Art von Szenarien in ihr das Gefühl wecken, vorsichtiger sein zu um bestimmten negativen deutschen Verhaltensweisen nicht zu entsprechen. (Interview 1, 265-277)

Für I2 ist das Thema Herkunft damit verbunden,

[...] dass ich weiß, aus welchem Land und aus welchem Ort ich komme. Aber wie fließt das in meine Arbeit ein? Das ist ´ne gute Frage. Ich hör´s teilweise oft von Jugendlichen, dass sie mich als „den Deutschen“ bezeichnen, oder als „Alman“. (Interview 2, 357-360)

Weiter führt er aus:

Ist für die Jugendlichen manchmal schon großes Thema, dass ich nicht aus Österreich komm, dass ich eben 'n Deutscher bin, aber mich stört es nicht, es ist mir egal, wenn mich die Jugendlichen so nennen, ich hab da kein Problem mit.[...] Naja, sie stellen zum Beispiel Vermutungen auf, wo ich herkommen könnte, , dann fallen meistens Namen von Städten in denen sie schon warn oder wo sie Verwandte haben oder solche Dinge eben. Oder der Dosenöffner dafür is eigentlich, dass die Jugendlichen meine Herkunft an, an der Sprache erkennen. Also ich sprech nicht typisch österreichisch und das fällt ihnen meistens dann auf. (Interview 2, 364-378)

Die Erfragung nach der Herkunft des Jugendarbeiters I2 wirkt hier wie ein Kontaktversuch der Jugendlichen. Sie versuchen seine Herkunft an Orte zu knüpfen, zu denen sie einen Bezug aufbauen können Gemeinsamkeiten, sowie *Überschneidungen* zum Jugendarbeiter zu finden. I2 hebt hervor, dass die Jugendlichen den Faktor *Sprache* zum Anlass nehmen, seine Herkunft zu thematisieren.

I3 erläutert ihre Perspektive auf den Begriff Herkunft:

Ich weiß ehrlich gesagt nicht so genau, vielleicht auch, weil Deutsch nicht meine Erstsprache ist, verbind ich jetzt nicht so viel mit Herkunft. Es ist für mich glaub ich, vieles von dem was ich schon angesprochen hab, so dieses ähm was einen, was mich geprägt hat. Ähm und die Erfahrungen, die ich gemacht, die Erfahrungen, die ich ähm reflektiert hab, oder die, die ich verworfen hab. Also es ist für mich irgendwie ähm ja. Eigentlich isses für mich so eine Lebenserfahrung. (Interview 3, 522-527)

I3 verbindet Herkunft mit einer *Prägung*, die durch die erlebte und reflektierte Erfahrung entsteht. Sie spricht von „verworfenen Erfahrungen“. Dabei erläutert sie, dass sie Herkunft mit Lebenserfahrung in Verbindung setzt. Für die Forscherin ist nicht ganz klar, was mit „verworfenen Erfahrungen“ gemeint ist.

I4 ist vorsichtig damit, in wie fern und wann sie ihre *persönliche Geschichte als pädagogischen Zugang* nutzt. Ihre Tätigkeit lässt sich in der mobilen Jugendarbeit verorten. Sie nutzt ihre *persönliche Geschichte* „wenn es passt. Manchmal nicht, aber, wenn es zum Beispiel um, um weiß ich nicht, fremdenfeindlichen Menschen oder rassistische Äußerungen, meistens mit Erwachsene, die Jugendlichen (unv.)“ geht. Selbstschutz ist ihr während der Arbeit wichtig. (Interview 4, 948-954) Für I4 ist (ähnlich wie für I6) *Herkunft* „eine Mischung aus Vergangenheit, Ressourcen und Erlebnissen, die ich hab“ (Interview 4, 464) ist. Ihre Herkunft ist gekoppelt an den *Ort*, an dem sie aufgewachsen ist und die dort erlernte (Bildungs-) *Sprache*. Aber auch die Art und Weise wie sie kommuniziert, verknüpft sie mit der Herkunft. (Interview 4, 464-467)

Eine geteilte Herkunft zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*r kann aber auch einen hinderlichen Faktor in der *Beziehungsarbeit* darstellen. So erzählt I8, dass er, aufgrund seiner türkischen Herkunft, oft mit „Onkel“ oder „Bruder“ auf Türkisch angesprochen wird. Er berichtet, dass es dementsprechend schwierig sei als „Onkel“ über Themen wie zum Beispiel Sexualität offen mit den Jugendlichen zu sprechen.

I5 spricht über die *wahrgenommene Wirkung der Kompetenz von Jugendarbeiter*innen* auf die Jugendlichen:

I: Findest du, dass es wichtig ist, dass Migranten und Migrantinnen in der Jugendarbeit tätig sind?

B: Ja, auf jeden Fall. Das ist sehr, sehr wichtig und notwendig. Weil die Kolleginnen und Kollegen, die keinen Migrationshintergrund haben, sind natürlich sehr kompetente Menschen. Und wir machen alle die gleiche Arbeit. Nur die Kids nehmen uns manchmal anders wahr. Und deswegen finde ich das wichtig, dass auch Migranten, also das wir diese Diversität auch im Team haben. Weil manche Themen kommen einfach anders rüber, wenn ich einen muslimischen Kind etwas sage, kommt natürlich anders rüber. Wenn mein Kollege, oder Kollegin das sagt, die nicht ursprünglich diese Religion haben. Obwohl ja. Mein Islam ist wie gesagt, weißt eh. Aber egal. Die Kinder nehmen mit so wahr. Und trotzdem kommt es anders an. Natürlich auch andere Mitarbeiter können das Gleiche sagen und vielleicht bei manchen Kindern wird es auch gleiche Wirkung haben. Aber ich sehe da in dem Beispiel einen kleinen Vorteil bei mir.

I: Man hat's halt einfacher zumindest, oder?

B: Ja, man hat's einfacher. Genau. Und das passiert im Alltag.

I: Ja, stimmt schon. Einfach im Alltag ist es dann einfacher, weil du musst, ja. Eine bestimmte Schwelle nicht nochmal übertreten, sondern man weiß es irgendwie.

B: Ja genau. Natürlich gibt es auch andere Themen, die wirklich Österreicher betreffen. Wenn es um rechtliches geht oder so. Sie gehen lieber zu meiner Kollegin, als zu mir.

I: Echt?

B: Ja. Das hab ich oft gemerkt.

I: Obwohl du dich vielleicht eigentlich nochmal besser auskennst, weil du das nochmal vielleicht nochmal mehr durchlebt hast, den Prozess.

B: Ja, aber für die ist das halt, ja sie ist halt Österreicherin, sie wird schon wissen. (Interview 5, 700-734)

I5 erzählt, dass die Wirkung der Aussagen und Kompetenzen der Jugendarbeiter*innen, je nach Geschlecht und Herkunft, von der Zielgruppe anders wahrgenommen wird. So erklärt sie, wie bestimmte Themen an bestimmte Mitarbeiter*innen gerichtet werden. *Nicht-migrantischen Jugendarbeiter*innen* wird von der Zielgruppe rechtliches Wissen zugeschrieben.

I6 verweist im Zusammenhang mit dem Thema Herkunft auf das Aufwachsen. Für ihn stellt das *Aufwachsen* eine prägende Phase im Leben dar, die weiterführende *Erfahrungen* kennzeichnet. *Moral- und Wertvorstellungen* wurden I6 beim Aufwachsen durch die Eltern, aber auch das Umfeld, mitgegeben und geformt. Diese Moral- und Wertevorstellungen fließen seines Erachtens nach in seinen Arbeitsalltag mit ein. „Grade Wertungen von Situationen, wie Konflikten unter der Zielgruppe“ (Interview 6, 657-672)

I7 bringt eine neue Perspektive auf das Thema Herkunft:

Also meine Herkunft ganz klar, kann ich definieren. Ich bin in Kurdistan geboren, in der Türkei aufgewachsen. Meine Herkunft also, ich bin dort geboren, ja. Herkunft, ich bin auf der Welt geboren eigentlich (lacht) Das müssen wir irgendwie, hoffentlich wird die Menschheit das begreifen. Also, für die Menschen, die (unv.) die Welt, aber Ort, wenn wir über Ort reden okay. Ich bin in Kurdistan geboren, ganz klar. Ich bin in dieser Kultur gewachsen. Und ja, ich hab meine Persönlichkeit dort entwickelt. Also, ich entwickel noch weiter (lacht) aber also, also die Grundsteine hab ich dort halt gehabt. (Interview 7, 206-213)

Kultur ist für ihn etwas, in dem eine Person aufwächst. Kultur ist für I7 etwas sehr Einprägsames für die Persönlichkeit des Menschen. Seine Herkunft sei „ganz klar“. Er erklärt daraufhin, dass er in Kurdistan geboren, aber in der Türkei aufgewachsen ist. Für ihn hängt Kurdistan mit der Kultur zusammen, mit der er aufgewachsen ist und in welcher er seine Persönlichkeit entwickelt hat. Persönlichkeit ist für ihn ein Prozess, der kontinuierlich weiterläuft. Er bezeichnet seine Herkunft aber als einen der „Grundsteine“.

Bei I8 findet sich eine weitere Bedeutung von Herkunft:

Für mich persönlich bedeutet Herkunft nichts. Weil das hat auch ein bisschen mit meiner eigenen Vergangenheit zu tun. Ich hatte schon von Anfang an also, als jetzt Individuum, nie eine konkret abgeschlossene Identität, wie jemand, der zum Beispiel sagt, ich bin Österreicher, ich bin Türke, sowas hatte ich nicht. Deswegen war's immer offen. Und da ich auch keine richtige Zugehörigkeit irgendwohin hatte, hab ich auch keine Herkunft in diesem Sinne. Ich weiß, wo ich geboren bin, aber es bedeutet mir nichts. Das heißt, mich interessiert nebensächlich, was meine Vergangenheit ist so. Sondern eher Zukunft. Was ich bin in der Zukunft. Herkunft als, so irgendeine geographische Beschreibung kann ich nichts anfangen, okay. Das ist immer eine Information, denke ich, immer für den Anderen. Ich hab selber davon nichts. Also, wenn jetzt jemand mich immer fragt also, wo kommst du her? Das ist immer so herkunftsbezogene Fragen also. Damit man eins sagen also kann, du bist ein Ausländer eigentlich. [...]Damit sie mich einordnen, weil sie sich nicht auskennen und weil sie unsicher sind. Also damit sie ihre eigene Unsicherheit überwinden können. (Interview 8, 457-474)

I8 spricht davon, dass Herkunft für ihn keine Bedeutung hat. Sie ist für ihn eine geographische Beschreibung. In den weiteren Sätzen stellt sich heraus, dass diese Einstellung aus seiner *persönlichen Geschichte und Erfahrung* stammt. Herkunft ist für ihn *vergangenheitsbezogen*, sein Interesse gilt der *Zukunft*. Im weiteren Verlauf erklärt er, dass die Frage nach der Herkunft eine Orientierung für das Gegenüber darstellt, um eigene

Unsicherheiten zu überwinden. So ist es der Außenwelt möglich eine Einordnung – in diesem Fall als „Ausländer“ – zu machen.

Schlussfolgerungen

Herkunft Allgemein / Definition

Herkunft wird über die Abstammung eines *Kulturraumes* definiert. Kulturraum impliziert in diesem Fall eine gemeinsame Sprache und kulturspezifische Eigenheiten. Diese Eigenheiten stagnieren nicht, sondern sind entwicklungsfähig. Herkunft ist also nicht nur territorial gebunden, sondern auch an *Milieu und Klasse*. (Interview 4)

Herkunft setzt sich zusammen aus den *biographischen Erfahrungen der Vergangenheit* und den daraus geschöpften *Ressourcen*. (Interview 4)

Auch wird Herkunft gleichgesetzt mit dem *Aufwachsen*. Das Aufwachsen wird durch Eltern geprägt, aber auch das Umfeld an sich. Dabei werden prägende *Moral- und Wertevorstellungen* mitgegeben. (Interview 6)

Herkunft im Arbeitsalltag

Die Forscherin stellt eine *Differenzierung* zwischen der *Standortbezogenen* und *Mobilen Jugendarbeit* auf. Durch die Arbeitserfahrung der Forscherin kennt sie beide Bereiche. Sie ist sich dessen bewusst, dass der*die Mitarbeiter*in es in der Mobilen Jugendarbeit mit allen Personen aus dem öffentlichen Raum zu tun hat – unabhängig davon, ob sie den Auftrag des*der Jugendarbeiter*in kennen, oder nicht. In der der Standortbezogenen Jugendarbeit ist - durch Uhrzeiten für bestimmte Gruppen beziehungsweise Angebote für bestimmte Gruppen - die Zielgruppe klarer eingegrenzt und man kann sich daher besser auf das Gegenüber einstellen. Möglicherweise kann der Arbeitszugang einen Unterschied darstellen, wie und ob die eigene Herkunft als *pädagogischer Zugang* genutzt wird.

Es scheint dem*der Jugendarbeiter*in im Gespräch um die eigene Herkunft und die *Intention* hinter der Frage zu gehen. Die Frage nach der eigenen Herkunft kann unterschiedlich angenommen werden. Die Frage von der Zielgruppe ausgehend, kann als *Beziehungsaufbau* verstanden werden. Die Herkunft wird thematisiert, um bei dem*der Jugendarbeiter*in anzudocken und sich verbunden zu fühlen.

Wirkung, Kompetenz

Die Herkunft der Jugendarbeiter*innen kann der Zielgruppe bestimmte Kompetenzen und Wirkungen suggerieren. Die Jugendlichen treffen *Zuschreibungen* gegenüber den Jugendarbeiter*innen, indem sie davon ausgehen, dass bestimmte Geschlechter und Herkunftseigenschaften spezifische *Kompetenzen* in Bezug auf bestimmte Themen in sich tragen. Jede Herkunft (nicht nur an Land sondern auch an Religion oder Geschlecht gebunden) hat somit eine bestimmte *Wirkung* auf die Zielgruppe. Die Herkunft des*der Jugendarbeiter*in hat, je nach Thema und Kontext, eine stärkere oder schwächere Wirkung. Es wird berichtet, dass, je nach von der Zielgruppe zugeschriebener Zugehörigkeit, unterschiedliche Personen für unterschiedliche Themen zu Rate gezogen werden, da ihnen unterschiedliches *Wissen und Erfahrungen* zugeschrieben werden. (Interview 4)

Die Forscherin sieht hier einen Zusammenhang zwischen *Herkunft, Kompetenzen* die von außen zugeschrieben werden und *Erwartungen* der Zielgruppe an die Jugendarbeiter*innen, aufgrund von Herkunft.

Beziehungsarbeit

Die Schaffung von Zugängen zu einer Zielgruppe kann als partieller Teil der *Beziehungsarbeit* gesehen werden. Durch eine gemeinsame Herkunft zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe (die von der Zielgruppe selbst zugeschrieben und anerkannt werden muss) kann der*die Jugendarbeiter*in Zugang zu einer Gruppe oder Person finden.

Eine gemeinsame Herkunft kann aber auch hinderlich in der Beziehungsarbeit sein. Im Interviewverlauf zeigt sich, dass Beziehungsaufbau zu Beginn einfacher erscheinen kann – durch familiäre Zuschreibungen für den*die Jugendarbeiter*in (Onkel, Bruder etc.) wird jedoch der tiefergehende Beziehungsaufbau und die pädagogische Arbeit erschwert. Denn wenn es so schwierig ist mit ihren Angehörigen über Sexualität zu sprechen, wird es eventuell ebenso schwierig werden mit den Jugendarbeiter*innen zu reden.

In der Auswertung zeigt sich, dass Jugendarbeiter*innen nicht nur mit familiären Zuschreibungen angesprochen werden (Onkel, Bruder) sondern ihr Herkunftsland als Name genutzt wird (zum Beispiel „Alman“, was auf Türkisch „der Deutsche“ bedeutet). Die Herkunft wird von der Zielgruppe aufgrund von *Sprache* des*der Jugendarbeiter*in zugeschrieben. Die Jugendlichen versuchen Rückschlüsse aus der *Lebenswelt* des*der

Mitarbeiter*in auf ihre eigene zu beziehen und versuchen Parallelen und Gemeinsamkeiten zu finden. Sie erwähnen und sprechen mit ihm über deutsche Städte, die sie besucht haben oder kennen. Auch in Interview 4 zeigt sich eine klare Verbindung zwischen *Beziehungsaufbau* und der Thematisierung ihrer Herkunft.

8.7. Kultur

Bei der Frage nach Kultur finden sich bei den einzelnen Interviewteilnehmer*innen unterschiedliche Antworten. Es zeigt sich, dass der Begriff Kultur ein sehr weitläufiger ist und in unterschiedlichen Kontexten eine andere Bedeutung hat.

I1 definiert für sich Kultur folgendermaßen: „Eigentlich heißt das für mich (lacht) Kultur als. Für mich grundsätzlich mal alles was mit Literatur und Musik und Kunst zu tun hat.“ (Interview 1, 348-349) Kultur in der Jugendarbeit bedeutet für I1:

Musik, also ganz viel bei der Musik, was die für Musik hören, was sie, was sie halt was sie selber entwickeln auch was sie halt wenn man merkt, ok da wirds jetzt echt was eigenes ne und das was, was sie irgendwie machen, das ist ihre also das ist diese Jugendkultur, ne? (Interview 1, 368-371)

I1 verbindet mit dem Begriff Kultur den *künstlerischen Bereich*, in den Kunst, Musik und Literatur fallen.

Also wir machen so ganz oft so DJ Aktionen mit den Kids und erklären ihnen halt dann was jetzt geht und was nicht geht und also deswegen ist also finden wir Jugendkultur im Moment extrem anstrengend. Also diese marktinduzierte Jugendkultur (Interview 1, 483-486)

Kultur in der Jugendarbeit setzt I1 mit Musik gleich. Als Beispiel dafür nennt sie DJ Aktionen, in denen die Jugendarbeiter*innen in Kontakt mit den Musikvorlieben der Jugendlichen kommen. Sie empfindet die Musikvorlieben der Jugendlichen zurzeit als „extrem anstrengend“. Zusammenfassend verwendet sie den Begriff „marktinduzierte[...]Jugendkultur“.

I1 nennt das Thema Kultur auch in einem weiteren Kontext, welcher sie im Alltag begegnet.

Und dann, das leidige Thema mit "Das ist meine Kultur" Also das mag ich einfach nicht. Da krieg ich jedes Mal eine, Gänsehaut? Weil, also ich denk mir natürlich gibt es das und das ist auch isse auch schön wenn man, es hat für mich dann aber eher wieder was mit Tradition zu tun und da gibt es halt Unterschiede. Weil halt Leute eben Sachen unterschiedlich machen, je nachdem wo sie aufgewachsen sind und weil man dass dann halt dort so macht halt. Manchmal ist das ja sinnvoll weils halt dazu passt zum Klima vielleicht was dort herrscht. Oder zu den Lebensbedingungen und so und manchmal weiß man dann vielleicht gar nicht wieso man das macht und es ist vielleicht total unsinnig geworden aber es gibt denen Halt (unverständlich) (Interview 1, 353-362)

Für I1 steht der Kulturbegriff auch als Synonym für *Traditionen*. Sie spricht von Phrasen wie „das ist meine Kultur“ – womöglich einem Einnehmen von Kultur, in dem ein „Wir“ und „die Anderen“ kreiert wird. Traditionen können Menschen Halt geben.

B: Mh, der Kulturbegriff ist für mich sehr flexibel auslegbar. Also nur weil ich aus Deutschland komm, muss ich nicht auf Bratwürste, Lederhosen und Bier stehn oder so. Das is, ja. Kultur eignet man sich meiner Meinung nach für sich selbst an. Da fließt alles rein, was einen selbst interessiert und was einen ausmacht. Ja. (Interview 2, 288-291)

Für I2 ist der Kulturbegriff etwas Flexibles. Kultur bedeutet seiner Aussage nach nicht, dass ein Mensch aus einem bestimmten Land automatisch bestimmte Vorlieben und Abneigungen hat. Beim ersten Durchlesen dieser Passage ist der Forscherin nicht klar, was I2 „Kultur eignet man sich meiner Meinung nach für sich selbst an“ meint. In Verbindung mit der vorigen Zeile und der darauffolgenden, kann für ihn Kultur mit Interessen, Zu- und Abneigungen zusammenhängen. Diese lassen sich demnach auch selbst aussuchen und dadurch aneignen. Kultur ist also nicht etwas vorab definiertes, sondern wird aufgrund der Persönlichkeit und den Vorlieben unterschiedlich gelebt.

Auf die Frage hin, in welchem Kontext I2 der Begriff Kultur in der Jugendarbeit begegnet antwortet er:

Mh, die Jugendlichen haben für sich schon einen sehr stark ausgeprägte Kultur, einen stark ausgeprägten Kulturbegriff. Ja. [...] Weil sie sehr oft über ihre Kultur reden. Sie sagen, was für sie okay is, was für sie nicht okay is. Das können ja, simple Beispiele sein, wie zum Beispiel "Ich find Homosexuelle nicht okay" oder so. Das is für mich auch in ner Kultur zu verorten, die sie vielleicht mitbekommen haben von zu hause. (Interview 2, 296-304)

Kultur scheint demnach *Normen*, *Werte* und *Traditionen* in sich zu tragen. Kultur ist etwas, das „von zu Hause“ *mitgegeben* wird.

I: Mhm. Und im Team? Wird da auch da der Begriff Kultur auf? Wird das diskutiert, gibt's da glaubst du irgendwie so eine einheitliche Definition oder bestimmte Szenarien, wo der Begriff auftaucht?

B: Mh, nee ich find immer noch, dass es ein sehr flexibler Begriff ist, wo jeder eine eigene Definition dafür haben soll. Es gibt keine Norm was Kultur heißen hat. (Interview 2, 343-348)

I2 geht von unterschiedlichen Kulturbegriffen in seinem Team aus. Er akzeptiert und respektiert diese.

I3 spricht wiederum von Kultur in Zusammenhang mit Migration.

Und also ich find im Migration in Europa, weiß man immer ganz genau, von wem eigentlich gesprochen wird und es is, das sind die MigrantInnen, die man, ja ganz ganz plump ausgedrückt, die man nicht haben will, oder die einem ähm die dem Staat Probleme machen, so. Und eigentlich, also ich finde, da wird auch extrem viel ähm über diesen Begriff ähm Kultur verhandelt, was, was man ähm was eigentlich andere Wurzeln hat. Das wird viel auf Kultur ähm geschoben und das is eben ein kulturelles Problem und das sind kulturelle ähm Schwierigkeiten, Traditionen, Gebräuche, Haltungen, die man in auf andere schiebt und man aber halt selbst mit den eigenen Rassismen und den eigenen Diskriminierungen ähm dann nicht konfrontiert sehn muss. (Interview 3, 417-426)

Für sie geht es um die Nutzung des Kulturbegriffes und der damit einhergehenden *Problematisierung von Kultur*. Kultur wird ihrer Meinung nach auf gesellschaftspolitischer Ebene verhandelt. Dabei werden viele Schwierigkeiten in Zusammenhang mit Migration auf kultureller Ebene problematisiert und verhandelt. Die letzte Zeile versteht die Forscherin in dem Sinne, dass ein Individuum die Problematisierung von Kulturen nutzt, um sich nicht mit eigenen Rassismus- und Diskriminierungstendenzen auseinandersetzen zu müssen.

B: Ähm boa Kultur ist für mich eigentlich was ganz weites und Weiches, weil es einfach ähm Kultur find ich, kann sehr unterschiedlich aussehen. Ich hab zum Beispiel, die Art und Weise, wie ich mit mir selbst umgehe ähm ist für mich eine Kultur, eine eigene Kultur. Dann hab ich auch, also ich liebe diese Definition, in der Kultur dieses Pflegen ist. Es kommt ja dann auch glaub ich mit dem Ackerbau erst, dass man eben so Felder gepflegt hat und dadurch, also auch durch dieses Sesshaftwerden vom Menschen ähm [...] eine Art und Wiese, wie man, weiß nicht, sein Haus herrichtet, oder wie man Mahlzeiten gestaltet oder wie auch immer. Also es kann halt vieles sein. (Interview 3, 435-441)

I3 sieht Kultur als sehr offenen und flexiblen Begriff. Sie orientiert sich am Ursprung des Begriffes, welcher aus der Pflege des Ackerbaus stammt. I3 findet den Begriff Kultur auch auf Teamebene wieder.

Es gibt so Sachen wie, wenn man im neuen Team anfängt, dann checkt man wie so die Teamkultur ist, auch so'n bisschen so ja. Hat eigentlich ur viel mit Teamdynamik zu tun, wer stellt welche Fragen, zu welchen Themen gibt es schon Geschichte, zu welchen nicht? (I3, 500-503)

I3 thematisiert den Begriff Kultur in Zusammenhang mit „*Teamkultur*“. Er impliziert für sie die *Teamdynamik* und *Vorgeschichte eines Teams*, wo sie sich vor allem zu Beginn ihrer Arbeit mit Fragen konfrontiert gesehen hat.

Kultur ist, ist ist eine Art Kreativität, die mit verschiedenen Bereichen zu tun hat, die von einer bestimmten Gruppe kommt. (lacht) Und die vielleicht auch mit Identität zu tun hat, mit. Mit Identität, die mit der Sprache zu tun hat, mit Musik, mit mit wie man sich ausdrückt allgemein. Wie man sich, die Kleidungen, das man, wie man sich darstellen will (Interview 4, 391-395)

Für I4 ist Kultur an *Identität*, *Sprache* und *Musik* gebunden. Sie fasst diese drei Aspekte unter dem Begriff *Ausdruck* zusammen. Damit kann auch die Art, wie eine Person sich kleidet, gemeint sein. Um nah am Material zu bleiben, kann es mit *Ausdruck* und *Darstellung* in Verbindung gebracht werden.

I4 beschreibt das Thema Kultur in der Zielgruppe innerhalb der *Mobilen Jugendarbeit*:

B: Ja. Ich find, ja. Ich find, weil wir, wir arbeiten eigentlich ziemlich niederschwellig. Das heißt, wir haben keine Beratung, wir gehen nicht in die Tiefe, wir haben so eine bisschen oberflächliche, oder tiefere, auch tiefere Kontakte, aber meistens so viel Kontakt und ein bisschen oberflächlich. Und was ich von der Arbeit mitkriege, ist mehr die die, die ganze Stereotypen, die eine Gruppe über eine andere Gruppe hat, in Bezug auf die Kultur. Das heißt, ich kann, wir kriegen sehr oft mit, ah die machen das und die machen das und in ja, beim, das eine Kultursache, das haben sie nicht und die Kinder sind zu laut, weil es, das ist so und die passen nicht auf die Kinder auf in diese Kultur und es wird in Parks so dass man irgendwie Sachen, die einen sozioökonomischen Hintergrund hat. Zum Beispiel, warum ist ein, eine Familie den ganzen Tag im Park? Es kann auch sein, dass diese Familie weniger Räumlichkeiten hat, oder dass die, es ist viel angenehmer im Park mit den Kindern zu sein, als in einer Wohnung, die ganz klein ist. [...] Und das ist, das sie, wir oft in der Arbeit mitkriegen und. Und mit Jugendlichen ist auch mehr diese Identitätssache oft. Das man Kultur und Identität sehr stark miteinander irgendwie hängen und wenn ich meine Meinung nach, nicht weiß, nicht das mache was meine Kultur von mir will, oder was ich als richtig, dann bin ich ausgeschlossen. Dann gehör ich nicht dazu. Und das ist bei uns. Und dieses "bei uns wird es so gemacht" und das hört man auch oft. Und das hab ich, ich mein, bei mir, es gibt, ich kann mich oft nicht, mit irgendjemandem identifizieren (lacht) von diesem uns, weil ich keine, es gibt nicht so viele Griechen in Parks (Interview 4, 414-442)

Hier spricht I4 davon, dass die Art der Kontakte – im Vergleich zu jenen der *Standortbezogenen* Jugendarbeit – oberflächlich und weniger tiefgehend ist. Innerhalb dieser Kontakte sieht sie sich mit *Stereotypen über andere Gruppen* konfrontiert. Dabei werden *Problematiken auf die Kulturebene* geschoben. I4 sieht hier jedoch vordergründig *sozioökonomische Gründe* als ausschlaggebend. Als Beispiel nennt sie Beschwerden über den Aufenthalt von Familien in Parks. Hier erklärt sie, dass Aufenthalte im öffentlichen Raum keinen kulturellen Ursprung haben müssen, sondern mit Platzmangel im Wohnbereich zu tun haben können. Kultur ist für Jugendliche, laut I4, ganz stark mit *Identität* verknüpft. Dabei kann es auch zu *Ausgrenzung* anderer Personen kommen. Zusätzlich werden, durch Aussagen wie „Das wird bei uns so gemacht“ Verhaltensweisen von Seiten der Jugendlichen legitimiert. I4 spürt in diesem Sinne keine Identifikation zu einer zugehörigen Gruppe, da sie sich als Griechin nicht in den Parks repräsentiert sieht.

Was ich persönlich verstehe ist einfach, jeder Einzelne von uns, wie der oder sie ist in seinem Wesen. Das prägt mich. Was strahle ich aus? Was gebe ich weiter? Das ist die Kultur. Das hat jetzt, natürlich hat das im weitesten Sinne mit dem Land, mit Ursprungsland zu tun. Denn Land (unv.) was mich prägt. Aber egal wo ich bin, nehme ich was mit. Für meine ersten 17 Jahre meines Lebens, habe ich aus Bosnien vieles mitgenommen. Das prägt meine Person. Aber den Rest meines Lebens prägen mich Sachen, die ich hier angenommen habe, die ich hier lebe. (Interview 5, 414-421)

Auch I5 sieht den Begriff Kultur in Zusammenhang mit der *Prägung*. Diese geht für sie auf das *Herkunftsland* zurück. Sie beschreibt – anhand von sich selbst – dass sie Erfahrungen aus ihrem Herkunftsland, unabhängig von ihrem aktuellen Aufenthaltsort, geprägt haben. Prägung

ist nichts Vollendetes und findet kontinuierlich weiter statt. Somit hört Prägung nicht einfach auf, sondern kann an einem anderen Ort weiter stattfinden.

I5 sieht Kultur in der Jugendarbeit folgendermaßen:

Oje. Ein hartes Thema. (lacht) Ja, wie ich schonmal erwähnt habe. Diese Kinder tun mir leid. Sie tun mir wirklich leid. Weil sie, weil sie gezogen werden, in zwei Richtungen. In (unv.) die sie hält. Du bist, keine Ahnung aus welchem Land sie kommen, das ist unsere Kultur, das ist unsere Religion, so machen wir das. Also es wird sehr viel Wert gegeben dem, was man von Ursprungsland nimmt. Und gleichzeitig, sie sind hier. Die Kinder leben in einer anderen Welt. Sie sind nicht dort in ihren Ursprungsländern. Und noch dazu sind sie jung und unreif. Haben nicht eigene Erfahrungen, damit sie das differenzieren können. Damit sie dass selber mal bisschen ordnen für sich selber. Und das ist einfach ein Chaos. Das ist ein Chaos in den Köpfen dieser Kinder und sie tun mir echt leid. (Interview 5, 481-490)

Für I5 ist Kultur in Zusammenhang mit der Zielgruppe ein „hartes Thema“. Sie spricht in diesem Fall von Kindern, die in zwei Richtungen gezogen werden. Eine Richtung davon ist von den Eltern ausgehend. Über die Eltern werden ihnen *Verhaltensweisen* vermittelt – ausgehend von der Kultur und Religion ihres Herkunftslandes. Die andere Richtung, in die sie gezogen werden, ist der Ort, an dem sie gerade sind und den damit verbundenen Moral- und Wertevorstellungen. Als weitere erschwerende Komponente dieser Problematik sieht sie das „jung und unreif“ sein der Zielgruppe. Das Resultat davon sei „Chaos“. Damit ist gemeint, dass die Zielgruppe noch nicht ausreichend *Erfahrungen* gesammelt habe, um selbstständig differenzieren und sich eine eigene Richtung zu können.

Also Kultur ist natürlich irgendwie sind Ausdrucksformen wie Kunst, Musik, solche Sachen. Aber auch Gebräuche, wie Essgewohnheiten, wie Umgangsformen zum Beispiel. Wie man sich begrüßt, wie man mit dem anderen Geschlecht umgeht. Wie man mit Sexualität umgeht. Also es ist sehr, sehr umfassend eigentlich. Also irgendwie ist eigentlich alles so ein bisschen Kultur. Wie die Art und Weise, wie man isst, die Art und Weise wie man sich kleidet auch teilweise. Also es ist, ich glaube umgangssprachlich viel eher so Musik und Kunst und Museum und solche Geschichten. Aber ich glaube, es ist oft auch ein sehr alltägliches Gut, Kultur, was man stets in sich trägt einfach dadurch, dass man irgendwo aufgewachsen ist. (Interview 6, 323-332)

Kultur ist für I6 in „Ausdrucksformen, wie *Kunst, Musik*“ zu finden, aber auch in *Gebräuchen*, wie „Essgewohnheiten“ und „Umgangsformen“. Daraufhin sagt er „Also irgendwie ist eigentlich alles so ein bisschen Kultur“. Kultur fließt für I6 also in alle Bereiche mit ein. Er spricht von einer Kultur „die man stets in sich trägt einfach dadurch, dass man irgendwo aufgewachsen ist“. Für I6 scheint das *Aufwachsen* eine bedeutende Zeit für kulturelle Prägungen zu sein.

Kultur in Zusammenhang mit Jugendarbeit sieht I6 in Form von *Jugendkultur*:

In der Jugendarbeit, da ist es oft so, dass Kultur grade so, wenn man von Jugendkultur spricht, wie, wenn man jetzt nochmal das Beispiel Hip-Hop ranzieht als Musik, als Jugendkultur, unpassend, weil's ja nicht nur Rap und Musik ist, sind solche kulturellen Ausdrucksformen gute Anknüpfungspunkte um glaub ich in's Gespräch zu kommen. Und auch um für verschiedenste Themen zu bearbeiten, zu diskutieren, sich einfach Gedanken dazu zu machen. (Interview 6, 343-348)

I6 beschreibt Musik als eine kulturelle Ausdruckform und als Anknüpfungspunkt, um in Interaktion mit dem Gegenüber zu kommen.

Für I7 ist Kultur etwas, was in Verbindung steht mit „was ich von meiner Gesellschaft, also einfach von, durch Eltern oder durch Gesellschaft“ gekriegt habe und durch die eigenen *Erfahrungen* „was ich lebe und dadurch welche Erfahrungen, dass ich habe“. (Interview 7, 164-168) Für ihn gibt es zwei Kulturen die in „Synthese“ (Interview 7, 176) miteinander stehen. Kultur in der Jugendarbeit versteht I7 „mehr als so, wie wir mit Jugendlichen arbeiten.“ (Interview 7, 186-187) Hier sieht die Forscherin eine Parallele zu I3. Die Beschreibung von I7 lässt sich ebenfalls in *Arbeitskultur* einbetten, die mit einem bestimmten Umgang und Verhalten untereinander einhergeht.

Oder wie wir mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten (unv.) Wie wir die Wege schaffen, damit wir alle miteinander zusammen arbeiten können also. Nicht nur als Jugendarbeiter wir, sondern die Kinder (unv.) Das ist die Kultur. Auf der andern Seite, da kommen viele Kinder, verschiedene Welten. Also Zusammenhang einfach finden also. (Interview I7, 188-192)

Kulturen treffen in der Arbeit aufeinander, denn sowohl Jugendarbeiter*innen, als auch die Zielgruppe tragen im selben Ausmaß Kulturen in sich. Somit müssen beide Parteien miteinander einen Weg zur Zusammenarbeit finden. Die Forscherin fasst es klarer zusammen: Eine *Arbeitskultur* zwischen den Mitarbeiter*innen hat ebenso Relevanz, wie eine Arbeitskultur zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*r.

Für I8 ist Kultur in allen Bereichen beinhaltet. „Alle Sitten, Gebräuche, Sprache, wie man handelt, wie man sich kleidet.“ (Interview 7, 364-365) Diese Aspekte lassen sich in *Ausdrucksformen* zusammenfassen. Kultur ist für ihn etwas *Dynamisches*.

Und es soll sich auch ändern, weil das wäre tragisch, wenn Kultur sich nicht ändert. Weil wir selber in einer dynamischen Welt leben also. Wir ändern unsere Sprache, wie wir uns anziehen, wo wir hingehen, was wir konsumieren und das nenne ich alles Kultur.“ (I8, 368-373) Für I8 ist der Begriff Kultur ein Begriff, der schwer festzumachen ist, „weil der Begriff so plastisch ist, also Kulturbegriff. Den kann man nicht so festmachen also. Das ist wie der Begriff von Freiheit also. Den kannst du nicht, vor allem dann sagen, das ist genau exakt das. Da ist so viel Interpretation, also sehr zugänglich. (Interview 8, 385-388)

I8 spricht das Thema *Jugendkultur* auf kritische Weise an:

Man kann das nicht so festmachen. Ich musiziere, ein Jugendlicher musiziert, wo ist der Unterschied? [...] . Puh, mir ist der Wert also Begriff in der Jugendarbeit nicht extrem wert. Also Jugendkultur, das interessiert mich weniger. Mich interessiert mehr, was tun die? Was kann ich mit ihnen tun? Also eher nicht, was sie sind, das sind sie so oder so, sondern gut, dass man darüber theoretisch ein Wissen hat, damit man auch versteht also, eher psycho-sozial zu verstehen, dass es vielleicht eine Zeit ist, wo einige daran zu knabbern haben. [...] aber als Jugendkultur, wenn es gemeint ist, dass sie irgendwer Musik hören oder zerrissene Hosen also, das macht sie nicht zu was besonderem. Weil das machen auch Erwachsene. [...] Für mich ist es halt ein eingeführter Begriff aus der Soziologie. Die immer quasi Objekt mal identifizieren müssen und den hat man jetzt also terminologisch Dinge verpasst, die teilweise dem entsprechen. Aber es sagt nicht darüber aus, was das weiter zu bedeuten hat. Okay, ich identifiziere sie so. Ob es auch die eigene Identifikation ist von ihnen selber, das weiß ich nicht. Man müsste auch sie selber fragen. Weil von Jugendlichen höre ich nicht Jugendkultur oder so irgendwas. Es sind immer die Erwachsenen. [...] Es kommt drauf an also, was ich mit diesem Begriff machen möchte. [...] Aber auch, wozu ist jetzt dieser Begriff Jugendarbeit förderlich. Man kann vielleicht gewisse Dinge beschreiben und so, soziologisch. Dann macht es vielleicht teilweise ein bisschen Sinn. Aber in Alltagsarbeit also ist es theoretisch, so. (Interview 8, 398-437)

Er empfindet die Festmachung des Begriffes Jugendkultur nicht als etwas klar Definiertes. Für ihn hat der Begriff wenig Bedeutung in der Praxis. Dabei zieht er den Vergleich zum Thema Musik und Jugendliche (welche sich scheinbar innerhalb der Jugendkultur befinden) und Erwachsenen, indem Erwachsene dieselben musikalischen Interessen wie die Jugendlichen haben können. Dadurch wird der Begriff Jugendkultur für ihn noch unspezifischer. Sein Ziel ist es der Zielgruppe nah zu sein, unabhängig von dem Begriff Jugendkultur als Zuschreibung. Für ihn ist der Begriff Jugendkultur ein Begriff aus der Soziologie, an dem versucht wird, bestimmte Gegebenheiten festzumachen und zu identifizieren. Bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen in einer Zuschreibung zusammenzufassen empfindet er nicht als passend und hilfreich für die Praxis. Der Begriff Jugendkultur gehört nicht zum Sprachgebrauch der Zielgruppe. Auf theoretischer Sicht kann das beschreiben von Jugendkultur für I8 Sinn machen. Der Begriff Jugendkultur ist für I8 einer, um eine Gruppe zu identifizieren und einzugrenzen - es sagt aber nichts über die Bedeutung des Begriffes aus.

Schlussfolgerungen

Kultur ist ein sehr flexibler Begriff, der nicht festgeschrieben werden kann und auch nicht soll. (Interview 2, Interview 3) Der Begriff Kultur scheint sehr stark vom Kontext abhängig zu sein. Für die Jugendarbeit können verschiedene Ebenen herausgearbeitet werden, in denen der Begriff Kultur von Bedeutung ist.

1) Jugendkultur

Der Begriff Jugendkultur, der immer wieder in den Interviews genannt wird, wird vorrangig mit Musik in Zusammenhang gebracht. In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff von „*marktinduzierter Jugendkultur*“. Der Forscherin fällt hier die Verbindung zu den **selbst zugeschrieben Kompetenzen** der Mitarbeiter*innen auf, welche sich mit dem *Interessensbereich* der Mitarbeiter*innen, aber auch der Jugendlichen überschneiden. (Interview 1, Interview 6) *Musik* wird zu den *künstlerischen Tätigkeiten* gezählt. Der*die Jugendarbeiter*in kann durch deren *selbst zugeschriebene Kompetenz*, (welche sich mit dem eigenen *Interessensbereich* überlappen kann), an der *Lebenswelt*, der Jugendkultur andocken. Der Begriff Jugendkultur scheint zwar ein Begriff zu sein, um eine Gruppe einzugrenzen und zu identifizieren, es erweist sich jedoch als schwierig diesen an spezifischen Interessen festzumachen, da auch Erwachsene denselben Interessen folgen können. (Interview 8)

2) Traditionen

Kultur kann auch mit Traditionen gleichgesetzt werden, die auch sehr beharrlich wirken können. („Das ist meine Kultur“ Interview 1, 353-354) Traditionen können Menschen Halt und Orientierung bieten. Sie können Identitäten stärken, aber auch Personen exkludieren, welche bestimmte Attribute nicht erfüllen, oder bestimmte Normen und Werte nicht einhalten.

Kultur lässt sich, in Zusammenhang mit *Normen und Werten*, die einem mitgegeben werden, ebenfalls unter *Traditionen* verorten. Die Forscherin sieht durch dessen „*mitgeben*“ der Eltern eine Verbindung zum *Aufwachsen*. Wiederum wird *Herkunft* mit dem Aufwachsen in Verbindung gebracht. (siehe Kapitel 8.6.)

Die Forscherin stellt sich hier den weiterführenden Gedanken, ob Kultur als Pflege von *Traditionen* angesehen werden kann. *Traditionen* können im Sinne von Ritualen gepflegt und aufrechterhalten werden und würden dementsprechend Ritualen *ähneln*. Damit würden sie auch der Aufrechterhaltung von *Moral- und Wertevorstellungen* dienen. (Interview 3)

3) Teamkultur

Kultur auf Mitarbeiter*innenebene findet sich unter der Kategorie Teamkultur wieder. Diese wird in Zusammenhang mit dem Umgang von den Mitarbeiter*innen untereinander zusammengefasst. Der Umgang untereinander scheint sich unter anderem durch

Teamdynamiken bemerkbar zu machen. Diese Dynamiken können das Resultat von vergangenen Geschichten aus dem Team sein, die eine Relevanz (zumindest im unterschwelligen Kontext) darstellen können. Teamkultur unter den Mitarbeiter*innen kann auch auf positive Weise spürbar werden – zum Beispiel durch den Respekt und einer wertschätzenden Haltung unterschiedlicher Auffassungen.

4) *Arbeitskultur*

Kultur in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe wird unter dem Begriff „Arbeitskultur“ (Interview 7) zusammengefasst. Damit können zum Beispiel *pädagogische Grundlagen*, *Arbeitshaltungen* und *Beziehungsarbeit* gemeint sein. Diese Grundlagen definieren sich sowohl über den*die Jugendarbeiter*in, als auch über den*die Jugendliche*n. Unter Arbeitskultur kann auch das gemeinsame Erarbeiten einer Arbeitskultur zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen*r gemeint sein. Beide Seiten können vorherrschende Arbeitshaltungen aufweisen. Zur Beziehungsarbeit gehört es also auch die persönlichen Arbeitshaltungen zu reflektieren. Somit wird eine gemeinsame Kultur erarbeitet, die sich überschneidet, aber auch unterscheiden kann. Damit soll es ermöglicht werden eine gemeinsame Arbeitskultur zu kreieren, die wie eine Art Arbeitsbündnis zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*r wirken kann. Die *Reflexion* dieser Arbeitsbündnisse ist für die Forscherin wiederum Teil einer *Arbeitskultur*. Diese Reflexion kann zum Beispiel Teil der *Vor- und Nachbereitung* der Dienste sein. (siehe Kapitel 8.9.)

Kultur kann den Umgang untereinander darstellen. Diese *Umgangskultur* kann sich im Vorhinein unausgesprochen überschneiden, kann gemeinsam erarbeitet werden, aber auch gemeinsam neu kreiert werden.

Problematisierung vom Begriff Kultur

Der Begriff Kultur kann aber auch auf politischer Ebene eingeordnet werden. Dort kann er stark zur Problematisierung von Gruppen genutzt werden, um Schwierigkeiten und Probleme in der Gesellschaft auf kulturelle Gegebenheiten und Eigenheiten zu verschieben. Damit können Rassismus- und Diskriminierungstendenzen leichter verschleiert werden.

Kulturelle Sozialisation und Prägung

Der Begriff Kultur wird in den Interviews auch mit *Prägung* und *Sozialisation* / *Sozialisierung* in Zusammenhang gebracht. Der *Migrationshintergrund* einer Person kann für das Gegenüber auf eine bestimmte, vermeintliche kulturelle Sozialisation hindeuten. Dabei handelt es sich aber primär um *Erwartungen* und *Annahmen*, die an eine Kultur gerichtet sind. Unterschiedliche kulturelle Sozialisationen können durch unterscheidende *Verhaltensweisen* und *Sprachen* bemerkbar gemacht werden. Sie können aber auch als trennendes Merkmal wahrgenommen werden. (Interview 6) Kultur wird zusammengefasst als ein Umgang mit dem Gegenüber, aber auch mit sich selbst. Kultur reicht von *Gebräuchen* (wie Essen) bis hin zu *Umgangsformen* untereinander und mit bestimmten Themen, wie zum Beispiel Sexualität und *Geschlechterrollen*. Die kulturelle Sozialisation kann durch den Ort geprägt sein, an dem eine Person *aufwächst*. Dieser Ort ist auch durch das soziale Umfeld geprägt. Somit kann gesagt werden, dass das Individuum durch sein Umfeld *kulturell geprägt* wird. Kultur kann einer Person durch das Umfeld (Geburtsort, Eltern, Gesellschaft) vermittelt werden, zusätzlich aber auch durch eigene *Erfahrungen* geformt werden. (Interview 7) Hier steht der Kulturbegriff im Zusammenhang mit *Prägungen*. Diese zeigen sich für die Forscherin als etwas Fundamentales für die Entwicklung einer Persönlichkeit. Prägungen können aber auch fortgeführt werden und müssen nicht stagnieren, (Interview 5) außerdem haben sie für die Forscherin etwas Prozesshaftes.

Die Forscherin sieht die Prozesshaftigkeit von Prägungen als *Ressource*. Gleichzeitig denkt sie zurück an I5, welche das Thema Kultur und Jugend als „hartes Thema“ bezeichnet. Sie spricht von „Chaos“ bei der Zielgruppe, da sie in mehrere – (scheinbar) konträre – Richtungen gezogen werden. Die daraus resultierenden Prägungen setzt sie mit einem Ziehen von unterschiedlichen Polen (Eltern aus dem Herkunftsort und Umfeld des aktuellen Aufenthaltsorts) ein. Die Forscherin führt den Gedanken des Ziehens fort und fasst es in „*Zerrissenheit*“ zusammen. *Erfahrungen* sind wichtig, um differenzieren zu können und sich von der Zerrissenheit lösen zu können. Es ermöglicht weitere Auswahlmöglichkeiten, als jene der zwei Pole. (Interview 5)

Kultur kann als eine Gemeinschaft von Menschen gezählt werden, welche dieselben *Bräuche* und *Werte* teilen – betreffend *Herkunft*, *Religion* und *Geschlecht*. Auch wird Kultur mit *künstlerischen Bereichen* in Verbindung gebracht, wie zum Beispiel Musik, Literatur und Kunst.

Die Schwammigkeit des Begriffes Kultur zeigt, wie schwer es sein kann ihn zu definieren. Gleichzeitig scheint er eine Art Orientierung und Halt zu bieten, um das (unbekannte) Gegenüber in die eigene oder in eine fremde Kultur einzuordnen. Dafür werden Faktoren eruiert, an denen scheinbar erkannt werden kann, welche *Bräuche*, *Sitten* und welches Verhalten das Gegenüber lebt. Um das zu festzustellen, braucht eine Person vermeidliche Anhaltspunkte. Einer dieser Anhaltspunkte kann die *Herkunft* sein, anhand derer geglaubt wird zu wissen, welche Kultur (also Bräuche und Sitten) eine Person in sich trägt.

8.8. (Migrations)Erfahrungen der Jugendarbeiter*innen im Arbeitsalltag

Eines der Ziele der Interviews war es, die Relevanz der Migrationserfahrung der Jugendarbeiter*innen im Arbeitsalltag zu erfassen. Im Verlauf zeigte sich, dass die Migrationserfahrung eine von vielen Facetten im Spektrum Erfahrung ist, welche in die Jugendarbeit mit einfließt.

Bei der Frage danach, wie viel von I1 persönlicher Geschichte und Migrationserfahrung in der Arbeit eine Rolle spielt, antwortet sie:„

Ja, einfach weil ich ich glaub, also ich glaube zu wissen, wie sich halt viele fühlen, ne? Weil, als ich hergekommen bin, isses mir erstmal überhaupt nicht gut gegangen, weil ich hab, also es gab auch sehr lustige Sachen, aber ich hab ja überhaupt nix verstanden am Anfang. [...] Jaja, also ich bin dann, ich bin da allerdings auch in Gloggnitz gewesen, so die erste Zeit. Und das war, also, ja. Sehr schwierig. (lacht) Ich habe viele Vokabeln lernen müssen. Glaubt man gar nicht, aber musst ich wirklich. Und ahm, ja. Da war halt so dieses, dieses Thema Bitte, kannst du dich Bitte so anziehen wie wir? [...] Integrationsthema war da auch total wichtig. (Interview 1, 1290-1315)

I1 meint, wenn es um die Anfangsschwierigkeiten der Zielgruppe in Österreich gehe, könne sie diese Gefühle nachfühlen. Mit dem Satz „ich glaube zu wissen, wie sich halt viele fühlen“ hebt sie ihre *Empathie* aufgrund selbst erlebter Erfahrungen hervor. Als Person, dessen Erstsprache Deutsch ist, hat sie sich dennoch mit sprachlichen Barrieren in Österreich konfrontiert gesehen. Auch Anpassung und Integration waren Themen, mit denen sie sich in ihrer Anfangszeit in Österreich auseinandersetzen musste. Kurz darauf schildert I1 Situationen, in denen sie „sauer“ wird.

Wenn, wenn da Leute einfach sauer werden und grad Jugendliche, weil von ihnen da irgendwie, also weil, ja. Weil Leute was von ihnen erwarten, mit ihnen gar nicht können na? Und wo sie dann irgendwie irgendeine Identität plötzlich annehmen soll, ja. Wo man sich echt fragt "Was soll das eigentlich?" Ne? (Interview 1, 1335-1339)

Die Forscherin erkennt in dieser Passage klar, dass die Jugendarbeiterin die Zielgruppe verteidigt, indem sie sie in Schutz nimmt. Sie spricht von „sauer“ werden, aufgrund von Erwartungen, welche an die Jugendlichen gerichtet werden. Auch fällt der Forscherin auf, wie

I1 sowohl in diesem Kapitel, als auch in Kapitel 8.5. klar von eigenen Erfahrungen in Bezug auf Erwartungen und „Schubladengeschichten“ spricht. Es scheint, dass ihre eigenen *biographischen Erfahrungen* in diesem Fall ausschlaggebend für ihre *Empathie* und Einsatzkraft sind.

In Bezug auf Erfahrung erwähnt I1: „Und gerade das, also das ist halt, was wo ich mir denk, da, also das, kann ich nachvollzieh'n. Also das hilft mir, ne? Hätte ich, wenn ich die Erfahrung nicht hätte, wüsste ich das wahrscheinlich nicht.“ (Interview 1, 1353-1357)

I1 beschreibt in diesen zwei Sätzen, dass ihre selbst erlebte Erfahrung für sie in der Arbeit förderlich ist. Dabei erkennt die Forscherin eine aufschlussreiche Wechselwirkung zwischen *Wissen* und *Fühlen*. I1 spricht einerseits von Gefühlen, wie „sauer“ werden und gleichzeitig über die Wissensebene. In einem Satz erwähnt sie beides zusammen „Ich glaube zu wissen, wie sie sich fühlen“.

„B: Jaja, klar hab ich auch selbst verschiedene Dinge erfahren, die mich auch dazu motiviert haben Sozialarbeiter zu werden und ja. Und andere Menschen zu unterstützen und zuzuhören 'n offenes Ohr zu schenken, für sie da zu sein.“ (Interview 2, 180-182)

I2, auch aus Deutschland nach Österreich emigriert, spricht davon, dass er „Dinge erfahren“ habe, die ihn dazu motiviert haben Sozialarbeiter zu werden. Mit Sozialarbeit verbindet er anderen Menschen Unterstützung zu bieten, ihnen zuzuhören und für sie da zu sein. Nicht klar für die Forscherin ist, welche konkreten Erfahrungen ihn zur Berufswahl motiviert haben. Was sich aber aus der Passage schließen lässt ist, dass bestimmte Erlebnisse für I2 ausschlaggebende Faktoren für seine Berufswahl dargestellt haben.

I3, in der Mobilen Jugendarbeit tätig, erzählt im folgenden Absatz über ein Erlebnis aus ihrer Jugend, in dem es um Platzaneignung geht.

Ähm und also wir mussten schon auch drum kämpfen, dass sie [die Eltern, Anm.] da nicht auftauchen, das war schon so 'ne Sache. Aber gleichzeitig wurde, gab es schon viel Verständnis, wenn ich jetzt so zurückdenke. Weil ja. Da diese höhere Mittelschicht in Brasilien, das is schon mit sehr viel Kontrolle so über die Kinder ähm schon stark damit verbunden. Und aber dieser Ort war irgendwie so ganz besonders und das war zum Beispiel eine Erfahrung, die ich gemacht die, da mit auch ähm ja an die ich mich erinnern konnte und im Team haben wir's dann so reflektiert, dass wir gesagt haben, die Zielgruppe kann auch 'n Ort, der nur ihnen gehört und das ist, das muss man auch schützen und respektiern, zum Beispiel. (Interview 3, 533-564)

Sie schildert, wie sie in einem bestimmten Szenario in der Arbeit (es ging um Raumanerkennung im öffentlichen Raum durch Jugendliche) ihr eigene Erfahrung und das Zurückerinnern daran (*ähnliche Lebenswelten*, siehe oben) dafür nutzt, um mit dem Team gemeinsam zu einer Problemlösung zu gelangen.

Ich glaub, ich identifizier, oder ich glaub, ich hab einen leichten Zugang zu Gruppen oder zu Menschen oder zu Jugendlichen, die genau eine Bewegungsgeschichte hatten und das und manchmal für irgendeinen Grund, hab ich auch eine, einen guten Zugang zu Menschen, die sich nie bewegt haben und kein Bild haben im Kopf, wie es wo anders ist. (Interview 4, 936-940)

I4 hat einen guten Zugang zu Jugendlichen, die eine Migrationsgeschichte erlebt haben. Es findet eine *Identifikation* mit der Zielgruppe, seitens der Jugendarbeiterin, statt. Sie erklärt, auch zu Menschen ohne Migrationsgeschichte eine gute Verbindung aufbauen zu können.

Meine persönliche Geschichte, ja schon. Im Sinne von, vor allem Moral- und Wertevorstellung, die mir meine Eltern, die mir mein Aufwachsen mitgegeben hat, mein Umfeld, oder was ich mir angeeignet hab. Über mein gesamtes 31 jähriges Leben jetzt. Also das hat (unv.) viel verändert, viel Ansichten, was insofern mitschwingt. Also ich bin sehr ländlich aufgewachsen. Es ist sehr konservativ geprägt generell. Also meine Eltern waren, sind auch recht konservativ, aber dennoch sehr liebevoll und offene Menschen und haben jetzt mittlerweile von ihren Kindern glaub ich recht viel gelernt. Die dann da eher nicht konservativ sind (lacht), in dem Verständnis von gut bürgerlich christlich, vielleicht. Also eben Moral- und Wertevorstellungen fließen schon ein. Grade Wertungen von Situationen, wie Konflikten unter der Zielgruppe. Migrationshintergrund, Migrationserfahrung. Also meine persönlichen Erfahrungen fließen eigentlich nur bedingt ein, weil wie gesagt, in Österreich, die für mich persönlich, hab ich da eigentlich kaum. Nicht einmal kaum, eigentlich keine negativen Erfahrungen gemacht. Mal so einen blöden Spruch, aber das kann ich auch abtun als, ja, passt schon. Ich mein, kriegst halt einen blöden Spruch zurück. Ist jetzt (unv.) Scheiß ich dir halt auch rein, weil du Österreicher bist (Interview 6, 662-677)

Für I6 fließen die *Moral- und Wertevorstellungen*, seiner persönlichen Geschichte entstammend, mit in die Arbeit ein. Diese wurden ihm in seinem *Aufwachsen* mitgegeben. Auch das ländliche Klima wird hier erwähnt, welches mit konservativen Werten in Verbindung gesetzt werden kann. Für die Forscherin scheinen auch geographische Gegebenheiten mit bestimmten Moral- und Wertevorstellungen verbunden zu sein. Speziell spürbar werden die eigenen Moral- und Wertevorstellungen im Arbeitsalltag in Wertungen von Situationen und Konflikten mit oder innerhalb der Zielgruppe.

Migrationserfahrung fließt für I6 nicht vordergründig in den Arbeitsalltag mit ein, da er damit kaum negative Erfahrungen gemacht habe. Für die Forscherin wird aus dem vorhandenen Material nicht ersichtlich, ob und welche positiven Erfahrungen I6 gemacht hat.

Auf die Frage nach dem Einfluss der persönlichen Geschichte und den Migrationserfahrungen in der Jugendarbeit, antwortet I8:

Ach, sicher tut es das. Sonst würde ich lügen also. Wir bringen alle unsere Erfahrungen, Vorgelebtes mit. Das ist einfach so. Wichtig ist also, dass wir einfach unsere Jobs so professionell wie möglich machen. Und mit allen auch persönlichen Geschichten bereichern, wenn's ihnen hilft. Und das kann in unterschiedlichem Ausmaß sein. [...] Es fließt also, ich würde lügen, wenn ich sage nein, das fließt nicht. Sondern, da fließt vieles hinein. Weil das, was mich ausmacht, meine Identität bildet, ist etwas, was das ganze umfasst. Meine ganze Biographie. Und in so einer Sozialarbeit fließt das viel viel mehr ein, als in einer Arbeit, wo es vielleicht nicht so relevant ist. Zum Beispiel also, mein Interesse für Holzarbeiten, rührt daher, weil ich als Kind diese Erfahrungen mit anderen Erwachsenen gemacht habe. Wir hatten Leute, die eine Holzwerkstatt hatten. Möbelbauer eigentlich also, Interessen und so. Und diese Intention also, Tools also bringe ich auch in die Arbeit. Und diese Begeisterung, die ich empfunden habe, versuche ich, obwohl ich selber begeistert bin, manchmal sind sie selber nicht also, versucht man sie auch zu begeistern. (Interview 8, 670-685)

I8 gibt an, dass seine *persönliche Geschichte* und Migrationserfahrungen in den Arbeitsalltag mit einfließen. Das Ziel für I8 ist es seine Arbeit so professionell wie möglich zu machen. Seine professionelle Nutzung der persönlichen Geschichten dient der Bereicherung der Zielgruppe. Die Forscherin sieht hier eine Parallele zur *Repräsentant*innenfunktion*. (Siehe Kapitel 8.4.) Ebenso kristallisiert sich für sie heraus, dass die eigene Biographie in die Identität des Menschen mit einfließt. Soziale Arbeit wird als Bereich angesehen, in dem die eigene Biographie eine hohe Relevanz in der Arbeit hat. I8 beschreibt hier sehr anschaulich, warum und wie sein *persönlicher Interessensbereich*, das Holzarbeiten (welcher auch einen Teil seiner *persönlich zugeschriebenen Kompetenzen* darstellt), in der Arbeit relevant werden. Sein *persönlicher Interessensbereich* und seine *persönlichen Kompetenzen* in der Holzarbeit rühren aus seinen eigenen, positiv besetzten Erfahrungen, weswegen er der Zielgruppe die Begeisterung weitergeben möchte.

Schlussfolgerungen

Nachvollziehbarkeit von und durch Erfahrung

Die Jugendarbeiter*innen identifizieren sich mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen der Zielgruppe wieder. In Zusammenhang mit Migrationserfahrungen finden sich die Jugendarbeiter*innen in Themen wieder, wie *Erwartungen*, Anpassung und *sprachliche Schwierigkeiten* – auch bei den deutschsprachigen Jugendarbeiter*innen. Die eigene Migrationsgeschichte ist eine von vielen Erfahrungen, die in den beruflichen Alltag mit einfließen. Interviewpartner*innen können sich mit bestimmten Themenbereichen und Erfahrungen der Zielgruppe, aufgrund von selbst erlebter Erfahrung, identifizieren. Diese Grundlage kann das *Einfühlungsvermögen* des*der einzelnen Jugendarbeiter*in steigern. Die Forscherin setzt Einfühlungsvermögen mit *Empathie* gleich. In Kapitel 8.2. wird das *Einfühlungsvermögen* als Bestandteil von *Empathie* definiert und fällt unter die *selbst*

zugeschrieben Kompetenzen der Jugendarbeiter*innen. (Siehe Kapitel 8.2.) Eigene *biographische Erfahrungen* steigern die *Empathiefähigkeit* in Situationen, die an die eigene biographische Erfahrung erinnern. Die Nachvollziehbarkeit von Handlungen und Situationen der Zielgruppe erhöht sich somit, wenn der*die Jugendarbeiter*in sich selbst in der Situation der Zielgruppe wiederfindet. *Empathie* führt somit zur *Identifikation* mit der Zielgruppe. Diese *Identifikation* und *Empathie* kann wiederum Teil der Berufswahl sein.

Auch in diesem Analysekapitel zeigt sich, dass die eigenen Erfahrungen ausschlaggebend für die *Berufswahl* des*der Jugendarbeiter*in sind – sei es durch Ressourcen, die er*sie weitergeben möchte, oder Themenbereiche, in denen derjenige*diejenige eine hohe *Empathie* aufweist, aufgrund von Parallelen zur eigenen Jugend. Der*die Jugendarbeiter*in findet durch die eigenen Erfahrungen Überschneidungen mit der *Lebenswelt* der Jugendlichen.

Auch werden die eigenen biographischen Erfahrungen reflektiert und im Team thematisiert, um bestimmte Szenarien zu lösen. Das Zurückerinnern kann an Phasen anknüpfen, in denen Parallelen zur *Lebenswelt der Zielgruppe* entdeckt werden. Der Sachverhalt wird somit nicht nur durch *fachliches Wissen* gelöst, sondern durch die *biographischen Erfahrungen* des*der Jugendarbeiter*innen. Die eigenen Erfahrungen der Mitarbeiter*innen scheinen die Entscheidungsprozesse in der Arbeit zu beeinflussen. (I3) Die Forscherin erkennt hier eine Wechselwirkung zwischen der *Wissens- und Gefühlsebene*. Beide entstehen in den Interviewsituationen aufgrund von biographischer Erfahrung. Die Forscherin fragt sich, in welchem Setting diese Wechselwirkungen professionell aufgearbeitet und in pädagogische Relevanz gebracht werden können. (Siehe Kapitel 8.9.) Zudem stellt sie fest, dass *persönliche Geschichten* und *Erfahrungen* mit *Biographie* gleichgesetzt werden können. Die Biographie wird außerdem geprägt durch die *Herkunft* und das *Aufwachsen*. Dabei ist das *Aufwachsen* abhängig von dem gesellschaftlichen und sozialen Klima der Umgebung. Das ländliche Klima wird mit konservativen Werten gleichgesetzt. Aus den unterschiedlichen *Prägungen* stammen die *Moral- und Wertevorstellungen*, die für den*die Jugendarbeiter*in eine Bedeutung in der *Wertung von Situationen und Konflikten* mit oder zwischen den Jugendlichen hat.

Die eigene *Biographie* fließt in die *Identität* mit ein. Die *biographischen Erfahrungen* scheinen in der Sozialen Arbeit mehr einzufließen, als in anderen Berufssparten. Der *persönliche Interessensbereich*, welcher auch zu den *selbst zugeschriebenen Kompetenzen* in der Jugendarbeit zählen kann, rührt aus den eigenen *Erfahrungen*. Die gesammelten Erfahrungen und das daraus resultierende Gefühl möchten von dem*der Mitarbeiter*in an die

Zielgruppe weitergegeben werden. Für die Forscherin zeigt sich klar, dass die Jugendarbeiter*innen ihre persönlichen Geschichten aus ihrer Biographie nutzen, um die Zielgruppe so weit wie möglich zu bereichern. (Siehe *Repräsentant*innenrolle* Kapitel 8.4. Die bereichernden Elemente entstammen der eigenen Erfahrung der eigenen Biographie, die in die *Interessensbereiche* der Jugendarbeiter*innen münden kann (zum Beispiel *künstlerische Tätigkeiten*). Es stellt einen Teil der *Lebenswelt der Jugendarbeiter*innen* dar. Diese persönlichen *Interessen* können in der Jugendarbeit vor allem dann weitergegeben werden, wenn sie sich mit der *Lebenswelt der Jugendlichen* überschneiden. Durch die Überschneidung zwischen dem eigenen *Interessensbereich* (*aus der Lebenswelt der Jugendarbeiter*innen*) und der *Lebenswelt der Zielgruppe*, wird aus dem *persönlichen Interessensbereich* eine *persönlich zugeschriebene Kompetenz* der Jugendarbeiter*innen.

8.9. Diskurs- und Reflexionsmöglichkeit in der Jugendarbeit

B: Und wenn man halt weiß, wo, wo ist das, wo ist die Grenze des Humors, also was geht halt, was geht nicht. Da muss man sich aber gut kennen und ich find, dass ist das allerwichtigste, dass man einfach auch viel mit den KundInnen und KlientInnen vernünftige Beziehungsarbeit macht. Das muss man im Team auch, ne? Weil, also wenn man eigentlich keine Ahnung hat, was mit dem Andern eigentlich los ist. Wenn man halt denkt, man hat nur die einzige Geschichte, die hier relevant ist, ist die eigene (Lacht) Dann ist das ´n bisschen blöd. (lacht) (Interview 1, 1180-1186)

Für I1 ist das einander „gut kennen“ relevant in der Zusammenarbeit im Team. Sie hebt hier hervor, dass die *Beziehungsarbeit* unter den Kolleg*innen wichtig ist, um Beziehungsarbeit gegenüber der Zielgruppe zu leisten. Die Teammitglieder müssen einander gut kennenlernen, um miteinander arbeiten zu können. Dafür müssen die Befindlichkeiten der einzelnen Personen verstanden werden. In Bezug auf *Supervision* meint I1: „Mhm, ja wir hatten schon lang keine mehr, weil es sich nie ausging. (lacht)“ (Interview 1, 1454) In der Supervision werden Themen „sowohl untereinander, als mehr in Bezug auf Jugendliche, dann wie man mit dem Klientel umgeht oder nicht“ (Interview 1, 1460-1461) besprochen.

I2 erklärt, dass in seiner Einrichtung jene Fortbildungen, die von den Mitarbeiter*innen besucht wurden, „in nem Plenum bei uns teilweise noch nachbesprochen“ (Interview 2, 584-585) werden. Das Plenum „betrifft den gesamten Verein. Es läuft so ab, dass ein Team des Vereins dieses Plenum ausrichtet und die anderen Mitglieder des Vereins, die nehmen an diesem Plenum teil und können dann zusammen diskutieren.“ (Interview 2 590-592) So soll der Mehrwert einer besuchten Fortbildung für die gesamte Einrichtung gesteigert werden, „um im Verein so´n Bewusstsein für diese Themen herzustellen.“ (Interview 2, 607-608) In der Supervision von I2s Team werden die „Befindlichkeit des Teams“ (Interview 2, 666-667)

besprochen. Als Beispiel nennt er „wie man sich als neues Team finden kann, wenn neue Mitarbeiter, Mitarbeiterinnen dazu gekommen sind. Also es geht nicht nur um Fälle.“ (Interview 2, 668-670) Bei der Frage nach dem typischen Arbeitsalltag schildert I2 die Vorbereitung auf den Dienst. Die Forscherin sagt I2, dass er als Beispiel den gestrigen Dienst beschreiben könne.

Ich war davor im Urlaub, hab E-Mails gecheckt, hab mich wieder eingelesen, was in der vergangenen Woche so passiert ist. Dann hatten wir ne Teamsitzung ab 13 Uhr. Die ging gestern bis circa 20 Uhr und in der Teamsitzung, naja besprechen wir, was in den vergangenen Tagen und Wochen passiert ist. Wir reden über Einzelfälle, wir reden darüber, ja was wir einfach in der vergangenen Woche gemacht haben und was es zu bearbeiten gibt in Zukunft. (Interview 2, 83-88)

I2 hat, aufgrund seiner Urlaubsabsenz, die *Vorbereitungszeit* genutzt, um E-Mails zu lesen und sich einzulesen, was in der Woche, in der er abwesend war, in der Arbeit geschehen ist. Das Einlesen in die Dokumentation ermöglicht ihm demnach Verpasstes wieder aufzuholen. In der *Teamsitzung* wird die vergangene Woche reflektiert, *Einzelfälle* besprochen und die kommende Woche vorbesprochen.

I3 erzählt, dass ein Bestandteil jedes ihrer Dienste, eine „halbe Stunde Nachbereitung und Reflexion, dokumentieren und so weiter“ (Interview 3, 112-114) ist.

Nee, wie haben im, auf dem Server ähm Verlaufsdocumentation angelegt, also Dokumente angelegt und da kann jeder nach einer eben Beratung oder Gespräch ähm reintippen, wie wie es war und welche Themen sind offen oder was, was beschäftigt die Person, genau. Und im Team schauen wir, und das aber jetzt auch echt seit ein paar Monaten, schauen wir wieder genau drauf. Weil viel, weil genau. Das reflektieren von den, von den, von den KlientInnen ist auf jeden Fall zu kurz gekommen ne Zeit lang. Wenn zu viel Organisatorisches zu tun ist, geht das voll unter und das ist aber auch eine ur wichtiger Moment, wo man das reflektieren kann. (Interview 3, 807-814)

Die *Nachbereitung* des Dienstes dient im Team von I3 als eine Reflexionsmöglichkeit. Für die Forscherin zeigt sich, dass diese Art von Reflexionsplattformen nicht unwichtig ist. I3 schildert, dass die Nachbereitungszeit zur *Reflexion* und *Dokumentation* dient. Dabei ist die Dokumentation für sie gleichzeitig Bestandteil der Reflexion. I3 erzählt, dass sie –zu dem Zeitpunkt des Interviews – seit einigen Monaten regelmäßig auch *Klient*innen* aus der Verlaufsdocumentation in ihren Teamsitzungen diskutieren.

Nee, wie haben im, auf dem Server ähm Verlaufsdocumentation angelegt, also Dokumente angelegt und da kann jeder nach einer eben Beratung oder Gespräch ähm reintippen, wie wie es war und welche Themen sind offen oder was, was beschäftigt die Person, genau. Und im Team schauen wir, und das aber jetzt auch echt seit ein paar Monaten, schauen wir wieder genau drauf. Weil viel, weil genau. Das reflektieren von den, von den, von den KlientInnen ist auf jeden Fall zu kurz gekommen ne Zeit lang. Wenn zu viel Organisatorisches zu tun ist, geht das voll unter und das ist aber auch eine ur wichtiger Moment, wo man das reflektieren kann. (Interview 3, 807-817)

Das Team scheint sich im Verlauf ihrer Existenz neue Methoden aneignen zu können, wie zum Beispiel die fixe Einplanung von Reflexionen in der Teamsitzung. Diese werden als sehr positiv wahrgenommen. Diese Entscheidung wurde dadurch gefällt, dass das Team gemeinsam reflektiert und aus der Reflexion resultierend bestimmte Punkte wahrgenommen hat, die verbesserungswürdig erscheinen. Somit wurde die Besprechung von Klient*innen als Teampunkt mit aufgenommen, um das Klientel wieder mehr in den Fokus zu nehmen und den Reflexionsraum der Teamsitzung ausreichend zu nutzen. Der Forscherin fällt positiv auf, dass das Team die Möglichkeit hat ihre Teamsitzung als wichtige Reflexions- und Besprechungsplattform wahrzunehmen und nach ihren Bedürfnissen zu adaptieren.

I: (lacht) Ähm. Das klingt sehr spannend, weil du gerade gemeint hast, also du. Habe ich das richtig verstanden, dass du sagen würdest, dass die Kommunikation Team, genauso wichtig ist wie draußen?

B: Ja

I: Das man da gut drauf schaut?

B: Ja, ich find das ist, das ist ein bisschen. Es wäre ein bisschen komisch, wenn wir ein Kommunikationsprojekt sind und wir versuchen das die Menschen miteinander kommunizieren lernen und wir miteinander und wir dann nicht kommunizieren. Das fänd ich dann ein bisschen komisch. Und es ist auch menschlich, dass es passiert. Man kann nicht alles passen, man kann nicht auch alles ansprechen. Es gibt immer Platz, oder manchmal gibt's keinen Platz, wenn sie, ich weiß es nicht, wenn wir nur, wenn wir emotional, wenn die Sachen zu emotional aufgeladen sind. Aber in meiner Meinung nach muss, ist es gut, wenn man einen Weg findet. (Interview 4, 246-261)

Für I4 hat die Kommunikation unter den Jugendarbeiter*innen genauso eine große Bedeutung, wie die zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe. I4 sieht es als wichtig an, die Werte eines Kommunikationsprojektes im eigenen Team zu leben. Sie erwähnt aber auch, dass es nicht möglich sei tatsächlich alles zu besprechen. Das Relevante in ihrem Team scheinen aber die unterschiedlichen Plattformen zu sein, in denen ein Besprechen möglich wird. Dabei beschreibt sie die verschiedenen Möglichkeiten: „Teamsitzung jede Woche und ein Jour Fix. Und wir haben auch Supervision.“ (Interview 4, 1041-1042) Das Jour Fix

sind zwei Treffen die Woche. Das erste ist am Dienstag, das ist unser erster Arbeitstag. Und da besprechen wir meistens kurz, was in der Woche passiert und wenn's irgendwas brennt oder ganz dringend ist, auch. Es ist kein Team, keine Teamsitzung. Es ist ziemlich kurz. [...] Und dann haben wir die lange Teamsitzung am Donnerstag. (Interview 4, 1053-1057)

Hier zeigt sich ein anderes Modell der *Besprechungsformen*: Statt der wöchentlichen *Teamsitzung* wird einmal pro Woche eine lange Teamsitzung angesetzt und zusätzlich mehrere kurze Termine unter der Woche, wo es möglich ist Aspekte zu besprechen, die in der Zwischenzeit auftauchen.

Als relevanter Differenzaspekt in der Mobilen Jugendarbeit beschreibt I4: „Wir können auch sehr viel mobil diskutieren, während wir am Weg sind.“ (Interview 4, 1043) Interessant ist für die Forscherin, dass sich zeigt, dass Personen, die *Mobildienste* absolvieren nach den Begegnungen mit der Zielgruppe direkt Zeit haben die Begegnungen zu reflektieren. Das scheint (nach der persönlichen Erfahrung der Forscherin) bei der *Standortbezogenen Jugendarbeit* als eher schwierig, da die Jugendeinrichtung als Gastgeber*in fungiert und es teilweise weniger kontrollierbar sein kann, wie vielen Personen mit welchen Belangen begegnet wird. Dies scheint im Mobildienst wiederum leichter planbar.

Unterschiedliche Angebote. Meistens Nachmittag, am Abend bin ich. Wir haben auch zurzeit eigentlich letzte paar Jahre ein tolles Angebot. Das toll angenommen wird. [...] Das ist ein Angebot, was ungefähr zu Mittagszeit geplant wird. Weil, damit die Kinder und Jugendlichen zu uns zu Mittag kommen können, in der Pause. Und wir versuchen das immer so zu planen, dass es immer für möglichst viele Klassen passt. [...] B: Die wissen selber nicht vorher, weil Schulpläne werden erst später gemacht. Aber wir wissen mittlerweile selber, also wir haben schon Erfahrungen und wissen schon selber, wann wir das planen wollen. (Interview 5, 75-86)

I5 schildert, dass ihr *Erfahrungswert* der letzten Jahre (sie ist seit zehn Jahren in der Einrichtung tätig) in die *Programm- und Zeitgestaltung* mit einfließt. Programmangebote und Uhrzeiten sollen dadurch bestmöglich an die Zielgruppe angepasst werden. (*Vorbereitung*) Neben der Supervision nennt I5 Gespräche untereinander und die Dienstbucheintragungen als Auseinandersetzungsformen in der Arbeit. „Wir haben auch ein Dienstbuch, das wird täglich, wir machen täglich Eintragungen im Dienstbuch. Von den Betrieben, wo wir gearbeitet haben [...] Was gemacht war. Und was passiert ist und so. Das wir alle immer up to date bleiben.“ (Interview 5, 750-753)

Was bei uns ist, müssen nicht, also bei uns ist das Ergebnis, man muss nicht Deutsch sprechen immer im Raum. Außer man spielt gemeinsam und ist in einer Gruppe gemeinsam, wo Deutsch die verbindende Sprache ist. Beziehungsweise, wenn andere Kinder das Gefühl haben, oder BetreuerInnen das Gefühl haben. Beispielsweise die zwei türkischen Mädchen sitzen jetzt in der Ecke und ziehen auf Türkisch über alle her und lachen alle Leute aus und alle fühlen sich deswegen unwohl. (Interview 6, 735-738)

Die professionelle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen in der Arbeit findet für I6 in den Teamsitzungen und „Bei Diskussionen im gesamten Team“ statt.

Also was bei uns sehr positiv ist, dass man auch im Team teilweise Zeit haben uns mit Fachliteratur zu beschäftigen und zu diskutieren. Also das wir als Mitarbeiter uns damit beschäftigen und dann (unv.) diskutieren und Diskussionen führen über. Die nächstausstehende Diskussion ist über die Diskriminierung von Frauen in, also generell.[...] Nicht in jeder Teamsitzung, dafür ist natürlich keine Zeit. Aber einmal monatlich ist ein Team, wo halt der Monat reflektiert wird, was passiert ist. Und da ist die zweite Hälfte jetzt so gewesen, also das gibt's erst seit drei Monaten. Weil sonst wurde immer einfach die Woche reflektiert. Was dann oft dazu geführt hat, dass die Teamsitzungen ausgeföhrt sind. Und das findet jetzt einmal monatlich statt und da (unv.) eben die zweite Hälfte ein Fachtext zu Jugendarbeit, mit dem wir uns im Vorfeld beschäftigt haben sollen. Natürlich in der Arbeitszeit. Und was dann in der Teamsitzung

diskutiert wird. Wo die Teamleitung dann drei, vier Fragen vorgibt. Und wo man das dann diskutiert auch. Oder generell, wenn dann solche Sachen aufkommen, wie, kann ich mich erinnern, an die Diskussion von, müssen wir im Raum alle Deutsch sprechen oder nicht? Und solche Sachen werden dann zum einen, wenn's aufkommt diskutiert und zum anderen aber auch noch einmal wenn es dann in der Diskussion noch nicht wirklich ein Ergebnis gibt. (Interview 6, 710-732)

Einmal im Monat finden im Team Diskussionen über Themen, anhand von Fachliteratur, statt. Dabei geht es also nicht um die Diskussion von Einzelfällen. Es sollen Themen und Meinungen, anhand von Fachliteratur diskutiert und reflektiert werden können. Diese Entscheidung wurde gefällt, nachdem Diskussionen im Team „ausgeüfert sind“. Dadurch zeigte sich der Bedarf nach mehr fundierter Diskussionsmöglichkeit. Dafür beschäftigen sich die Mitarbeiter*innen im Vorfeld mit den Fachtexten und den Themen. „Natürlich in der Arbeitszeit.“ Die Teamleitung strukturiert die Diskussion durch vorgegebene Fragen. Als Beispiel einer der Diskussionen nennt I6 das Deutschsprechen in der Einrichtung. Diese Diskussionen sind klar ergebnisorientiert. Das Ergebnis fiel wie folgt aus:

[...] also bei uns ist das Ergebnis, man muss nicht Deutsch sprechen immer im Raum. Außer man spielt gemeinsam und ist in einer Gruppe gemeinsam, wo Deutsch die verbindende Sprache ist. Beziehungsweise, wenn andere Kinder das Gefühl haben, oder BetreuerInnen das Gefühl haben.“ (Interview 6, 735-739) [...] mittlerweile hat sich's ein bisschen gewandelt, eben durch die Diskussion (Interview 6, 760-761)

Durch die Diskussion wurde bei I6 das Verständnis über das Thema Sprache verändert.

„Das geht einfach so, bis zum Schluss. Und dann, nachher machen wir kurze Reflexion, was haben wir gehabt, welche Fälle. Welche Auffälligkeiten waren da und sowas. Und kurz (unv.) was wir gemacht haben. Und das, ob das von der Zielgruppe gut angenommen wurde.“ (Interview 7, 76-79)

Auch für I7, welcher im selben Team, wie I6 arbeitet, ist ein fixer Bestandteil des Arbeitsalltages die Reflexion nach dem Dienst. Dabei werden „Auffälligkeiten“ des Betriebes, das Programm, und wie das Programm angenommen wurde, besprochen.

Ich glaube, dass, also der Rahmen innerhalb der Arbeitszeit, ist kaum gegeben. Zwar gibt es eben diese Fortbildungen, wo teilweise diese Themen behandelt werden also Jugendliche und Identität. Jugendliche und Herkunft und so. Man ist so stark mit der Praxis, mit den Bedürfnissen, mit alltäglichen Schwierigkeiten, die sie in die Arbeit mitnehmen und mit uns teilen, nicht in der Lage, diese Dinge auch zum Thema zu machen also. Dadurch ist, würde ich sagen, Jugendarbeit selber, nicht so professionell gestellt. Dass man das, was wichtig ist also, was man wirklich also auch in die Arbeit mit einfließen könnte. Teilweise machen wir durch unsere vielleicht Quartalsarbeit das zum Thema. Also zumindest haben wir versucht ein bisschen bei dem Thema von, als es um Heimat ging also, stückweit Teile davon also auch zum Thema mit den Jugendlichen zu machen und so. Aber das war auch so, weil das jetzt in dem Sinne kein Auftrag war, sondern das war eher persönliches Interesse, von vielleicht einem bestimmten Jugendzentrum. So grundsätzlich habe ich den Eindruck, also das Gefühl, das Jugendzentren dafür keine Ressourcen haben. Und diese Dinge wirklich auch mit einfließen lassen. Eher würde ich sagen nebenbei. Aber nicht in dem Ausmaß,

wo es wirklich echte, konkrete Austauschräumlichkeiten, professionelle Vorbereitung und auch also wirklich richtig gute Auseinandersetzungen in Teams, aber vielleicht auch während, vielleicht im Sinne von Jugendarbeitertagung, wo es um diese Dinge geht. Also in den Ausbildungen erfährt man schon über Interkulturalität. Also man erfährt schon so nebenbei, aber das ist so nebenläufig also. Vielleicht wird's mal bisschen so ein Thema werden, bezieht man sich, weil es grad auch irgendwie politisch passt. Aber generell würde ich nicht sagen, in dem [...] Ausmaß präsent ist. (Interview 8, 706-728)

Bei I8 zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Themen in Fortbildungen stattfindet, aber nicht genügend Ressourcen im Arbeitsalltag vorhanden sind, um die Inhalte tiefgehend einfließen lassen zu können, weil die Mitarbeiter*innen mit alltäglichen Herausforderungen beschäftigt ist. Er sieht eine gute Auseinandersetzung aufgrund von Ressourcen nicht als möglich an. (*Vor- und Nachbereitung*) Bei I8 zeigt sich, dass er, im Rahmen seiner Arbeitszeit, nicht die Ressourcen sieht, sich neben „den alltäglichen Schwierigkeiten“ auf einer Meta-Ebene mit Themen wie Herkunft und Identität zu befassen. Durch die geringen Ressourcen empfindet er die Jugendarbeit nicht als „professionell aufgestellt“. Für I8 scheint es keine einheitliche Linie der Jugendeinrichtungen in Wien zu geben, um ausreichende Ressourcen zu ermöglichen. Er erfährt Themen, wie zum Beispiel Interkulturalität, eher „nebenläufig“ in der Ausbildung.

Die Forscherin geht Interview 8 nochmal durch und stellt fest, dass I8 auch über die prekäre Arbeitssituation in der Teilzeitanstellung spricht. Möglicherweise steht das Anstellungsverhältnis in Zusammenhang mit seiner Auffassung von nicht „professionell aufgestellt“ sein. Er benennt die Problematik davon in der Jugendarbeit:

Es ist immer noch sehr prekär, muss ich sagen. Es ist noch politisch so orientiert, dass viele noch aus sehr viel Idealismus diesen Job machen. Was sehr gefährlich für den Job ist, weil der Job ist sehr wichtig.[...] Weil's Beziehungen, die ein bisschen Stabilität gewinnen, brauchen Zeit und Weile und das kann man nur dann herstellen also, wenn man im Hintergrund diesen Druck, den halt wegnimmt. Die, die diesen Job machen. Das sie diesen Druck nicht haben. Weil auch die persönliche Situation der Leute sich schnell verändert. Und dann möchte man auch also so ein Leben einordnen und dann einen geregelten Job gehen, wo man mit seinem Einkommen auskommt. Und das ist eine der größten Mankos, der Jugendarbeit. [...] Teilzeitjobs also. (Interview 8, 193-218)

Er spricht von einer prekären Arbeit, die aufgrund von Idealismus ausgeübt wird. Durch die prekären Arbeitsbedingungen und die unregelmäßigen Arbeitszeiten, wird die Wahrscheinlichkeit geringer, dass erfolgreiche und tiefgehende Beziehungsarbeit ermöglicht wird denn dafür fehlt die Stabilität und Zeit. I8 spricht von „Druck“ der einem genommen gehört, um die Arbeit zu machen. Die Forscherin denkt, in Zusammenhang zwischen Druck und Ressourcen, an den Begriff „working poor“, in dem es darum geht, dass Personen trotz Erwerbstätigkeit unter der Armutsgrenze verdienen. (siehe Kapitel 9.7.)

Schlussfolgerungen

Für die Forscherin finden sich unterschiedliche Reflexionsplattformen und Reflexionsmöglichkeiten in den Interviews, auf die nun näher eingegangen wird.

Besprechungsformen

In den *Teamsitzungen* werden *Einzelfälle* besprochen, *Vergangenes reflektiert* und *Zukünftiges erörtert*. Durch eine kontinuierliche *Dokumentation* von Einzelberatungen und den Abläufen des Dienstes ist eine erleichterte Reflexion für das Team möglich. Das Anfertigen von den *Dokumentationen* selbst kann als *Reflexionsmöglichkeit* angesehen werden.

Eine weitere Option ist es, einen Teil der Teamsitzung verbindlich zur Diskussion von Fachtexten einzuteilen, welche – vorab und in der Dienstzeit – gelesen werden. Offengebliebene Themen können in die weiteren Teamsitzungen mitgenommen werden, falls diese nicht fertig diskutiert werden können und zu keinem *Ergebnis* geführt haben. Für fachliche Diskussionen im Team kann vorab eine Person beauftragt werden, die Input vorbereitet und die Diskussion moderiert. Als Beispiel wird die Diskussion über das Deutsch-Sprechen in der Einrichtung genannt. Das Diskutieren von Fachtexten und die Lesemöglichkeit in der Arbeitszeit werden als sehr positiv gewertet. Auch wird darüber berichtet, dass sich – durch die fachliche Diskussion – eigene *Wertevorstellungen* ändern können. So können Reflexionen im Team zu einem positiven Lerneffekt unter den Mitarbeiter*innen führen.

Eine weitere Besprechungsform findet sich in Form von regelmäßigen *Plena* der gesamten Einrichtung oder des gesamten Vereines, in denen ‚vermeintlich selbstverständliche‘ Themen wie zum Beispiel das Nachbesprechen von Fortbildungsinhalten, aufgearbeitet und diskutiert werden. Ausschlaggebend für die positive Annahme dieses Angebotes ist womöglich, dass sich die Themen der Sitzungen an den aktuellen Bedürfnissen der Mitarbeiter*innen orientieren.

Neben der Teamsitzung gibt es bei einer der Einrichtungen zwei Mal wöchentlich ein *Jour Fix*. So ist es möglich sich gemeinsam *vorzubereiten* und abzusprechen, aber auch Aspekte zu besprechen, die dringend sind und nicht bis zur kommenden Teamsitzung warten können.

Die Forscherin sieht die Art und Häufigkeit der Besprechungen als Teil der *Teamkultur*. Die Besprechungsplattformen bilden eine Art Ritual im Team und holen die Mitarbeiter*innen bei ihren Bedürfnissen ab. In den Sitzungen wird den Mitarbeiter*innen in unterschiedlichen Formen die Möglichkeit gegeben, auf ihre Bedürfnisse und Belange einzugehen.

Für die Forscherin stellt die Gemeinsamkeit aller Sitzungen und Besprechungen das Ziel dar, sich auf die zukünftige *Performanz* gegenüber den Jugendlichen einzustimmen und diese abzugleichen.

Es finden sich unter den Interviewpartner*innen aber auch unzufriedene Stimmen, die über geringe Ressourcen klagen und meinen, dass nur einmal wöchentlich stattfindende Teamsitzungen nicht reichen um alle Belange zu besprechen, die in der *Performanz* relevant werden. Die Forscherin sieht einen Zusammenhang im Anstellungsverhältnis der Jugendarbeiter*innen, welches oftmals die *Teilzeitanstellung* nicht übersteigt.

Eine weitere Besprechungsform ist die *Vor- und Nachbereitung* der Dienste. Die Gemeinsamkeit aller Interviewpartner*innen ist es, dass die Dienste mit einer *Vorbereitung* beginnen, welche E-Mails überprüfen und die Programmbesprechung des Tages impliziert. In der Vorbereitung ist es für die Mitarbeiter*innen möglich, die *Dokumentation* der vorigen Dienste zu lesen um sich, nach längerer Absenz (zum Beispiel durch einen Urlaub) wieder auf die aktuellen Gegebenheiten einstimmen zu können.

Auch die *Nachbereitung* ist ein zentraler Bestandteil aller Interviewpartner*innen. Es lässt sich zusammenfassen, dass es in der Nachbesprechung um die *Evaluierung des Betriebes* und eine *Nachreflexion* geht. Teil der *Reflexion* ist es, über die Zielgruppe beziehungsweise einzelne Personen aus der Zielgruppe zu sprechen. Teil davon kann sein, ob und wie die Angebote von der Zielgruppe angenommen wurden. Die *Erfahrungswerte* einzelner Mitarbeiter*innen fließen in die Programm- und Zeitgestaltung der Betriebe ein. Die Nachbesprechungen dienen zur *Reflexionsmöglichkeit*. In der Nachreflexion wird wiederum die Dokumentation angefertigt, die in Teamsitzungen nochmal herangezogen werden kann. Wie oben schon genannt, wird die *Dokumentation* ebenso als Möglichkeit einer *Reflexion* angesehen.

Das Team kann sich im Verlauf seiner Zusammenarbeit neue Methoden aneignen – zum Beispiel die fixe Einplanung von Reflexionen. Diese wird sehr positiv aufgenommen. Die Modifizierung der Teamsitzungen kann unter anderem dann geschehen, wenn den

Mitarbeiter*innen genug Handlungs- und Entscheidungsraum gegeben wird, sich die Teamsitzung nach ihren Bedürfnissen gestalten zu dürfen. Die Möglichkeit die Teamsitzungen variabel nach den Bedürfnissen zu ändern, ist eine sehr positive Eigenschaft der Tätigkeit.

Supervision

Supervision ist für die Interviewteilnehmer*innen ein integraler Bestandteil ihrer Arbeit, welche regelmäßig stattfinden sollte. Dennoch wird auch berichtet, dass keine zeitlichen Ressourcen dafür vorhanden sind. Scheinbar liegt es am Basisteam selbst, die Supervisionen zu vereinbaren. Die Forscherin ist der Meinung, dass es in stressigen Zeiten umso wichtiger wäre, eine Reflexionsmöglichkeit außerhalb einer Teamsitzung zu haben. Teamsitzungen bilden keinen Ersatz zur Supervision, da die Teamsitzung dennoch primär für Organisatorisches gedacht ist und das Besprechen von Gefühlen und Bedürfnissen und Problemen in der Zusammenarbeit nicht im Vordergrund steht.

Der Inhalt von Supervisionen ist sehr vertraulich und daher geht die Forscherin davon aus, dass die Interviewpartner*innen aufgrund dessen nicht tiefer auf die Inhalte der Supervisionen eingehen. Was sich zusammenfassend sagen lässt ist, dass Supervisionen dazu genutzt werden Einzelfälle zu besprechen und auch über die Befindlichkeiten im Team. Es kann neuen Teammitgliedern die Möglichkeit bieten in einem Team gut anzukommen. Die Forscherin sieht hier Parallelen zu Kapitel 8.7., das von *Teamdynamiken, Teamkultur und Umgangskultur* handelt, die vor allem von neuen Mitarbeiter*innen wahrgenommen werden.

Wirkung von unterschiedlichen Reflexionsräumen

Interview 1 zeigt auf, dass selbst die Reflexion schon länger nicht mehr stattgefunden hat. Der Unterschied zwischen I1 zu den restlichen Interviewpartner*innen ist eindeutig die *Größe des Teams* welchem I1 angehört. I3,4 und 6 und 7 haben in ihrer Einrichtung übergreifende regelmäßige Teams.

Bei sechs von acht Interviewpartner*innen ist es der Fall, dass sich die einzelnen Teams eines Vereins bezirksübergreifend und / oder einrichtungsübergreifend untereinander regelmäßig vernetzen.

Auch zeigt sich ein Unterschied der *Reflexion* zwischen *Standortbezogener Jugendarbeit* und *Mobiler Jugendarbeit*. Die Standortbezogene Jugendarbeit hat wenig Möglichkeit, während der Öffnungs- und Betriebszeiten ihre Begegnungen zu reflektieren Anders als die Jugendarbeiter*innen aus dem mobilen Dienst finden Standortbezogene Jugendarbeiter*innen während ihres Dienstes zwischendurch mehr Zeit, um das stattgefundene zu besprechen und gleich im Anschluss zu reflektieren. Relevant können die *fixen Einteilungen von Reflexionszeiten* vor allem für jene Mitarbeiter*innen sein, die keine Mobildienste haben, im Anschluss derer sie alles reflektieren können. Standortbezogene Jugendarbeit handelt nach einem klareren Programm, das schwierig zu unterbrechen ist. Unterbrechungen in Interaktion mit Zielgruppen bei Mobiler Jugendarbeit sind wahrscheinlicher.

Beziehungsarbeit

Die *Beziehungsarbeit* unter den Teammitgliedern hat ebenso eine Relevanz, wie zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe. Es geht um ein einander kennenlernen und Gefühlslagen und Bedürfnisse verstehen. Auch wird erwähnt, dass im Sozialbereich die eigene *Biographie* wesentlich mehr in den Arbeitsalltag einfließt, als in anderen Berufssparten.

Die Auseinandersetzung und *Offenheit* (welche als *Kompetenz* in der Arbeit mit den Jugendlichen dargestellt wird, siehe Kapitel 8.2.) zwischen den Teammitgliedern kann unter anderem durch *Reflexionsräume*, wie *Supervision* unterstützt werden. Da die Biographie in die Arbeit mit einfließt, sieht die Forscherin Supervision als unabdingbaren Teil der Jugendarbeit und fragt sich, in welchem Rahmen diese Themen nun im Team von I1 ohne Supervision besprochen werden.

Eine Auseinandersetzung mit sich selbst ist in der Jugendarbeit wichtig, denn die Teilzeitanstellung und der damit verbundene Anspruch, dass der Job als Jugendarbeiter*in aus einem Idealismus heraus ausgeübt wird und zusätzlich oftmals mit unregelmäßigen Nachmittags- und Abendzeiten verbunden ist, ist hinderlich für eine längerfristige Beschäftigung in der Jugendarbeit. Es braucht Arbeitsbedingungen, um Jugendarbeiter*innen langfristig an die Arbeit zu binden, um eine stabile *Beziehungsarbeit* zu ermöglichen – sowohl zwischen den Jugendarbeiter*innen, als auch zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe. Denn unabhängig von den Reflexionsmöglichkeiten, die geboten werden, ist der Faktor *Zeit* einer der relevantesten.

V Diskussion und Schlussteil

In der abschließenden Diskussion findet eine Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die spezifischen forschungsleitenden Fragestellungen in Verbindung mit der Theorie statt. Im Forschungsverlauf haben sich auch neue Forschungsfragen ergeben, beziehungsweise wurden alte Fragen modifiziert. (Siehe Kapitel 3.2.)

Für den Ergebnisteil werden jene Ergebnisse aus dem Material entnommen, welche die Forschungsfragen beantworten. Die restlichen Auswertungsteile werden im Conclusio aufgegriffen, indem Themenbereiche aufgelistet werden, an denen weitergeforscht werden kann.

9. Zusammenführung der empirischen Ergebnisse und Diskussion

Im Zuge der Masterarbeit galt es die Frage zu beantworten: *Wie nehmen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihre berufliche / pädagogische Rolle wahr?*

Um zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, wurden vertiefende Unterfragen gestellt, um anschließend ihre subjektive Wahrnehmung der beruflichen / pädagogischen Rolle herausarbeiten zu können. Eine Argumentation dazu, inwiefern sich die Fragen im Forschungsverlauf verändert haben, findet sich in Kapitel 3.2.

- *Welche Bedeutung hat interkulturelle Kompetenz für Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und welche Wechselwirkungen gibt es zur Beziehungsarbeit?*
- *Inwiefern fließt die eigene persönliche Geschichte und die eigenen Migrationserfahrungen in den Berufsalltag ein? Inwiefern wird dadurch das Verständnis von spezifischem pädagogischem Handeln geprägt?*
- *Sehen sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund im beruflichen Alltag mit stereotypen Bildern und Erwartungen konfrontiert und wenn ja, in welcher Form? Wie gehen sie mit diesen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen um?*
- *Welche Kompetenzen schreiben sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zu?*
- *Ist ihre Herkunft relevant für die pädagogische Praxis und wenn ja, welche Relevanz weist sie auf?*
- *Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen benötigen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, um kompetent zu agieren?*

9.1 Wie nehmen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihre berufliche / pädagogische Rolle wahr?

Nach einer intensiven Literaturrecherche und -analyse wird klar, dass es unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff Rolle gibt, je nach wissenschaftlicher Disziplin und Kontext. Während der Recherche zum Thema Reflexionsräumen und Supervision (siehe Kapitel 9.1.1.) stößt die Forscherin auf den Begriff der Rolle im Kontext von Organisationen. Seit den 40er Jahren finden sich auch soziologische und lerntheoretische Ansätze in der Supervision im deutschsprachigen Raum. (Vgl. z. B. Lohmer / Möller 2014, 123) Daher beschließt die Forscherin sich auf den Rollenbegriff zu stützen, welcher sich in der Supervisionsliteratur findet und auch für die Rolle in der Offenen Jugendarbeit nutzbar gemacht werden kann.

9.1.1. Rollenbegriff

Im Fokus der organisatorischen Rollenanalyse steht die „Gestaltung der professionellen Rolle“ (Beumer / Sievers 2010, 10) Diese ergibt sich sowohl durch die jeweilige Organisation als auch durch „die Person des Rolleninhabers und zwar in ihren bewußten und unbewußten Anteilen.“ (Ebd.) Die Rollenanalyse arbeitet in diesem Fall mit den unausgesprochenen Erwartungen einer Organisation. In der Rollenanalyse geht es somit darum, das Individuum im Kontext der Organisation zu betrachten. Denn die Rolle des Subjektes innerhalb einer Organisation orientiert sich an den dort gemachten Erfahrungen. In einer Organisation lässt sich also schwierig die Rolle einer Einzelperson betrachten, ohne das Team und die Organisation mit in den Blick zu nehmen. (Vgl. Ebd., 12) Wichtig ist hier das basale Rollenverständnis der Organisation, welche sich zum Beispiel durch „eine Position innerhalb einer gegebenen Hierarchie in der spezifischen Organisation“ (Ebd.) zeigen kann. Erwartungen orientieren sich sowohl an bewussten Erwartungen (wie zum Beispiel Stellen- oder Aufgabenbeschreibungen) als auch an informellen Erwartungen innerhalb einer Organisation. (Vgl. Ebd., 13) Die Komplexität der Rollen innerhalb einer Organisation bieten vielerlei Anlass zu Konflikten und Spannungen, aber auch Potenzialen. (Vgl. Ebd., 14)

Für Hoffmann (2010) sind Rollen gleichzusetzen mit Teilidentitäten aus einem Netzwerk von sozialen Systemen. Somit ist eine Identität zusammengesetzt aus mehreren „sozio-kulturellen Teilidentitäten“ (130) Welche Teilidentität im Vordergrund steht, hängt von der eigenen Biographie und dem jeweiligen Kontext ab. (Vgl. Ebd.)

Das Ergebnis dieser Forschungsarbeit setzt somit an einer der genannten Teilidentitäten von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund an. Aus dem Material konnte folgende Rollendefinition und -funktion herausgearbeitet werden.

9.1.2. Vorbildrolle und Repräsentation

Jeder*jede Jugendarbeiter*in kann eine spezielle Funktion im Team erfüllen. Diese Forschungsarbeit zeigt auf, dass diese unter anderem an die eigene Biographie gekoppelt sein kann. In die pädagogische Praxis kann die persönliche Geschichte in dem Sinn einfließen, als dass sich der*die Jugendarbeiter*in als Reflexionsmedium für das Gegenüber sehen kann. Der*die Jugendarbeiter*in nimmt dadurch eine Repräsentant*innenfunktion ein.

Diese Repräsentant*innenfunktion der Jugendarbeiter*innen geht auch mit einer *Vorbildrolle* einher. Es kann selbst eine Vorbildrolle bewusst eingenommen werden – Rollen können einer Person aber auch ungewollt zugeschrieben und zum Thema gemacht werden. Es scheint, dass eine Person mehrere Vorbildrollen innehaben kann. Teilweise kann der*die Jugendarbeiter*in steuern, welche Rollen er*sie einnehmen möchte und kann eine Auswahl treffen, die für die pädagogische Praxis relevant sein könnte. Jede Vorbildrolle trägt somit auch eine *Funktion* für die pädagogische Arbeit beziehungsweise ein pädagogisches Ziel in sich. Somit hat die Funktion der Repräsentant*innenrolle einen Einfluss auf die *Performanz* und damit auch die *Kompetenz* in der Arbeit.

Die Vorbildrollen und damit zusammenhängende Zuschreibungen können sich laut dem Interviewmaterial auf *Geschlecht*, *Herkunft* und *Migrant*innendasein* beziehen. (Eine Differenzierung zwischen Herkunft und Migrant*innendasein findet sich in Kapitel 8.5. und 8.6.) Die Rollen wie *Herkunft* und *Geschlecht* sind für den*die Jugendarbeiter*in insofern nicht frei wählbar, als dass das Gegenüber diesbezüglich selbstständig eine Entscheidung und Wertung abgibt.

Der*die Jugendarbeiter*in kann als *Reflexionsmedium* für das Gegenüber genutzt werden, um Fragen zu stellen und sich mit einer bestimmten Rolle auseinander setzen und sich mit der Person *vergleichen* zu können. Das *Vergleichen* kann zwei Auswirkungen für die Jugendlichen haben:

- 1) Der*die Repräsentant*in kann als Inspiration und Perspektivenöffner*in für die Jugendlichen dienen. Sie können als etwas Positives und Inspirierendes fungieren, in Bezug

auf *Gesundheit / Lifestyle, Geschlechterrollen* und / oder *Migrant*innendasein*. Jugendarbeiter*innen können zum Beispiel eigene *biographische Erfahrungen* erzählen, um der Zielgruppe weitere *Perspektiven* zu öffnen.

2) Die Vorbildrolle kann auch problematisch gesehen werden. Das Vergleichen kann das Gegenüber demotivieren. Es kann zu Enttäuschungen kommen aufgrund des unterschiedlichen *sozioökonomischer Hintergrundes* zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen*r. Viele Jugendliche können sich gar nicht in den Jugendarbeiter*innen repräsentiert sehen, weil Jugendarbeiter*innen nicht die gesamte Zielgruppe der Jugendlichen repräsentieren.

9.2. Welche Bedeutung hat interkulturelle Kompetenz für Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund und welche Wechselwirkung gibt es zur Beziehungsarbeit?

Zu Beginn wird erläutert, was in der Fachliteratur unter interkultureller Kompetenz verstanden wird. Es sollen Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kompetenz aufgezeigt werden. In dieser Masterarbeit liegt der Fokus insbesondere auf den Ansätzen von Paul Mecheril, da er eine differenzierte Analyseperspektive bietet, migrationspädagogische Phänomene zu untersuchen. Das Konzept der Kompetenzlosigkeitskompetenz nach Mecheril (2010) spielt dabei eine zentrale Rolle, da es zu den Untersuchungen und Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit Überlappungen und Ergänzungen aufweist. Die Besonderheit dieser Masterarbeit ist das Aufzeigen der Wechselwirkung zwischen Beziehungsarbeit und interkultureller Kompetenz in der Jugendarbeit.

9.2.1. Interkulturelle Kompetenz(en)

Unter Kompetenzen werden bestimmte Fähigkeiten verstanden. Es besteht die Annahme in der pädagogischen Praxis, dass es interkulturelle Kompetenz braucht, also eine spezielle Fähigkeit, um Menschen zu begegnen, die einer anderen Kultur angehören. (Vgl. Schondelmayer 2018, 51) Kompetenz, beziehungsweise spezifisch auf die interkulturelle Kompetenz werden im fachlichen Diskurs zudem meistens mit den Bausteinen „Wissen, Fähigkeit und Fertigkeit“ (Ebd.) gleichgesetzt. Zwar gibt es Autor*innen, die diese Bausteine weiter ergänzt haben, jedoch handelt es sich bei all diesen Fertigkeiten, die es braucht, um interkulturell kompetent zu agieren, zusammenfassend um soziale Kompetenzen. (Vgl. Ebd.)

Die Leitlinie im pädagogischen Diskurs ist laut Mecheril (2010):

Wo die als *fremd Betrachteten* auftauchen, bedarf es interkultureller Kompetenz, weil durch die Präsenz der als fremd Bezeichneten pädagogische Handlungsfähigkeit allem Anschein nach problematisiert wird und als nicht (in ausreichendem und angemessenem Maße) zur Verfügung stehend erscheint. Interkulturelle Kompetenz wird nachgefragt als eine Art *Sonderkompetenz für Professionelle*, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt (16)

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen aber im fachlichen Kontext unter den Mitarbeiter*innen eine andere Definition von interkultureller Kompetenz aufleuchten. Unter den Untersuchungsteilnehmer*innen scheint interkulturelle Kompetenz weniger als Sonderkompetenz, sondern viel mehr als soziale Kompetenz auf.

Laut Auernheimer (2010a, 35) ist große Skepsis bezüglich der inflationären Nutzung dieses Begriffes angebracht. Deshalb soll hier nochmals klar angemerkt werden, dass sich diese Masterarbeit mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz unter Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, die in Wien tätig sind, fokussiert.

Es gibt keine einheitliche Definition von interkultureller Kompetenz, da die Definition forschungs- und praxisfeldabhängig ist. (Vgl. Schondelmayer 2018, 51) In den Debatten um interkulturelle Kompetenz schwingt auch die Debatte um den Begriff Kultur mit, welcher ebenso klar kontextabhängig ist – hier kommt es nämlich darauf an, wer über wen spricht. (Vgl. Ebd., 50) Wie sich ebenfalls in dieser Forschungsarbeit zeigt, ist der Kulturbegriff ein schwierig fassbarer. Dementsprechend ist es schwierig die interkulturelle Kompetenz zu definieren, denn Mecheril sieht ebenfalls in der Definition des Kulturbegriffes Unklarheiten. (Vgl. Mecheril 2010, 20)

Für Mecheril hängt interkulturelle Kompetenz mit der Reflexivität des Begriffes Kultur zusammen – sowohl den Klient*innen, als auch zu den Kolleg*innen gegenüber. Professionelles Handeln impliziert für Mecheril, darauf zu achten, wie und in welchem Kontext die Kategorie Kultur verwendet wird. Es geht nicht um den ‚richtig‘ oder ‚falschen‘ Gebrauch, sondern einen klar reflexiven Gebrauch. (Vgl. Ebd., 27)

9.2.2. Kompetenzlosigkeitskompetenz

Die Forscherin ist innerhalb der Recherche auf den Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz nach Mecheril (2010) gestoßen, welche als sehr passend für die Ergebnisse empfunden wird. In Konzept der Kompetenzlosigkeitskompetenz geht es um den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz. Mecheril spricht hier also bestimmte Handlungsoptionen und spezifische Handlungsweisen an. Das Konzept impliziert eine Reflexion von Bedingungen und Konsequenzen. Interkulturelle Konzepte sollen kritisch betrachtet werden. (Vgl. 25)

„Kompetenzlosigkeitskompetenz“ meint ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist. (Ebd., 32)

Es geht ihm dabei um eine aktive Akzeptanz des Nicht-Wissens, die ein authentisches Aufeinander zukommen ermöglicht, ohne vorab zu kategorisieren. (Vgl. Ebd., 29)

Die Kompetenzlosigkeitskompetenz fließt aber nicht nur in die interkulturelle Arbeit, sondern in das gesamte professionelle Handeln mit ein. Dabei entsteht ein „geprägter Hang zu Reflexivität und Reflexion“ (Mecheril 2010, 32), welche die pädagogische Haltung prägt. Dies sei zwar erlernbar, erfordere aber die Schaffung von reflexiven Orten. (Vgl. Ebd., 33)

Kompetenzlosigkeitskompetenz plädiert damit implizit für die Entwicklung reflexiver Orte in universitären und außeruniversitären Bildungskontexten, sowie in Kontexten pädagogischen Handelns. An diesem Punkt kommt der vorliegende Text an sein Ende. (Ebd.)

Die Ergebnisse der Masterarbeit stimmen mit der Aussage Mecherils überein und ergänzen sie mit weiterführenden Ergebnissen. In Kapitel 9.7. wird auf die Relevanz von Reflexionsräumen eingegangen.

9.2.3. Die verschiedenen Ebenen der interkulturellen Kompetenz

Nun werden drei Ebenen von interkultureller Kompetenz in der Jugendarbeit aus den Interviews herausgearbeitet.

1) Interkulturelle Kompetenz kann als *bestimmte Haltung* angesehen werden, die als Grundlage der Jugendarbeit dient. Diese Haltung impliziert hier *Offenheit, Neugierde, Einfühlungsvermögen und Reflexionsbereitschaft*.

Für Mecheril kann interkulturelle Kompetenz auch als besondere Haltung, Offenheit und Neugierde angesehen werden. (Vgl. Mecheril 2010, 16)

Die interkulturelle Kompetenz der Jugendarbeiter*innen wird in der Praxis auch dann relevant, wenn Jugendliche über *Kultur* und starre (*Geschlechter*)rollen sprechen. Alle Anliegen und Bedürfnisse des Gegenübers sollen gleichermaßen ernst genommen werden, auch wenn sie den eigenen *Werte- und Moralvorstellungen* nicht entsprechen. Um interkulturell handeln zu können, muss das eigene Verhalten, die eigenen Werte- und Moralvorstellungen und Vorannahmen wahrgenommen, reflektiert und auch abgelegt werden. Hier zeigt sich die Relevanz von *Reflexion(särumen)*. (Siehe Kapitel 9.7.)

2) Interkulturelle Kompetenz wird mit *Wissen über unterschiedliche Communities* in Verbindung gebracht. Eine Möglichkeit sich dieses Wissen anzueignen, ist über Fortbildungsprogramme. Aber auch die eigene *Lebenswelt* bietet ein Umfeld, in dem das interkulturelle Kompetenz erlern- und diskutierbar ist, wie zum Beispiel durch den eigenen Bekannten-, und Freund*innenkreis oder auch Medien.

3) Durch interkulturelle Kompetenz lassen sich *Ressourcen* und *Interessensbereiche* bei Jugendlichen erkennen, an die pädagogisch angedockt werden kann. Dafür benötigt es *Beziehungsarbeit* zwischen Jugendarbeiter*in und den Jugendlichen. Interkulturelle Kompetenz und Beziehungsarbeit ist aber nicht nur zwischen Jugendarbeiter*innen und Jugendlichen relevant, sondern auch auf Teamebene selbst.

Als neues Element in Bezug auf interkulturelle Kompetenz konnte die Ebene der Beziehungsarbeit herausgearbeitet werden.

„Interkulturelle Beziehungen sind fast durchweg durch Machtasymmetrie – Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet.“ (Auernheimer 2010a, 47) Macht

ist laut Auernheimer die „Chance, die Regeln zu setzen“ (Ebd.) Die Beziehungsebene zwischen Jugendarbeiter*in und den Jugendlichen ist also auch von einer Machtasymmetrie gekennzeichnet, welche aber auch eine Ressource sein kann.

Missverständnisse lassen sich eher beseitigen, wenn die Beziehung zwischen zwei Parteien im Vorhinein symmetrisch ist. So kann zum Beispiel Humor als Überbrückung von Missverständnissen genutzt werden. Wenn die Beziehung aber asymmetrisch ist, so ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass kulturelle Differenzen zu einer Irritation auf der Beziehungsebene führen können. (Vgl. Ebd., 57) Eine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*n scheint in der Beziehungsgestaltung sehr förderlich zu sein und lässt den*die Jugendarbeiter*in vermeidliche kulturelle Differenzen überwinden. Wie aus den Ergebnissen hervorkommt, ist das ernst nehmen von Bedürfnissen für die Mitarbeiter*innen Teil ihres Verständnisses interkultureller Kompetenz.

Die Ergebnisse der Masterarbeit setzen hier weiter an, indem gesagt werden kann, dass die Brücke zwischen den beiden Parteien für einen fruchtenden Beziehungsaufbau durch eine gemeinsame *Herkunft* hergestellt werden kann, aber nicht muss. Eine gemeinsame *Herkunft* ist nicht nur territorial und kulturell gebunden, sondern kann auch über andere *gemeinsame Erfahrungen* erstellt werden, wie zum Beispiel *gemeinsame Interessensbereiche*. So lässt sich anhand des Materials sagen, dass durch *Offenheit* und *Empathie* für das Gegenüber Vertrauen und eine Verbindung aufgebaut wird. Diese sind relevant zum Beziehungsaufbau.

Durch Beziehungsarbeit kann eine gemeinsame Kultur erarbeitet werden. Unter Kultur wird hier nicht nur Nationalkultur verstanden. Dem Material zufolge kann der Begriff Kultur *Bräuche, Sitten und Verhaltensweisen* implizieren. Diese *Arbeitskultur* (Bräuche, Sitten und Verhaltensweisen in Bezug auf die pädagogische Arbeit) stellt eine Art Arbeitsbündnis zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen dar. Die *Reflexion* dieser Arbeitsbündnisse ist ebenfalls Teil der Arbeitskultur. Die Reflexion kann unter anderem in die *Vor- und Nachbereitung* der Betriebe einfließen. Denn das Thema Arbeitskultur spielt auch zwischen den Mitarbeiter*innen eine große Rolle.

Denn die *Beziehungsarbeit* zwischen den Mitarbeiter*innen weist eine genau so hohe Relevanz auf, wie zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe. Es braucht eine gute *Beziehungsarbeit im Team*, um Erfahrungen und Wissen gemeinsam offen, authentisch und ehrlich zu reflektieren. Gemeinsame *Reflexionen* im Team können zu einem positiven

Lerneffekt unter den Mitarbeiter*innen führen. Dafür braucht es aber wiederum ein Vertrauensverhältnis, welche durch Beziehungsarbeit aufgebaut werden kann.

Interkulturelle Kompetenz scheint in den Interviews an sehr abstrakte Fertigkeiten gebunden zu sein. Es sind Fertigkeiten, die nicht nur im interkulturellen Kontext Sinn machen. Interkulturelle Kompetenz in Wechselwirkung mit Beziehungsarbeit scheint über gemeinsame Erfahrungen in Bezug auf Migration hinauszugehen. Es können unterschiedlichste Erfahrungen sein. Verbindende Erfahrungen sind wichtig, aber müssen nicht mit Interkulturalität zu tun haben, sondern mit einer Gemeinsamkeit mit dem Gegenüber.

9.3. Inwiefern fließen die eigene persönliche Geschichte und die eigenen Migrationserfahrungen in den Berufsalltag mit ein und inwiefern wird dadurch das Verständnis von spezifischem pädagogischem Handeln geprägt?

Das Aufwachsen an sich wird von den Interviewpartner*innen als sehr prägend bezeichnet. Damit kann ein Ort gemeint sein, aber auch kulturelle Gegebenheiten eines Ortes, welche bestimmte *Erwartungen* und *Haltungen* mitgeben.

Jugendarbeiter*innen gehen davon aus, dass die eigene *Migrationserfahrung* in der Arbeit nutzbar ist, um sich in Personen hineinversetzen zu können, die ebenfalls migriert sind. Die eigene Erfahrung führt zu mehr *Empathie*. Empathie ist auch eine der *selbst zugeschriebenen Kompetenzen* der Jugendarbeiter*innen. Der Begriff der *persönlichen Erfahrung* und dessen Zusammenhang mit erhöhter Empathie werden hier deutlich.

Die *Kompetenz* der *Empathie* resultiert nicht nur aus Migrationserfahrungen, sondern kann durch unterschiedliche *Erfahrungen* gefördert werden. Die persönliche Geschichte des*der Mitarbeiter*in fließt in der Jugendarbeit dadurch ein, dass Skills aus dem persönlichen *Interessensbereich* (zum Beispiel *künstlerische Tätigkeiten*) und Erfahrungen fruchtbar werden können. Kompetenzen aus einem vorigen Beruf oder aus dem Privatbereich lassen sich in der Jugendarbeit gut einbauen, da sich bemüht wird, eine Vielfalt von Menschen einzustellen. Vor allem sind jene Skills aus der *Lebenswelt* der Jugendarbeiter*innen förderlich, die sich mit der *Lebenswelt* der Jugendlichen überschneiden. Diese Skills werden als *Kompetenzen* in der Jugendarbeit gewertet und sind sehr förderlich für die *Beziehungsarbeit* zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen*r.

Jeder*jede Jugendarbeiter*in erfüllt eine spezielle Funktion im Team, die auch an die eigene Biographie gekoppelt ist und in die Arbeit mitgenommen wird. Das sich Zurückerkennen an die eigenen *Erfahrungen* hat sich als ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit Jugendlichen herausgestellt. Diese werden im Team herangezogen, um bestimmte Szenarien, Pläne, Konsequenzen und Strategien zu besprechen und zu planen. Das Zurückerkennen knüpft an eine Phase an, in der Parallelen zur Lebenswelt der Jugendlichen entdeckt werden. Die *Reflexion* der eigenen *biographischen Erfahrungen* kann Entscheidungen und Sichtweisen mit den Jugendlichen, aber auch unter den Mitarbeiter*innen an sich prägen. Es zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen *fachlichen Wissen* und *Fühlen*. Diese Wechselwirkungen können in *Reflexion(sräumen)* professionell aufgearbeitet und in pädagogische Relevanz für den Arbeitsalltag gebracht werden.

Damit kann also durchaus gesagt werden, dass die Biographie der Jugendarbeiter*innen Einfluss auf deren Arbeitsalltag hat, weil Kompetenzen, wie Offenheit und Empathie durch selbst erlebte Erfahrungen der Mitarbeiter*innen in jenen Bereichen, in denen sich die *Lebenswelten* zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe überschneiden, begünstigt werden.

Nachvollziehbarkeit durch Migrationserfahrung

Relevantes Wissen für die interkulturelle Praxis kann „als Annäherung an die Alltagswelten der Klientel verstanden werden“. (Mecheril 2010, 30) Alltagswelt bedeutet für Mecheril, je nach Kontext „unterschiedliche symbolische, soziale, politische und materielle Erfahrung- und Zugehörigkeitskontexte“ (Mecheril 2010, 30) Ein Erfahren und Wissen über diese Zusammenhänge und Kontexte hat wesentlich mehr Bedeutung als simples Wissen über Sprache und Sitten. (Vgl. Mecheril 2010, 30) Die Ergebnisse setzen hier an, in denen Kompetenzen in der Jugendarbeit als etwas angesehen werden, mit denen die Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund an die Lebenswelt der Jugendlichen andocken können. Reflektierte Migrationserfahrungen ermöglichen eine Wissenserweiterung, die über die gemeinsame Sprache und das Wissen über Sitten hinausgeht. Mecheril scheint es darum zu gehen, dass Zusammenhänge erkannt werden. Jugendarbeiter*innen können an der biographischen Identität anknüpfen, also an eigene Erfahrungen. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen, dass Jugendarbeiter*innen erlebte Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt in der Arbeit einsetzen können.

Da es sich hier konkret um Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund dreht, werden unterschiedliche Ebenen herausgearbeitet, in denen die *Migrationserfahrungen* eine Bedeutung im Arbeitsalltag haben:

Persönliche Geschichten, Erfahrungen und die Biographie werden durch die *Herkunft* und das *Aufwachsen* geprägt. Im Interviewmaterial zeigt sich, dass *Moral- und Wertevorstellungen* aus den *Prägungen* stammen. Die subjektiven *Moral- und Wertevorstellungen* scheinen wiederum Einfluss auf die Wertung von Situationen und Konflikten mit oder zwischen den Jugendlichen, aber auch unter den Mitarbeiter*innen haben zu können. In Zusammenhang mit Migrationserfahrungen finden sich die Jugendarbeiter*innen in Themen wieder wie *Erwartungen, Anpassung* und *sprachliche Schwierigkeiten*. Das gilt auch für Jugendarbeiter*innen, die aus Deutschland emigriert sind.

Berufswahl: Warum Jugendarbeit?

Die *Erfahrungen* der Jugendarbeiter*innen, die aus der eigenen Jugend resultieren, können Einfluss auf die Berufswahl als Jugendarbeiter*in nehmen.

Im ersten Auswertungsdurchlauf schien es, als ob die Jugendarbeiter*innen per Zufall in das Feld der Jugendarbeit hineingerutscht wären. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass sich die *persönliche Geschichte (Biographie)* und die *Lebenswelten* mit jenen der Jugendlichen überschneiden. Obwohl die Jugendarbeit kein Feld zu sein scheint, in der sich eine Person von Anfang an per se eine Karriere ausmalt, wirkt es doch so, dass die Motivation eine Ausbildung im Sozialbereich zu beginnen sehr wohl auf *biographischen Erfahrungen* und weiterführenden Berufswünschen basiert.

Die Berufswahl in der Jugendarbeit kann somit an die eigene *Migrationserfahrung* in der Jugend geknüpft sein. Durch das Material zeigt sich jedoch, dass *Erfahrungen aus der Jugend an sich* etwas sehr Prägendes für das Subjekt sind. Die Phase der Jugend wird als eine sehr vulnerable Phase bezeichnet. Der*die Jugendarbeiter*in kann durch eigene Erfahrungen Überschneidungen zur *Lebenswelt* der Jugendlichen finden. Die eigene *Identifikation, Empathie* und *Faszination* für die Jugendlichen kann Teil der Berufswahl sein.

9.4. Sehen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund sich im beruflichen Alltag mit stereotypen Bildern und Erwartungen konfrontiert und wenn ja, in welcher Form? Wie gehen sie mit diesen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen um?

Bevor auf die zwei Ebenen von Erwartungen und Zuschreibungen in Bezug auf den eigenen Migrationshintergrund eingegangen wird, wird der Migrant*innenbegriff anhand von Fachliteratur erläutert.

9.4.1. Migrant*innenbegriff

Bei dem Begriff Migrant*in handelt es sich um einen Sammelbegriff „der zunächst einmal nur alle diejenigen bezeichnet, die ihren Lebensmittelpunkt innerhalb eines Landes oder grenzüberschreitend verlegen, sei es auf Dauer oder auf eine begrenzte Zeit.“ (Herzog-Punzenberger 2018, 30) Dabei ist sowohl die Rede vom freiwilligen Verlassen des Geburtsortes als auch dem Erzwungenen. (Vgl. Ebd., 32) Ursprünglich begann die Begrifflichkeit als statistischer Kategoriennamen im deutschsprachigen Raum offiziell zu werden. Dafür war nur ausschlaggebend, ob eine Person eine Staatsbürgerschaft besitzt oder nicht. Dadurch sollte die Zu- und Abwanderung gemessen werden. Tatsache ist aber, dass die Staatsbürgerschaft eine reale und symbolische Bedeutung hat, wenn es darum geht jemanden unter ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, in dem Fall die Migrant*innen, zu kategorisieren. (Vgl. Ebd., 30)

Der Begriff Ausländer*in wurde später, dank der Migrationsforschung, amtlich und umgangssprachlich auf Begriffe wie Migrant*in, oder Person mit Migrationshintergrund geändert. (Vgl. Ebd.) Der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ kommt daher, dass damit zusammenhängende Phänomene, die mit familiärer Migrationserfahrung zu tun haben, mitberücksichtigt werden sollen. Dies kann sogar bis zur dritten Generation reichen. (Vgl. Ebd., 31) Bei all den Bezeichnungen handelt es sich um Kategoriennamen, die wichtig sind um in die Statistik Daten aufnehmen zu können. Nichts desto trotz kann kein Kategoriennamen die Vielfalt und Individualität repräsentieren, die in unserer Gesellschaft existiert. (Vgl. Ebd., 32) Es handelt sich somit um ein Spannungsfeld zwischen Notwendigkeit und der Gefahr der Instrumentalisierung und Vereinheitlichung. (Vgl. Ebd., 32f) Mit Kategorienbegriffen sind immer Aus- und Eingrenzungsprozesse verbunden. (Vgl. Ebd., 33)

Zu Beginn dieser Forschungsarbeit wurde der alltagsgebräuchliche Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet. Nach der Literaturrecherche beschließt die Forscherin bei dem Begriff zu bleiben.

9.4.2. Erwartungen und Zuschreibungen aufgrund des Migrationshintergrundes der Jugendarbeiter*innen

Aus dem Interviewmaterial können zwei Ebenen von *Erwartungen* und *Zuschreibungen* in Bezug auf den eigenen Migrationshintergrund der Jugendarbeiter*innen herausgearbeitet werden. 1) bezieht sich auf die subjektive Bedeutung des eigenen Migrationshintergrundes und 2) in welcher Form Zuschreibungen von außen passieren.

1) Was der eigene Migrationshintergrund für das Subjekt bedeutet

Die Benennung des Migrationshintergrundes – ob „Person mit Migrationshintergrund“, „Ausländer*in“ oder „Migrant*in“ – wird im Material mit einer *politischen Aussage* gleichgesetzt. Während der Auswertung zeigte sich, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ kontrovers ist. Der Begriff Migrationshintergrund wird unter anderem damit gleichgesetzt, dass das *Migrant*innendasein* einer Person *verschleiert* und in den Hintergrund verdrängt werden soll. Es kann den Eindruck einer Tabuisierung der Selbstzuschreibung „Migrant*in“ erwecken.

Gaitanides (2010) spricht davon, dass es, statt zu einer Identifikation mit einer Kultur und Herkunft auch zu einer „Distanzierung der eigenen Gruppe“ (Ebd., 161) kommen kann, um sich von negativen Vorurteilen zu distanzieren. (Vgl. Ebd.) Die Verschleierung des eigenen Migrant*innendaseins kann möglicherweise auch als Überwindung von Erwartungen beziehungsweise den „Schubladengeschichten“ dienen. Vor allem Personen der zweiten Generation sehen sich in einem Distanzierungsversuch der traditionell eingestellten Elternhäuser und dem Wunsch der Anerkennung der Umgebung, in der sie leben. (Vgl. Ebd.) Der Distanzierungsversuch kann zur Abwehr und Antipathie gegenüber Personen der eigenen Herkunft führen, welche stärker noch an die Traditionen gebunden scheinen. (Vgl. Ebd., 162) Der Forscherin fällt auf, dass sich Interviewpartner 8 als einzige Person dezidiert von seiner Herkunft distanziert hat. Interviewpartner 8 ist tatsächlich die einzige Person zweiter Generation unter den Interviewpartner*innen.

2) Was dem Subjekt von außen / beziehungsweise durch die Umwelt zugeschrieben wird

Ein Migrationshintergrund ist mit bestimmten Erfahrungen aus der Vergangenheit verbunden und durch Erfahrungen mit der Umwelt, wie sie darauf reagiert und was sie daraus macht. Er wird also für den*die Jugendarbeiter*in selbst zu einer Teilidentität. (Vgl. Hoffmann 2010, 152) Das Ergebnis setzt hier an, indem aufgezeigt werden kann, dass die Identität des*der Jugendarbeiter*in durch dessen Umwelt mitgeformt wird. Somit entscheidet auch die Umwelt über die Bedeutung des Migrationshintergrundes des*der Mitarbeiter*in mit. Dieser Zuschreibungsprozess muss nicht nur von den Jugendlichen ausgehen, sondern findet sich auch unter Kolleg*innen auf Basis- und Leitungsebene wieder.

Der eigene Migrationshintergrund wird für das Subjekt durch die Umwelt *spürbar* und *erfahrbar*. Dazu zählen auch *Diskriminierungserfahrungen* und das ‚sich angesprochen fühlen‘ wenn es sich um bestimmte Themen im Zusammenhang mit Migration handelt. (Vgl. I7, 125-131)

Konkret in der Arbeit äußern sich spürbare Erwartungen durch *Annahmen und Vorurteile*, – die aber auch „*Schubladengeschichten*“ (I1, 205) werden genannt. Die „*Schubladengeschichten*“ können sich in der Arbeit durch bestimmte *Erwartungen* äußern, ausgehend von den Jugendlichen, aber auch Mitarbeiter*innen und Vernetzungspartner*innen. Die deutschen Interviewpartner*innen berichten, dass sie sich mit der Anforderung an *sprachlicher Anpassung* konfrontiert sehen. Außerdem wird über *Erwartungen* an die Arbeitsweise aufgrund der *Herkunft zugeschriebener Attribute* berichtet. Das kann bis hin zum Hinterfragen der Berufswahl führen.

Deutsch-migrantische Jugendarbeiter*innen werden oftmals von der Zielgruppe nicht als Personen mit „richtigem Migrationshintergrund“ (I1, 249) wahrgenommen. Dennoch ist die Frage nach der unterschiedlichen Sprache und Dialekt für die Jugendlichen die erste Andockfrage. Bei den deutsch-migrantischen Jugendarbeiter*innen zeigt sich, dass ihre *Sprache und ihr Akzent* ein Erkennungsmerkmal ihrer Herkunft für das Gegenüber ist und dadurch *Erwartungen, Vorurteile* und *Annahmen* im Gegenüber aktiviert werden. Die *Erwartung* von außen nach *sprachlicher Anpassung* kann für die deutschen Jugendarbeiter*innen durchaus bemerkbar sein.

In der Theorie haben wir es mit Kultur zu tun, die als etwas Heterogenes wahrgenommen wird. Aber in der Praxis wird unterschieden zwischen Österreicher*innen und Nicht-Österreicher*innen. Die Identität wird für das Gegenüber durch die Herkunft geprägt, welches

mit ethnifizierenden Attributen zusammenhängt. (Vgl. Mecheril 2010, 21) Die Masterarbeit zeigt, dass *Zuschreibungen und Vorurteile* aufgrund von Herkunft auch auf Mitarbeiter*innenebene stattfinden, welche unter anderem zu Kränkungen führen können, wenn zum Beispiel Annahmen über die Persönlichkeit aufgrund der Herkunft getroffen werden. Als Coping Strategien werden Humor, das Nachbesprechen von diesen Ereignissen in der *Supervision* und das „nicht ganz so ernst nehmen“ (I6, 466) genannt.

9.5. Welche Kompetenzen schreiben sich Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zu?

Das ursprüngliche Vorhaben dieser Masterarbeit war es zu analysieren, welche (interkulturellen) Kompetenzen Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Es lässt sich aber keine differenzierte Aussage darüber aufstellen, welche Kompetenzen den Jugendarbeiter*innen von ihrer Umwelt unterstellt werden. Selbstzuschreibungen können natürlich auch aus Fremdzuschreibungen resultieren. Zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen lässt sich aber anhand des Materials nicht klar differenzieren. Was innerhalb dieser Auswertung jedoch möglich ist, ist aufzuzeigen, welche Kompetenzen sich die Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund selbst zuschreiben.

Was als selbst zugeschriebene Kompetenz in der Jugendarbeit eingestuft wird, kann mit vergangenen beruflichen *Erfahrungen* zusammenhängen. Dabei lässt der*die Mitarbeiter*in seine*ihre bisherige (berufliche) Vergangenheit Revue passieren. Aufgrund dessen erfolgt eine Abschätzung, welche positiven Erfolge in der Arbeit erzielt wurden.

Der Konsens der Jugendarbeiter*innen besteht darin, dass Jugendarbeiter*innen mit Menschen arbeiten können und sowohl *fachliche Kompetenzen* als auch *fachliches Wissen* haben müssen.

Im Weiteren werden die selbst zugeschriebenen Kompetenzen angeführt.

Empathie und Offenheit

Als zentrale Kompetenzen werden die Begriffe *Empathie* und *Offenheit* herausgearbeitet. Damit wird gleichgesetzt, dass sich der*die Mitarbeiter*in in die Zielgruppe hineinversetzen kann, deren Anliegen ernst nimmt und Verständnis für ihr Handeln und Denken aufbringen kann. Auch wird davon gesprochen, dass Empathie die Auffassungsgabe ist, Gefühle von

anderen Menschen im umliegenden Umfeld wahrnehmen und spüren zu können. Empathie muss nicht konstant da sein, sondern scheint auch eine Eigenschaft sein zu können, die situationsabhängig ist.

Für die Forscherin stellt sich hier die Frage, ob Empathie als Kompetenz erlernbar ist oder ein *Persönlichkeitsmerkmal* darstellt. Was sich anhand der Interviews sagen lässt ist, dass ermöglichte *Reflexion(räume)* das Empathievermögen stärken kann und es begünstigen, von der Empathie im professionellen pädagogischen Kontext Gebrauch zu machen.

*Erfahrung als Migrant*in*

Durch die Erfahrung des *Migrant*innendaseins* ist es dem*der Jugendarbeiter*in möglich, verstärkte *Empathie* für migrantische Jugendliche aufzuweisen. Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund schreiben sich ein höheres Verständnis in Bezug auf bestimmte Verhaltens- und Denkweisen zu. Die persönliche Migrationserfahrung kann jedoch als eine von mehreren gleichwertig wichtigen Kompetenzen gewertet werden.

*Überschneidung der Lebenswelten zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe*

Persönliche Interessen von Jugendarbeiter*innen, die sich mit den Interessen aus der *Lebenswelt* der Jugendlichen überschneiden, können als *Ressource* für die Jugendarbeit gewertet werden. Diese *Ressourcen* werden gleichgesetzt mit *Kompetenzen*. Die überschneidenden Interessen sind ein förderliches Tool für die *Beziehungsarbeit*. Besonders hervorzuheben sind hier *künstlerische Tätigkeiten*, wie zum Beispiel Musik. Musik wird zu *künstlerischen Tätigkeiten* gezählt, die sich mit den *persönlichen Interessen* und gleichzeitig den *selbst zugeschriebenen Kompetenzen* der Jugendarbeiter*innen überschneiden können. Durch die selbst zugeschriebene Kompetenz im *künstlerischen Bereich* kann an der *Lebenswelt* angedockt werden.

Vereinzelt wurden folgende drei Kompetenzen genannt, die im nächsten Absatz zusammengefasst werden. Darunter fallen Verhaltensweisen, wie *Ruhe und Beobachtungsgabe* – aber auch konkrete Arbeitsfelder, wie *Konzept- und Projektarbeit*, die als kreative Arbeit angesehen wird. Die Kompetenz der *Einzelfallarbeit und Bearbeitung von schwierigen Themen*, wie zum Beispiel Missbrauchsfälle und Familienprobleme, hängt mit einer guten Beziehung zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendliche*n zusammen.

9.6. Ist ihre Herkunft überhaupt relevant für die pädagogische Praxis und wenn ja, welche Relevanz weist sie auf?

Zunächst soll geklärt werden, was mit dem Begriff Herkunft in der Fachliteratur in Verbindung gebracht wird.

9.6.1. Herkunftsbegriff

Laut Schondelmayer (2018) herrscht die gängige Annahme, dass Kultur automatisch mit einer nationalen Herkunft zusammenhängt. Die interkulturelle Kompetenz ist sehr auf diese Definition versteift und blendet dabei aus, dass hybride Identitäten existieren und in der heutigen Gesellschaft Gang und gäbe sind. Somit wird die Annahme, dass Kultur automatisch mit nationaler Herkunft zusammenhängt und Rückschlüsse erklären lässt, der Komplexität unserer heutigen Gesellschaftsstruktur, beziehungsweise Bevölkerungsstruktur nicht gerecht. (Vgl. Schondelmayer 2018, 52)

Die Hervorhebung der eigenen Herkunft und Migrationsgeschichte der Mitarbeiter*innen kann auf Unsicherheit des Individuums hindeuten. Es kann sowohl bedeuten, dass die Person dem entgegenwirken möchte, dass der eigene Migrationshintergrund als Defizit gewertet wird. Es kann aber auch bedeuten, dass die Person über professionelle Defizite hinwegtäuschen möchte. (Vgl. Gaitanides 2010, 165)

Davon ausgehend hat sich im Forschungsverlauf ein weiteres Themengebiet und damit die folgende Frage eröffnet:

*Wie definieren die Interviewpartner*innen den Begriff „Herkunft“? (Herkunft als Aufwachsen, als Prägung, als kulturelle Sozialisation, als Kultur)*

Herkunft ist nicht nur *territorial* gebunden, sondern auch an *Milieu und Klasse*. Herkunft setzt sich auch aus *biographischen Erfahrungen der Vergangenheit* und den daraus geschöpften *Ressourcen für die Zukunft* zusammen. Damit zeigt die Herkunft, die vergangenheitsbezogen ist, ihre Auswirkung in die Performanz der Gegenwart und der Zukunft.

In den Interviews wird Herkunft auch darüber definiert, aus welchem *Kulturraum* eine Person stammt. Kulturraum impliziert hier eine gemeinsame Sprache und kulturspezifische Eigenheiten. Diese sind nichts Stagnierendes, sondern sollten entwicklungsfähig sein.

Die kulturelle Sozialisation kann für die Interviewteilnehmer*innen durch den Ort geprägt sein, an dem eine Person *aufwächst*. Dieser Ort ist auch durch das soziale Umfeld und das Individuum durch sein Umfeld *kulturell geprägt*. Somit kann die Kultur einer Person einerseits durch das Umfeld (Geburtsort, Eltern, Gesellschaft) vermittelt, zusätzlich aber auch durch die eigenen *Erfahrungen* formiert werden. Das Aufwachsen wird als etwas sehr Prägendes für weiterführende Erfahrungen bezeichnet. Hier steht der Kulturbegriff also im Zusammenhang mit *Prägungen*. Diese sind ein fundamentaler Bestandteil der Persönlichkeit des Menschen–können weiterhin stattfinden und sind somit kein Prozess, der nur in einer bestimmten Lebensphase stattfinden kann. Auch *Moral- und Wertevorstellungen* werden durch prägende Ereignisse mitgegeben.

Im Material wird *Kultur* mit Traditionen, Prägung und Sozialisation in Verbindung gesehen, die Einfluss haben auf die *Norm- und Wertvorstellungen* eines Menschen. Traditionen wiederum geben Menschen Halt und Orientierung. Sie können Identitäten stärken, aber auch Personen exkludieren, welche bestimmte Attribute, Normen und Werte nicht teilen. Die Herkunft, die das Außen dazu veranlasst, einer Person einen Migrationshintergrund zuzuschreiben, veranlasst das Gegenüber dem Subjekt eine bestimmte kulturelle Sozialisation zuzuordnen. Diese Sozialisation kann mit *Erwartungen* und *Annahmen* verbunden sein.

Zusätzlich fallen unter das Verständnis vom Begriff Kultur auch *Gebräuche* (wie Essen) und *Umgangsformen* untereinander und mit bestimmten Themen, wie zum Beispiel Sexualität und Geschlechterrollen.

9.6.2. Kulturbegriff

In Bezug auf den Kulturbegriff äußert sich Leiprecht (2018) wie folgt:

Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass unter Verweis auf die ‚andere Kultur‘ ähnlich wie bei ‚Rasse‘ einer als homogen imaginierten Großgruppe eine unveränderbare und somit vererbare Essenz zugeschrieben wird. Diejenigen, die in dieser Weise als ‚kulturell anders‘ markiert werden, werden zugleich mit allen ihren Lebensäußerungen auf diese ‚Kultur‘ reduziert. (256)

Die Forscherin dieser Masterarbeit ist bemüht der Komplexität des Kulturbegriffes gerecht zu werden, um nicht in unbeabsichtigte Kulturalisierungsprozesse zu geraten.

In der Alltagssprache werden die Begriffe Kultur und Nation oftmals gleichgesetzt. (Vgl. Knapp 2010, 83) Im Diskurs über kulturelle Differenzen wird das Thema an Orte, Geburtsorte, Herkunftsorte gebunden, wobei die Komplexität im Hinblick auf Geschlecht,

Klasse etc. häufig verloren geht. (Vgl. Mecheril 2010, 22) Mit dem Kulturbegriff soll nicht über Ethnien, sondern über Glaubenssätze gesprochen werden. (Vgl. Römhild 2018, 20)

Kultur kann als „eine Hervorbringung menschlicher Erfahrungen“ (Herwartz-Emden 2018, 92) angesehen werden, welche durch die Sozialisation weitergegeben wird. (Vgl. Ebd.)

Sozialisation ist ein komplexer Prozess, in dem Personen sich Werte, Normen und Traditionen der sie umgebenden Kultur oder Subkulturen aneignen. Der Prozess der Sozialisation ist vielschichtig: Die Werte, Normen und Traditionen bestimmen das Verhalten der betroffenen Personen, aber nicht vollständig. Zwischen kulturellen Einflüssen und individuellen Entwicklungsmustern besteht eine Wechselwirkung über die gesamte Lebensspanne (Klopsch / Sliwka / Maksimovic 2018, 375)

Kultur sollte laut Mecheril als soziale Praxis verstanden werden. Dadurch werden nicht nur die Differenzen betrachtet, sondern auch die sozialen Verhältnisse mit eingebunden. Dadurch stellt sich auch die Frage nach Ressourcenverteilung – denn das sind Faktoren die oft nicht berücksichtigt werden. (Vgl. Mecheril 2010, 23) Die kulturelle Sozialisation kann also eine Ressource, aber auch eine Erschwernis darstellen.

Pries und Maletzky (2018) definieren Kultur als ein

[...] *sozial erlerntes* (nicht genetisch vererbtes) *komplexes Handlungsskript für soziale Gruppen*, welches sich in *sozialer Praxis* (sich begrüßen, kleiden, ernähren, Initiations-, Heirats- und Sterberitualen etc.) sowie in *Symbolsystemen* (Sprache, Werte Normen, Recht etc.) und *Artefaktstrukturen* (Werkzeugen, Gebäuden, Institutionen, Techniken etc.) niederschlägt. (55)

9.6.3. Die Relevanz der Herkunft von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in der pädagogischen Praxis

In der Jugendarbeit wird es von den Interviewpartner*innen als sinnvoll angesehen, dass dessen Mitarbeiter*innen die Vielfalt der unterschiedlichen Herkünfte der in Wien lebenden Personen repräsentieren. (hier Verweis zu Kapitel 1.2.) Die angestrebte Repräsentation im Team ist jedoch nicht realisierbar, da bestimmte Benachteiligungen von Migrant*innen sich in dieser Berufssparte wiederfinden, da Benachteiligungen von Migrant*innen am Arbeitsmarkt sich auch in dieser Berufssparte wiederfinden. Diese Benachteiligung wird von den Untersuchungsteilnehmer*innen nicht auf das Arbeitsumfeld selbst zurückgeführt, sondern auf sozioökonomische Gründe.

9.7. Was hilft Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund ihren Beruf professionell auszuüben?

Es stellt sich nun die Frage, was Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund hilft ihren Beruf professionell ausüben zu können.

Im Forschungsprozess hat sich herausgestellt, dass *Reflexionsräume* für die kompetente Arbeit essentiell sind. Dafür sind nicht nur zeitliche Ressourcen notwendig, sondern auch mental muss der Raum bei den einzelnen Mitarbeiter*innen dafür gegeben sein. Damit ist gemeint, dass Reflexionsräumen ein besonderer Stellenwert geschenkt werden muss. Außerdem müssen Reflexionsräume auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen eingehen. Das Eingehen auf die Bedürfnisse bedarf *Offenheit* und *Empathie* den Mitarbeiter*innen gegenüber, wodurch sie sich wertgeschätzt und ernst genommen fühlen. Denn *Beziehungsarbeit* zwischen den Jugendarbeiter*innen an sich ist genauso wichtig, wie zwischen Jugendarbeiter*in und Zielgruppe der Einrichtung. Damit wird die *Beziehungsarbeit* zwischen den Jugendarbeiter*innen gefördert, was unter anderem durch *Supervision* oder in Form von anderen *Reflexionsräumen* gefördert werden kann. Um lösungsorientierte Auseinandersetzungen innerhalb des Teams zu ermöglichen, braucht es auch die Fähigkeit von *Offenheit* und *Empathie* (welche zu den *selbst zugeschriebenen Kompetenzen* zählen) der einzelnen Teammitglieder. Diese zwei Fähigkeiten können wiederum auch durch die Supervision gefördert werden. Geringe Ressourcen in Bezug auf Reflexionsräume erhöhen die Unzufriedenheit unter den Mitarbeiter*innen und somit die Fluktuation im Team.

Auch die Fachliteratur bestätigt die Relevanz von Reflexionsräumen.

Es ist also wichtig sich anzusehen, in welchem Rahmen die Kommunikation (in der Erwartungen und Deutungen transportiert werden) stattfindet. Damit ist nicht nur der institutionelle Rahmen gemeint, sondern auch die Organisationsstruktur, welche Machtverhältnisse und Hierarchien impliziert. Diese haben eine ausschlaggebende Wirkung auf die Kommunikation aller Mitarbeiter*innen. Dadurch wird Kommunikation je nach Rahmen ermöglicht, aber auch begrenzt. (Vgl. Auernheimer 2010a, 42) Somit finden sich im Interviewmaterial unterschiedliche Rahmungen. So bietet eine Teamsitzung, mit implizierender Hierarchie, einen anderen Rahmen als eine Supervision, mit einer extern moderierenden Person. Was sich sagen lässt ist, dass ein strukturierter Rahmen für Besprechungen eine positive Wirkung auf die Arbeitsverhältnisse zeigt.

Selbstreflexion der eigenen Selbst- Fremd- und Weltbilder, vor allem regelmäßig und konstant, ist anstrengend für die berufliche pädagogische Praxis. Kaum eine Institution oder Person praktiziert das, beziehungsweise legt den Fokus verstärkt darauf. Jedoch geht es genau darum. Bekannte Deutungsmuster aufzugeben ist immer mit Ängsten verbunden. (Vgl. Kiesel / Rüdiger Volz 2010, 75)

Supervision sieht sich selbst als einen „geschützten Reflexionsraum“ (Lohmer / Möller 2014, 119) Der Begriff Supervision stammt aus dem US-amerikanischen Raum. Heute wird er als „Begriff der Beratung im beruflichen Kontext“ (Ebd., 120) verstanden. (Vgl. Ebd.) In dieser Arbeit wird Supervision „als berufsbezogene Beratungs- und Weiterbildungsfunktion“ (Ebd., 123) benannt. Supervisionsangebote reichen von Einzelsupervisionen bis Teamsupervisionen. Je nach Setting gestalten sich die Themen und der Tiefgang der Supervisionen unterschiedlich. (Vgl. Ebd., 123) Der gemeinsame Nenner der Supervisionen lautet aber wie folgt: „Supervision dient der Optimierung der Aufgabenerledigung und bietet insofern Hinweise zur persönlichen Entwicklung der Supervisanden. Sie kann Wachstum fördern und ist somit als Teil der Erwachsenenbildung zu betrachten.“ (Lohmer / Möller 2014, 127) Teil der Supervision kann auch eine „Rollenberatung“ (Ebd., 128) sein, aber auch die „Verbesserung der aktuellen Arbeitsfähigkeit eines Teams“ (Ebd., 128ff)

Fechler (2010) spricht von „subjektive[r] Funktionalität von culture talk“ (181) Damit meint er, dass das „reden über Kultur, kulturelle Identität(en), Ethnizität, Mentalitäten usw.“ (Ebd., 181) insofern relevant für die Supervision wird, als dass Problematiken unter den Mitarbeiter*innen herausgearbeitet werden können, die sich schlussendlich gar nicht auf Kultur beziehen. (Vgl. Ebd.) Letzten Endes stehen nicht die kulturellen Differenzen im Vordergrund, sondern die in dem Kontext entstehenden Machtasymmetrien und den damit einhergehenden Kränkungen. (Vgl. Ebd., 174) Wichtig ist, dass Supervisor*innen das Thematisieren von Machtstrukturen nicht dem Zufall überlassen. Es gehört in ihr Aufgabenfeld, diese zu thematisieren. Aufgrund der Allparteilichkeit der Supervisor*innen kommt es zu keinen moralischen Bewertungen. (Vgl. Ebd., 189) Die Teilnehmer*innen der Supervision sollen ermutigt werden sich Aspekte des Konfliktes anzusehen, die möglicherweise ignoriert wurden. Somit können strukturell erzeugte Machtasymmetrien zwar nicht abgeschafft werden, die Auswirkungen können aber auf persönlicher Ebene minimiert werden. (Vgl. Ebd., 194) Der Perspektivenwechsel bedeutet in dieser Forschung auch eine Reflexion der unterschiedlichen Rollen – auch der eigenen Rolle.

Laut Auernheimer (2010a) ist die Reflexion der eigenen stereotypen Vorurteile unumgänglich für die pädagogische Praxis. Nichts desto trotz ist Vorsicht geboten, sollte die Erwartung von „Abbau von Vorurteilen“ (58) herrschen. Denn damit wird impliziert, dass der Mensch frei von Vorurteilen sein soll. Durch diese Implikation wird den pädagogischen Fachkräften aber die Möglichkeit entzogen sich Befremdlichkeiten einzugestehen. (Vgl. Ebd., 59) Für die pädagogische Praxis ist es also wichtig offen und transparent darüber sprechen zu können, bevor sich unbewusste Kulturmuster aufgrund der eigenen Annahmen und Deutungen bilden, beziehungsweise sich diese, zum Beispiel im gemeinsamen Diskurs, wieder bewusst zu machen. (Vgl. Ebd.)

Die Kompetenzlosigkeitskompetenz impliziert die Reflexion von Bedingungen und Konsequenzen. (Vgl. Mecheril 2010, 25) Die Forscherin sieht im Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz die Möglichkeit die Offenheit, Empathie und das Vertrauen der Jugendarbeiter*innen zu schulen. Mecheril (2010) gibt an, dass durch diese Kompetenz eine Möglichkeit eröffnet wird, bisherige interkulturelle Konzepte kritisch zu betrachten. (Vgl. Ebd.) Die Möglichkeit der kritischen Betrachtung von Konzepten sieht die Forscherin in Reflexionsräumen, zum Beispiel wenn außerhalb von Teamsitzungen Möglichkeiten des regelmäßigen professionellen Austausches für Diskussionen auf einer Meta-Ebene geschaffen werden.

Auch Schondelmayer (2018) hebt als Positivbeispiel in Bezug auf interkulturelle Kompetenz die Kompetenzlosigkeitskompetenz von Mecheril hervor. Es soll in der interkulturellen Kompetenz in der pädagogischen Praxis um eine „kooperative Praxis“ (51) gehen. Dafür braucht es ein sich einlassen auf das Gegenüber, die Bereitschaft Neues dazu zu lernen und Reflexionsbereitschaft. (Vgl. Ebd., 52) Es kann somit davon ausgegangen werden, dass von einem mentalen Reflexionsraum gesprochen wird, welcher in dieser Arbeit schon Einzug fand. Die Forscherin ergänzt diese Aussage durch die Forschungsergebnisse dieser Arbeit und gibt an, dass reflektierte Erfahrungen wiederum zu tatsächlichen Lernerfahrungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz führen können. Aber für diese muss der*die Jugendarbeiter*in wiederum, als Rückschluss, kooperativ und aufgeschlossen sein.

Erst das Verschränken von Wissen und Nicht-Wissen führt zu einem geeigneten Ausgangspunkt für professionelles Handeln unter den Voraussetzungen der kulturellen Differenz. Dadurch wird der „Prozess der (Re-)Produktion von Wirklichkeit durch Wissen problematisiert“ (Mecheril 2010, 29) Diese Verschränkung, das Ansprechen von

Unsicherheiten, die in der Praxis unüberwindbar scheinen – genau diese können in gut angeleiteten Reflexionsräumen besprochen werden. Mecheril (2010) beschreibt selbst, dass es dazu eine Akzeptanz des eigenen Nicht-Wissens braucht, denn dadurch wird erst ein authentisches aufeinander zukommen ermöglicht, ohne vorab zu kategorisieren. (Vgl. 29) Diese Chance wird innerhalb dieser Arbeit in den schon genannten Reflexionsplattformen der Jugendarbeiter*innen gesehen.

In der Auswertung zeigten sich unterschiedliche Besprechungs- und Reflexionsformen in der Jugendarbeit, die im Folgenden aufgelistet werden:

Teamsitzungen

In *Teamsitzungen* werden *Einzelfälle* besprochen, *Vergangenes reflektiert* und *Zukünftiges besprochen*. Durch eine kontinuierliche *Dokumentation* von Einzelberatungen und den Diensten ist eine erleichterte Reflexion im Team möglich. Das Anfertigen von *Dokumentationen* selbst wird aber auch als *Reflexionsmöglichkeit* für die einzelnen Mitarbeiter*innen angesehen.

Dem Team soll es möglich sein, im Verlauf seiner Existenz neue Methoden für Reflexionsräume implementieren zu dürfen und variabel nach den Bedürfnissen der Mitarbeiter*innen abzuändern – zum Beispiel die fixe Einplanung von Reflexionen, um die Zufriedenheit und Qualität der Arbeit zu verbessern.

Als eine Möglichkeit für eine flexibel gestaltete Teamsitzung wird die verbindliche Diskussion von Fachtexten, die in der Dienstzeit gelesen werden können, genannt. Vorab wird eine Person beauftragt, welche Input vorbereitet und die Diskussion moderiert. Nicht fertig diskutierte Themen ohne Ergebnis können in die weitere Teamsitzung mitgenommen werden. Als Beispiel wird die Diskussion über das Deutsch sprechen in der Einrichtung genannt. Das Diskutieren von Fachtexten und die Lesemöglichkeit in der Arbeitszeit werden als sehr positiv gewertet, denn durch fachliche und angeleitete Diskussionen können sich eigene *Wertevorstellungen* ändern. So können Reflexionen im Team zu einem positiven Lerneffekt für die Mitarbeiter*innen führen.

Jour Fix

Neben der Teamsitzung ist es möglich, mehrere *Jours Fixes* in die Arbeitswoche zu implementieren. Darunter werden regelmäßige Besprechungen, außerhalb der Teamsitzung und in kürzerer Form, verstanden. Dabei ist es möglich sich gemeinsam *vorzubereiten* und abzusprechen, aber auch Aspekte zu besprechen, die dringend sind und nicht bis zur kommenden Teamsitzung warten können.

Plena

Eine weitere Besprechungsform findet sich in Form von regelmäßigen *Plena* der gesamten Einrichtung bzw. des gesamten Vereines, in denen vermeintlich selbstverständliche Themen aufgearbeitet und diskutiert werden. Ausschlaggebend für die positive Annahme dieses Angebotes ist womöglich, dass sich diese Themen an den aktuellen Bedürfnissen der Mitarbeiter*innen orientieren. Regelmäßige Plena unterstützen die Vernetzung untereinander und geben den Einrichtungsmitarbeiter*innen übergreifende Kommunikationsmöglichkeiten. Es entsteht ein stärkeres Wir-Gefühl.

Vor- und Nachbereitung

Eine weitere essentielle Besprechungsform ist die *Vor- und Nachbereitung* der Dienste. Die Gemeinsamkeit aller Interviewpartner*innen ist es, dass sie den Dienstbeginn bereits in der *Vorbereitung* sehen, was E-Mails überprüfen und die Programmbesprechung des Tages impliziert. In der Vorbereitung ist es möglich, die *Dokumentation* der vorigen Dienste zu lesen, um sich nach längerer Abwesenheit (zum Beispiel einem Urlaub) wieder auf die aktuellen Gegebenheiten einstellen zu können.

Auch die *Nachbereitung* ist ein zentraler Bestandteil aller Interviewpartner*innen in ihren Diensten. Die Nachbesprechung dient der *Evaluierung des Betriebes* und der *Reflexion*. Teil der *Reflexion* ist es, über die Zielgruppe und einzelne Jugendliche zu sprechen. Zusätzlich sollte über die Annahmen des Angebotes des Betriebes gesprochen werden. *Erfahrungswerte* fließen in die weitere Programm- und Zeitgestaltung der Betriebe mit ein. Das schriftliche *Dokumentieren* der *Nachreflexion* ist ein relevanter Bestandteil des Reflexionsprozesses.

Es handelt sich also um Aktivitäten, die allein gemacht werden können (sowie zum Beispiel das Dokumentieren), aber auch um Besprechungen mit den Teammitgliedern.

Supervision

Supervision ist für die Jugendarbeiter*innen ein integraler Bestandteil ihrer Arbeit, welches regelmäßig stattfinden sollte. Vor allem in stressigen Zeiten ist es umso wichtiger Reflexionsmöglichkeiten außerhalb einer Teamsitzung zu erhalten, denn diese bilden keinen Ersatz für Supervisionen, da die Teamsitzung primär für organisatorische Belange gedacht ist.

Der Inhalt von Supervisionen ist vertraulich und schwierig zu erheben. Was sich zusammenfassend sagen lässt, ist, dass Supervisionen dazu dienen Klient*innen, aber auch die Befindlichkeiten des Teams zu besprechen. Sie kann neuen Teammitgliedern die Möglichkeit bieten in einem neuen Team gut anzukommen. Es zeigen sich hier Verbindungen im Hinblick auf *Teamdynamiken*, *Teamkultur* und *Umgangskultur*. Teamkultur impliziert den Umgang der Mitarbeiter*innen untereinander. Dieser Umgang scheint sich auch durch *Teamdynamiken* bemerkbar zu machen. Diese können wiederum so genannte Reste aus vergangenen Teamgeschichten sein, welche in der Gegenwart auf unterschwelliger Ebene eine Relevanz spielen. Teamkultur untereinander ist aber auch durch Respekt und Wertschätzung unterschiedlicher Auffassungen spürbar. Die Vorstellung der *Umgangskultur* innerhalb des Teams kann unausgesprochen als geteilte Vorstellung wahrgenommen werden, gemeinsam erarbeitet werden, aber auch gemeinsam neu kreiert werden.

Differenzierung Standortbezogene Jugendarbeit und Mobile Jugendarbeit

Die Differenzierung zwischen Standortbezogener und Mobiler Jugendarbeit ist ein Aspekt, den diese Masterarbeit neu aufzeigt.

Auch zeigt sich ein Unterschied der *Reflexion* zwischen *Standortbezogener Jugendarbeit* und *Mobiler Jugendarbeit*. Die Standortbezogene Jugendarbeit hat wenig Möglichkeit, während des Betriebes ihre Begegnungen zu reflektieren, während die Jugendarbeiter*innen aus dem mobilen Dienst innerhalb ihres Dienstes im Verhältnis dazu mehr Zeit finden, um das Stattgefundene zu besprechen und zu reflektieren. Relevant könnten die *fixen Einteilungen von Reflexionszeiten* vor allem für die Mitarbeiter*innen sein, die keine Mobildienste haben. Während in der Mobilen Jugendarbeit Unterbrechungen während der Interaktion mit Zielgruppen leichter realisierbar sind, ist das in der Standortbezogenen Jugendarbeit schwieriger, da mit einem klareren Programm und Angebot gearbeitet wird. Unterbrechungen während Interaktionen mit Zielgruppen bei Mobiler Jugendarbeit ist wahrscheinlicher.

Faktoren, wie Teilzeitanstellung (die zu einem so genannten working-poor-Verhältnis führen), der gesellschaftliche Anspruch, dass der Job aus Idealismus ausgeübt wird und die unregelmäßigen und späten Arbeitszeiten, sind hinderlich für eine längerfristige Arbeit in der Offenen Jugendarbeit. Unter „working poor“ versteht man Personen, die trotz Erwerbstätigkeit armutsgefährdet sind. (Vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, 56) Darunter fallen „im Allgemeinen Personen, denen trotz Ausübung einer Erwerbstätigkeit kein äquivalentes Haushaltseinkommen über der Armutsgefährdungsschwelle zur Verfügung steht.“ (Ebd., 58) Die working-poor-Verhältnisse lassen sich vor allem „unter Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, unteren Berufsschichten und Teilzeitbeschäftigten vertreten“ (Ebd., 59) Die Statistik Austria (2020) hat erhoben, dass die Armutsgrenze für 2019 bei einem Jahresgehalt von 15.437 Euro pro Jahr liegt. Dies entspricht monatlich einem Wert von 1.286 Euro brutto. (Statistik Austria 2020, 10)

Um genauer zu betrachten, ob und in wieweit die Jugendarbeit unter „working poor“ zu fassen ist, ist es erst einmal wichtig sich das Anstellungsverhältnis von Jugendarbeiter*innen in Wien anzusehen. Jugendarbeiter*innen werden nach dem SWÖ (Sozialwirtschaft Österreich) Kollektivvertrag angestellt. In Wien wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund des oftmals postsekundären Ausbildungsweges üblicherweise niedriger entlohnt und eingestuft, als die klar deklarierten sozialarbeiterischen Tätigkeiten. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in Österreich keine akademisierte Sozialpädagogik. Jugendarbeiter*innen werden somit in den meisten Fällen in der Gehaltsstufe 6 („Betreuer/in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“) oder 7 („Fachkraft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“) angestellt, aber nicht 8 („Fachkraft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit sozialarbeiterischer Tätigkeit“). Diese „realitätsferne Trennung zwischen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Tätigkeiten im Arbeitsfeld“ (Diebäcker / Hofer 2018, 181) wird von Expert*innenseite stark kritisiert. (Vgl. Ebd.) Innerhalb der Gehaltsstufe 6 verdient ein*eine Jugendarbeiter*in bei 20 Wochenstunden im ersten und zweiten Berufsjahr 1.174,68 Euro brutto. In der Gehaltsstufe 7 sind es 1.259,73 Euro brutto. Bei 30 Stunden sind es im ersten Jahr wiederum 1.796,6 Euro brutto (Gruppe 6), beziehungsweise 1.889,6 Euro brutto (Gruppe 7). (Vgl. Sozialwirtschaft Österreich – Verband der österreichischen Sozial- und Gesundheitsunternehmen 2020, 21) Damit lässt sich sagen, dass sich die Armutsgefährdung bei einer 30 Wochenstundenanstellung vermeiden lassen könnte. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass 30 Wochenstunden in der Jugendarbeit bedeuten, fünf Abende in der Woche

tätig zu sein. Zudem sind Regeldienste am Samstag keine Seltenheit. Damit ist die Arbeit alles andere als familien- und kinderfreundlich. Üblicherweise finden sich deshalb Anstellungen im Ausmaß von maximal 20 Wochenstunden im Jugendbereich. Dies könnte drei bis vier Abenddienste in der Woche bedeuten – würde aber auch bedeuten, mit dem Verdienst möglicherweise sogar unter die Armutsgrenze zu fallen.

Durch diese Gegebenheiten wird eine hohe Fluktuation der Mitarbeiter*innen verstärkt. Dabei braucht es stabile Arbeitsbedingungen, um Jugendarbeiter*innen langfristig an die Arbeit zu binden und um eine stabile *Beziehungsarbeit* zu den Jugendlichen zu ermöglichen. Denn unabhängig jeglicher Reflexionsmöglichkeit, die geboten werden, ist der Faktor *Zeit* einer der relevantesten für einen erfolgreichen Beziehungsaufbau.

10. Conclusio und Ausblick

In der Conclusio sollen zu Beginn relevante Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst werden. Darauf folgend werden weitere Themenbereiche aufgelistet, in denen bei weiterführender Forschung angesetzt werden kann.

Offenheit und Empathie werden von den Interviewpartner*innen als Grundlage für interkulturelle Kompetenz angesehen. Aus dem Material ergibt sich, dass diese Fähigkeiten durch biographische Erfahrungen gefördert werden, die nicht zwingend migrationsbedingt sein müssen. Das bedeutet, dass die Annahme, dass interkulturelle Kompetenz an die Migrationsgeschichte bzw. an die biographische Geschichte gekoppelt ist, zu kurz gefasst ist. Es stellt sich heraus, dass gesamt-biographische Erfahrungen, zum Beispiel aus der eigenen Jugend, im Arbeitsalltag der Jugendarbeiter*innen in Hinblick auf pädagogische Interventionen und Entscheidungen relevant werden können. Der*die Jugendarbeiter*in wächst zudem auch an den Erfahrungen, die in der Arbeit gesammelt werden.

Alle Annahmen, die der*die Jugendarbeiter*in aufgrund von vorigen (nicht gemachten) Erfahrungen hat, können durch einen individuellen, aber auch gemeinschaftlichen Prozess reflektiert werden und können zu neuen Annahmen führen. Bereichernd hierfür können Reflexionsräume sein: Diese brauchen zeitliche, aber auch mentale Ressourcen. Damit ist gemeint, dass dafür zeitlich und mental Freiräume in der Arbeit geschaffen werden sollten. Das kann dadurch erreicht werden, dass diesen Reflexionsräumen ein Stellenwert gegeben wird und dieser sich bedarfsorientiert an den Bedürfnissen der Jugendarbeiter*innen orientiert und gleichzeitig Struktur und Regelmäßigkeit aufweist.

Um einen Lerneffekt innerhalb dieser Reflexionsräume zu ermöglichen, wurden zwei zentrale Punkte wiederholt genannt:

1) Es soll auf organisatorischer Ebene (Teamleitung, Geschäftsführung, pädagogische Leitung) auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen eingegangen werden. So kann Offenheit und Empathie gefördert werden, die als grundlegend für das interkulturell kompetente Handeln angesehen werden.

2) Die Beziehungsarbeit zwischen den Jugendarbeiter*innen muss einen genauso hohen Stellenwert haben wie zwischen Jugendarbeiter*in und Jugendlichen. Nur so ist es möglich, offene, sichere und konstruktive Reflexionsräume zu schaffen. Es braucht Offenheit und

Vertrauen seitens des*der Jugendarbeiter*in, um die eigenen Annahmen und Unsicherheiten einbringen zu können.

Die Biographie einer Person, welche die persönliche Geschichte und Erfahrungen in sich trägt, fließt in ihre Identität mit ein. In der Jugendarbeit fließt diese Identität der Mitarbeiter*innen in die Arbeit mit ein. *Kompetenzen* der Jugendarbeiter*innen rühren oftmals aus den persönlichen Interessensbereichen, die an biographische Erfahrungen geknüpft sind. Dabei kann es sich um Erfahrungen handeln, die der*die Jugendarbeiter*in der Zielgruppe ‚weitergeben‘ möchte. Jugendarbeiter*innen nutzen ihre persönliche Biographie, um die Zielgruppe zu bereichern. Dadurch nehmen sie situationsbedingt eine *Repräsentant*innenrolle* ein. Die Bereicherung stammt aus den eigenen biographischen Erfahrungen, die sich in den *Interessensbereichen* der Jugendarbeiter*innen widerspiegeln, zum Beispiel *künstlerische Tätigkeiten*. Diese persönlichen *Interessen* können in der Jugendarbeit vor allem dann weitergegeben werden, wenn sie sich mit der *Lebenswelt der Jugendlichen* überschneiden. Durch die Überschneidung zwischen dem eigenen *Interessensbereich* aus der *Lebenswelt der Jugendarbeiter*innen* und der *Lebenswelt der Zielgruppe* wird aus dem *persönlichen Interessensbereich* eine *persönlich zugeschriebene Kompetenz* bei den Jugendarbeiter*innen. Es zeigt sich hier, dass eine Verbindung zwischen zur Beziehungsarbeit herrscht, da die eigene Erfahrung somit in die Beziehungsarbeit mit einfließt.

Eine weitere Erkenntnis dieser Masterarbeit bezieht sich auf die Anstellungsverhältnisse der Jugendarbeiter*innen in Wien. Wie sich herausgestellt hat, sind Jugendarbeiter*innen stark davon bedroht, unter „working poor“ Verhältnisse zu geraten. Damit sind Personen gemeint, „die trotz Erwerbstätigkeit armuts- und ausgrenzungsgefährdet sind.“ (Eichmann / Saupe 2014, 134)

In höher qualifizierten Jobs ist das Working-Poor-Risiko erwartungsgemäß geringer als in Hilfstätigkeiten. Ein erhöhtes Risiko, trotz Erwerbstätigkeit von Armut betroffen zu sein, gilt auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kleinbetrieben, für Personen mit Migrationshintergrund, Paare mit drei oder mehr Kindern sowie Alleinerzieherinnen und Alleinerzieher. (Ebd.)

Das zeigt, dass die Gruppe der Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund mehrfach gefährdet ist, in „working poor“ Verhältnisse zu geraten. Wenn Faktoren wie (mehr als) drei Kinder und Alleinerzieher*innentum dazu kommen, steigt die Gefährdung umso mehr an. Zudem sind Teilzeitanstellungen in der Jugendarbeit in Wien keine Seltenheit. Die oben kurz skizzierten prekären Arbeitsverhältnisse in der Jugendarbeit sind eines der Themen, die in

weiteren Forschungen untersucht werden sollten. Weitere Aspekte, die in dieser Masterarbeit nicht im Detail bearbeitet werden konnten, jedoch weiter verfolgt werden können, sind folgende Themen:

- Für eine umfassendere Betrachtung der beruflichen Rolle von Jugendarbeiter*innen wären Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen mit einem gesamten Team in Verbindung mit einer teilnehmenden Beobachtung sehr aufschlussreich. Dadurch könnten zum Beispiel Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendarbeiter*innen analysiert werden.
- Weiters wäre es interessant, vertiefend in die Generationenforschung zu gehen und eine breitere Untersuchungsgruppe zu erstellen, in der Jugendarbeiter*innen aus erster, zweiter und dritter Generation in Wien interviewt und miteinander kontrastiert werden.
- Zusätzlich könnte es aufschlussreich sein, sich mit der Auswirkung von Mehrsprachigkeit im Team auseinander zu setzen – wie wirkt sich Mehrsprachigkeit auf das Denken und Handeln in der Arbeit aus? Wie wird die Nutzung weiterer Sprachen in der pädagogischen Arbeit gehandhabt? Herrscht innerhalb des Teams die Erwartung, die eigene Erstsprache anzuwenden?
- Für die Jugendarbeit wäre es wissenswert, sich den Bildungsbegriff, Lernbegriff und dessen Verständnis in der Jugendarbeit genauer anzusehen.
- Ebenfalls sind Themen wie Jugendkultur, Teamkultur und prinzipiell eine genauere Betrachtung des Kulturbegriffes für die weitere Forschung interessant.
- Auch besteht die Möglichkeit sich die formellen Qualifikationen und dessen Curricula der Jugendarbeiter*innen anzusehen.
- Wie sich in der Auswertung herausstellte, bieten Supervisionen einen besonderen reflexiven Rahmen für die Mitarbeiter*innen. Eine vertiefende Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Supervision im psychosozialen Bereich könnte aufschlussreiche Ergebnisse liefern.
- Dass Migration oft weiblich ist, geht im Diskurs oftmals unter. Aktuell wird Migration vermehrt im Zusammenhang mit weiteren Differenzlinien betrachtet, wie zum Beispiel Alter, Klasse, Ethnizität, ‚race‘ und Religion. Daher wäre es für eine weiterführende Forschung spannend, sich das Thema Migration und Soziale Arbeit im Zusammenhang mit Geschlecht intersektional anzusehen. Denn auch in der Vergangenheit wurden Arbeitsmigrantinnen ebenso angeworben wie Männer (Vgl.

Lutz / Huxel, 2018, 77). Dabei handelt es sich vor allem darum, dass Betreuung und Erziehung weiblich konnotiert sind. Es gibt einige Forschungsarbeiten zu diesem Thema. Zum Beispiel hat Helma Lutz (2018) unter anderem über polnische Pflegekräfte geschrieben.

11. Literaturverzeichnis

Akremit, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 265-282.

Auernheimer, Georg (2010a): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-66.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beumer, Ulrich / Sievers, Burkard (2000): Einzelsupervision als Rollenberatung – Die Organisation als inneres Objekt. In: Supervision, 3, 10-17.

Böhnisch, Lothar (2015a): Jugendbilder und Jugendsdiskurse des 20. Jahrhunderts bis heute. In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonhard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 11-35.

Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonhard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag.

boJA – Bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit (2017): Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich. Leitlinien, Hilfestellungen und Anregungen für Qualitätsmanagement in der offenen Jugendarbeit. https://www.boja.at/sites/default/files/wissen/2020-01/1_Handbuch_Qualitaet_OJA_2017.pdf [Zugegriffen: 21.02.2021].

Statistik Austria (2009): Sozialpolitische Studienreihe. Band 2. Armutsgefährdung in Österreich. EU-SILC 2008. Eingliederungsindikatoren. Statistik Austria im Auftrag des BMASK. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=203> [Zugegriffen: 21.02.2021].

Bundesministerium für Familie und Jugend (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich.
https://www.jugendarbeitinoesterreich.at/sites/default/files/files/ausserschulische_kinder-und_jugendarbeit_in_oesterreich.pdf [Zugegriffen: 21.02.2021].

Damisch, Bernhard / Yalciner, Betül (2015): Von der Integration zur Diversität. In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonahard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 353-362.

Diebäcker, Marc / Hofer, Manuela (2018): Zu fachlichen Kompetenzen und Tätigkeiten von Sozialer Arbeit im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: soziales_kapital. Wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, 20, 180-187.

Eichmann, Hubert / Saupe, Bernhard (2014): Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich. Follow-up-Studie.
<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=263>
[Zugegriffen 21.02.2021]

Fechler, Bernd (2010): Interkulturelle Mediationskompetenz. Umrisse einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173-200.

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Auflage, Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt Verlag.

Freigang, Jaklin (2015): Sozialpädagogische Arbeit mit Ausländern in den Jugendzentren der Stadt Wien (1984). In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonahard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 236-243.

Furchner, Ingrid (2009): Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch: Die Konversationsanalyse. In: Arbeitsbuch Linguistik: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 2. Auflage, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 306-328.

Gaitanides, Stefan (2010): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153-172.

Lutz, Helma (2018): Perspektiven auf die Care-Migration im geteilten Europa. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Herwartz-Emden, Leonie: Migration und Sozialisation. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 92-97.

Hoffmann, Edwin (2010): Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125-152.

Kiesel, Doron / Volz, Fritz Rüdiger (2010): „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 67-80.

Klopsch, Britta / Anne Sliwka / Maksimovic, Aleksandra (2018): Familie als Sozialisationsinstanz. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 375-382.

Knapp, Annelie (2010): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97.

Kowal, Sabine / O’Connell, Daniel (2019): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage, Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag, 437-447.

Kratzer, Franz (2015a): Kleine Geschichte der Offenen Jugendarbeit. Folge 1. In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonahard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 142-155.

Kratzer, Franz (2015b): Kleine Geschichte der Offenen Jugendarbeit. Folge 2. In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonahard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 171-181.

Krisch, Richard (2015): Professionelle Felder der Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar / Plakolm, Leonahard / Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 285-292.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Langer, Antje (2013): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje, Prengel, Annelore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 515-526.

Leenen, Wolf Rainer / Groß, Andreas / Grosch, Harald (2010): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-123.

Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 255-258.

Lohmer, Mathias / Möller, Heidi (2014): Psychoanalyse in Organisationen: Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Lutz, Helma / Huxel, Katrin (2018): Migration und Geschlecht. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 76-81.

Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-34.

Oswald, Hans (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje, Prengel, Annelore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 183-201.

Prengel, Annedore / Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje (2013): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje, Prengel, Annelore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-59.

Pries, Ludger / Maletzky, Martina (2018): Interkulturalität – Multikulturalität - Transkulturalität. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 55-60.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag.

Römhild, Regina (2018): Kultur. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 17-23.

Schondelmayer, Anne-Christin (2018): Interkulturelle Kompetenz. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, B. Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, 49-53.

Sozialwirtschaft Österreich – Verband der österreichischen Sozial- und Gesundheitsunternehmen (2020): Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=123804 [Zugegriffen: 21.02.2021].

Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 1. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Strübing, Jörg (2014a): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Strübing, Jörg (2014b): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 457-472.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Episodisches InterviewSeite 25

14. Anhang

Abstrakt (Deutsch)

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in Wien. Dabei soll die subjektiv wahrgenommene Relevanz des eigenen Migrationshintergrundes für die Jugendarbeiter*innen selbst und somit die Bedeutung für den pädagogischen Arbeitsalltag erörtert werden. Dazu wurden acht Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, die in Wien tätig sind, interviewt. Das Material wurde nach der Grounded Theory (Strauss / Corbin 1996) ausgewertet. Als theoretische Grundlage dient vor allem die Migrationspädagogik (Mecheril 2010).

Dabei stellte sich heraus, dass Offenheit und Empathie von den Interviewpartner*innen als Grundlage für interkulturelle Kompetenz angesehen werden. Aus dem Material ergibt sich zudem, dass diese Fähigkeiten durch biographische Erfahrungen gefördert werden, die nicht zwingend migrationsbedingt sein müssen, und dass gesamt-biographische Erfahrungen, zum Beispiel aus der eigenen Jugend, im Arbeitsalltag der Jugendarbeiter*innen in Hinblick auf pädagogische Interventionen und Entscheidungen relevant werden können. Der*die Jugendarbeiter*in wächst zudem auch an den Erfahrungen, die im Arbeitskontext gesammelt werden.

Die Masterarbeit ist sowohl für Studierende der Bildungswissenschaft als auch für Sozialarbeiter*innen und Jugendarbeiter*innen interessant und soll die Jugendarbeit mehr in den Fokus der Bildungswissenschaft rücken.

Abstract (English)

This master thesis addresses the topic of youth workers with a so-called migrant background in Vienna. The research question focuses on their perception of the relevance of their migrant background and consequently its importance for their pedagogical work. Eight interviews were conducted and analysed. The methodological foundation of this study is the Grounded Theory (Strauss / Corbin 1996). The main theoretical framework is migration pedagogy (Mecheril 2010).

The interview participants referred to openness and empathy as the foundation of intercultural competence. These skills can be promoted by biographical experiences that do not necessarily need to relate to migration. Furthermore, biographical experiences, for example from one's own youth but also from the work context itself, can become relevant in the youth workers' pedagogical interventions and decision making.

The target group of this thesis are students of educational science, youth workers and social workers. The goal is to move the topic of youth work in the center of attention in the field of educational science.

Leitfaden

Interviewfragen nach dem episodischen Interview

Ablauf erklären

- Forschungsvorhaben (Thema im groben)
- Es geht um Begriffsdefinitionen und gleichzeitig auch darum, mir passende Situationen dazu zu erzählen. Etc ...
- Sich Zeit lassen
- Wiederholungen möglich

Allgemein / Einführend zum Thema hin

- Wie sieht dein Arbeitsalltag als Jugendarbeiter*in aus? Kannst du mir von einem typischen Arbeitstag (zum Beispiel von deinem gestrigen) erzählen?
 - Warum bist du Jugendarbeiter*in geworden? / Warum hast du dich für den Bereich der Jugendarbeit entschieden? (Rollen(vor)bild ermitteln, Zusammenhang zwischen Herkunft und Jobwahl vielleicht)
 - Was kannst / machst du besonders gut und gerne deiner Meinung nach im Job als Jugendarbeiter*in?
- Unterscheiden dich diese von den Kompetenzen deiner Kolleg*innen? Inwiefern?
- Wie du weißt, habe ich nach Personen mit Migrationshintergrund gesucht – wieso hast du dich angesprochen gefühlt?
- Nebenfrage: Was bedeutet denn für dich überhaupt Migrationshintergrund?
- Nebenfrage: Worin unterscheidet sich deiner Meinung nach eine*n Migrant*in 1. und anderer Generationen? Wo würdest du dich einordnen?

Kultur

- Was verstehst du unter dem Begriff **Kultur**?
- Was verbindest du mit dem Begriff Kultur in der **Jugendarbeit**?

- Gibt es andere Definitionen von Kultur in der Arbeit, mit denen du dich konfrontiert siehst? (Ebene Jugendliche / Mitarbeiter*innen)

Herkunft

- Was bedeutet **Herkunft** für dich (und in wie fern fließt dieser in deinen Arbeitsalltag als Jugendarbeiter*in ein)? Was ist der Unterschied zu **Kultur**? Kannst du mir hier jeweils ein Beispiel nennen, um den Unterschied zu verdeutlichen?
- Welche Rolle hat das Thema **Herkunft** in deinem Arbeitsalltag? Kannst du mir bitte eine Situation erzählen, in der das deutlich wird?
- Nebenfrage: Welche Bedeutung misst du selbst deiner Herkunft bei in der Arbeit?

Erzähl mir doch bitte von einer typischen Situation in der Arbeit und wo darin deine / das Thema **Herkunft** eine Rolle gespielt hat.

- Unterschied zu Kultur

→ hier entweder Wiederholung zulassen oder eines streichen?

Interkulturelle Kompetenz

- Wann kann man deiner Meinung nach sagen, dass eine Person interkulturelle Kompetenz aufweist? Erzähl mir bitte eine Situation, die das verdeutlicht. (Kannst du mir auch sagen, was es nicht für dich ist?)
- In welchen Bereichen in der Jugendarbeit ist interkulturelle Kompetenz deiner Meinung nach wichtig? (Fokus auf Team & Jugendliche) Kannst du mir dazu ein Beispiel erzählen?
- Würdest du sagen / hast du den Eindruck, dass Kolleg*innen oder Jugendliche bestimmte Erwartungen an dich haben, weil du einen „Migrationshintergrund“ hast?
→ Beispiele

- Wie gehst du damit um?

- Findest du dich in diesen Erwartungen wieder?

Rolle

- Wie viel fließt von der eigenen persönlichen Geschichte (und den eigenen persönlichen Migrationserfahrungen) in den praktischen Berufsalltag mit ein? (Tut es das überhaupt?)
- Findest du, dass es wichtig ist, dass Migrant*innen in der Jugendarbeit tätig sind? Hast du ein Beispiel, um das zu verdeutlichen? (Wichtigkeit)

Abschluss – Ausblick - Zukunftswünsche

- In welchen Formen findet eine deiner Meinung nach professionelle Auseinandersetzung mit den Themen und Situationen, die du mir heute erzählt hast, für dich statt? (Fortbildung, Supervision)
- Was würdest du der MA13 gerne rückmelden in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen?
- Ist für dich noch etwas offen geblieben, was du mir gerne noch mitteilen würdest?

Transkriptionsangaben

Transkriptionsregeln der Gespräche

Die folgende Tabelle gibt die bei der Transkription der Gespräche verwendeten Regeln wieder.

Personennamen und eindeutige Kennmerkmale werden anonymisiert	
(Ereignis)	Nicht-sprachliche Handlungen in Klammer z. B.(lacht)
[Parkname]	Orte, die genannt aber zensiert wurden, um keine Rückschlüsse auf Interviewpartner*innen ziehen zu können
(unv.)	Unverständliche Aussage
Dasagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
[Interviewleitfaden wird erläutert]	Passage zusammengefasst

Einverständniserklärung (Muster)



Einverständniserklärung

im Sinne des Datenschutzgesetzes EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO – Verordnung (EU) 2016/679) sowie des österreichischen Datenschutzgesetzes (DSG – in der Fassung des Datenschutz-Anpassungsgesetzes 2018 und des Datenschutz-Deregulierungs-Gesetzes 2018)

Hiermit erkläre ich _____, dass ich einverstanden bin, dass das Gespräch aufgezeichnet, in vollständiger Länge transkribiert und gegebenenfalls veröffentlicht werden darf.

Im Gegenzug wird versichert, dass die persönlichen Daten anonymisiert werden und ausschließlich für Forschungszwecke Verwendung finden.

(Unterschrift und Datum)

E-Mai Vorlage zur Interviewteilnehmer*innenakquise

Sehr geehrte*r ...

mein Name ist Nevena Stanisic und ich bin gerade dabei, meine Masterarbeit in Bildungswissenschaft zu verfassen. Ich möchte die Wahrnehmungen über die eigene berufliche Rolle von Jugendarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in Wien analysieren. Dafür sind qualitative Interviews geplant, zu denen ich Interviewpartner*innen suche! Die Interviews werden selbstverständlich anonymisiert.

Geplant wären die Interviews im Zeitraum zwischen **26.10. und 19.11.19**

Meine Zielgruppe sind also Jugendarbeiter*innen, welche zurzeit in Wien tätig sind und sich selbst einen Migrationshintergrund zuschreiben würden - das bedeutet somit auch, dass sie zB. aus der 2. oder 3. Generation sein können, nur ein Elternteil Migrationshintergrund hat etc. Zusätzlich wäre es spannend, auch Personen mit Migrationshintergrund aus dem deutschsprachigen Raum (also Deutschland / Schweiz / Luxemburg etc.) zu interviewen.

Ich suche nach 8 Personen, wobei soweit wie möglich ein Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern herrschen sollte.

Bei weiteren Fragen kann man mich gerne unter nevena.stanisic@gmx.at kontaktieren!

Liebe Grüße

Nevena Stanisic