Monika Bethscheider/Klaus Troltsch

Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration" in der beruflichen Weiterbildung

Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Weiterbildungslehrgänge, deren Teilnehmende teils Einheimische, teils Migrant/inn/en sind. Nachgefragt wird, welche möglichen Einflüsse diese Teilnehmerstruktur auf den Unterricht hat. Dabei zeigt sich, dass in herkunftsgemischten Kursen unter bestimmten Bedingungen eine Konstellation zwischen den beiden Gruppen entsteht, die Aspekte der von Norbert Elias und John L. Scotson beschriebenen Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweist und sich hemmend auf das Lernen der Migrant/inn/en auswirkt. Angemessene Rahmenbedingungen des Unterrichts und ein bewusster Umgang des Lehrpersonals mit dieser Figuration könnten dem entgegenwirken.

1. Fragestellung

Trotz einer nach wie vor lückenhaften Datenlage zur Weiterbildung insgesamt (Seidel 2006; Arnold/Schiersmann 2005) sowie insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten[1] (Bilger 2006; Bethscheider/Paulsen 2007) zeichnet sich eine positive Entwicklung ab: Ein Teil der amtlichen Statistik trägt der Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe zumindest insofern Rechnung, als nicht mehr allein die Staatsbürgerschaft erfasst, sondern auch eine Differenzierung nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung vorgenommen wird (Konsortium 2006, S. 139). Es ist nun tendenziell möglich, quantifizierende Aussagen über ihre Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu treffen (BMBF 2005, S. 45). Für ein tieferes Verständnis der Weiterbildungspraxis ist es aber notwendig, das Kursgeschehen selbst in den Blick zu nehmen und Migrant/inn/en dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern als Teil einer herkunftsgemischten Lerngruppe. Um hierzu einen Beitrag zu leisten, werden im Folgenden speziell solche Kurse betrachtet, in denen Personen unterschiedlicher Herkunft zusammen lernen, und es wird nach der Bedeutung gefragt, die diese Teilnehmerstruktur für den Unterricht hat. Herkunftsgemischte Kurse wurden bereits unter dem Aspekt notwendiger Qualifikationen des Lehrpersonals untersucht (Bethscheider/Schwerin 2005). Um Erkenntnisse auch über das Zusammenspiel von Individuen und Gruppen in den Kursen zu ermöglichen, wird daher auf die Figurationstheorie von Norbert Elias mit dem speziellen Modell der Etablierten-Außenseiter-Figuration Bezug genommen.

1 Als Migrant/inn/en werden hier Personen definiert, die eine andere Muttersprache als die deutsche haben, über eigene Migrationserfahrung verfügen und dauerhaft in Deutschland leben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

2. Zum Figurationsmodell

„Figuration" bezeichnet ein bewegliches Beziehungsgeflecht von Menschen, die in wechselseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) voneinander stehen (vgl. Elias 2004, S. 12; Elias 1988, S. 26 f.). Das Figurationsmodell verstehen Elias/Scotson als „empirisches Paradigma" (Elias/Scotson 1993, S. 10), das in verschiedenen Bereichen der sozialen Wirklichkeit anzutreffen ist und bei der Analyse ganz unterschiedlicher sozialer Prozesse Anwendung findet (vgl. Neckel 1997; Dangschat 2000; Treibel 2001)[2]. Auch an einer kleinen Gesellschaftseinheit lassen sich „Probleme (...) bis ins einzelne, gleichsam mikroskopisch, studieren", so dass man „ein kleinformatiges Erklärungsmodell der Figuration, die man für universal hält, aufbauen" kann (Elias/Scotson 1993, S. 9 f.). Einen speziellen Typus stellt die Etablierten-Außenseiter-Figuration dar. Ihr spezifisches Merkmal ist ein Machtdifferenzial, beobachtbar als Unterordnung einer Gruppe unter eine andere. Die Machtquellen, auf denen der soziale Vorrang der machtstärkeren Etabliertengruppe und ihr Gefühl der Höherwertigkeit gegenüber der Gruppe der Außenseiter beruhen, können sehr verschieden sein. Kern ihrer Überlegenheit sind ihr stärkerer Organisationsgrad und ihre besseren Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Gruppeninteressen als Folge von Unterschieden im Grad der inneren Kohäsion und Kontrolle.

Bei der Figuration geht es also um Struktureigentümlichkeiten, die die beiden am Machtungleichgewicht beteiligten Gruppen miteinander verbinden: Ihre Beziehung wird „durch die Art ihrer Verflechtung bestimmt und nicht durch irgendwelche davon unabhängigen Merkmale ihrer Angehörigen" (ebd., S. 27), wie z. B. Unterschiede der Hautfarbe oder der Sprache, in der sie kommunizieren und die eine der beiden Gruppen „mit einem anderen Akzent und anderer Flüssigkeit spricht" (ebd., S. 26). Diese können lediglich als „verstärkendes Schibboleth" dienen, das Angehörige der Außenseitergruppe als solche kenntlich macht. Begriffe wie ‚rassistisch' oder ‚ethnisch' sind daher aus der Sicht von Elias/Scotson „Symptome einer ideologischen Abwehr". Man lenkt durch ihre Verwendung die Aufmerksamkeit „auf Nebenaspekte dieser Figuration (...) und zieht sie ab von dem zentralen Aspekt (den Machtunterschieden)"[3] (ebd., S. 27 und S. 248 f.). Figurationen dieser Art begegnet man „in der Regel (...) im Zusammenhang mit ethnischen, nationalen oder anderen Gruppenunterschieden" (ebd., S. 11).

Elias/Scotson nennen folgende miteinander zusammenhängende Merkmale[4] der beiden an der Etablierten-Außenseiter-Figuration beteiligten Gruppen:

2 Elias/Scotson entwickelten ihr Modell im Rahmen der Untersuchung einer englischen Vorortsiedlung.

3 „Macht" versteht Elias nicht als personen- oder gruppenbezogenes Handlungsvermögen, das „der eine besitzt, der andere nicht; sie ist eine Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – aller menschlichen Beziehungen." (Elias 2004, S. 77, Hervorhebung dort).

4 Die in der Matrix aufgeführten Merkmale beziehen sich auf Elias/Scotson 1993, S. 7–33.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

Tabelle 1: Merkmale der Etablierten- und der Außenseitergruppe

Etabliertengruppe	Außenseitergruppe
Glaube an die Höherwertigkeit der eigenen Gruppe / Gruppencharisma / pars-pro-toto-Verzerrung durch exemplarische Etablierte	Gefühl der eigenen Minderwertigkeit
Entwertung der Anderen / pars-pro-toto-Verzerrung auf Grundlage exemplarischer Außenseiter (Zuschreibung von Anomie)	Unfähigkeit zur Gegenwehr / Ausgeliefertsein an launenhafte Entscheidungen von oben / verwirrte Resignation / lähmende Apathie / Haltung der Unterwürfigkeit
Hoher Organisationsgrad / Zusammenhalt / hoher Grad an innerer Kohäsion und Kontrolle über die Mitglieder der eigenen Gruppe	Fremdheit untereinander / Mangel an Kohäsion
Gemeinsame Normen und Interessen	Übernahme von Normen der Etablierten / Beschämbarkeit, Scham
Ausschluss der Außenseiter	

In Anlehnung an das Konzept von Elias/Scotson gehen wir von folgenden *Hypothesen* aus:

1. Bestimmte Konstellationen begünstigen eine Etablierten-Außenseiter-Figuration in herkunftsgemischten Kursen der beruflichen Weiterbildung: Wenn Migrant/inn/en in der Lerngruppe eine Minderheit darstellen und unterschiedlicher Herkunft sind, verschlechtern sich ihre Chancen, ihr Leistungspotenzial zu entfalten.
2. Das Lehrpersonal ist in die Figuration eingebunden. Seine Möglichkeiten, den Lernhemmnissen der Außenseiter entgegen zu wirken, hängen maßgeblich ab von seiner Qualifikation sowie von den Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet.

3. Methodisches Vorgehen

Gegenstand der Figurationsanalyse sind nicht Individuen, sondern das Beziehungsgeflecht, das Individuen miteinander bilden. Gleichwohl kommt den Einzelnen für die Untersuchung der Figuration wesentliche Bedeutung zu, kann man doch „ohne diesen Rückgang auf das persönliche Beziehungsgeflecht eines einzelnen Menschen, wie es sich von ihm selbst aus gestaltet (...), eine Fülle von weitergespannten Interdependenzen nicht verstehen“, die konstitutiv sind für Etablierten- und Außenseiterfigurationen (Elias 2004, S. 149 f.; vgl. auch Esser 1984, S. 677 f.).

Von diesen Überlegungen ausgehend haben wir eine Sekundäranalyse von 25 leitfadengestützten Interviews mit Trainer/inne/n und Teilnehmenden unterschiedlicher

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

Herkunft zu ihren Erfahrungen in herkunftsgemischten Kursen der öffentlich geförderten Weiterbildung durchgeführt[5], die eine berufliche bzw. akademische Qualifikation voraussetzten und in denen Migrant/inn/en die Minderheit der Teilnehmenden stellten. Dabei wurden insbesondere diejenigen Textsequenzen berücksichtigt, die Aufschluss geben über individuelle Handlungsstrategien (Verhalten bei Fragen/Unterstützungsbedarf, Kooperation unter Teilnehmenden, Rollenerwartungen an Trainer/innen) und die Rückschlüsse auf das Vorliegen der o. g. Figuration sowie die Zugehörigkeit zu einer der sie konstituierenden Gruppe zulassen (Leistungsvermögen, Unterrichtsbeteiligung). Die Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens erfolgte anhand von Erfahrungen der Befragten aus der Zeit unmittelbar im Anschluss auf die Arbeitsmarktreformen (2003/04), die gekennzeichnet war durch eine z. T. erhebliche Kürzung der Dauer der Maßnahmen bei gleich bleibendem Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte.

4. Empirische Befunde: Ausprägungen der Etablierten-Außenseiter-Figuration in den Kursen

In den Weiterbildungskursen finden sich wesentliche der im Etablierten-Außenseiter-Modell beschriebenen Merkmale wieder, einige davon in einer für den Kontext spezifischen Form.

4.1 Minderwertigkeitsgefühl durch Übernahme indirekter Abwertungen

Ein grundlegendes Merkmal der Etabliertengruppe ist ihr Glaube, ihre Mitglieder seien „im Hinblick auf ihre menschliche Qualität *besser* als die anderen“ (Elias/Scotson 1993, S. 7; Hervorhebung dort). Zwar findet sich in den Interviews keine solche *Selbstüberhöhung der eigenen Gruppe* in offener, direkter Form – allenfalls, wenn ein deutscher Teilnehmer sich als einen der „Leistungsträger“ im Kurs vorstellt, die „wissen, worum es geht“ und sich von den „Pappenheimern“ abgrenzt, die ihnen wie eine „Herde“ folgten. Die von Elias/Scotson beschriebene Auffassung der Etablierten, „dass die eigene Gruppe ‚gut’ ist und die andere ‚schlecht’“ sei (ebd., S. 13), wird jedoch verschiedentlich in Form einer *indirekten Abwertung* der Migrant/inn/en durch deutsche Teilnehmende und Trainer/innen deutlich und erfolgt dann über eine Kritik an deren mangelnder Leistungsfähigkeit: Viele von ihnen könnten wohl zuhören, aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten aber keine eigenständigen Beiträge zum Unterricht leisten; als Trainer/in nehme man eine Beschränktheit der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten wahr. Auch wenn sie fachlich kompetent seien und sich „emsig“ bemühten – „die Leistungsschwächeren, die liegen halt meist in den Ausländern drin“. Dessen seien diese sich auch selbst bewusst.

5 Grundlage waren Originaldaten eines Forschungsprojektes des Bundesinstituts für Berufsbildung (Bethscheider/Schwerin 2005).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

Die Übernahme derartiger Einschätzungen haben Elias/Scotson als ein Merkmal der Außenseiter thematisiert: „Das Schandmal (geht) in das Selbstbild der machtschwächeren Gruppe ein“ (ebd., S. 14), d.h. negative Bewertungen durch die Einheimischen korrespondieren auf Seiten der Migrant/inn/en mit einem *Gefühl von Minderwertigkeit*. Dieser Sachverhalt betrifft keineswegs allein Personen, die für sich erhebliche Defizite im Unterricht und im Umgang mit deutschsprachigen Lernmaterialien feststellen. Auch Teilnehmende, deren fachliche Leistungen im Kurs anerkannt sind und die im Interview ansonsten sicher auftreten, äußern Zweifel an ihren Fähigkeiten. Dabei mischt sich die Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit im Kurs („bleiben tausend Fragen hinterher“) mit Vorerfahrungen wie der, dass ihre im Herkunftsland erworbene Qualifikation in Deutschland „nichts zählt“, und geht einher mit einer Reduktion ihrer beruflichen Zielsetzungen (z. B. nicht in leitender Funktion zu arbeiten, sondern als Programmierer).

4.2 Mangel an Kohäsion und Individualisierung migrationsspezifischer Schwierigkeiten

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der Außenseiter in der von Elias/Scotson untersuchten Figuration ist, dass sie „nicht nur für die Alteingesessenen, sondern auch füreinander Fremde waren“ mit einem vergleichsweise geringen Grad an innerer Kohäsion (ebd., S. 11). In den Kursen zeigt sich dies als Tendenz zur *Vereinzelung* der Migranten. Dabei geht es nicht um eine individuelle Vereinsamung oder Kontaktarmut, sondern um die Tatsache, dass sie ihren Migrationshintergrund bisweilen diffus als ein „Anderssein“ wahrnehmen, das sie von den Einheimischen unterscheidet („Obwohl wir Deutsche sind, wir sind von anderer Kultur“), nicht aber als eine Gemeinsamkeit, die sie untereinander verbinden würde. Eher ist das Gegenteil der Fall: Abgesehen von vereinzelten Paarbildungen, die sich als Lerner/innen derselben Herkunft von der übrigen Kursgruppe zurückziehen und von denen einer für den anderen übersetzt, fanden wir keine Teilnehmenden, die gezielt den Kontakt zu Landsleuten oder anderen Migrant/inn/en gesucht hätten: Zum einen würde dies ihrem Bedürfnis nach Anpassung und Zugehörigkeit zu ihrem deutschen Umfeld entgegenwirken; zum anderen gehen sie davon aus, auch im angestrebten Arbeitsleben später allein zurechtkommen zu müssen, oder aber sie wollen sich von leistungsschwächeren Landsleuten abgrenzen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass Migrant/inn/en auch Verständnisschwierigkeiten, die speziell für sie als Zweitsprachler/innen entstehen können, in individualisierter Form wahrnehmen und als persönliche Angelegenheit, mit der sie allein zurechtkommen müssen.

4.3 Kohäsion durch Einigkeit in der Anspruchshaltung

Im Unterschied dazu beschreiben Trainer/innen die einheimischen Teilnehmenden als die Aktiven im Kurs und den Migrant/inn/en bei der Äußerung ihrer Vorstellungen und Erwartungen deutlich überlegen; als „tonangebende“ Leute, die sich – anders als Migrant/inn/en – nicht bedanken für das, was sie bekommen, sondern Ansprüche formu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

lieren, Forderungen etwa im Hinblick auf die Kurszeiten oder das Kurskonzept stellen und auch „öfters mal“ kritisch nachfragen, wenn Dozenten mit Begriffen „schludern“. Wenn ein Dozent sich nach ihrer Auffassung zu sehr um die ausländischen Kursteilnehmenden bemüht, melden sie Einspruch an („Jetzt ist der schon wieder da hinten in der Ecke. Wir haben aber genauso gut Fragen“). Anders die befragten Migrant/inn/en. Sie unterscheiden sich z. T. erheblich von ihren einheimischen Kurskollegen im Hinblick auf ihre Interaktion mit den Lehrenden, wobei ihr Verhalten möglicherweise Ausdruck auch kulturell geprägter *Verhaltensnormen*[6] ist. Die Selbstverständlichkeit etwa, mit der ein einheimischer Teilnehmer sein Verhalten gegenüber dem Trainer als eines beschreibt, das darauf abzielt, bei Bedarf dessen „Wissen ab(zu)greifen“, findet auf Seiten der Migrant/inn/en keine Entsprechung. Sie äußern im Gegenteil ein Verständnis von Höflichkeit, vom Umgang mit Autoritäten und mit Kritik, das sie eher daran hindern dürfte, ihre Interessen im Kurs mit dem notwendigen Nachdruck zu vertreten (vgl. Bethscheider/Schwerin 2005) – „viel zu brav, viel zu lieb, viel zu höflich“ und „ein bisschen obrigkeitshörig“. Diese Äußerungen lassen auf schlechtere Voraussetzungen für die *Durchsetzung eigener Interessen* auf Seiten der Außenseiter und eine „höhere Machtrate“ der Etablierten (Elias/Scotson 1993, S. 11) schließen.

4.4 Asymmetrie der Kommunikation und potenzieller Ausschluss

Von zentraler Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen sind *sprachliche Anforderungen.* Worum es dabei für Migrant/inn/en geht, beschreibt eine Trainerin so: „Sie müssen mir zuhören. Sie müssen aufschreiben, was ich aufschreibe, und sie schreiben es auf Deutsch auf (...), direkt mitgeschrieben wird auf Deutsch. Dann ist meine Schrift nicht gerade die beste, die muss man also auch noch lesen können. Und dann müssen sie nachvollziehen, was ich da erzähle. Ich meine, das sind ja zwei intellektuelle Sachen und eine mechanische Sache, die sie da regeln müssen“, und zwar in derselben – ohnehin knapp bemessenen – Zeit wie die muttersprachliche Mehrheit der Kursteilnehmenden. Diese zusätzlich zu erbringende Leistung wird in den untersuchten Kursen nicht thematisiert. Es zeigt sich vielmehr die „Grundeinstellung“ deutscher Teilnehmender und Trainer, wer als Zweitsprachler einen Fachkurs absolviere, habe „grundsätzlich keine Rücksicht“ zu erwarten, sondern werde „mit dem gleichen Maß gemessen“ wie die Muttersprachler. Bisweilen gehen Trainer/innen dennoch auf die betreffenden Teilnehmenden ein – es handelt sich dann aber um eine freiwillige, nicht einforderbare Zusatzleistung.

Eine besondere Bedeutung erhält schließlich auch – gerade wenn unter sehr engen zeitlichen Rahmenbedingungen gelernt wird – die Fähigkeit, ein möglichst schnelles *Kurstempo* einzuhalten: Die Einheimischen werden als Gruppe beschrieben, die möglichst viel vom Trainer hören und präsentiert bekommen will („also Wissen, Wissen, Wissen“). Dies impliziert einen Anspruch an Bilingualität bzw. kompetente Zweitspra-

6 Kultur hier als „Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Wert-Einstellungen“ (Mühlmann 1969, S. 598).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

chigkeit, den zu erfüllen ihnen nur in Ausnahmefällen möglich sein wird (Esser 2006, S. ii und S. 99 f.), so dass Migrant/inn/en als *anomisch* („Bremse“) angesehen werden. Die Asymmetrie der Kommunikationssituation (Fischer 2001, S. 100) hat weit reichende Folgen. Migrant/inn/en offenbaren in den Interviews ein Gefühl der *Abhängigkeit* vom Wohlwollen der einheimischen Kursmehrheit ihren sprachlichen Abweichungen gegenüber. Ob ihr bei inhaltlichen Problemen geholfen werde, so eine Teilnehmerin, hänge davon ab, wie die Deutschen „auf Ausländer eingestellt sind“. Es sei ein „persönliches Glück“, wenn diese einen fremden Akzent hörten, aber so „tolerant“ seien, ihn zu akzeptieren; „das Schlimmste“ wäre, im Kurs als Hindernis wahrgenommen und „abgestoßen“ zu werden. Auch um dem entgegenzuwirken, stellen Migrant/inn/en selten Fragen an das Lehrpersonal, selbst wenn sie dringend dessen Unterstützung benötigen. Die Forderung nach einer Aufteilung des Kurses ist schon gestellt worden, insofern hat diese *Angst vor Ausschluss* eine reale Grundlage. Ein Trainer beschreibt treffend die Figuration, die sich darin ausdrückt: „Zu sagen, die Deutschen wollen nicht mit den Ausländern, wäre zuviel interpretiert“, es gehe vielmehr darum, dass die Ausländer meist bei den Leistungsschwächeren seien und man „die Guten von den Schlechteren“ separieren wollte.

4.5 Vermeidung von Beschämung durch Wohlverhalten

Das Nichtverstehen von Begriffen, grammatikalische Fehler und schon sprachliche Besonderheiten wie ein Akzent können zudem mit Gefühlen der *Scham* einhergehen, die die Zurückhaltung von Migrant/inn/en weiter verstärken. Einheimische Kurskolleg/inn/en und Trainer/innen schildern, man habe es „irgendwie (...) im Gefühl, diejenige könnte das eigentlich jetzt sagen, aber sie traut sich einfach nicht, dass ihr da ein paar Vokabeln fehlen im Deutschen, dass dann die anderen vielleicht lachen oder so was“. Die Furcht vor Bloßstellung betrifft aber nicht allein diejenigen Teilnehmenden, deren Deutschkenntnisse erhebliche Defizite aufweisen, sondern schon eine „nicht perfekte [deutsche, d. A.] Sprachbeherrschung“ trägt zur Scham und Zurückhaltung der Außenseiter bei. Mitunter wird sie durch *Beschämungen* weiter verstärkt. Dies betrifft z. B. Situationen, in denen Trainer stille Migrant/inn/en zu aktivieren suchen mit Appellen wie: „Versucht deutsch zu reden, ja, versucht es einfach (...) traut euch, also wir lachen bestimmt nicht, traut euch“; oder wenn sie sie grundsätzlich für jede Form von Beteiligung loben, ganz unabhängig von der jeweils erbrachten Leistung.

Elias/Scotson weisen darauf hin, dass „Mitglieder einer Außenseitergruppe beschämt werden können, weil sie den Normen der höher stehenden Gruppe nicht gerecht werden, weil sie gemessen an diesen Normen anomisch sind“ (Elias/Scotson 1993, S. 20). Neckel (1991, S. 18) greift diesen Aspekt auf und betont, dass alle Scham sozial ist, weil auf Normen bezogen, die nur im sozialen Leben erzeugt werden können. In der modernen Gesellschaft nimmt Schamempfinden typischerweise die Form von Unterlegenheit an, einem „Gefühl der eigenen Schwäche oder Inkompetenz, das man zu sich selbst im Vergleich zu anderen hat“; sie bezeichnet ein personales Defizit, für

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

das man sich selbst die Verantwortung gibt. Erst ein Defizit an Kompetenz gibt auch die Bedingung dafür ab, sich als Unterlegener zugleich minderwertig zu fühlen, denn „in modernen Gesellschaften sind die selbst erbrachten Leistungen eines Menschen maßgeblich für die Wertschätzung einer Person" (ebd., S. 155)[7]. Wer sich unterlegen fühlt, wird daher „versuchen, durch Unterordnung und Wohlverhalten denjenigen günstig zu stimmen, in dessen Abhängigkeit er geraten ist. Aus Unterlegenheit entsteht so ein Hang zur Konformität, die von bloßer Regeltreue bis hin zu Unterwürfigkeit reichen kann" (ebd., S. 165). In den Kursen drückt sich diese Haltung so aus, dass keinerlei Beschwerden oder Anregungen eingebracht werden. „Von den Ausländern kommt eigentlich (...) da kommt eigentlich nichts."

4.6 Das Lehrpersonal in der Figuration

Trainerinnen und Trainer sind ein Bestandteil der Etablierten-Außenseiter-Figuration in den hier untersuchten Weiterbildungskursen. Dies gilt ungeachtet dessen, ob sie das dieser Figuration innewohnende Konfliktpotenzial wahrnehmen oder nicht. Es gibt Trainer/innen, die sich mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Kursteilnehmenden nicht ernsthaft auseinandersetzen, sie ignorieren oder unter Hinweis auf eine verfehlte Kurszuweisung als außerhalb ihrer Zuständigkeit liegend hinnehmen bzw. die Probleme im Kurs durch eine „symbolische Gleichstellung" (Elias/Scotson 1993, S. 304) aller Kursteilnehmenden zu umgehen versuchen. Dieser Trainertypus überlässt die Etablierten-Außenseiter-Figuration sich selbst. Andere nehmen die Figuration in aller Deutlichkeit wahr und sprechen von der Bildung zweier „Blöcke". Sie engagieren sich durch eine stärkere Unterstützung zugunsten besserer Lernbedingungen bis hin zu offener Parteinahme für die Außenseiter, die sich am Unterricht zu beteiligen suchen („Wenn ich merke, dass da ein permanentes Dazwischenreden passiert, (...) dann (...) müssen Sie als Trainer diese Spielregeln vorgeben"). Dies hat zur Folge, dass innerhalb des ohnehin engen Zeitrahmens weniger Inhalte behandelt und die Etablierten unzufrieden werden. Auch diese Trainer/innen können somit die Figuration nicht auflösen, sondern machen lediglich deren grundlegenden Konflikt zum Thema.

5. Folgerungen

Wir gehen zwar nicht davon aus, dass herkunftsgemischte Weiterbildungskurse zwangsläufig eine Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweisen. Auch werden sich nicht alle an einer solchen Figuration beteiligten Individuen jederzeit den Merkmalen der Etablierten bzw. der Außenseiter entsprechend verhalten[8]. Dennoch sollen unsere Ergebnisse den Blick auf diese Kurse schärfen, denn bestimmte Bedingungen der beruflichen Weiterbildung fördern ein Beziehungsgeflecht zwischen Einheimischen

7 Zur Wandlung des Schamverhaltens im Zivilisationsprozess bei Elias vgl. Schröter 1990, S. 57 ff.
8 So gibt es unter den Migrantinnen und Migranten auch Beispiele für aktive Beteiligung am Unterricht (Fragen stellen).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

und Migrant/inn/en, das wesentliche Merkmale der Etablierten-Außenseiter-Figuration aufweist: Diese Bedingungen betreffen zum einen strukturelle Fragen wie die Mehrheitsverhältnisse zwischen Einheimischen und Migrant/inn/en unterschiedlicher Herkunft, zum anderen das Verhältnis zwischen der Kursdauer und der zu bearbeitenden Stoffmenge sowie die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Des Weiteren geht es um das Lehrpersonal[9], das für mögliche Figurationen in herkunftsgemischten Kursen sensibilisiert und auf seine Arbeit didaktisch und methodisch vorbereitet sein sollte. Insbesondere benötigen Trainer/innen im hier behandelten Kontext „Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation“ (Auernheimer 2005, S. 19), d. h. für die Machtdifferenz, die in herkunftsgemischten Lerngruppen entstehen kann. Sie sollten dem gezielt entgegenwirken, etwa durch soziometrische Übungen und Kleingruppenarbeit (Fischer 2001, S. 100). Trainer/innen müssen zudem auf der Basis von Kenntnissen ein Gespür für kulturelle Unterschiede entwickeln, um ohne stereotypisierende Zuschreibungen auf ihre Teilnehmenden eingehen zu können – etwa im Rahmen von Einzelgesprächen. Nicht zuletzt sind sowohl didaktisches und methodisches Geschick notwendig, um etwa sprachliche und nichtsprachliche Vermittlungsformen zu koppeln, als auch Kenntnisse der Schwierigkeiten, die speziell die deutsche Sprache für Migrant/inn/en mit sich bringt, um das Auftreten vermeidbarer Verständnisschwierigkeiten zu verhindern (z. B. Verzicht auf Nominalstil, überkomplexe Wortzusammensetzungen u. ä.). Dies liegt im Interesse aller Lernenden; für diejenigen, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren, ist es von grundlegender Bedeutung.

„Vielleicht“, schließen Elias/Scotson ihre theoretischen Überlegungen, „vermag ein besseres Verständnis der zwingenden Kräfte, die in Figurationen wie der von Etablierten und Außenseitern am Werke sind, der allmählichen Entwicklung praktischer Maßnahmen zu ihrer Kontrolle vorzuarbeiten“ (Elias/Scotson 1993, S. 268). Versuche, die Figuration in direkter Weise zu beeinflussen, müssen vor allem von der machtstärkeren Seite (einheimische Teilnehmende und Trainer/innen) ausgehen, weil diese „die besseren Selbststeuerungs- und Planungschancen hat“ (Waldhoff 1995, S. 252). Mit Blick auf die Gestaltung wesentlicher Rahmenbedingungen der Kurse sind es die Träger (Qualifikation des Personals, Verhältnis Zeitrahmen-Stoffmenge) sowie mittelbar die das Angebot finanzierende Bundesagentur für Arbeit.

Literatur

Arnold, R./Schiersmann, C. (2005): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn/Berlin, S. 33–66

Auernheimer, G. (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 1, S. 15–22

Bethscheider, M./Schwerin, C. (2005): Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft. Endbericht des BIBB-Forschungsprojektes 2.4.101. Bonn

9 Zur notwendigen Professionalisierung in der Weiterbildung vgl. Kraft (2006).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf

Bethscheider, M./Paulsen, B. (2007): Berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Expertise – Nationaler Integrationsplan, AG 3: „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen". Bonn, S. 200–211

Bilger, F. (2006): Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: Report, H. 2, S. 21–31

BMBF (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin

Dangschat, J. S. (2000): Integration – Eine Figur voller Probleme. In: Klein, G./Treibel, A. (Hrsg.): Skepsis und Engagement, Münster u. a., S. 185–208

Elias, N. (1988): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M. (1. Aufl. 1987)

Elias, N. (2004): Was ist Soziologie?. Weinheim/München (1. Aufl. 1970)

Elias, N./Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M. (1. Aufl. 1965)

Esser, H. (1984): Figurationssoziologie und methodologischer Individualismus. Zur Methodologie des Ansatzes von Norbert Elias. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 667–702

Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin

Fischer, V. (2001): Gruppe – pädagogische Gruppe – multikulturelle Lerngruppe. In: Fischer, V./Kallinikidou, D./Stimm-Armingeon, B. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts., S. 77–110

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (Stand 06.08.2007)

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n. Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 06.08.2007)

Mühlmann, W. E. (1969): Kultur. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 598–602

Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M. u. a.

Neckel, S. (1997): Etablierte und Außenseiter und das vereinigte Deutschland. Eine rekonstruktive Prozessanalyse mit Elias und Simmel. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 2, S. 205–215

Schröter, M. (1990): Scham im Zivilisationsprozess. Zur Diskussion mit Hans Peter Duerr. In: Korte, H. (Hrsg.): Gesellschaftliche Prozesse und individuelle Praxis, Frankfurt a.M., S. 42–85

Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildungssituation in Deutschland. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld, S. 35–63

Treibel, A. (2001): Figurationen von Etablierten und Außenseitern: Prozesse der Eingliederung und der Ausgliederung. Vortrag auf der Europa-Konferenz „Moderne Zeiten, Europäische Räume – Grenzfragen". o. O.

Waldhoff, H.-P. (1995): Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Frankfurt a.M.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/bethscheider0701.pdf