
Anke Spies

Fremdheit verstehen lernen

Zugänge durch ein Praxisforschungsprojekt

Praxis(forschungs-)projekte bieten vielfältig Gelegenheit, die Vermittlung von Fremdheitserfahrungen und -reflexionen in Form einer grundlegend ethnographischen Haltung hochschuldidaktisch zu gestalten und mit dem Erwerb forschungsmethodischer Fertigkeiten zu verknüpfen. Hier können Zugänge zu Lebenswelt(en) und Verstehensfähigkeiten als Basisqualifikation pädagogischer Arbeit mit Mädchen und Jungen anschaulich gemacht werden. Außerdem lassen sich Methodenkenntnisse und offene Fragen durch gezielt organisierte Feldzugänge erschließen. Die folgenden Überlegungen basieren auf der Grundlage hochschuldidaktischer Erfahrungen im Rahmen eines ethnographisch und geschlechterreflektierend konzipierten Praxisforschungsprojektes zur interkulturellen Kinder- und Jugendarbeit im schulischen Kontext. Es wird zunächst die Projektpraxis skizziert, anschließend ihr (biographisches) Professionalisierungspotenzial vor dem Hintergrund des Fachdiskurses erläutert und der Frage nachgegangen, inwiefern eine ethnographische Haltung einen Zugewinn an Professionalität und methodischer (Forschungs-)Kompetenz bedeuten kann.

Projektstudium in ethnographischer Absicht

In Kooperation mit einem freien Träger konnten zunächst zehn Studierende im erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Lehramtsstudium an der Universität Koblenz für die ehrenamtliche Hausaufgabenbetreuung von Migrantenkindern in einem Stadtteil mit vielfältigen sozialen Belastungen gewonnen werden. Parallel zu dieser Tätigkeit begannen die Studierenden eine theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen der interkulturellen Kinder- und Jugendarbeit und erkundeten den Stadtteil zur Einübung eines ethnographischen Blicks. Der in Planung befindliche Ganztagszweig der Grundschule schien der Gruppe ein geeigneter Rahmen, um ein Angebot für Mädchen und Jungen zwischen 6 und 12 Jahren zu installieren. Die Schule nahm den Kooperationsvorschlag gerne an. Aus der Hausaufgabenbetreuung wurde in den Sommerferien ein betreutes Spielplatzangebot und im neuen Schuljahr konnten Angebote¹ aus den Bereichen Bewegung und Kreativität in den Räumen der Schule folgen.

In einem zweiten Begleitseminar erarbeitete sich die Gruppe einen Überblick über den aktuellen Fachdiskurs geschlechtsreflektierender Arbeit mit Mädchen und Jungen. Hier wurden Probleme und Diskrepanzen zwischen Erfahrungen

¹ Dieser Prozess wurde von einer externen Teambegleitung angeleitet.

im Forschungsfeld und Diskurskenntnissen seitens der Studierenden kaum thematisiert, schienen doch die Inhalte einleuchtend und die Praxis relativ unspektakulär zu verlaufen. Aber trotz ethnographischer „Haltungsoption“² waren die geschlechtsbezogenen Perspektiven der Studierenden durch mittelschichtorientierte Nostrifizierungen² geprägt. Im Seminarverlauf zeigte sich außerdem eine – diskursiv kaum zu fassende – Zugangs- und Reflexionskluft zwischen Ansätzen der Mädchenarbeit und Überlegungen zur Jungenarbeit. Beide Beobachtungen wurden zum Anlass genommen, mit Hilfe der geschlechtsbezogenen Aktivitäten im zweiten Projektjahr die Aufmerksamkeit der Studierenden gezielt auf Geschlechtersensibilität zu lenken und die Situation der Jungen in den Angeboten genauer in den Blick zu nehmen.

Die Vermittlung eines ethnographischen und geschlechtersensiblen Zugangs zeigte sich im Verlauf des ersten Projektjahres als *die* zentrale (und für eine erfolgreiche Arbeit unumgängliche) Kompetenz. Für die Studierenden im Diplomstudiengang bedeutete ein solches Projekt, sich mit der Fremdheit der Institution Schule auseinander zu setzen. Den Lehramtsstudierenden war die sozialpädagogische Perspektive unbekannt und allen gemeinsam waren die Lebenswelten der sozial benachteiligten Mädchen und Jungen aus insgesamt 24 Nationen fremd.

Die nun sichtbare ethnographische Herausforderung durch kulturelle Vielfalt, Milieuunterschiede und das Zusammentreffen von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven war als Anlass für (professions-)biographisches Lernen in die Projektkonzeption mit einkalkuliert. Der beabsichtigte Zugewinn an Professionalität bedurfte aber auch der Thematisierung des internen Konfliktpotenzials zwischen den beiden pädagogischen Perspektiven, deren Zusammenführung die Vermittlung eines Fremdheitsverständnisses und einer die Geschlechterproblematiken verinnerlichenden *Haltung* verlangte. So wurden im zweiten Projektjahr die Rahmenbedingungen für Schule-Jugendhilfe-Kooperationen, die Bildungsaufträge in den pädagogischen Handlungsfeldern sowie das Konzept der ethnographischen Forschung theoretisch vertieft. Der in der praktischen Tätigkeit entstandene Feldzugang sollte für ethnographische Forschungen nutzbar werden, deren Fragen erst durch die Arbeit im Projekt entwickelt werden konnten: Welche Eckpunkte einer langfristigen Kooperation für die Ganztagschule lassen sich angesichts der (praktisch erfahrenen) Bau- und Stolpersteine schulbezogener Jugendarbeit formulieren? Welcher Entwicklungsbedarf zeichnet sich auf konzeptioneller und struktureller Ebene in der Praxis ab? Welche kurzfristigen Entwicklungsziele sind aus der Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs zu formulieren? Hat ein solches Projekt tatsächlich hinreichend Standkraft, um im Praxisfeld der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe für Kinder im Grundschulalter Bausteine einer qualifizierten Praxis im Bereich der Ganztagschule zu entwickeln? Wo und wie können Bedarf und sozialisatorische Lücken der Kinder gesehen und lebensweltorientiert gefüllt werden? Was kann in den schulischen Bereich hineinge-

2 Nostrifizierung wird zuerst von Stagl (1981), später von Schütze (1994) und u.a. auch von Schumann (1997) verwendet, so dass ich hier auf eine Kennzeichnung als Zitat verzichte und den Begriff im Sinne eines Fachterminus verwende.

tragen werden und wie lässt sich dies mit dem Ziel des Zugewinns an interkulturellen Kompetenzen für Studierende, LehrerInnen und Kinder zusammenführen?

Anders als in der Aktions- und Praxisforschung war das aktivierende Element eines derart ethnographisch orientierten Forschungsprozesses nicht mit dem Kontakt zur Praxis parallel verknüpft, sondern entstand als forschendes Interesse erst im Nachgang der praktischen Tätigkeit. Das für Praxisprojekte typische „Prinzip Untersuchung“ (Oelschlägel 1976, S. 70) war zwar implizit im Projekt enthalten, konnte aber auch explizit umgesetzt werden, indem die theoretische Auseinandersetzung mit Bedingungen und Aspekten der praktischen Erfahrung zu eigenen (ethnographisch motivierten) Forschungsfragen der Projektstudierenden wurden. Solcherart offene Forschungsfragen konnten sowohl verwendungsorientiert als auch theoriegenerierend mit dem geeigneten methodischen Zugang vertieft, konzipiert und durch eigene Erhebungen und Untersuchungen verfolgt werden. Im Prozess der in den offenen Lernangeboten enthaltenen „rollenden Planung“ (vgl. Preis 1998, S. 35 ff.) fanden die Studierenden Zugänge zu ihren Forschungsfragen, die dann in der Umsetzung in Untersuchungen wiederum der Begleitung und Unterstützung bedurften. Innerhalb dieser Lern- und Gruppenprozesse benötigten sie „Lernberater“ (vgl. Freimuth/Hoets 1996, S. 134) die ich um „Forschungsberater/-innen“ ergänzen möchte. Diese sichern die Konzeptverantwortung, stützen durch Erfahrung und bieten Hilfestellungen in der Selbstorganisation, als auch in der Methodendiskussion und Erhebungspraxis. So erwiesen sich z.B. die von den Studierenden geplanten Gruppendiskussionen mit den Kindern in ihrer praktischen Umsetzung als problematisch, da sowohl methodische als auch thematische und sprachliche Bedingungen im Vorfeld von der Arbeitsgruppe nicht hinreichend reflektiert wurden. Stattdessen wurde eine Gruppendiskussion der Studierenden zur Wahrnehmung von Jungen und ihrer (vermeintlich) problematischen Verhaltensweisen im Praxisfeld durchgeführt, transkribiert und in der gemeinsamen Analyse als Material zur Schulung der Fremdheitshaltung im Sinne des angestrebten ethnographischen und geschlechtersensiblen Blicks verwendet: Die Transkription der Aufnahme wurde mit der Intention der Erkundung eines weitgehend unbekanntes Ausschnitts sozialer Wirklichkeit seitens der Studierenden als auch der Lehrenden gemeinsam analysiert. Der so produzierte Text basierte auf einem gemeinsamen Erfahrungskontext, dessen Fremdheitsdeutungen durch die Textgestaltung der Transkription sichtbar werden konnten. Die Fragestellungen der Analyse halfen anschließend, biographische Lernprozesse im Sinne einer geschlechtersensiblen Haltung anzuregen, da sich die Analyseebenen auf die Aussagen zur Gruppe der Jungen, aber auch geschlechterdifferenziert auf die Diskussionsbeiträge der Studierenden konzentrierten. Verschiedene Ebenen der Wahrnehmung z.B. hinsichtlich Angebotsstruktur oder pädagogischer Interventionen wurden herausgearbeitet.

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung im Praxisprojekt trug für die Projektstudierenden dazu bei, in einem biographischen Lernprozess aus ihren Kompetenzen „generalisierte Fähigkeiten“ (Müller 2001, S. 154) zu entwickeln. Sie lernten die Ernsthaftigkeit der Arbeitssituation der Praxis, die Beziehungen zu Klientel, Kooperationspartnern und Leitungsebene sowie die Auseinandersetzung mit Institutionen kennen. Mit viel Eigenverantwortlichkeit und

immer bemüht um ethnographische und geschlechtersensible Haltungen durchliefen alle ProjektteilnehmerInnen einen erstaunlichen Reflexionsprozess der Möglichkeiten ihrer Praxis. Sie zeigten unerwartete Kontinuität und im Projektverlauf eine zunehmende Fachlichkeit, die sich von der Entwicklung einer antragsgemäßen Konzeption über einen Fachvortrag hin zu einer Reihe von Abschlussarbeiten mit ethnographischem Forschungscharakter niederschlug.

Biographisches Lernen von Fremdheit und Geschlechtersensibilität

Die in der PISA-Diskussion thematisierten Bildungsfragen stehen in engem Zusammenhang mit Fremdheits- und Geschlechterfragen auch derjenigen, die diese Erfahrungen vermitteln sollen. Dabei scheinen die Umsetzung des Gender-Mainstreaming Konzepts als Lernherausforderung (vgl. Scherr 2001a) im Sinne einer zu erwerbenden professionellen Geschlechtersensibilität sowie die im aktuellen „Kerncurriculum für das Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft“ geforderte Auseinandersetzung mit sozialer und kultureller Heterogenität (vgl. DGfE 2004) die dringlichsten Entwicklungsziele für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu sein. Die in den Empfehlungen von 2001 noch als „interkulturelle Kompetenzen“ (vgl. DGfE 2001) formulierten Bedingungen von Heterogenität in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen bedürfen in der Umsetzung der Fähigkeit zur Offenlegung von Ethnozentrismus (vgl. Boos-Nünning 2001, S. 846), damit der Defizitgedanke gegenüber der heterogenen Gruppe sozial benachteiligter Mädchen und Jungen überwunden werden kann. Diese Aufgabe biographischen Lernens birgt neben Wissensvermittlung auch Potenzial für einen forschungsmethodischen Kompetenzerwerb in der wissenschaftlichen Ausbildung. Das ethnographische Konzept bietet dafür eine vielseitig praktikable Grundlage und kann zudem biographische Professionalisierungsprozesse anregen.

Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen müssen pädagogisches Verstehen erlernen, damit sie Kontexte sozialer Bezüge, Umweltbedingungen, aktuelle Lebenssituation und biographische Entwicklungen ihrer künftigen Adressaten überhaupt wahrnehmen können. Als angehende Professionelle pädagogischer Disziplinen müssen sie fallanalytische Kompetenzen erwerben und sich selbstkritische Haltungen zu Fachdiskursen und Methoden empirischer Erkundungsstrategien aneignen (vgl. Riemann 2004, S. 190). Erst die systematische Fremdheitshaltung gegenüber den sozialen Realitäten der Adressaten pädagogischen Handelns führt zum Erwerb von Handlungs- und Deutungskompetenz. Auch in Lehramtsstudiengängen sind selbstreflexive Kompetenzen (vgl. Wildt 2003) sowie forschungsmethodische Anwendungserfahrungen Voraussetzungen von Professionalität, die ihr „Handeln auf systematisch und methodisch kontrolliert gewonnenes Wissen stützt, das im Blick auf sich stetig verändernde Bedingungen hin immer wieder aktualisiert werden muss“ (Horstkemper 2003, S. 118).

Sollen angehende Pädagoginnen und Pädagogen Mädchen und Jungen bei der Suche nach Orientierung unterstützen können und ihrem „Vermittlungsauftrag zwischen den Kulturen“ (Friebertshäuser 2000, S. 48) – aber auch dem zwischen den Geschlechtern – gerecht werden, benötigen sie methodische Zugänge zu den vielfältigen Perspektiven und Ebenen sozialer Wirklichkeit.

Erfahrungsgemäß sind eigene biographische Bedingungen Ausgangslage studentischer Deutungen, die in einem ebenfalls biographisch zu verstehenden Lernprozess relativiert werden müssen, damit stigmatisierende bzw. nostrifizierende Positionen überwunden werden können. Die Aneignung einer ethnographischen Haltung wird in diesem Prozess Bestandteil biographischen Lernens in der Ausbildung: Ein Lernen, das in diesem Professionalisierungsprozess jenseits der Wissensaneignung stattfindet, da es die „Möglichkeiten der Veränderung im Lernen des bisher Gelernten“ (Ecarius 1999, S. 97) beinhaltet. Die Studiensituation wird von neuen Erfahrungen in sozialen Räumen und mit Interaktionspartnern angeregt, die eigene Handlungs- und Deutungsmuster nachhaltig beeinflussen. Im Sinne einer verantwortlichen, an Professionalisierungsoptimierung orientierten pädagogischen Ausbildung muss das Ziel der hochschuldidaktischen Bemühungen ein Bildungsprozess sein, in welchem sich durch den Zugewinn an Reflexivität „Selbst- und Weltbild grundlegend“ (Ecarius 1999, S. 102) ändern.

Faktoren wie kulturelle Herkunft, regionale Einbindungen, biographische Familienstrukturen und ökonomische Ressourcen sowie die jeweiligen geschlechtsdifferenten Bedingungen müssen für den ethnographischen als auch geschlechtssensiblen pädagogischen Kompetenzerwerb bewusst gemacht werden. Forschende Zugänge können hierbei als Anlässe für biographisches Lernen dienen. Sie ermöglichen es, die objektiven Lebensbedingungen als auch die subjektiven Aneignungsprozesse und individuellen Sinngebungen der Adressaten zu erschließen und interkulturelle, geschlechtersensible Handlungskompetenz als Querschnittsaufgabe und fachlicher Standard des Anforderungsprofils pädagogischer Professionen zu erlernen.

Es ist Aufgabe der pädagogischen Ausbildung, das Denken in Kategorien der „Fremdheit“ zu schulen, das scheinbar Alltägliche und vermeintlich Gewisse pädagogischer Praxis in tatsächlich fremden Lebenslagen in Frage zu stellen und Lernanlässe für Voraussetzungen und Methoden des Verstehens zu entwickeln. Diese fundamentale Kompetenz pädagogischer Professionalität darf nicht auf berufsbegleitende Trainings und Fortbildungen verwiesen sein.

Kenntnisse und Reflexionen ethnographischer Zugangsweisen können die fachlichen Haltungen gegenüber vor dem Berufseinstieg stehenden Mädchen und Jungen, die unter zunächst fremden Sozialisations- und Erziehungsbedingungen aufwachsen, modifizieren. Den eher mittelschichtorientierten Studierenden eröffnen sich durch eine ethnographische Haltung mit geschlechtersensiblen Blick (neue) Wahrnehmungsmöglichkeiten für soziale Benachteiligungen und Risiken. Es ist davon auszugehen, dass so vorschnelle Typisierungen und Kategorisierungen vermieden werden können, Heterogenität sichtbar und langfristig ein differenzierter Zugang zu den Lern- und Lebensbedingungen junger Menschen ermöglicht wird. Ziel ist eine grundsätzlich offene und forschend-fragende Haltung, die sich im professionellen biographischen Selbstkonzept niederschlägt. Dann kann sich ein Dialog mit den Adressaten pädagogischer Arbeit entwickeln, durch den „sowohl der Jugendliche wie auch die Pädagogin oder der Pädagoge seinen Selbst- und Weltbezug erweitern (kann), so dass Nachdenklichkeit produziert wird und ein Bildungsprozess auf beiden Seiten in Gang kommt“ (Friebertshäuser 2000, S. 51). Lernen Studierende mittels ethnographischer Zugänge, Mehrdeutigkeiten zuzulassen sowie

fremde Lebenswelten zu erkennen und zu verstehen, erweitern sie eigene Horizonte, denn sie werden die Interdependenz fremder und eigener Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und somit die Pluralität und Habitusabhängigkeit (vgl. Friebertshäuser 2000, S. 37) von Lebenswelten anerkennen.

Haltung einnehmen

Die Vermittlung fachlichen Orientierungswissens bedarf nach Burkhard Müller (2000, S. 270) der ergänzenden Einübung einer 'fachlichen Haltung'. Um diese Ebene zu erreichen und zugleich der Vermittlung von wissenschaftlicher Forschungskompetenz als berufsbezogenem Ausbildungsanteil des universitären Studiums (vgl. Krüger 1995, S. 288) gerecht zu werden, bietet sich die Orientierung am ethnographischen Zugang an, wie er u.a. von Lüders (1999), Friebertshäuser (2000) und Lindner (2000) beschrieben wird.

Das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens wurde auf einer ersten Ebene im o.g. Praxisprojekt trainiert, diente zugleich als Zugang zum Feld und wurde in der Einübung einer Fremdheit problematisierenden Perspektive fachlich begleitet. Auf einer zweiten Ebene konnte diese Perspektive um die Komponente des forschenden Lernens ergänzt und die wissenschaftliche, methodologische und forschungspraktische Orientierung der Ausbildung an praxisrelevanten Beispielen unterstützt werden. In kleinen Untersuchungs- und Lerngruppen eigneten sich die Studierenden zunächst die methodischen Grundlagen an und verfolgten anschließend eigene Forschungsfragen, die sich aus bis dahin im Studium erworbenem Wissen und der Anbindung an die Reflexion der praktischen Arbeitszusammenhänge und -erfahrungen erschließen ließen. Hier erhielten sie Gelegenheit, den von Schumann (1997) als „zentrale Basisqualifikation für professionell arbeitende PädagogInnen“ bezeichneten „ethnographischen Blick“ (ebd., S. 664) für das Neue und Fremde im Handlungsfeld zu entwickeln und sich eine ebensolche Haltung für künftige Praxis anzueignen sowie Lerninhalte biographisch zu verankern. Ziel war die Annäherung und Kompatibilität zwischen wissenschaftlicher Reflexionskompetenz und beruflicher Handlungskompetenz. Angehende Pädagogen/-innen lernten, sozialwissenschaftliche Fallanalysen und pädagogisches Fallverstehen aus ethnographischer Perspektive zu deuten und durch reflektierte Selbstbeobachtung an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis zu ergänzen. Biographische Professionalisierungsprozesse wurden durch diese Form des weitgehend selbstgesteuerten Lernens auf mehreren Ebenen angeregt.

Das ethnographische Konzept ermöglicht mit seiner situationsflexiblen und situationsoffenen Forschungsstrategie (vgl. Lüders 1999, S.136) Ansatzpunkte, um sowohl die Perspektiven der Studierenden, ihre Interaktionen, Praktiken und Diskurse teilnehmend in den Blick zu nehmen wie auch die „situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene“ (ebd., S. 143) zu rekonstruieren. Diese Herangehensweise bedarf der Langfristigkeit, damit ebensolche Praxis und lokales Wissen einer Analyse überhaupt zugänglich gemacht werden können. So kann die scheinbar alltägliche Selbstverständlichkeit pädagogischer Prozesse aufgelöst werden und zugunsten der sie konstituierenden Interaktionen und Bedeutungszuschreibungen untersucht werden. Vorausgesetzt die biographische Lernbereitschaft ist vorhanden, bietet sich hier die Erfassung des je interaktiv erzeugten pädagogischen Raumes sowie der situativen

Konstruktionen von Biographie und Erziehung als selbstreflexives, hochschuldidaktisches Setting, das zugleich die Vermittlung ethnographischer Forschungsmethodik erlaubt. Eine Gruppendiskussion (s.o.) kann zur Anregung solcher professionsbiographischen Lernprozesse dienen.

So erworbene ethnographische (Forschungs-)Kompetenz sollte wesentlich zur Steigerung von professioneller Selbstreflexivität beitragen und die nachweislich seltenen, aber zur Entwicklung pädagogischer Professionalität dringend notwendigen, „biographische(n) Irritations- und Transformationsprozesse“ (Schweppe 2001, S. 283) während des Studiums anregen. Im gelingenden Fall eines solchen Kompetenzerwerbs können die Studierenden biographisch und fachlich lernen, Fremdes und Eigenes miteinander in Beziehung zu setzen und Probleme der Praxis durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven in ihrer Komplexität und jeweiligen Singularität zu bearbeiten (ebd., S. 283).

Die Einübung ethnographischer Kompetenzen und Haltungen bedeutet zugleich eine weitgehend verlässliche Aneignung des (sozialpädagogischen) Lebensweltkonzepts. Die forschende Erkundung – bewusst – fremder Lebenswelten impliziert als Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns, eine nicht-nostrifizierende Perspektive der Adressaten zu wählen. Der durch den ethnographischen Zugang nun offene pädagogische Blick gewährleistet einen stets reflexiven Austausch über Beobachtungen und Erfahrungen. In der Folge sollten pädagogische Normierungen hinterfragt und im Kontext der jeweiligen Lebenswelt betrachtet werden können. Die Auseinandersetzung mit Befunden anderer ethnographischer Studien z.B. mit geschlechtersensiblen Fragestellungen (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004) hilft, diesen Lernprozess zu untermauern.

In dem Maße wie sich die Studierenden im o.g. Projekt darauf einlassen konnten, die Binnenperspektive der Adressaten ihrer Praxis kennen und verstehen zu lernen, gewannen sie an Fähigkeit zu Empathie: Sie machten sich mit den Lebenslagen und Lebenswelten der Mädchen und Jungen vertraut, entwickelten eine forschende Verstehenskompetenz für die künftige Praxis und erfuhren biographische Lernprozesse, deren Subjekte sie selbst waren. Sie lernten, die sozialen, kulturellen und historischen Gegebenheiten, in denen die Adressaten pädagogischen Handelns aufwachsen, zu erschließen und deren Lebenslage(n) jenseits von theoretischen Zuschreibungen in den Blick zu nehmen. Die Ausgestaltung der sozialpädagogischen Angebote wurde in der Folge adressatenbezogen, niedrigschwellig und bedarfsgerecht konzipiert, so dass auch Lösungen für (Lern-)Probleme im schulischen Alltag gefunden werden konnten.

Professionalität gewinnen

Die von genereller Fremdheit und Differenz gekennzeichnete kulturelle Kluft zwischen den Generationen liegt quer zur Dimension kultureller Verschieden- und Fremdheiten zwischen Herkunftskulturen, die es in der Praxis zu überbrücken gilt. PädagogInnen als Vermittler kultureller Traditionen, Werte und Muster sind zugleich auch Subjekte des von ihnen geschaffenen „pädagogischen Milieus“ (Friebertshäuser 2000, S. 40). Ohne ethnographische Eruiierung ihrer eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster können sie dem hohen Anspruch der Interkulturalität (vgl. Scherr 2001b) und Geschlechtersensibilität (vgl. Spies 2004) kaum genügen und laufen Gefahr, in ausländerpädagogische Traditionen und/oder Geschlechterrollen verfesti-

gende Verhaltensweisen (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 77f.) zurückzufallen. Wie eng Konstruktionsprozesse von Geschlecht mit Ethnisierung im schulpädagogischen Kontext zusammenhängen, zeigt z.B. die Untersuchung von Martina Weber für die Konstruktion „des 'türkischen' Mädchens“ und „des 'türkischen' Jungen“ (vgl. Weber 2003). Der ethnographische Zugang scheint geeignet, um Wahrnehmung und Reflexion von ressourcenorientierten „(interkulturellen) Zwischenwelten“ (Gemende 2003, S. 7, Klammer im Original) zu schulen, Zuschreibungen sozialer und kultureller Stereotypisierungen systematisch und biographisch relevant zu überwinden sowie sich gegenüber heterogenen Lernkontexten zu öffnen – besonders, wenn diese von eigenen Lernerfahrungen weit entfernt sind (vgl. Horstkemper 2003, S. 126).

Der Fremdheits- und Differenzfaktor Geschlecht benötigt ebenfalls die ethnographische Analyse von Handlungs- und Deutungsmustern, wenn pädagogisches Handeln professionellen Ansprüchen im Sinne der nach dem Gender-Mainstreaming-Konzept anzustrebenden Geschlechtergerechtigkeit genügen soll. Ohne entsprechende Selbst-Reflexions-Kompetenzen münden alle Bemühungen im ‚Gut-Gemeinten‘, das Ausbildungsdefizit ist eklatant (vgl. Spies 2004). Die zu erwerbende Geschlechtersensibilität, u.a. bezüglich der Reflexion von Festlegungen und Bildern, unter welchen Bedingungen z.B. Mädchen aufwachsen und der Gegenüberstellung und Erforschung von deren tatsächlich vielfältigen und unterschiedlichen Aufwachsensbedingungen, bietet in ihrer praktischen Konsequenz die Chance, sich „darauf ein(zu)lassen, Mädchen bei der Artikulation ihres eigenen Denkens zu helfen“ (Walser 2000, S. 258) statt sich ihnen als Vorbilder aufzudrängen. Aus verdinglichender „Beziehungsarbeit“ kann unter diesen Bedingungen ein für beide Seiten produktiver pädagogischer Dialog entstehen.

Methoden lernen

Zur Erschließung eines Feldes, zur Einübung einer offenen Haltung als auch zur Vermittlung von wissenschaftlicher Forschungspraxis bietet der ethnographische Zugang eine breite Palette forschungsmethodischer Instrumentarien. Als verstehender Ansatz kulturanalytischer Perspektiven bedient sich solche Forschung auch des pädagogischen Fallverstehens: Damit erschließen sich Geschichte, soziale Logik und kulturelle Einbettung Einzelner im untersuchten Feld unter multiperspektivischer Prämisse. Kasuistisch erhobenes Material bietet zunächst die Gewähr, der Spezifik des Einzelfalls gerecht zu werden, ist aber zugleich Ausgangsbasis für weitere qualitative und quantitative Triangulationselemente wie z.B. teilnehmende Beobachtung, mündliche und schriftliche (aktivierende) Befragungen, Experteninterviews sowie Auswertung vorhandener Datensammlungen (Sozialraumanalyse), Dokumente, Berichte, Fotos zur Felderkundung u.ä. Für Studierende eine hervorragende Gelegenheit, Forschungsmethoden und -zugänge zur AdressatInnen-, Ausbildungs- und Praxisforschung in Anwendung und Auswirkungen zu erproben – aber auch Abstand zu eigenen biographischen Aufschichtungen zu gewinnen. Durch die Orientierung an sozialen Problemlagen und Prozessen pädagogischer Praxis mittels der Haltung des Nichtwissens, die den sonst verdeckten Umgang mit Widersprüchen aufdecken kann und soll, besteht Aussicht auf langfristige Verbesserung der Praxis. Ihre Ergebnisse können sich u.a. sowohl in der Intensivierung von Vernetzungsstrukturen, der Gestaltung alltäglicher pädagogischer

Praxis aber auch der Entwicklung professioneller Standards niederschlagen: Die Rekonstruktion der Entstehungs- und Verursachungszusammenhänge sozialer Notlagen von kulturellen Gruppen in spezifischen Lebenswelten, ihrer Verlaufsformen und Folgeerscheinungen z.B. für den Erfolg oder Misserfolg von schulischen Lernprozessen sowie der professionellen Bearbeitung von Problemen, lassen durch ethnographische Zugänge die Weltsicht der Betroffenen im Dialog mit den pädagogischen „Bemühungen“ sichtbar werden. Die Verknüpfung von Deskription und Analyse im Verfahren macht Zugänge zu Kulturen und Milieus, Sichtweisen von Menschen und deren Perspektiven auf die Welt erlern- und verstehbar. – Eine Kontrastierung, von deren Reflexion wiederum professionelle biographische Lernprozesse als auch fachliche Begründungen für die anzuregenden biographischen Lernprozesse der AdressatInnen pädagogischen Handelns zu erwarten sind. Außerdem erhalten angehende PädagogInnen (gleich welcher Berufsorientierung) ein Instrument zur Evaluation und Qualitätsentwicklung von pädagogischen Konzepten an die Hand.

Fazit

Ethnographisch strukturierte Praxisforschungsprojekte bieten ein hochschuldidaktisches Instrument zur Kompensation des Qualifikationsdefizits in migrationssensiblen Fragen (vgl. Teuber 2002). Der im intermediären Feld pädagogischer Probleme stets vorhandene „Zwang zum ethnographischen Fremdverstehen“ (Wensierski 2003, S. 77) wird vermittelbar, indem der soziale Kontext des Studiums zum „Konstitutionsrahmen“ (Ecarius 1999, S. 99) für biographische Lernprozesse genutzt und experimentelle und heuristische Potenziale (vgl. Schreiber 2003) ausgeschöpft werden können: Nach Abschluss des Projektes geben aussagekräftige Abschlussarbeiten mit eigenem Forschungszugang und außergewöhnliche Prüfungsleistungen zu ethnographischen, interkulturellen und geschlechtersensiblen Fragestellungen sowie Rückmeldungen aus Berufseinmündungsprozessen Anlass zur Vermutung, dass so eine nachhaltige Metakognition theoretischer Bezüge und deren Integration in professionsbiographische Lernprozesse gelingen kann.

Ethnographische Lehrforschung mit biographischer Absicht fordert notwendigerweise auch von Lehrenden eine ebensolche Haltung und tangiert deren (professions)biographisches Lernen: Der „fremde“ studentische Bedarf an organisatorischer als auch fachlicher Unterstützung und Verantwortungsübernahme ist – ohne Nostrifizierungen aus der eigenen Studienzzeit – angemessen auszuloten und aufzufangen.

Literatur

- Boos-Nünning, Ursula (2001): Interkulturelle Arbeit. In: Fülbiel, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster, S. 841-846.
- DGfE-Vorstand (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de [Zugriff 10.11.2002]
- DGfE-Vorstand (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de [Zugriff 10.02.2004]
- Ecarius, Jutta (1999): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 89-105.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Güting, Damaris/Ebsen, Silke (2001): Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47. Jg./H. 1, S. 67-79.
- Freimuth, Joachim/Hoets, Anna (1996): Projektlernen. In: Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen. S.134-139.
- Friebertshäuser, Barbara (2000): Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In: Lindner, Werner (Hrsg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen, S. 33-54.
- Gemende, Marion (2003): Zwischenwelten als Bewältigungsmuster von Migration. In: *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, 11. Jg./H. 1, S. 5-17.
- Horstkemper, Marianne (2003): Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert: *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 117-128.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 287-301.
- Lindner, Werner (2000): „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ – Ethnographische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hrsg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen, S. 67-89.
- Lüders, Christian (1999): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 135-146.
- Müller, C.W. (2001): Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft*. Münster, S.153-164.
- Müller, Burkhard (2000): Zum Nutzen fachlichen Wissens und seinen Grenzen. In: King, Vera/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Freiburg i. Br., S. 269-278.
- Oelschlägel, Dieter (1976): Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. In: *Neue Praxis, Sonderheft Gemeinwesenarbeit, Projektstudium und soziale Praxis*, Jg.1./H. 2, S.65-72.
- Preis, Wolfgang (1998): *Vom Projektstudium zum Projektmanagement. Ein Werkzeugkasten für Theorie und Praxis*. Freiburg.
- Riemann, Gerhard (2004): Die Befremdung der eigenen Praxis. In: Hanses, Andreas (Hrsg.): *Biographie und soziale Arbeit*. Hohengehren, S. 241-260.
- Scherr, Albert (2001a): Gender Mainstreaming als Lernprovokation – Anforderungen an die Ausbildung, Fortbildung und Personalentwicklung in den Organisationen der Jugendhilfe. In: Ginsheim, Gabriele von/ Meyer, Dorit (Hrsg.): *Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe*. Berlin, S. 81-93.
- Scherr, Albert (2001b): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: *Neue Praxis*: 31 Jg./H. 4, S. 347 – 357.
- Schreiber, Werner (2000): Überlegungen zur Integration von Theorie und Praxis im universitären Studiengang Sozialpädagogik. In: Homfeld, Hans-Günther/Schulze-

- Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen. Trier, S. 29-39.
- Schumann, Michael (1997): Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial)pädagogischen Ausbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 661-677.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg i. Br., S. 189-297.
- Schwepe, Cornelia (2001): Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: Neue Praxis 31. Jg./H. 3, S. 271-286.
- Spies, Anke (2004): Gender Mainstreaming in sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen – Schlüssel oder Schloss für die Weiterentwicklung der Mädchenfördernden und geschlechterdifferenzierten Jugendhilfe? In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Frankfurt/M., S. 317-332.
- Stagl, Justin (1981): Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, Hans Peter (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Frankfurt/M. S. 273-295.
- Teuber, Kristin (2002): Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogische Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München, S. 75-134.
- Walser, Karin (2000): Professionelles Können in der Jugendarbeit. In: King, Vera/Müller, Burkhard (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg i. Br., S. 251-268.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2003): Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschaft-Praxis-Diskurses. Das Beispiel Praxisforschung. In: Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 67-90.
- Wildt, Johannes (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 71-84.

Prof. Dr. Anke Spies, Carl von Ossietzky Universität, Institut für Pädagogik, Uhlhornsweg, 26111 Oldenburg, anke.spies@uni-oldenburg.de