

**KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS HinterGRUND  
IN DER JUGENDWOHLFAHRT**

**EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG BEI DER  
SOZIAL- UND LERNBETREUUNG**

**MASTERARBEIT**

Zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von  
Bakk.<sup>a</sup> Kathrin HUBER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno HEIMGARTNER

Graz, 2010

## ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe. Überdies sind keine, außer die angegebenen Quellen und Hilfsmittel, verwendet worden.

---

Datum

---

Unterschrift

## DANKSAGUNG

Ich möchte mich besonders bei Herrn ao.Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner für die stets hilfreiche und bereichernde Unterstützung, sowie Begleitung bei meiner Masterarbeit bedanken.

Außerdem bedanke ich mich bei dem Geschäftsleiter des Pflegeelternvereins Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“ Herrn Dr. Ebensperger, der mich bei der Durchführung meines Forschungsprojektes unterstützt hat, sowie Frau Mag.<sup>a</sup> Redl, die meinem Vorhaben mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist. Des Weiteren möchte ich den Koordinatorinnen der Sozial- und Lernbetreuung und den Sozial- und LernbetreuerInnen für die zahlreiche Teilnahme einen Dank aussprechen.

Mein herzlicher Dank gilt all jenen Menschen, die mir während des Studiums und der Masterarbeit zur Seite gestanden sind. Ich möchte mich im Besonderen bedanken bei...

... meinen Eltern Renate und Heinz sowie meiner Schwester Bettina,

die mir immer eine aufmunternde Hilfe und Stütze waren und mich nie im Stich gelassen haben. Ihr habt mir, wenn es schattig war, Sonne gespendet!

... meinen Freund Stefan,

der mir auch immer ein bester Freund ist und immerzu für mich da ist. Ich habe sehr viel von Dir lernen können und hoffe weiterhin mit Dir eine gemeinsame so bereichernde und schöne Zeit erleben zu dürfen.

... Herbert und Maria-Luise,

für die gemeinsame schöne Studienzeit und Eure gute Freundschaft. Die drei Musketiere – gemeinsam sind wir stark!

... sowie meinen gesamten Freundinnen,

die immer für mich da waren und mir zur Seite gestanden sind.

## **KURZZUSAMMENFASSUNG/ABSTRACT**

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Sozial- und LernbetreuerInnen des Pflegeelternvereines Steiermark mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund umgehen. Um dieses Thema zu verstehen, ist es notwendig, im theoretischen Teil dieser Arbeit einerseits die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt und ihre Situation darzustellen und andererseits soll die Zwei- und Mehrsprachigkeit thematisiert werden.

Im empirischen Teil dieser Arbeit sind mittels einer Fragebogenerhebung die Erfahrungen der Sozial- und LernbetreuerInnen in Bezug auf ihre zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfasst worden. Dabei wurde ersichtlich, dass die Sozial- und Lernbetreuung eine positive Auswirkung auf den Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen hat, jedoch in gewissen Bereichen noch Verbesserungen möglich sind. Ziel sollte es sein, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen, um sich besser an Gesellschaft beteiligen zu können.

This paper deals with the question, like social- and learntutors by the Pflegeelternverein Steiermark, handle with children and youngsters with migration background. To understand this conflict area it is necessary to illustrate in the theoretical part of this paper on the one hand children and youngsters with migration background in the child and youth services (social- and learntutor) and on the other hand to describe the bi- and the multilingualism as a very important issue.

In the empirical part of this paper there has been captured the experiences of the social- and learntutors concerning their children and youngsters which need social care through questionnaire (online and paperversion). Thereby it became obviously that the social- and learn care has a positive effect on the success of social care, though there are various sectors which need a variation of efficiency. The aim is to submit the children and youngsters with migrationbackground a succeeding daily routine to get better participated in our society.

## INHALTSVERZEICHNIS

ERKLÄRUNG .....	I
DANKSAGUNG .....	II
ABSTRACT .....	III
INHALTSVERZEICHNIS .....	IV
EINLEITUNG .....	VII

## I. THEORETISCHER TEIL

### 1 KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND.. 1

1.1 Migration .....	1
1.2 Die rechtliche Situation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.....	2
1.3 Soziales Umfeld/Gegebenheiten.....	4
1.3.1 Familiäre Bedingungen .....	4
1.3.2 Kultur und Freizeit .....	6
1.4 Bildung und Schule.....	7
1.4.1 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – Benachteiligte im Bildungssystem? .....	8
1.5 LehrerInnenausbildung und interkulturelle Erziehung.....	12

### 2 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT ..... 19

2.1 Sprachstandserhebung .....	20
2.2 Arten des Spracherwerbs .....	22
2.3 Sprachförderung.....	24
2.3.1 Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich .....	25
2.3.2 Sprachliche Förderung im schulischen Bereich .....	26
2.3.3 Nachhaltige Sprachförderung.....	28
2.4 Unterricht der Muttersprache.....	29
2.4.1 Förderung der Muttersprache.....	30
2.4.2 Ziel des muttersprachlichen Unterrichts .....	33

### **3 KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS HinterGRUND IN DER JUGENDWOHLFAHRT - Sozial UND LERNBETREUUNG . 34**

3.1	Allgemeines zum Projekt „Sozial- und Lernbetreuung“ .....	34
3.2	Aufgaben der Sozial- und LernbetreuerInnen .....	36
3.2.1	Leistung der SOLE .....	37
3.3	Organigramm Pflegeelternverein .....	39
3.4	Kinder und Jugendliche bei der SOLE .....	40
3.4.1	Herkunft der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen .....	40
3.4.2	Alter der zu betreuenden Kinder/Jugendlichen .....	42
3.5	Rahmen der Sozial- und Lernbetreuung .....	42
3.5.1	Stundenkontingent (monatlich).....	42
3.5.2	Wer hat Anspruch auf Sozial- und Lernbetreuung? .....	43
3.5.3	Indikatoren für einen Förderbedarf.....	45
3.6	MitarbeiterInnen der SoLe.....	47
3.7	Controlling und Kosten der SoLe .....	48
3.7.1	Exkurs: Sozialraumorientierung in der Jugendwohlfahrt am Beispiel Graz .....	49

## **II. EMPIRISCHER TEIL**

### **4 METHODE ..... 52**

4.1	Ziel des Forschungsvorhabens .....	52
4.2	Stichprobe .....	53
4.2.1	Geschlecht.....	54
4.2.2	Status der Ausbildung .....	54
4.3	Versuchsplan .....	55
4.4	Erhebungsmethode .....	56
4.4.1	Weiteres Material.....	57
4.5	Untersuchungsablauf.....	57
4.5.1	Statistische Auswertung .....	58
4.6	Fragestellungen.....	59

**5 STATISTISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE..... 61**

5.1 Zufriedenheit vs. Betreuungserfolg ..... 61  
5.1.1 Dauer der Betreuung vs. Betreuungserfolg..... 61  
5.1.2 Terminvereinbarungen ..... 62  
5.1.3 Unterstützung durch Supervision und Eltern..... 65  
5.1.4 Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen vs. Betreuungserfolg ..... 67  
5.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit ..... 70  
5.2.1 Eltern als Einflussfaktor auf den Spracherwerb der Kinder..... 70  
5.2.2 Schule als Einflussfaktor auf den Spracherwerb der Kinder ..... 73  
5.3 Soziales Umfeld der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund..... 75

**6 DISKUSSION DER ERGEBNISSE..... 77**

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse..... 77  
6.2 Methodenkritik ..... 79  
6.3 Resümee 81

**7 VERZEICHNISSE..... 83**

7.1 Literaturverzeichnis ..... 83  
7.2 Abbildungsverzeichnis..... 91  
7.3 Tabellenverzeichnis..... 92

**8 ANHANG ..... 93**

## **EINLEITUNG**

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich im theoretischen Teil darzustellen und des Weiteren sollte der empirische Teil einen Einblick in die Thematik der Sozial- und Lernbetreuung als Jugendwohlfahrtsträger im Kontext mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Graz geben.

Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich wie folgt in drei Kapitel: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt – Sozial- und Lernbetreuung.

Zu Beginn ist es wichtig, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Fokus der Arbeit gerückt werden. In diesem Kontext ist von Interesse, wie sich das Soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestaltet, sowie eine kritische Auseinandersetzung in Bezug auf die Bereiche Schule und Bildung.

Diese bilden die Überleitung zu Kapitel zwei, in welchem die Zwei- und Mehrsprachigkeit thematisiert wird. Da die Sprache als ein Mittel zur Verständigung bzw. zur Kommunikation zwischen Menschen dient, nimmt sie auch in der Diskussion um Menschen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle ein. Aus diesem Grund übernimmt die Zwei- und Mehrsprachigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit Integration eine wichtige Position. Allerdings sollte beim Erwerb der Sprache nicht nur Wert auf die Zweitsprache gelegt werden, sondern es sollte sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache Beachtung finden.



Im letzten Kapitel des theoretischen Teiles werden die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt in Bezug auf die Sozial- und Lernbetreuung beleuchtet. Es wird die Situation der Sozial- und Lernbetreuung – Pflegeelternverein Steiermark – dargestellt, um so einen Übergang zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit zu bilden.

Der Methodenteil soll einen Einblick in die Sozial- und Lernbetreuung im Kontext mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Hierbei werden die einzelnen Fragen und Fragestellungen beschrieben. Des Weiteren werden die Untersuchungsinstrumente sowie die statistische Auswertung der Untersuchung dargestellt. Nach der Auswertung folgen eine kritische Diskussion der Ergebnisse, eine Methodenkritik sowie ein Resümee hinsichtlich dieses Spannungsfeldes.

# 1 KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS HinterGRUND

Hamburger et al. (2002, S.7) spricht davon, dass „Migrantenkinder und -jugendliche in erster Linie Kinder und Jugendliche sind, zu deren Biografie eben unter anderem auch die Migrationserfahrung (die eigene oder die der Eltern) gehört“.

## 1.1 Migration

Der Begriff Migration bedeutet Wanderung und wird erst seit kurzem im deutschsprachigen Raum verwendet. An der Thematik der Migration ist ein stetiges Interesse zu vermerken, da die Bedeutung an diesem Begriff und die stetig wachsenden Zahlen in diesem Kontext immer mehr zunehmen (vgl. Giddens/Fleck/Egger de Campo 2009, S. 454). Hamburger (2002, S. 12) zeigt, dass im Begriff der Migration „Dimensionen [von] Raum, Zeit und Sozialität“ enthalten sind. Wenn von Migration gesprochen wird, so wird dieses Phänomen häufig als kulturelles Problem verstanden. Das bedeutet, dass es Konflikte zwischen Wissenssystemen gibt bzw. entstehen können. Dabei wird die Aufmerksamkeit im Kontext mit Migration auf kulturelle Gesellschaft, interkulturelles Lernen, kulturelle Identität und Kulturkonflikte gerichtet. Jedoch sollte der damit verbundene Integrationsgedanke ganzheitlich betrachtet und analysiert werden. Deshalb sollten in erster Linie strukturelle Bedingungen der Menschen ins Blickfeld gerückt werden, denn Armut, Not, politische Unterdrückung und Krieg sind häufigere Gründe für eine Migration, als jene mit kulturellem Hintergrund (vgl. Hamburger 2002, S. 24 zit.n. Hoffmann-Nowotny 1992).

## **1.2 Die rechtliche Situation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Nach dem österreichischen Schulorganisationsgesetz (idF v. 25.7.1962) § 4 Abs. 1 sind „die öffentlichen Schulen [...] allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich“. Alle Schulen in Bund, Ländern, Gemeindeverbänden oder Gemeinden dürfen keine Differenzierung bzw. Auswahl nach dem Bekenntnis oder nach der Sprache machen. Somit haben Flüchtlings- und Migrantenkinder die gleichen Chancen, Schulen in Österreich zu besuchen, wie österreichische SchülerInnen. Außerdem dürfen an öffentlichen Schulen keine Zu- oder Abweisungen in Bezug auf Sprache oder Religionsbekenntnis gemacht werden (vgl. De Cillia 2008, S. 7). Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass vor dem Beginn des letzten Kindergartenjahres bei allen Kindern eine Sprachstandserhebung durchgeführt wird, auch bei Kindern, die nicht den Kindergarten besuchen. Wenn hierbei bestimmt wird, dass ein sprachlicher Förderbedarf besteht, bekommen diese Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt eine Sprachförderung durch geschulte KindergartenpädagogInnen. Dabei handelt es sich um eine Empfehlung an die Eltern/Erziehungsberechtigten. Jedoch gibt es keine Verpflichtung zur Teilnahme an diesem Angebot (vgl. ebd., S.9).

Eine weitere wichtige Feststellung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist, ob sie als ordentlicher oder außerordentlicher SchülerInnen eingestuft werden sollen. Dies ist gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund unumgänglich, da diese oftmals nach ihrem Alter, aber nicht nach ihrem Können bzw. fehlenden Kenntnissen (z.B. Sprache) beurteilt und in weiterer Folge eingestuft werden. Laut dem Schulunterrichtsgesetz (idF v. 25.7.1986) § 4 Abs. 2 sind „der allgemeinen Schulpflicht unterliegende Kinder [...] nur dann als außerordentliche Schüler aufzunehmen, wenn a) ihre Aufnahme als ordentliche Schüler wegen mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht zulässig ist (§ 3 Abs. 1 lit. b [das bedeutet, dass der/die SchülerIn die Unterrichtssprache nicht soweit beherrscht, dass er als ordentlicher Schüler dem Unterricht folgen kann]) oder b) der Schüler zur Ablegung einer Einstufungsprüfung zugelassen wird (§ 3 Abs. 6). Die Aufnahme als

außerordentlicher Schüler im Sinne des Abs. 2 ist höchstens für die Dauer von zwölf Monaten zulässig (§ 4 Abs. 3)“. Wenn ein/e Schüler/in in den ordentlichen Status kommt, dann kann dieser nicht mehr in den außerordentlichen Status zurückversetzt werden. Für SchülerInnen, die der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen und somit als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen wurden, besteht prinzipiell die Möglichkeit, dass diese SchülerInnen – bei pädagogischer Notwendigkeit – als außerordentliche SchülerInnen in die nächst höherer Schulstufe aufgenommen werden. Dies trifft auch zu, wenn der/die SchülerIn von der Volksschule in die Hauptschule übertritt. Die Entscheidung in diesem Fall trifft der/die SchulleiterIn (vgl. ebd., S. 9 f.).

*Migrationssensibles Handeln* ist eine Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe und sollte eine Aufgabe darstellen, welche im Alltag selbstverständlich ohne Zusatzauftrag erfüllt wird. Jedoch stellt *migrationssensibles Handeln* für die Jugendhilfe noch keinen Standard dar. Das ergibt sich daraus, dass Jugendhilfeleistungen von Zuwanderern noch weniger in Anspruch genommen werden als von deutschen Familien und deren Kindern (vgl. Teuber 2002, S. 77).

Des Weiteren ist in deutschen Schulen zwar eine ständig steigende Zahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorzufinden, welche Abschlüsse in Haupt-, Real- und Gymnasium besitzen, dennoch bestehen für diese Kinder und Jugendliche nach Hopf (2001) noch immer gravierende Probleme in folgenden Punkten:

- Nachteile in der Sprache
- Unsicherheiten in Gesellschaft und Beruf
- nur sehr anspruchslose oder aber unrealistische Berufswünsche
- fragliche Lebens- und Familienplanung
- ein Lebensstil der von unterschiedlichen nationalbedingten (Vor-) erfahrungen geprägt ist
- Defizite an Informationen

Oftmals werden Traditionen, Werte und Einstellungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund übersehen und vernachlässigt, wie zum Beispiel religiöse Feste und Feiertage. Das ist häufig auf das monokulturelle Erziehungs- und Bildungskonzept zurückzuführen, welches immer noch häufig angewendet wird.

Daraus ergibt sich für diese Kinder und Jugendlichen oft ein Zwiespalt in ihrer Identitätsentwicklung, denn sie müssen sich oftmals zwei unterschiedliche Identitäten schaffen. Die eine Identität dient dazu, der Familie gerecht zu werden, um in Harmonie zu leben und die andere dient als integrative Maßnahme (vgl. Hopf 2001, S. 15).

### **1.3 Soziales Umfeld/Gegebenheiten**

#### 1.3.1 Familiäre Bedingungen

Das System in Bezug auf die Bereiche Bildung und Soziales weist eine immer größere Vielfalt an ethnischen und gemischtnationalen Familiensystemen und kulturellen Gruppenbildungen auf. Trotz der stetigen Zunahme dieser interethnischen Familienbilder ist die pädagogische sowie sozialwissenschaftliche Forschung noch sehr gering und zurückhaltend (vgl. Kaffrell-Lindahl 2005, S.123).

Unterwurzacher (2007) geht in ihrer Auseinandersetzung mit der Thematik von Bildungsbiographien im Kontext mit familiären Hintergründen auf die empirische Untersuchung von Kristen und Granato (2004) ein, in der die sozioökonomischen familialen Hintergründe in Bezug auf vorhandene Ressourcen im Kontext mit Bildungsinvestitionen untersucht wurden. Migrantenfamilien erhalten durch ihre Migrationsbiografie Wertminderungen bezüglich ihrer Bildung, da beispielsweise bereits im Herkunftsland erworbene Bildungszertifikate im Aufnahmeland nicht anerkannt oder abgewertet werden. Ein sehr wichtiges Ergebnis in ihrer Studie ist, dass sich durchwegs alle negativ behafteten Effekte in Bezug auf die Herkunft von Kindern mit Migrationshintergrund auflösen, wenn die Mutter und/oder der Vater hinsichtlich Berufsqualifikation und –position eine gefestigte Rolle einnehmen und ihre Situation kontrollieren können (vgl. Unterwurzacher 2007, S. 75 f. zit.n. Kristen/Granato 2004).

Eine Auseinandersetzung mit den Strukturen von ethnischen Familien ist wichtig, denn Teuber (2002, S. 107) verweist darauf, dass „die sozioökonomische Lebenslage von Familien [...] durch das Bildungsniveau, die Einkommensverhältnisse, die Wohnqualität und den damit verbundenen sozialen Status geprägt [wird]. Gesellschaftliche Teilhabe realisiert sich über den Zugang zu Bildungsinstitutionen sowie zum Arbeits- und Wohnungsmarkt, also den gesellschaftlichen Ressourcen, und sie ist essentiell für die soziale Einbindung in die Gesellschaft.“ Auch Unterwurzacher (2007) macht deutlich, dass schulische Schwierigkeiten auf kulturelle Differenzen schließen lassen. Diese zeigen ein deutliches Spannungsfeld zwischen schulischen Anforderungen und einer ethnischen Erziehung. Um das Ausmaß des ethnischen Umfeldes nachvollziehen zu können, bedarf es einer empirischen Analyse, in der die unterschiedlichsten Indikatoren, wie zum Beispiel Sprachkenntnisse der Eltern, Rückkehr- oder Bleibeabsicht, die Sprache welche im Elternhaus hauptsächlich gesprochen wird, berücksichtigt werden (vgl. Unterwurzacher 2007, S. 75).

Aus diesem Grund ist zu betonen, dass „bei Bildung spielen nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch das soziokulturelle und das emotionale Umfeld eine entscheidende Rolle“ (Donnelly 2003, S. 9. zit.n. Aftenberger 2003). Somit ist nach Hummrich und Wiezorek (2005, S. 116) „die synchrone Ebene der Beziehung von Familie und Schule [...] festzuhalten, dass Migration aus Sicht der Schülerbiographien als Risiko für eine gelingende Ausgestaltung schulisch-familialer Passungsverhältnisse erlebt wird“.

Ein immerwiederkehrendes Problem ist, dass Defizite in der Grundbildung von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Ein Beispiel ist, dass AnalphabetInnen sehr oft ihre schwierige Situation leugnen und somit ihr vorhandenes Potential, um sich weiterzuentwickeln, nicht nützen. Somit wird in vielen Fällen ihre negative Einstellung zum Thema Schule und Lernen an die eigenen Kinder weitergegeben. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Mütter einen Zugang zur Grundbildung erhalten sollten und somit auch in diese investiert werden muss, um die Benachteiligung und die Defizite der Mütter aufzuheben und in weiterer Folge den Kindern eine gefestigte Zukunft zu ermöglichen (vgl. Mühlberger 2003, S. 16).

### 1.3.2 Kultur und Freizeit

Die Zugehörigkeit bzw. das Zugehörigkeitsgefühl steht im engen Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit Migrationserfahrung. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fühlen sich auf der einen Seite zu zwei unterschiedlichen Kulturen hingezogen und zugehörig, jedoch auf der anderen Seite wird ihnen zum Teil dieses Zugehörigkeitsgefühl zu einer Mehrheitskultur vorenthalten (vgl. Teuber 2002, S. 111). Kultur ist ein wichtiger Begriff und soll darauf hinweisen, dass Menschen die Möglichkeit erhalten sollten ein Teil der Kultur zu werden. (vgl. Wrentschur 2006, S. 19). Nach Wrentschur (2006, S. 19) ist „die Frage nach der Kultur im sozialpädagogischen Handlungsfeld gegenwärtig wesentlich durch die Problemstellung von Migration bestimmt [...]“.

Kinder und Jugendliche, welche Migrationserfahrung mit sich bringen, benötigen eine Strategie um ihren Alltag zu bewältigen, dabei entwickeln sie für sich interkulturelle Zwischenwelten. Sie können sich in einem ständigen Wechsel zwischen sich und ihrer kreierten Umwelt befinden. Dies wird als Bewältigungsstrategie angewandt, um sich in den unterschiedlichen – mindestens zwei Kulturen – zu bewegen und um ihren strukturellen Gegebenheiten und Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Gemende 2006, S. 285).

Neben der Schule und der Familie ist es für Kinder und Jugendliche besonders wichtig, noch andere Freizeitmöglichkeiten in ihrer Umgebung – Gemeinde und Schule – wahrzunehmen, jedoch sind diese Treffpunkte für SchülerInnen oftmals Mangelware. Das führt dazu, dass sich SchülerInnen an keinem Ort zu Hause fühlen. Vor allem für Mädchen ist dies eine große Problematik, da diese oftmals neben dem Schulbesuch keine andere Möglichkeit haben das Haus zu verlassen bzw. verlassen dürfen. Es fehlt ihnen die Möglichkeit der Abgeschottetheit von ihrem sozialen Umfeld, wie zum Beispiel durch Freunde bzw. Freundschaften, zu entkommen (vgl. Hopf 2001, S. 16).

Ein weiteres Problem in diesem Kontext ist ein grundlegendes, da es zwar Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, jedoch kommt es dabei häufig zu Konflikten, denn sie müssen häufig erst für ihr Recht auf Teilhabe und Räumlichkeiten in z.B. Jugendzentren kämpfen (vgl. ebd., S. 16).

Dabei konstatiert Scheu (2006, S. 170), dass „Kinder und Jugendlichen [...] an für sie wesentlichen Entscheidungen auf alle Fälle beteiligt sein [sollten]. Erst dadurch kann sich Verantwortlichkeit entwickeln und auf eine gemeinsame Lösung sozialgesellschaftlicher Problemlagen hingearbeitet werden. Im Übrigen existiert schon seit 1998 entsprechend der UN-Konvention für Kinder und Jugendliche ein Recht auf Mitbestimmung“ (Scheu 2006, S. 170).

Ein anderer wichtiger Aspekt für Kinder mit Migrationserfahrung ist, dass Schule einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Erziehung und zur Persönlichkeitsentwicklung bzw. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten sollte. Hierbei sollte sich die Schule nicht nur auf bloßes Unterrichten konzentrieren, sondern durch Arbeitsgemeinschaften, Freizeitangebote, gemeinsame multikulturelle Feste usw. eine Brücke zwischen den einzelnen Kulturen schaffen (vgl. Seitz 2006, S. 165).

#### **1.4 Bildung und Schule**

Bildung ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine wichtige Thematik, da durch Bildung den Kindern und Jugendlichen Wege und Türen in vielen Bereichen geöffnet werden können.

Dabei wird Bildung nach Heimgartner (1994, S.26): „als lebenslanger Prozeß, der die eigenen und gesellschaftlichen Potentiale verwirklicht [verstanden]. Bildungsmaßnahmen sollen auf die bestehenden Lebenserfahrungen und auf die Alltagsauffassungen aufbauen [...]“.



#### 1.4.1 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – Benachteiligte im Bildungssystem?

Um Kindern mit Migrationshintergrund einen langfristig anhaltenden Schulerfolg zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass die Zweitsprache Deutsch auch auf Bildungsebene erworben werden sollte, da der Erwerb einer rein alltags sprachlichen Kompetenz für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zu gering ist. Dies sind Grundvoraussetzungen für einen künftigen erfolgreichen Abschluss einer mittleren oder höheren Schule (vgl. Plutzer/Smit 2006, S.2).

Weiss und Unterwurzacher (2007) verweisen darauf, dass sich trotz der stetigen Zuwanderung seit den 90er Jahren (vgl. Kapitel 1.4) von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die österreichische Integrationspolitik dieser Entwicklung nicht angepasst hat. Dabei ist hervorzuheben, dass sich die Schulstatistik vorwiegend an der Staatsbürgerschaft der SchülerInnen orientiert, jedoch können anhand dieser Datenquellen keine Aussagen über bereits eingebürgerte SchülerInnen mit Migrationshintergrund getätigt werden. In der Erstsprachenerhebung der Schulstatistik werden die eingebürgerten SchülerInnen ebenfalls erhoben, jedoch werden hierbei nur jene SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch und in Österreich weniger als sechs Schuljahre absolviert haben. Das weist daraufhin, dass in der Statistik „Erstsprache“ klare Defizite in der Erfassung des Migrationshintergrundes vorzufinden sind (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 228).

Um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Chance zu geben, ein Teil am Gut Bildung zu werden und diese effektiv zu nützen, ist es notwendig, dass Schulen ihre Möglichkeiten in Bezug auf interkulturelle Erziehung nutzen. Nach Seitz (2006, S. 51) gehören dazu vier Bereiche:

##### **1. Sprache**

Eine Möglichkeit, sich anderen, manchmal als ‚fremd‘ anmutenden Kulturen zu nähern, liegt in der Begegnung mit fremden Sprachen. Damit lässt sich ein zweifaches Ziel verfolgen. Zum einen können hierüber bereits ab der

Grundschule [...] fremdsprachliche Kompetenzen aufgebaut werden, die für das spätere Arbeitsleben von Bedeutung sind. Zum anderen nähert man sich fremden Kulturen und ihren Gepflogenheiten aber gerade auch über das Medium Sprache besonders gut [...].

## **2. Fächerübergreifendes interkulturelles Lernen**

Interkulturelles Lernen stellt in den Lehrplänen der einzelnen Schularten keinen eigenen und neuen fachlichen Inhalt dar, sondern sollte vielmehr die Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens in den einzelnen Fachlehrplänen der verschiedenen Unterrichtsfächer nutzen [...].

## **3. Globales Lernen**

Hier bietet sich eine gute Gelegenheit, die weltweite Vernetzung seitens der Wirtschaft, aber auch der Bildungsinstitutionen anzusprechen. Schülern kann hier verdeutlicht werden, wie multikulturell ihr Leben abläuft, ohne dass ihnen dies vielfach ins Bewusstsein kommt [...].

## **4. Öffnung der Einzelschule**

[...] bedeutet [...], sowohl Experten (Eltern, Referenten etc.) in die einzelne Schule zu involvieren und deren Wissenspotential der Allgemeinheit der Schüler zur Verfügung zu stellen, als auch umgekehrt in diese schulische Umwelt ‚einzutauchen‘ (z.B. über außerschulische Lern- und Erfahrungsfelder interkultureller Provenienz) und deren Informationspotential in Form von Referaten bis hin zu gemeinsamen Aktionen (Projekte, Ausstellungen etc.) zu nutzen. Diese schulische Öffnung impliziert auch eine multimediale Vernetzung mit Bildungsinstitutionen anderer Länder bis hin zu regelmäßigen elektronischen Kontakten mit anderen Klassen in allen Ländern dieser Erde, zu Partnerschaften etc. [...] (ebd., S. 51).

Eine weitere Hürde für die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt die geringe Wertschätzung gegenüber Kultur und Tradition dieser SchülerInnen dar. Es gibt viele MigrantInnen, die Zugang zur formalen Bildung im Herkunftsland hatten, jedoch in Österreich werden sie oftmals in vielen Bereichen dequalifiziert, denn ihr bereits erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten werden in Österreich nicht anerkannt. Somit wird das kulturelle Gut der Elterngeneration abgewertet (vgl. Wallace 2007, S.18). Es werden in der Debatte um Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

zwar schulische Faktoren als Erklärungsansätze herangezogen, jedoch ist die Frage, welche Auswirkung die Schichtzugehörigkeit im Kontext zu ethnischen und kulturellen Einflüssen hat, zu klären. Zur Schichtzugehörigkeit gehören Faktoren wie Bildungsmotivation und Bildungsaspiration, das elterliche Schulengagement und andere. Dabei werden weitere Fragen aufgeworfen, wie zum Beispiel welche Rolle spielen religiöse und familiäre Traditionen für die Schulambitionen, wie wichtig sind diese für das Sprachverhalten und kulturelle Orientierungen im Elternhaus (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 234).

Dahingehend sind die Chancen in Bezug auf Bildung für Kinder z.B. in Deutschland im engen Zusammenhang mit der Einkommenssituation der Eltern und dem Ansehen, welches Sie in der Gesellschaft haben, zu sehen. Das Bildungssystem ist somit nicht in der Position, Einfluss auf die uneinheitlichen familialen Bedingungen zu nehmen, um diese in weiterer Folge auszugleichen. Dies wäre eine Möglichkeit im Sinne der Demokratie, gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen (vgl. Hamburger 2005, S. 16). Somit sollten nach Seitz (2006) alle Curricula in Hinblick auf die ethnischen Minderheiten geöffnet werden. Daraus sollte eine gleichwertige Auseinandersetzung mit der Thematik resultieren, da vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund eine mehrperspektivische Auseinandersetzung in der Curricula erforderlich ist, um wichtige Variablen wie Sprache, Religionsbekenntnis und Kultur etc. mit in Betracht zu ziehen (vgl. Seitz 2006, S. 158).

Weiss und Unterwurzacher (2007) weisen in Anlehnung an eine empirische Analyse von Bacher (2003) darauf hin, dass „die Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf den Besuch einer AHS-Oberstufe/BHS verschwindet, wenn der sozialstrukturelle Hintergrund kontrolliert wird“ (Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 234 zit.n. Bacher 2003).

Die Bildungsbenachteiligung wird auch in dem Projekt „Soziale Integration von ausländischen Jugendlichen der zweiten Generation“ 2005 klar dargestellt. Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich entscheiden sich hinsichtlich ihres Bildungsweges zu 77% in Richtung Hauptschule. Der Anteil der österreichischen Jugendlichen liegt hingegen bei 66% und ist somit um elf Prozent niedriger (vgl. Tabelle 1) (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 234 f. zit.n. Weiss 2007).

	Hauptschule	AHS-Unterstufe
<b>Migrantenjugendliche insgesamt</b>	77	23
<b>Türkei</b>	85	15
<b>Exjugoslawien</b>	81	19
<b>andere Länder</b>	50	50
<b>Österreich</b>	66	34

Tabelle 1: Übertrittsquote von der Volksschule in die Hauptschule bzw. in die AHS-Unterstufe nach Herkunft in %. Modifiziert übernommen aus: Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 235 zit.n. Weiss 2007.

In dieser Statistik zeigt sich der Umgang mit Heterogenität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Unterricht. Türkische Jugendliche weisen die beträchtlichste Übertrittsrate mit 85% in die Hauptschule auf, dicht gefolgt von exjugoslawischen SchülerInnen. Jedoch bei den anderen Herkunftsländern zeigt sich, dass die AHS-Unterstufe mit 50% einen höheren Anteil an SchülerInnen hat als die Kontrollgruppe Österreich. Diese liegt mit 34% um sechzehn Prozent hinter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche aus anderen Ländern wie der Türkei und Ex-Jugoslawien stammen (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 235).

Damit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine ihnen gerechte Förderung erhalten, würden sich folgende Unterrichtsinhalte nach Seitz (2006, S. 158) anbieten:

- Sachinformationen ausländischer Schüler (oder auch Lehrer bzw. Eltern)
- Über das eigene Herkunftsland und das jeweilige soziokulturelle Umfeld;
- Begegnung mit den Herkunftssprachen der Migrantenkinder;
- Information über die unterschiedlichen religiösen Bräuche;
- Kennenlernen der Gleichwertigkeit verschiedener Arbeitsmethoden (z.B. verschiedene Rechenwege im Mathematikunterricht).
- Lesen von Texten aus verschiedenen Ländern;
- Auswahl von Themen mit interkulturellem Bezug im Kunstunterricht;

- Erlernen von Spielen, Tänzten, Liedern aus den Herkunftsländern im Rahmen des Musikunterrichts;
- Aufnehmen von Kinder- und Jugendbüchern, Bildbänden und Sachbüchern aus anderen Ländern in die Klassen- bzw. Schulbücherei.

## **1.5 LehrerInnenausbildung und interkulturelle Erziehung**

Eine wichtige Schlüsselfunktion in der Integrationsdiskussion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nehmen die LehrerInnen ein. Sie sollen eine wichtige integrative Aufgabe bei Kindern, Jugendlichen und deren Familien mit unterschiedlichsten ethnischen Herkunftsn erfüllen. Doch dabei ergibt sich die Problematik, dass die Lehrkräfte auf die Herausforderung – heterogene ethnische Unterrichtsklassen – meist nicht ausgebildet und vorbereitet worden sind (vgl. Hopf 2001, S. 14). Demnach ist es nach Nevyjel (2008) notwendig, dass Menschen mit Migrationserfahrung eine Schule benötigen, welche auf Bilingualität ausgerichtet ist. Es sind zwar in den vergangenen dreißig Jahren diverse Maßnahmen wie z.B. Begleitunterricht, Deutschförderkurse, FörderlehrerInnen oder muttersprachlicher Unterricht eingeführt worden, jedoch können diese nicht die Defizite im derzeitigen System beseitigen. Somit werden Umsetzungen von diversen Maßnahmen an die Schule von Heute gefordert. Einen essentiellen Teil in diesem Kontext nimmt die LehrerInnenausbildung ein (vgl. Nevyjel 2008, S. 30).

Die Praxis weist noch immer Defizite im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund auf. Die Fallstudie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit von Hu 2003 zeigt, dass zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen wesentliche Unterschiede in Bezug auf den Umgang und die Einstellung mit Mehrsprachigkeit festzustellen ist. Die Studie verdeutlicht, dass für SchülerInnen „Mehrsprachigkeit“ und „sprachlich-kulturelle Identität“ wesentliche Punkte, jedoch für das Fremdsprachen-Lehrpersonal diese eine untergeordnete Rolle darstellen. Ein weiterer Unterschied in der Einstellung zeigt sich darin, dass die Jugendlichen sich auf emotionale und identitätsbezogene Aspekte fokussieren. Im Gegensatz dazu haben die Lehrenden einen leistungs- und prüfungsorientierten Spracherwerb im

Sinn. Ein letzter wichtiger Unterscheidungspunkt im Ergebnis verweist darauf, dass SchülerInnen sehr sensibel in Bezug auf kulturelle Themen sind und somit einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur erkennen. Jedoch ist für das Fremdsprachen-Lehrpersonal dieser Zusammenhang nicht erkennbar und in weiterer Folge ist interkulturelle Erziehung häufig keine gängige Praxis (vgl. Hu 2003, S. 286).

Dahingehend sollte eine zukunftsorientierte und effektive LehrerInnenausbildung nach Nevyjel (2008) folgende Punkte beinhalten, um den Kindern mit Migrationserfahrung eine effiziente Ausbildung zu ermöglichen:

1. Da ein stetiger Wachstum an Kindern mit Migrationshintergrund in Pflichtschulen in Österreich feststellbar ist – österreichweit ist der Anteil bei 20% und in Wien bei über 50 Prozent – so sollte es für alle PflichtschullehrerInnen verpflichtend sein, dass sie gezielt auf den Unterricht mit mehrsprachigen Unterrichtsklassen vorbereitet werden. Deshalb ist es nicht ausreichend freiwillige anzubieten für IKL (interkulturelles Lernen) und DaF (Deutsch als Fremdsprache)/DaZ (Deutsch als Zweitsprache) anzubieten.
2. Eine weitere Verbesserung in diesem Kontext wäre, dass zukünftige LehrerInnen ein Basiswissen in der Linguistik erhalten sollten. Dazu zählt Wissen über Spracherwerb in Erst- und Zweitsprache, Neuro- und Psycholinguistik sowie ein Einblick in die Sprachforschung.
3. Eine weitere Praxisbeobachtung ist, dass Lehrpersonen, die eine der Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sprechen, selbst viel mehr Einblick und Zugang zu den Sprachproblemen von ihren SchülerInnen haben.
4. Als letzten Punkt sollte der muttersprachliche Unterricht ein wichtiger Stellenwert eingeräumt werden. Es gibt immer mehr MigrantInnen die LehrerIn als Berufswunsch haben. Das ist ein Vorteil für die Praxis, denn dort werden zweisprachige LehrerInnen benötigt (vgl. ebd., S. 30 f.).

Seitz (2006) verweist darauf, dass es besonders wichtig ist, dass der/die LehrerIn eine Brücke zwischen Schulstoff, Unterrichtslehrplan und den Lebensproblemen der SchülerInnen schafft. Somit sollte das Interesse der SchülerInnen an dem Unterricht geweckt werden. Dabei sollte der/die SchülerIn in seiner momentanen Lebenssituation wahrgenommen, ernst genommen und nicht abgewiesen werden. Dem/der SchülerIn soll seine/ihre Stärken und Kompetenzen aufgezeigt werden, um

diese positiv für die gegebene Lebenssituation zu nützen. Dahingehend sollten die LehrerInnen offen für ihre SchülerInnen sein und herausfinden, wo ihre Stärken und Schwächen liegen (z.B. durch persönliche Gespräche, Orientierungsaufsätze usw.) (vgl. ebd, S. 157). Ein wesentlicher Punkt ist, dass wenn „Unterricht als gegenseitiger Prozess betrachtet [wird], führt [dies] zur Verringerung des Gefälles zwischen Lehrenden und Lernenden und somit zu einem positiveren Erleben von Lernen“ (Donelly 2003, S. 9. zit.n. Stühlinger 2003).

Dabei sind laut Stefan (2003) für LehrerInnen neun Gebote zu beachten, welche den Umgang mit der Zweitsprache für die Lehrbeauftragten erleichtern sollte. Hierbei werden grundlegende Gesichtspunkte und Resultate aus der Zweitspracherwerbsforschung herangezogen. Empfehlungen für einen gelingenderen Schulalltag ergeben sich aus Unterrichtsbeobachtungen, Berichten von Kollegen und Kolleginnen aus dem Praxisbereich und Diskussionsinhalte mit LehrerInnen (aus Grundschule und Sekundarstufe 1) bei Fortbildungskursen in Österreich, Deutschland und Südtirol (vgl. Stefan 2003, o.S.).

Stefan (2003) weist in der Untersuchung darauf hin, dass es sich bei den folgenden Geboten um eine Orientierungsstütze für die Planung eines Unterrichts oder als Argumentationsstütze für LehrerInnen – welche mit Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten – gegenüber Eltern, anderen LehrerInnen oder der Schulbehörde handeln sollte.

1. Akzeptiere die Schüler und ihre Sprachkenntnisse so, wie sie sind.
2. Bedenke: Die Lernenden einer Sprache verstehen zu jedem Zeitpunkt viel mehr als sie selbst auszudrücken imstande sind.
3. Betrachte sprachliche Fehler nicht als Sünden, sondern als Lernchancen, denn sie sind integraler Bestandteil erfolgreichen Sprachlernens.
4. Achte auf das, was Schüler sagen, nicht darauf, wie sie es sagen, denn Inhalt ist wichtiger als Form.
5. Du mit Schülern nix so sprechen, sonst sie nix gut Deutsch lernen.
6. Versuche zur Abwechslung einmal diese Metapher: Unsere Sprache ist unsere zweite Haut und Teil unserer Identität.
7. Lass dir bei Gelegenheit von einem Kind ein paar Worte aus seiner Erstsprache beibringen.

8. Ermuntere die SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache dazu, auch den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen.
9. Unterrichte nicht nur mit Worten, dann profitieren alle Schüler mehr vom Unterricht (ebd., o.S.).

Ein/e LehrerIn sollte heutzutage nicht nur über spezielle kulturelle Gegebenheiten bescheid wissen, sondern er/sie sollte vielmehr eine Strategie entwickeln, um sich den gegebenen Herausforderungen zu stellen. Dabei ist die Interkulturelle Kompetenz eine Anforderung, welche immer mehr gefordert wird (vgl. Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 213). Der/die LehrerIn sollte im Unterricht eine Rolle übernehmen, wonach er/sie ein Umfeld schafft und Situationen hervorruft, bei denen ausländische und deutsche Kinder frei über ihre Probleme, aber auch Wünsche sprechen können (z.B. Ritual einführen und einen Morgenkreis machen). In diesem Rahmen soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Problem zu beseitigen und hinter sich zu lassen (vgl. Seitz 2006, S. 171). Somit ist das Lösen von kulturbezogenen Konflikten eine Aufgabe, der sich LehrerInnen stellen sollten, um in den multikulturellen Schulklassen bestehen und unterrichten zu können. Je nachdem wie er/sie mit den gegebenen Problemen, Konflikten und Aufgaben umgeht und erfolgreich bewältigt, resultiert daraus der spätere Umgang der LehrerInnen mit ihren Schüler(n)Innen mit Migrationshintergrund (vgl. Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000, S. 213).

Außerdem wird es unabdingbar, dass eine Zukunft in der Schule des 21. Jahrhunderts sich so gestaltet, dass sich die LehrerInnen viel mehr miteinander austauschen – in Bezug auf Erfahrungen, Arbeitsmaterialien usw. – um somit von einem Ich-Gefühl zu einem Wir-Gefühl, also zu einer gemeinsamen Schule heranzuwachsen. Daraus ergibt sich eine Verbesserung in der Qualität hinsichtlich des Unterrichts und der Schule. Diesbezüglich sollten LehrerInnen mit Migrationserfahrung gleichwertig bzw. noch mehr an Entscheidungsfindungen bezüglich einer Schulentwicklung beteiligt sein (vgl. Seitz 2006, S. 170).

Die LehrerInnen müssen sich den neuen Gegebenheiten – einer Vielfalt an Kulturen in den Schulklassen aber auch in der Gesellschaft – stellen, um somit den Anliegen und Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden, denn „es muss sehr viel



stärker als bisher in den Mittelpunkt gestellt werden, dass Pädagogik und Didaktik zentrale Felder der beruflichen Arbeit von Lehrkräften sind, dass die Unterschiedlichkeiten von Kindern und Jugendlichen akzeptiert werden müssen und dass man lernen muss, mit Vielfalt und Heterogenität pädagogisch richtig umzugehen. Es muss stärker und systematischer als bisher darauf eingegangen werden, dass unsere Schülerinnen und Schüler mit jeweiligen besonderen Schwierigkeiten, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen in den Unterricht kommen und legitime Unterschiede in den Lernfortschritten zeigen. Es steht auch ganz außer Frage, dass es in Deutschland einen erheblichen Handlungsbedarf gibt, um die Schulleistungs-, Bildungs- und Lebenschancen von Kindern mit Migrationshintergrund erheblich zu verbessern. In einer faktischen Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland müssen deutlich stärkere Anstrengungen unternommen werden, um diesen Personenkreis besser in unser Schulsystem zu integrieren und zu entsprechend besseren Leistungen zu führen“ (Seitz 2006, S. 157 zit.n. Loeber/Scholz 2003, S. 279).

Ein weiteres Ziel für einen gelingenden Unterricht sollte die LehrerInnenausbildung darstellen. Hierzu wird eine gelingende Sprachförderung im Unterricht bei DaZ (Deutsch als Zweitsprache) in Zusammenhang mit der LehrerInnenausbildung gestellt. Da derzeit die Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen umgewandelt werden/wurden, sollte dies zu einer inhaltlichen Umstrukturierung der LehrerInnenausbildung dienen. Folgende Inhalte sollten dabei miteinbezogen werden und werden von Plutzar und Smit (2006, S. 2) wie folgt konstatiert:

- Grundkenntnisse der Linguistik, des Spracherwerbs im Allgemeinen, der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs in der Migration, der Methoden des DaZ-Unterrichts, des Zusammenhangs von Sprache und Identität sowie der soziologischen Aspekte von Sprache. Damit werden Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit bei den Lehrenden entwickelt.
- Grundsätze und Methoden des interkulturellen Lernens
- Methoden des muttersprachlichen Unterrichts
- Grundsätzlich sollten Personen mit Migrationshintergrund in der 2. und 3., aber auch schon in der 1. Generation verstärkt in die LehrerInnenausbildung integriert werden.

Dabei sollte DaF/DaZ-Unterricht eine Konstante im gesamten Unterricht werden und sollte nicht nur als Begleitunterricht oder als Deutschkurs angeboten werden. Denn es besteht noch immer die Problematik, dass sehr viele LehrerInnen – unabhängig von der Anzahl anderssprachiger SchülerInnen – den Unterricht so gestalten, als ob alle SchülerInnen ausschließlich deutschsprachig wären. Obwohl viele Kinder die Unterrichtsmaterialien (Schulbücher) nicht verstehen und ohne andere Hilfe nicht damit arbeiten können, werden diese bestellt und es wird automatisch davon ausgegangen, dass jeder den Inhalt können muss. Wenn dies nicht allein geschafft wird, dann wird Hilfe mittels Begleitunterricht herangezogen. Jedoch dieser Begleitunterricht dient nur zur optischen Kosmetik und der Vertuschung dessen, was die Kinder noch nicht verstanden haben. Jede/r LehrerIn hat eine große Verantwortung in Bezug auf den DaZ-Unterricht (vgl. Nevyjel 2008, S. 31 f.).

Seitz (2006, S. 171) zeigt auf, dass der Lehrer für die Schulleistung der SchülerInnen eine maßgebliche Rolle spielt, da „der Lehrer [...] oft der einzige deutsche Erwachsene [ist], mit dem der Ausländerschüler zu tun hat. Somit ist es ganz wesentlich, wie sich seine soziale Beziehung zu diesen Schülern gestaltet, da sie ihr Bild über ‚die Deutschen‘ maßgeblich über ihn definieren“.

In einer Untersuchung von Heimgartner/Scheipl und Lauerermann „Sozialpädagogik in Österreich – ihre Zukunft in Praxis und Ausbildung“ im Jahr 2003, wurde einerseits die Ausbildungssituation in ausgewählten europäischen Ländern und andererseits die Arbeits- sowie Tätigkeitsfelder der SozialpädagogInnen hinsichtlich ihrer Ausbildungssituation beleuchtet (vgl. Scheipl/Heimgartner 2006, S.426). Diese Untersuchung ergab interessante Ergebnisse in Hinblick auf die Verbesserung vorherrschender Verhältnisse. Dabei wurde ersichtlich, dass vorwiegend Anregungen und Kritik in Bezug auf die LehrerInnen und ihre Ausbildung geäußert wurde, da die LehrerInnen keine Erfahrung im sozialpädagogischen Handlungsfeld aufweisen. Zusammenfassend wurde ersichtlich, dass eine LehrerInnenausbildung auch sozialpädagogische Inhalte mit sich bringen sollte (vgl. ebd., 432).

Abschließend sollte auf die Diagnostik der LehrerInnen im Kontext mit ihren SchülerInnen mit Migrationshintergrund näher eingegangen werden. Um den aktuellen Sprach- und Leistungsstand der ausländischen SchülerInnen zu ermitteln ist es notwendig, dass die individuellen Gegebenheiten eines jeden Kindes bereits im Vorfeld erfahren werden, um effektiv eine Entscheidung in Bezug auf Klassenzuweisung, sowie spezielle Fördermaßnahmen treffen zu können (vgl. Seitz 2006, S. 174).

Um die (schulischen) Lernmöglichkeiten eines jeden Kindes zu erfassen ist es erforderlich, dass zuerst folgende Fragen nach Seitz (ebd., S. 174 f.) geklärt werden:

- Wie weit ist die Sprach- und Begriffsentwicklung des einzelnen ausländischen Schülers bereits gediehen?
- Nimmt der/die SchülerIn neue sprachliche Elemente rasch auf und wenn ja: wie verwendet er diese?
- Wie setzt der/die SchülerIn seine Kenntnisse in der Kommunikation mit dem/der LehrerIn sowie mit Mitschülern ein? Ist er gehemmt oder aktiv lernbewusst?
- Akzeptiert der/die SchülerIn seine Fehler als notwendige Quelle des Lernfortschritts und geht mit ihnen konstruktiv um?
- Kommt der/die SchülerIn mit den klassen- bzw. jahrgangsspezifischen Arbeitsanforderungen zurecht?
- Welche sozialen und körperlichen Fähigkeiten hat der/die SchülerIn bereits entwickelt?

Diese und andere Fragen sollten geklärt werden und erfordern eine unmittelbare Beobachtung des Schülers über einen längeren Zeitraum und in diversen Alltags- bzw. Schulsituationen (vgl. ebd., S. 175).

## 2 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT

„Ich möchte wissen,  
wie viele Sprachen es in der Welt gibt.  
Ich möchte das gern wissen.  
Aber leider weiß ich es nicht.  
Ich möchte wissen:  
Wie viele Sprachen kann ein Mensch sprechen?  
Und wieder, leider ....

Aber eines weiß ich ganz genau:  
Zwei Sprachen leben in mir.  
Und ich lebe in zwei Sprachen.

Die erste ist wie eine starke Eiche,  
das ist die Muttersprache.  
Wie eine junge Birke ist die zweite.  
Aber ich pflege beide.  
Wie ein „Mutterwiegenlied“ ist die eine,  
und die andere wie eine neue, unbekannte Melodie.  
Ich höre beide gerne.

Zwei Sprachen leben in mir,  
und ich lebe in zwei Sprachen.  
Die erste ist bei mir,  
wenn ich an meine Heimat denke.  
Die zweite brauche ich,  
damit andere mich verstehen können.  
Die eine steht für meine Eltern, meine Kindheit und meine Jugendzeit.  
Die andere ist meine Gegenwart und meine Zukunft [...]“  
(Schweizer 2000, S. 12).

Dieses Gedicht stammt von einer Frau aus der Ukraine. Sie lebt bereits seit einigen Jahren in Österreich. Hierbei schildert sie ihre Eindrücke und ihre Gefühle, wie es ist in einem fremden Land zu leben und jeden Tag mit zwei unterschiedlichen Sprachen zu leben. Dieses Gedicht sollte einen Übergang zum folgenden Kapitel Zwei- und Mehrsprachigkeit bilden und die Gedanken einer Frau mit nicht-deutscher Muttersprache veranschaulichen. Diese Thematik ist im Kontext mit Menschen mit Migrationserfahrung ein wichtiges Spannungsfeld und bedarf somit einer genaueren Auseinandersetzung. Darüber hinaus wird auf die unterschiedlichen Aspekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Wichtigkeit der Förderung von Sprache(n) bzw. gelebter Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit

Migrationshintergrund näher eingegangen. Denn in einem fremden Land zu leben ohne deren Sitten, Gebräuche und deren Sprache zu können, kann eine nur schwer überwindbare Hürde für diese Personen ergeben.

Laut Statistik Austria besuchten im Schuljahr 2005/2006 rund 117.700 Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft eine österreichische Schule, was einem Anteil von 9,6% entsprach. Wird die Erstsprache als Klassifikationskriterium herangezogen, so werden an den Schulen rund 170.900 SchülerInnen bzw. 14,2% mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unterrichtet (Unterwurzacher/Weiss 2007, S.228 zit.n. Statistik Austria). Die vorliegenden Zahlen machen deutlich, dass die Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, aber auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, sowie für LehrerInnen in der Schule gängiger Alltag geworden ist und somit ist eine Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld erforderlich.

## **2.1 Sprachstandserhebung**

Eine vierjährige Langzeitstudie „A kući sprečam Deutsch“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurde an sechs Wiener Volksschulen durchgeführt. Hierbei wurde eine Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen realisiert, um die Entwicklung in der Sprache von mehr als hundert Kindern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen vom Schuleintritt bis zum Ende der 4. Klasse Volksschule zu untersuchen. Dabei wurde dreimal jährlich der Sprachstand auf Deutsch bei allen Kindern erhoben, bei Kindern mit der Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch, wurde dazu parallel die sprachliche Entwicklung in ihrer Herkunftssprache untersucht. Als Ergänzung wurde anfänglich die Fremdsprache Englisch miteinbezogen. Die psycholinguistische Studie wurde durch eine soziolinguistische Studie vervollständigt. Daraus ergaben sich zweierlei Resultate. Einerseits aus der Psycholinguistik und andererseits zur Soziolinguistik. In der Psycholinguistik wurde ersichtlich, dass es sich bei einer sprachlichen Entwicklung um einen langjährigen Prozess handelt. Dieser Prozess dauert, vor allem im Fall von zweisprachigen Kindern, länger als bis zum vierten Schuljahr (vgl. Fleck 2008, S. 261).

Folglich waren im dritten und vierten Jahr noch zum Teil massive sprachliche Defizite feststellbar. Diese Entwicklung zeigt, dass der Spracherwerb noch nicht abgeschlossen ist. Ganz im Gegenteil, wenn Kinder im Sprachgebrauch Fehler machen, so geben diese einen Hinweis auf den aktuellen Sprachstand des Kindes in beiden Sprachen. Die Folge für den Schulunterricht ist, dass eine monolinguale Sprachförderung einen negativen Einfluss auf die Muttersprache des Kindes hat und somit nicht erfolgsversprechend für den Spracherwerb ist (vgl. ebd., S. 261).

Die Ergebnisse der Soziolinguistik zeigen, dass folgende Faktoren den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen: (1) Das Selbstvertrauen sollte gefestigt sein, sowie (schulische) Erfolgserlebnisse sind förderlich für einen Spracherwerb, jedoch Angst und mangelndes Selbstbewusstsein sind dabei hinderlich. (2) In erster Linie hat eine gute Einstellung und Kompetenz in/zu der Muttersprache eine gewichtigere Bedeutung für den Zweitspracherwerb der Kinder als die Motivation, die Zweitsprache Deutsch zu erlernen. (3) Der gesellschaftliche Status einer Sprache, wie zum Beispiel geringes Ansehen von Migrantensprachen, spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle in diesem Kontext. Ein weiteres wesentliches Ergebnis ist, dass der familiäre Hintergrund (z.B. Bildungsstand der Eltern, Aufenthaltsdauer etc.) nur eine geringe Rolle bei der Sprachentwicklung spielt. Der Einfluss in Bezug auf den Anteil der ausländischen Kinder und der erste Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch sind geringer, als dies gängig angenommen wird. Anhand dieser Ergebnisse würden sich für eine erfolgreiche Bildungspolitik folgende Schlüsse bzw. zukunftsweisende Anregungen ergeben: LehrerInnen sollen weniger Druck haben, die Ausbildung für LehrerInnen muss auf den neuesten Stand gebracht werden, ausgedehnte Sprachförderung (Erst- und Zweitsprache) im Kindergarten, die Muttersprache der Kinder sollte an Schulen nachdrücklich gefördert und gesichert werden, Deutsch sollte erstmals als Fremdsprache behandelt bzw. unterrichtet werden und die Kompetenzen der Eltern sollten miteinbezogen werden (vgl. ebd., S. 261 f.).

## 2.2 Arten des Spracherwerbs

Es gibt laut De Cillia (2006) drei unterschiedliche Arten des Spracherwerbs, welche sich im Kontext mit Menschen mit Migrationshintergrund als interessant herausstellen. Dabei handelt es sich um den Erstspracherwerb, den ungesteuerten Zweitspracherwerb und den gesteuerten Zweitspracherwerb in der Schule. Der Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt oder sogar schon in der pränatalen Phase und wird automatisch erworben. Hierbei handelt es sich um einen Teil der Entwicklung des Kindes, wobei die Kerngrammatik bis zum Schuleintritt des Kindes erworben wird und durch die Schule werden die vorhandenen Kenntnisse ausgebaut und erweitert. Beim Zweitspracherwerb meint De Cillia den Erwerb einer zweiten Sprache. Dieser wird nicht simultan mit der Erstsprache erworben. Der Zweitspracherwerb wird zeitlich verschoben erworben, meist nach dem Erwerb der Kerngrammatik der Erstsprache. Diese Form des Spracherwerbs wird von den betreffenden Personen zum Großteil bewusst wahrgenommen, jedoch wird dieser Prozess nicht durch formales Lernen unterstützt, sondern passiert durch seine Umgebung (Personen, Medien, Peers). In der Schule wird dieser Spracherwerbsprozess im Normalfall unterstützt und daraus resultiert eine frühe Zweisprachigkeit. Mit dem Terminus der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gibt es heute – im Vergleich zu früher, denn in den 60er Jahren war früher Bilingualismus negativ behaftet – differente Formen des Könnens von zwei oder mehreren Sprachen (zweisprachige Familien, schulischer Fremdsprachenunterricht). Somit konnte sich der Erwerb von Zwei- und Mehrsprachigkeit durchsetzen (vgl. De Cillia 2006, S. 4 f.).

Jede dieser Möglichkeiten, sein Repertoire an Fremdsprachen bzw. gelebter Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu erweitern, wird als individueller Reichtum und spezielle Qualifikation von der Spracherwerbsforschung gesehen. Der Grad der Beherrschung einer Sprache bzw. von Zwei- oder Mehrsprachigkeit hängt mit sprachpolitischen und sozioökonomischen Faktoren zusammen. Denn eine Sprache muss gepflegt werden, geschieht dies nicht, so kommt es zum Phänomen mit dem Terminus „Semilingualismus“. Hiervon wird gesprochen, wenn sich der Prozess des Spracherwerbs nicht positiv entwickeln konnte bzw. kann und somit weder die eine

noch die andere Sprache zur Genüge erworben werden konnten, da die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation nicht in der Erstsprache, sondern in der Zweitsprache passiert sind. In diesem Fall hat/hatte das Kind keine Möglichkeit seine Sprache in der Primärsozialisation zu erwerben und somit ist ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung des Kindes entstanden. Denn weder die Muttersprache noch die Zweitsprache wird ausreichend beherrscht (vgl. ebd. S. 4 f.).

Unsere Sprache passt sich, je nach Situation in die wir geraten, als Strategie, um mit seinem Gesprächspartner auf einer Ebene zu kommunizieren, an. Dieses strategische Verhalten macht sich vor allem bei Erwachsenen bemerkbar, wenn sie mit einem Kind oder mit einem Ausländer sprechen. Dabei sprechen sie viel langsamer als sonst oder achten extra auf ihre Aussprache. Auch bei zweisprachigen Kindern ist diese Sprachanpassung feststellbar. Sie beobachten die Sprechweise in ihrer Umgebung und passen diese daran an. Die Sprachgewohnheiten in mehrsprachigen Familien beeinflussen sehr stark das Sprachverhalten von ihren Kindern. In mehrsprachigen Familien wird sehr häufig die Sprache gemischt, was bedeutet, dass die Kinder dieses Verhalten auf ihren Sprachgebrauch übernehmen. Dies äußert sich bei Kindern nach der ersten Spracherwerbsphase dadurch, dass sie Wörter oder Satzstrukturen, welche ihnen in der schwächer erlernten Sprache fehlen, durch solche aus der fortgeschritteneren Sprache ersetzen. Dann mischen nur noch Kinder die Sprachen, in deren Familie eine Mischsprache gängig ist (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 79 f.).

Der Gebrauch von Mischsprache zeigt sich sehr gut in folgendem Beispiel von Abdelilah-Bauer (2008):

„Ich bin Deutsche, meine Eltern sind aus Portugal und mit ihnen spreche ich Deutsch und Portugiesisch. Mein Mann ist Engländer (er spricht Englisch und Deutsch), wir leben in Italien und haben einen 13 Monate alten Sohn. Ich spreche meistens Deutsch mit ihm, aber manchmal singe ich ihm auf Portugiesisch oder auf Englisch vor. Wenn wir mit der Familie oder mit Freunden zusammen sind, spreche ich, je nach Situation, Portugiesisch, Deutsch, Italienisch oder Englisch mit ihm.“ (ebd., S. 80).



## 2.3 Sprachförderung

Um die Förderung der Zweisprachigkeit gewährleisten zu können, sollten unterschiedliche Ansätze gesucht werden, um diese dann in die Praxis umzusetzen. Ein Prinzip in diesem Kontext beschreibt Aistleitner (2005/06). Dabei handelt es sich um das Prinzip der „zweisprachigen Alphabetisierung“: „Die Kinder lernen in zwei Sprachen gleichzeitig lesen und schreiben – in der Erstsprache und auf Deutsch. Deshalb steht dem/der KlassenlehrerIn für einige Stunden pro Woche ein/e „muttersprachliche/r Begleitlehrer“ zur Seite, erklärt Dzenita Özcan (Aistleitner 2005/06, S. 20).

Barbara Abdelilah-Bauer (2008) beschreibt, dass bei der Förderung von Zweisprachigkeit bei Kindern verschiedene Aspekte zu beachten sind, wie zum Beispiel, dass in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes die Menge an Sprechmöglichkeiten die Fähigkeit zu sprechen in den angebotenen Sprachen bestimmt. Ein Kind, welches den Grossteil die eine Sprache im Alltag gebraucht und die Zweitsprache immer nur in kurzen Sequenzen anwendet, wird diese sprechen lernen, denn es sind nur einige Stunden pro Woche nötig, damit die Spracherwerbstätigkeit beginnt. Jedoch ist zu beachten, dass sich die Zweisprachigkeit nur entwickeln kann, wenn genügend Sprechgelegenheiten in der Erst- und Zweitsprache gegeben sind. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig für eine zweisprachige Erziehung, dass das Kind die Möglichkeit hat beide Sprachen kontinuierlich zu hören und zu gebrauchen. Das Sprachangebot sollte je nach Kind verschieden sein. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass angewandte Sprachförderung bedeutet, mit dem Kind zu sprechen, denn ohne eine kontinuierliche Sprechgelegenheit ist das Erlernen einer Zweisprachigkeit nicht möglich (vgl. Abdelilah-Bauer 2008, S. 73 f.).

De Cillia (2007) zeigt die Wichtigkeit der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf und verweist auf drei wichtige Punkte welche in diesem Kontext berücksichtigt werden sollten: der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache, ein Unterricht in der Muttersprache und interkulturelles Lernen. Dabei wird unterschieden zwischen Sprachförderung im vorschulischen und im schulischen Bereich (vgl. De Cillia 2007, S.252). In diesem Kontext ist interkulturelle Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Förderung. Nach Teuber (2002, S. 115) „[gründet] interkulturelle

Kompetenz [...] auf den Basisqualifikationen der psychosozialen Arbeit. Sie ist Teil des lebensweltorientierten Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe – die zu betreuenden Personen werden im Kontext ihrer Lebensverhältnisse betrachtet, bei Unterstützungsleistungen wird das soziale Umfeld einbezogen und die Menschen werden in ihrer Selbstorganisation gestärkt –, das auf multinationale Verhältnisse ausgerichtet ist und die Bedingungen und Konsequenzen von kulturellen, ethnischen und nationalen Besonderheiten mitdenkt“ (Teuber 2002, S. 115).

Eine effiziente sprachliche Förderung sollte nicht erst in der Schule, sondern auch schon im vorschulischen Bereich ansetzen. Außerdem sollte diese eine nachhaltige Sprachförderung beinhalten.

### 2.3.1 Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich

Bei der sprachlichen Förderung im vorschulischen Bereich handelt es sich um gesetzlich festgelegte Aufgaben, wonach die Kinder im Kindergarten bestmöglich auf den Schuleintritt vorbereitet werden sollten. Die Kindergärten fallen jedoch in den Kompetenzbereich des jeweiligen Landes und somit gibt es keine gesamtösterreichischen Richtlinien für Fördermaßnahmen bei Kindern mit Migrationshintergrund. Dennoch ist hervorzuheben, dass in den letzten Jahren – vereinzelt in den Bundesländern – gezielte Bestimmungen festgelegt wurden:

- Es werden in Tirol beispielsweise zusätzlich zum vorgesehen Personal, muttersprachliches Fachpersonal und deutschsprachige KindergartenpädagogInnen eingesetzt. Somit sollte die Muttersprache der Kinder gefestigt und das Erlernen der Zweitsprache erleichtert werden.
- Ein weiteres Beispiel für sprachliche Förderung ist in Niederösterreich zu finden. Dort werden über 30 interkulturelle MitarbeiterInnen in ca. 600 Kindergärten eingesetzt. Diese eigens dafür ausgebildete Gruppe an Fachpersonal sollte als Unterstützung dienen.
- Als letztes Exempel an Sprachförderung im Kindergarten ist Wien anzuführen. Hier wird beispielsweise ein mehrsprachig geführter Kindergarten des Integrationshauses geführt. Dort werden neben den PädagogInnen muttersprachliche BetreuerInnen als Unterstützung beschäftigt (vgl. De Cillia 2007, S. 252 f.).

### 2.3.2 Sprachliche Förderung im schulischen Bereich

In Hinblick auf die sprachliche Förderung im schulischen Bereich sind bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche die Unterrichtssprache nicht genügend beherrschen, die nachstehenden Schritte zur Förderung des Erlernens der Zweitsprache Deutsch angedacht:

Für die allgemein bildenden Pflichtschulen der Volksschule und Hauptschule ist es möglich, den Förderunterricht parallel neben dem Unterricht im Ausmaß von zwölf Wochenstunden integrativ oder ergänzend abzuhalten. Im Gegensatz dazu erfolgt an der Unterstufe der AHS die Sprachförderung in Deutsch in Form von Kursen oder integrativ. Hierbei ist ein Höchststundensatz von 48 Unterrichtsstunden pro Schuljahr vorgesehen, das Ausmaß an Wochenstunden wird individuell an jeder Schule fixiert. Der Lehrplan wurde seit dem Jahr 2006 überarbeitet und bietet seither auch an der Oberstufe der AHS Deutsch als Zweitsprache unverbindlich an (vgl. ebd., S. 253).

Die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit bringen Wintersteiner/Gombos/Gronold (2008) infolge der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung. Regionalentwicklung des Alpen-Adria-Raums in globaler Perspektive“ mittels fünfzehn Thesen zum Ausdruck:

(1) Bei Mehrsprachigkeit kann davon ausgegangen werden, dass dies der Normalfall ist und bei Einsprachigkeit es sich eher um einen Ausnahmefall handelt. (2) Jeder Mensch ist grundsätzlich zur Mehrsprachigkeit während seines Lebens im Stande. Diese Fähigkeit zeigt sich schon bei Kindern, welche mehrsprachig aufgewachsen sind und oftmals mehrere Sprachen zugleich lernen (können). (3) Je mehr Ansehen eine Sprache besitzt, desto größer ist die Chance, dass Mehrsprachigkeit der jeweiligen Sprache als positiv empfunden wird. Dabei ist ein Machtverhältnis unter den einzelnen Sprachen festzustellen. Mehrsprachigkeit und der interkulturelle Dialog sollte sich daher für eine sprachliche Demokratisierung einsetzen. (4) Wintersteiner/Gombos/Gronold setzen sich dafür ein, dass das Erlernen der Muttersprache(n) als Menschenrecht anerkannt werden sollte. (5) Wenn Menschen die Möglichkeit einer mehrsprachigen Bildung und Erziehung auf einer hohen Bildungsebene erhalten, ist dies in weiterer Folge eine große Bildungschance, welche einen positiven Übergang

zu anderen Lebensbereichen ermöglichen kann (vgl. Wintersteiner/Gombos/Gronold 2008, S.60).

(6) Des Weiteren hat Mehrsprachigkeit zur Folge, dass sich bei jedem die unterschiedlichen Sprachen auf einem unterschiedlichen Stand befinden. Dabei sollte die Mehrsprachigkeit von Menschen nicht – infolge von Aussprachefehlern und/oder grammatikalischen Schwächen – diskriminiert werden, sondern diese Diskriminierung sollte für eine Förderung von Mehrsprachigkeit unterbunden werden.

(7) Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Kontext ist, dass eine Förderung von Mehrsprachigkeit einerseits die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft ankurbelt und andererseits verbessern sich die Chancen für den/die Einzelne/n am Arbeitsmarkt.

(8) Voraussetzung für eine gelebte Mehrsprachigkeit ist, dass diese akzeptiert und gefördert wird, um für soziale Strukturen und eine gelebte Demokratie Sorge zu tragen.

(9) Durch Mehrsprachigkeit wird ein interkultureller Austausch möglich, welcher zu einer sprachlichen Vielfalt, Toleranz und Frieden führt bzw. diese/n unterstützt.

(10) Da wir im Zeitalter der Globalisierung leben, wird Mehrsprachigkeit immer mehr zu einer wichtigen Kompetenz, denn es sollte heutzutage jeder mindestens zwei Fremdsprachen lernen. Das bedeutet, dass eine Nachbarschaftssprache und eine internationale Begegnungssprache mit Nachbarn erlernt werden sollte. Es sollte nicht nur als wichtig erachtet werden, dass MigrantInnen des Aufnahmelandes die Sprache lernen, sondern die Bevölkerung des Aufnahmelandes sollte ebenfalls die Möglichkeit in Betracht ziehen, die Sprache der MigrantInnen zu erlernen. (11) Besonders im geschichtlichen Alpe-Adria-Raum bietet sich die Chance, eine Mehrsprachigkeit zu leben. (12) Diese Vorteile des Alpe-Adria-Raumes sollten genutzt werden, indem sich der Blickwinkel weitet und sich nicht nur auf den eigenen bekannten Raum richtet. (13) Bei der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit übernimmt Bildung für Frieden und Demokratie eine wichtige Funktion, welche die Aufgabe übernimmt, die Mehrsprachigkeit und den interkulturellen Dialog zu fördern. (14) Eine weitere wichtige Strategie ist es, dass die Bildung eine Hinführung zur Mehrsprachigkeit und zu einem interkulturellen Dialog der Gesellschaft ist (Ämter/Behörden, Gesundheitswesen, Handel/Wirtschaft und Massenmedien). (15) Es sollte eine Schulsprachenpolitik umgesetzt werden, welche das österreichische Bildungssystem in Richtung Interkulturalität und Mehrsprachigkeit lenkt (vgl. ebd., S.60).

### 2.3.3 Nachhaltige Sprachförderung

Es darf in der Auseinandersetzung mit der Sprachförderung nicht übersehen werden, dass hinsichtlich der Gesetzgebung in Österreich der Grundstein für eine Sprachförderung in einem Sprachunterricht gelegt ist, welcher Rücksicht auf Erst-, Zweitsprachen und interkulturelle Themen nimmt. Jedoch sind dabei unterschiedliche Hürden zu berücksichtigen, wie einerseits die Verländerung der Vergabe der Werteeinheiten seit dem Jahr 2001 und andererseits sehr knapp gesetzte Ressourcen in der Praxis, welche eine Sprachförderung ungemein erschweren (vgl. De Cillia 2007, S. 256).

Des Weiteren sind erst kürzlich gesetzte Sprachförderungsmaßnahmen, wie zum Beispiel die Förderungsmaßnahme der „Sprachtickets“ – welche Kinder im Jahr der SchülerInneneinschreibung erwerben konnten – oder auf zwei Jahre begrenzte Sprachförderkurse, welche auf die Dauer als ineffektiv beurteilt werden, da diese nur mangelnd vorbereitet und abgesondert durchgeführt werden. Bei den so genannten „Sprachtickets“ bekommen die Kindergärten immerhin achtzig Euro pro Kind als Sprachförderungsmaßnahme zur Verfügung gestellt, jedoch gibt es keine weiterführenden Förderungsmaßnahmen für die Kinder. Bei den bereits erwähnten „Sprachförderkursen“ zielt die Sprachförderung eher darauf ab, dass die Kinder sich starr dem Erwerb der Deutschen Sprache widmen, als dass eine Mehrsprachigkeit der Kinder gefördert und unterstützt wird. In Hinblick auf die zwei angeführten Maßnahmen, sollte aus wissenschaftlichem Blickwinkel beachtet werden, dass Sprachförderungskonzepte für mehrsprachige Kinder nicht außer Acht lassen sollten, dass es sich bei der Sprachentwicklung um einen langjährigen Prozess handelt. Denn dieser Sprachentwicklungsprozess verläuft bei einsprachigen Kindern anders als bei mehrsprachigen Kindern. Trotz den angeführten Einwänden, sollten Kinder mit einer anderen Erstsprache nicht von Kindern mit deutscher Muttersprache separiert werden. Diesbezüglich sollten Modelle, welche integrative Förderungsmaßnahmen beinhalten – das bedeutet, dass Deutsch als Zweitsprache gegenüber selektiven Modellen vorgezogen werden sollte –, wie es momentan Praxis ist, angestrebt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Kontext ist, dass

Sprachförderung langfristig ist – von der Vorschule bis hin zur Universität – und nicht nur kurzfristige Förderungsmaßnahmen darstellen sollte (vgl. Plutzer/Smit 2006, S.1).

Bei einer nachhaltigen Sprachförderung sollte das gesamte Umfeld des Kindes mit einbezogen werden. Hierbei ist es wichtig, die Elternbildung, Schule sowie die LehrerInnenausbildung mit zu berücksichtigen. Weiters legt nachhaltige Sprachförderung auf Vernetzung und Zusammenarbeit mit den wesentlichen Institutionen im Bereich der Bildung und des Sozialen (z.B. Nachbarschafts-, und Jugendzentren) wert. Außerdem bedeutet eine erfolgreiche Sprachförderung, dass Bewusstseinsarbeit im öffentlichen Bereich getätigt wird, damit die Anstrengungen der betroffenen Personengruppen angenommen und gewürdigt werden. Zielführend wäre in diesem Zusammenhang, dass geförderte Initiativen und Infokampagnen unternommen werden (vgl. ebd., S.2)

## **2.4 Unterricht der Muttersprache**

Die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts betont Elfie Fleck (2002) in einem gesellschaftlichem Kontext, welcher auf die 60er Jahre zurückzuführen ist. Zu dieser Zeit musste sich Österreich wegen der wirtschaftlichen Hochkonjunktur umgehend mit einem Arbeitskräftemangel auseinandersetzen (vgl. Kapitel 1.4). Trotz vieler unterschiedlicher Maßnahmen, wie ein zunehmender Zugang von Frauen am Arbeitsmarkt oder Personen, die in der Landwirtschaft tätig waren und in die Industrie- und Dienstleistungsbetriebe eingegliedert wurden, konnte dieser akute Arbeitskräftemangel nicht beseitigt werden. Somit wurden – ähnlich wie in anderen westeuropäischen Industrienationen – Arbeitskräfte aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei angeworben. Die Ideologie der österreichischen Gastarbeiterpolitik war ein Rotationsprinzip, demnach sollten die ausländischen GastarbeiterInnen für einige Jahre im Land bleiben, um dann später wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren sollten. In weiterer Folge stand im Vordergrund, dass diese durch neue Arbeitskräfte ersetzt werden. Jedoch war dieses Konzept nicht als Integration von Familien und deren Generationen gedacht. Die Folge war, dass sich dieses Rotationsprinzip nicht durchgesetzt hat, denn aus Gastarbeiter(n)Innen

wurden Migrant(en)Innen und später folgten die Angehörigen. Daraus resultierte in den 70er Jahren für das österreichische Schulsystem eine erstmalige Konfrontation mit Gastarbeiterkindern (vgl. Fleck 2002, S. 1110). Des Weiteren ist anzumerken, dass der Unterricht in der Muttersprache in Österreich zu Beginn der 70er Jahre in einem Schulversuch als „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ gestartet ist. Erst in den Jahren 1992/93 hat sich dieser Schulversuch in das Regelschulwesen eingliedern können (Busch 2005, S. 12).

Ein anderes Beispiel für muttersprachlichen Unterricht sind die muttersprachlichen Nachmittagsschulen. Hierbei handelt es sich um einen Zusatzunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, welcher Kindern analog zum österreichischen Regelunterricht erhalten. Diese Unterrichtsstunden finden in den Nachmittagsschulen nachmittags oder am Samstag – im Schnitt zwischen zwei bis vier Stunden – statt. Organisiert wird dieses Angebot von betroffenen Eltern oder durch Botschaften der Entsendeländer. In Wien gab es zwölf von diesen Schulen, wobei davon die zwei ältesten die Italienische Schule, gegründet 1784 und die Griechische Schule gegründet 1804 sind (vgl. Khan-Svik 2007, S. 259 f.). Nach Khan-Svik (ebd., S. 260) „[...] ist [es] keinesfalls die Unzufriedenheit mit der österreichischen Schule, da sich über zwei Drittel aller Eltern (sehr) positiv über die Regelschule äußern: Sie sind zufrieden mit den Lerninhalten, den Leistungsanforderungen der Notengebung, den LehrerInnen, der Art des Unterrichts etc. Lediglich einen Aspekt merken sie kritisch an: Die jeweiligen Erstsprachen der Kinder finden zu wenig Beachtung. Sie werden im Rahmen der Regelschule nicht genug gefördert“.

#### 2.4.1 Förderung der Muttersprache

Nach den Ausführungen von Fleck (2002) gibt es aus dem sprachwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Kontext folgende Argumente, die für eine schulische Förderung der Erstsprache spricht:

Im Prozess des Spracherwerbs hat die Erstsprache eines Kindes eine wichtige Funktion, da jedes Kind die Welt mit Sprache entdecken und für sich ordnen kann. Wenn ein Kind beim Schuleintritt erst wenig oder gar keine Deutschkenntnisse vorweisen kann – da in der Familie des Kindes eine andere Sprache gesprochen wird oder das Kind keinen Kindergarten besucht hat – dennoch festzustellen ist, dass

dieses Kind bereits über eine altersgemäße Sprachentwicklung in der Erstsprache verfügt. Das bedeutet, dass das Kind bereits seine sprachlichen Vorerfahrungen gesammelt hat und kann somit beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch auf seine Erstsprache zurückgreifen. Dies gilt einerseits für Schulanfänger, aber auch für Seiteneinsteiger, die aus einem anderen Herkunftsland (andere Sprache) stammen.

Es ist wichtig ein festes Grundgerüst in der Muttersprache zu besitzen, denn dies erleichtert dem Kind das Erlernen der Zweitsprache Deutsch, sowie das Erlernen anderer Fremdsprachen. Weitere positive Effekte für das Kind sind Schulerfolge und kognitive Entwicklungen. Aufgrund dieser Tatsache sollte die Schule die Zweisprachigkeit des Kindes so gut wie nur möglich – mit Hilfe von muttersprachlichen Lehrer(n)Innen – unterstützen.

Zu den genannten Punkten, die sich für einen muttersprachlichen Unterricht aussprechen, ist zu erwähnen, dass, wenn einem Kind die Möglichkeit geboten wird, mit einem Lehrpersonal in seiner Muttersprache zu kommunizieren, hat diese eine positive Auswirkung auf das Kind. Es ist für die Pflege der Erstsprache des Kindes wichtig, dass diese nicht nur in der Pause gesprochen wird, sondern auch eine Aufwertung erfährt, indem das Kind sie offiziell verwendet wird. Dies wirkt sich auf das Selbstbewusstsein von Kindern mit Migrationshintergrund in Hinsicht auf Selbstbewusstsein, schulischen Erfolg und eine steigende Lernmotivation aus.

Im Kontext mit dem Erlernen einer Muttersprache wird oftmals von falschen Annahmen ausgegangen, welche besagen, dass Kinder ihre Muttersprache nicht mehr erlernen müssen, da sie ihrer Sprache vollkommen mächtig sind. Jedoch zeigt ein Vergleich mit dem Deutschunterricht, dass diese Argumente gegen einen Muttersprachenunterricht haltlos sind, denn sonst würden zum Beispiel österreichische Kinder auch keinen Deutschunterricht brauchen, da sie ihre Sprache ja ohnehin beherrschen. Diese Annahme kann sich nicht bestätigen, da in der Schule wichtige sprachliche Kompetenzen vermittelt, welche nicht in der familiären oder sozialen Umgebung erlernbar sind. Dazu zählt das Schreiben, der Wortschatz, das Fachvokabular, das Interpretieren von Texten und vieles mehr (vgl. Fleck 2002, S. 1112).

Eine andere wichtige Sichtweise zeigt, dass in der Gesellschaft eine Förderung von Zweisprachigkeit im Schulbereich zu unterstützen ist, da durch die Globalisierung Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung hat. Außerdem wäre es schade, wenn die



Möglichkeit vorhanden ist, mehrere Sprachen zu erlernen, doch diese nicht genutzt wird. In vielen Bereichen, wie zum Beispiel Banken oder Firmen mit ausländischen Geschäftspartnern, sind neben den Fremdsprachen englisch, italienisch und französisch andere Sprachen sehr gefragt. Weiters sind Soziale Berufe, in denen eine Migrantensprache gesprochen wird, sehr wichtig (vgl. ebd., S. 1112).

De Cillia (2008 b, S.5) beschreibt, dass „[sich] die Förderung der Muttersprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen [...] letztlich auch affektiv aus[wirken]: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. zeigen sich positive Effekte“.

Nach Krumm (2008) spielt die Muttersprache in der Sozialisation eines Kindes eine bedeutende Rolle, da Kinder durch die Muttersprache ihre Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein und ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe entfalten und entwickeln können. Dies trifft einerseits auf die familiäre Sozialisation und andererseits auf die soziokulturelle Sozialisation zu, denn durch die Erstsprachen hat der Mensch die Möglichkeit sich zu integrieren. Dabei darf nicht vergessen werden, dass der Mensch erst überhaupt durch Sprache für sich begreifen kann. Dies beginnt schon beim Familiennamen bis zu einzelnen Begriffen. Daran ist feststellbar, dass die Erstsprache eine sehr bedeutende Funktion für den Menschen hat (vgl. Krumm 2008, S.7).

Laut De Cillia (2008 b) ist in der Literatur zum Bilingualismus ein Großteil der Ergebnisse in der Spracherwerbsforschung für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und für eine zweisprachige Erziehung dieser Kinder zu finden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass diese Kinder bereits zweisprachig sind und deshalb sollte diese Zweisprachigkeit gefördert und unterstützt werden. Folgende Gründe sprechen dafür:

- Das Erlernen von Muttersprache und Zweitsprache in der Schule ist für das Kind mit nichtdeutscher Muttersprache kein Hindernis, sondern das Gegenteil ist der Fall.

- Wenn das Kind die Erstsprache beherrscht, dann erleichtert dies das Erlernen der Zweitsprache und gegebenenfalls anderer Sprachen.
- Kinder die bilingual aufwachsen, verfügen über eine höhere sprachanalytische Fähigkeit, als monolinguale Kinder.
- Daraus folgt eine Förderung der Sprachkreativität.
- Positive verbale und nonverbale Intelligenzleistungen.
- Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass diese Menschen über größere Toleranz verfügen und ihre Anschauung weniger ethnozentristisch ist (vgl. ebd., S. 6).

#### 2.4.2 Ziel des muttersprachlichen Unterrichts

Nach den Ausführungen von Fleck (2002, S.1114) sollten die Ziele des Lehrplans für den muttersprachlichen Unterrichts wie folgt definiert sein: „Von der ursprünglichen Orientierung an eine allfällige Rückkehr der Kinder ins Herkunftsland der Eltern wurde bei der Formulierung des Lehrplans gänzlich abgegangen. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind nunmehr die Entfaltung der Bilingualität und die Entwicklung, sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden. Der Lehrplan ist so offen gestaltet, dass er sich grundsätzlich auf jede Sprache anwenden lässt, wodurch auch die Einführung neuer Sprachen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts erleichtert wird, da nicht für jede Einzelsprache ein neuer Lehrplan entwickelt werden muss“.

### **3 KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS HinterGRUND IN DER JUGENDWOHLFAHRT - Sozial UND LERNBETREUUNG**

Der empirische Teil dieser Masterarbeit wurde beim Pflegeelternverein Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“ im Bereich der Sozial- und Lernbetreuung durchgeführt. Da ich bereits von 2005 bis September 2009 als Sozial- und Lernbetreuerin tätig war – und seither mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gearbeitet habe – habe ich zum Thema passend „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt“ die Sozial- und Lernbetreuung für eine empirische Untersuchung zu meiner Arbeit herangezogen. Die Sozial- und Lernbetreuung ist ein spannendes und auch sehr wichtiges Arbeitsfeld. Das folgende Kapitel soll einen Einblick in die Thematik geben und somit den Theorieteil des Projektes „SOLE“ abdecken. Im empirischen Teil der Arbeit werden in weiterer Folge die Ergebnisse und Fragestellungen zur Fragebogenerhebung dargestellt und erläutert.

#### **3.1 Allgemeines zum Projekt „Sozial- und Lernbetreuung“**

Die Sozial- und Lernbetreuung (abgekürzt: „SoLe“) sollte als „Hilfe zur Erziehung im Bereich Schule und Bildung“ eine unterstützende Funktion darstellen. Laut der Durchführungsverordnung zum Steiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetz (2005) lautet die Definition der SOLE wie folgt: „Individuelle Fördermöglichkeit für Kinder und Jugendliche in der schulbestimmten Sozialisation, bei Vorliegen von sozialen, familiären und kulturellen Defiziten und Belastungsfaktoren“. Das Projekt „SOLE“ startete im Jahre 1991 mit der Einschulung von vier Sozial- und LernbetreuerInnen. Zur damaligen Zeit war das Projekt ausschließlich für Familien und ihren Kindern im Volksschulalter in Graz-Umgebung gedacht. Bereits ein Jahr später wurden auch Kinder aus der Hauptschule und der allgemeinen Sonderschule in das Projekt aufgenommen. In den darauf folgenden Jahren (1996/97) kamen Kinder aus den Bezirken Weiz und der Stadt Graz dazu und wurden in die

Betreuungsarbeit mit einbezogen. Durch die Betreuung von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache, hat sich im Jahr 1995 die Sozial- und Lernbetreuung einen weiteren Schwerpunkt in ihrer Arbeit gesetzt (vgl. Pflegeelternverein Steiermark 2005, S.14 f.).

Die Sozial- und Lernbetreuung wird durch den Pflegeelternverein Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“ angeboten. Dabei handelt es sich um einen sozialen Dienst der öffentlichen Jugendwohlfahrt, welcher im Rahmen des Stiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetzes durchgeführt wird. Im Zuge dieses Dienstes, werden Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund betreut. Die Sozial- und Lernbetreuung erfolgt durch eine/n BetreuerIn und nach Möglichkeit in der vertrauten Umgebung – meist zu Hause – des Kindes. Im folgenden Kapitel werden Richtlinien, Grundlagen und formale Aspekte der Sozial- und Lernbetreuung des Pflegeelternvereins Steiermark „Kinder und Jugendförderung“ herangezogen: (vgl. pflegefamilie.at, Statistiken des Pflegeelternvereins zur „SOLE“ sowie Elternheft Nr.89, 2/05), um einen Einblick in die Thematik der SoLe zu erhalten.

Das nachstehende Beispiel sollte laut der Homepage des Pflegeelternvereines Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“ einen kurzen Einblick eines möglichen Förderbedarfs eines Kindes / Jugendlichen darstellen:

„Patrick ist 9 Jahre alt und besucht die 3. Klasse Volksschule.

Seit längerer Zeit gibt es Schwierigkeiten in der Schule. Auf Grund einiger Misserfolge ist Patrick wenig motiviert und hat mit der Schule abgeschlossen. Zusätzlich gibt es Konflikte zwischen ihm und seinen Mitschülern, sodass andere Eltern das Verhalten von Patrick nicht mehr tolerieren wollen.

Patrick wohnt mit seinen beiden Geschwistern bei seiner Mutter. Seine Eltern sind geschieden, die Mutter arbeitet viel und hat unter anderem auch finanzielle Sorgen. Zwischen Mutter und Patrick gibt es beim Hausaufgaben machen am Nachmittag immer wieder Streit. Patrick mag mit seiner Mutter nicht lernen und dies verursacht zusätzlich Spannungen in der Familie“ (Ebensperger 2009).

### 3.2 Aufgaben der Sozial- und LernbetreuerInnen

Die Aufgabe der/s Sozial- und Lernbetreuer(s)In ist, dass das Kind in seiner gewohnten Umgebung zu Hause betreut wird, jedoch können in Ausnahmefällen und nach Absprache mit der fallführenden Koordinatorin, Kinder auch in der Schule oder im Hort betreut werden. Ziele der Betreuungsarbeit werden in Absprache mit der fallführenden Koordinatorin/Psychologin und der/s SoLe-Betreuer(s)In schriftlich in einem Förderplan dokumentiert.

Ziele einer Betreuungsarbeit können Folgende sein:

- Verbesserung des Arbeitsverhaltens:
  - Es werden Arbeitspläne erstellt, der Lernstoff sollte aufbereitet und strukturiert werden, sodass ein entsprechendes Lernklima entstehen kann.
  - Es sollten bei Bedarf Konzentrationsübungen und ein Training für die Aufmerksamkeit durchgeführt werden.
- Förderung der Selbstorganisation im Bereich Schule und Bildung:
  - Es sollten den Kindern Techniken näher gebracht werden, um den Lehrstoff besser zu strukturieren und in Folge bewältigen zu können zum Beispiel: System mit Karteikärtchen.
- Förderung von Motivation und Selbstvertrauen:
  - Austausch mit Kindern und Eltern, um alle Beteiligten am Leistungsverlauf des Kindes teilhaben zu lassen.
  - Positive und rückenstärkende Rückmeldungen für das Kind, um einzelne Erfolgserlebnisse zu erhalten und zu stärken.
  - Lernspiele sollen in die Arbeit mit einbezogen werden.
- Förderung der sozialen Kompetenz im Bereich Schule und sozialem Umfeld.
- Entlastung der Eltern-Kind-Beziehung.
- Reduktion von Defiziten in der Leistung:
  - Unterstützung bei Hausaufgaben und beim Erfüllen der Arbeitsziele.
  - Das Kind sollte gezielt gefördert werden, indem es kontinuierlich Übung und Training erhält (vgl. Ebensperger 2009).

### 3.2.1 Leistung der SOLE

Das Projekt „SOLE“ orientiert sich an einem Angebot, welches sich an gewisse Grundsätze und methodische Grundlagen richtet. Dabei werden kindpädagogische/lernpsychologische und sozialpädagogisch/sozial-arbeiterische Konzepte miteinbezogen:

- Empowerment
- Case Management (Kontinuität in der Betreuung)
- Netzwerkansatz
- Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe
- Hilfe zur biografischen Lebensbewältigung (DVO StJWG 2005).

Hinsichtlich der vorgestellten Konzepte sollte im folgenden Abschnitt auf den Ansatz des Empowerment, das Case Management und den Ansatz der Lebensweltorientierung kurz eingegangen werden, um einen Überblick über die angewendeten Konzepte der SoLe zu erhalten.

#### 3.2.1.1 Empowerment

Empowerment gilt nach Böhnisch (2008, S. 294) als „zentrale[s] „Leitprinzip“ für die Strukturierung der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Interventionen in der Bewältigungsperspektive“. Das Konzept sollte den KlientInnen ermöglichen, dass sie durch Autonomie ihren Selbstwert erkennen und darüber hinaus soziale Anerkennung und Integration in ihrem Umfeld, sowie in der Gesellschaft erreichen (vgl. Böhnisch 295). Dabei sollte es sich nach Ritscher (2007, S.28) um eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ handeln. Dies ist auch ein Grundprinzip der Sozial- und Lernbetreuung und verfolgt somit den Ansatz des Empowerments. Dabei ist dieser Begriff durch verschiedene Zuschreibungen, wie zum Beispiel Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen, besser zu erfassen (vgl. Miller 2000, S. 23). Hiernach sollte „das Empowerment-Konzept [...] den Blick auf die Selbstgestaltungskräfte der Adressaten sozialer Arbeit und auf die Ressourcen [richten], die sie produktiv zur Veränderung von belastenden Lebensumständen einzusetzen vermögen“ (Miller 2000, S. 23, zit.n. Herriger 1997, S.7).

Nach Herriger (2006) bedeutet der Begriff „Empowerment“ „Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung. Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (Herriger 2006, S. 20).

### 3.2.1.2 Case Management

Es wird Case Management anhand der Erklärungsansätze, von Neuffer (2007; S. 19) erläutert: „Case Management ist ein Konzept zur Unterstützung von Einzelnen, Familien, Kleingruppen. Case Management leistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit, Klärungshilfe, Beratung, Zugang zu notwendigen Dienstleistungen und eine überwachte, qualifizierte Durchführung der Hilfen. Case Management befähigt die KlientInnen Unterstützungsleistungen selbstständig zu nutzen und greift so wenig wie möglich in die Lebenswelt von KlientInnen ein.“ Dabei ist hervorzuheben, dass dieses Konzept eine Verknüpfung aus einzelfallorientierter Arbeit, personaler Netzwerkarbeit und Sozialraumorientierung darstellen sollte. Diese Verbindung, sowie die Vermischung von Ansätzen sollte den KlientInnen einerseits Sicherheit bieten und andererseits als Hilfestellung in ihren diversen Problemen und Belastungssituationen dienen. Zudem sollte diese Sicherheit und Hilfestellung für die KlientInnen zur passenden Zeit passieren und individuell gestaltet sein. Dabei sollte nicht mehr all zu viel Anpassungsarbeit geleistet werden müssen (vgl. Neuffer 2007, S. 19).

### 3.2.1.3 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist in der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaft zu sehen und wurde bereits von Dilthey (1954), Nohl (1949/88) und Weniger (1952) angedacht. Roth und Mollenhauer haben

sie zur sozialwissenschaftlichen und zu einer kritisch hinterfragenden Pädagogik weiterentwickelt (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 17). Das Konzept der Lebensweltorientierung beinhaltet „die Stärkung sozialer Gerechtigkeit“ (ebd., S. 22) und dabei ist die lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf die Lebenswelt der KlientInnen fokussiert, um ihnen so einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen. Hierbei sind die Lebensverhältnisse und Umstände, in denen die Benachteiligten leben, dazu da, dass sie einerseits selbst bewältigt und verändert werden und andererseits durch gewisse strukturelle Gegebenheiten bestimmt sind. Daher ist die lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf Vernetzung mit Politik und Gesellschaftsbereichen angewiesen (vgl. ebd., S. 23).

### 3.3 Organigramm Pflegeelternverein

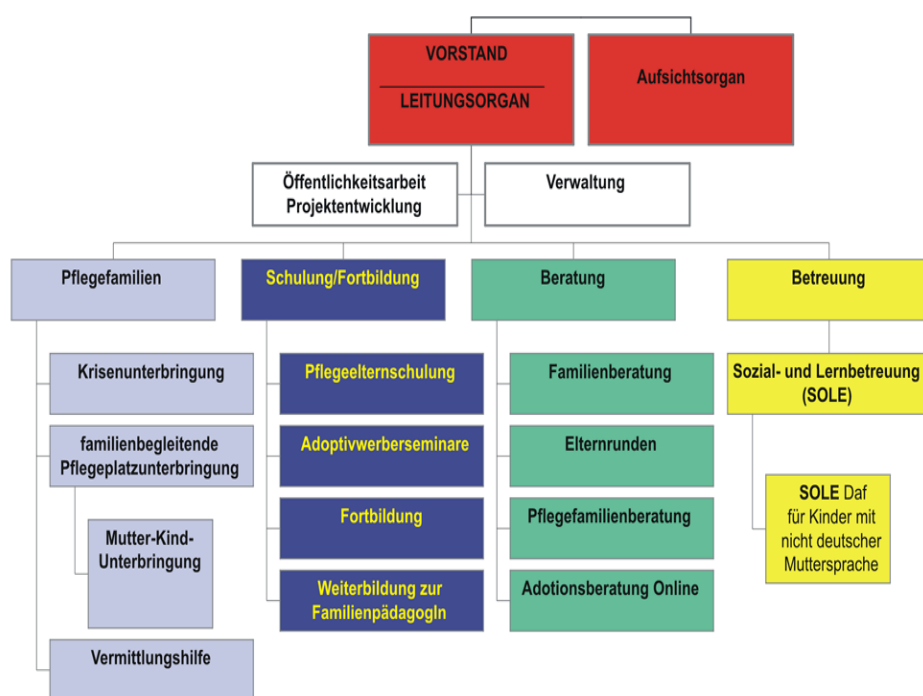


Abbildung 1: Organigramm Pflegeelternverein Steiermark – Kinder und Jugendförderung. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2009.

Das Organigramm des Pflegeelternvereines Steiermark – Kinder und Jugendförderung gibt einen Einblick in den Aufbau des Vereines (vgl. Abbildung 1). An oberster Stelle ist der Vorstand und das Leitungsorgan des Pflegeelternvereines. Der Präsident ist Univ. Prof. Dr. Ronald Kurz und seine stellvertretende Funktion



übernimmt Dr. Dietlinde Forster. Als Mitglieder des Leitungsorgans gelten Frau Elisabeth Hribernig, welche die Funktion als Finanzreferentin und Herr Dr. Friedrich Ebersperger als Geschäftsführer des Pflegeelternvereines Steiermark. Die Schriftführung obliegt Dr. Anna Katharina Kutscher. Nach der obersten Instanz des Aufsichtsorgans, des Vorstandes und Leitungsorgans kommen die Verwaltung, die Projektentwicklung sowie die Öffentlichkeitsarbeit.

Der Pflegeelternverein teilt sich in vier Bereiche:

Pflegefamilie

Schulung/Fortbildung

Beratung

Betreuung

Die Sozial- und Lernbetreuung fällt unter den Bereich der Betreuung. Dieser wiederum unterteilt sich in „SoLe“ und „SoLe Daf“ für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.

### **3.4 Kinder und Jugendliche bei der SOLE**

#### **3.4.1 Herkunft der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen**

Hierbei stellt sich die Frage, wie sich die Zugangsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in schwierigen Lebenslagen zu geeigneten Einrichtungen der Jugendhilfe gestalten. Familien mit Migrationshintergrund haben die Möglichkeit Angebote im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienste, der kommunalen Betreuungseinrichtungen und in der Gesundheitsvorsorge wahrzunehmen. Dabei stellt sich die Problematik, dass diese Beratungsstellen selten über ein Personal verfügen, weder aus den Herkunftsländern der KlientInnen stammt welches noch interkulturelle (Handlungs-) Kompetenzen aufweist (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu, S. 53).

Eine Zugangsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Graz stellt der Pflegeelternverein mit dem Projekt der „Sozial- und Lernbetreuung“ dar. Hierbei erhalten Kinder die Möglichkeit Hilfe im Bereich von Schule und Bildung wahrzunehmen. Dieses Angebot steht österreichischen sowie Kindern mit Migrationshintergrund zur Verfügung. Sie erhalten dadurch eine individuell auf sie abgestimmte Betreuung und die Möglichkeit, dass auf ihre Bedürfnisse gesondert eingegangen wird.

Es werden bei der Sozial- und Lernbetreuung 2051 Kinder und Jugendliche betreut. Davon stammen 58 Prozent aus Österreich mit der Muttersprache Deutsch, 42 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen wurden in anderen Ländern geboren und zählen somit zu den Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, auch wenn ihr Geburtsland Österreich ist.

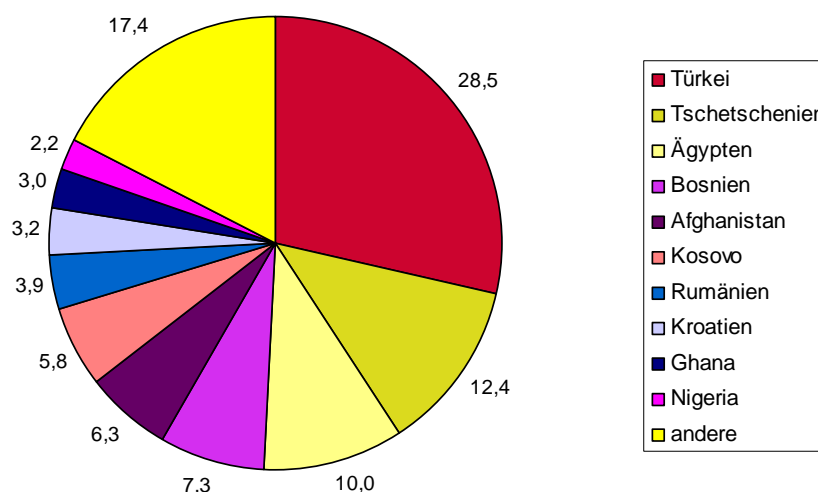


Abbildung 2: Herkunftsländer der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.

Die angeführte Grafik zeigt, dass 28,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache aus der Türkei, 12,4 Prozent aus Tschetschenien, 10,0 Prozent aus Ägypten, 7,3 Prozent aus Bosnien, 6,3 Prozent aus Afghanistan und 5,8 Prozent aus dem Kosovo stammen. Weitere Länder, aus denen die Kinder und Jugendlichen stammen, sind Rumänien, Kroatien, afrikanische Länder (z.B. Ghana, Nigeria). Die verbleibenden 17,4 Prozent teilen sich auf viele andere Herkunftsländer der Kinder und Jugendlichen auf (vgl. Abbildung 2) (vgl. Ebensperger 2008).

### 3.4.2 Alter der zu betreuenden Kinder/Jugendlichen

Im Jahr 2008 wurden Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und einundzwanzig Jahren betreut. Der Großteil der zu betreuenden Kinder liegt im Bereich zwischen zehn und fünfzehn Jahren, wobei der Durchschnitt bei zwölf Jahren liegt. Hierbei ist eine Kongruenz zwischen Kindern mit deutscher und Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache festzustellen (vgl. Ebensperger 2008).

## 3.5 Rahmen der Sozial- und Lernbetreuung

### 3.5.1 Stundenkontingent (monatlich)

Die Betreuung der Kinder und Jugendlichen geschieht stundenweise. Die erbrachten Betreuungsstunden bzw. das zu erfüllende Stundenkontingent wird monatlich und pro Familie in einer Betreuungsdokumentation verschriftlicht. Die Betreuungsdokumentation ist in weiterer Folge von den SOLE-BetreuerInnen an die Verwaltung und die jeweilige Koordinatorin abzugeben. Generell wird eine Betreuung entsprechend der Vereinbarung mit der zuständigen Jugendwohlfahrtsbehörde und dem abgemachten Leistungsumfang, laut des Betreuungsvertrages, durchgeführt. Bei der Stellung des Antrages auf Kostenübernahme, wird durch die Jugendwohlfahrtsbehörde eine Zuerkennung des Stundenausmaßes festgelegt (DVO StJWG 2005).

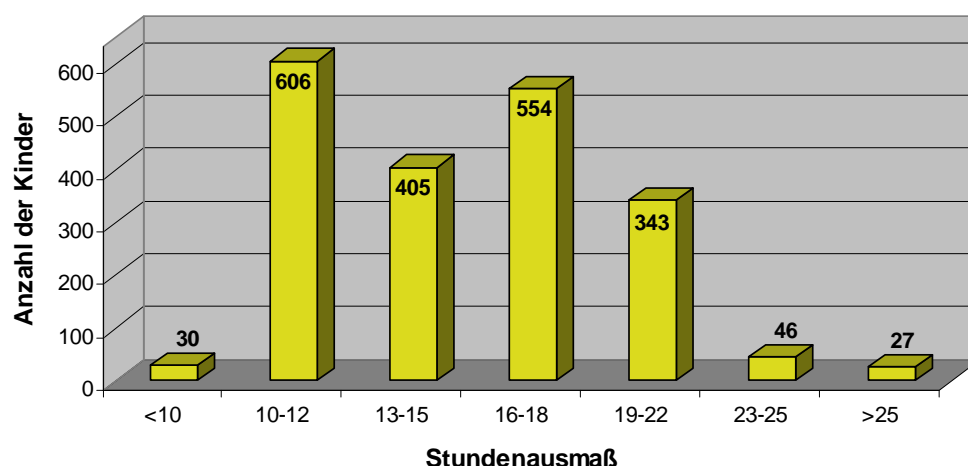


Abbildung 3: Das monatliche Stundenausmaß der Kinder und Jugendlichen. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.

Im Durchschnitt werden pro Kind und Monat 16 Stunden empfohlen und befürwortet. Hierbei ist ein signifikanter Unterschied zwischen Kindern mit Deutscher und mit Nicht-Deutscher Muttersprache ersichtlich. Es zeigt sich, dass Kinder mit Nicht-Deutscher Muttersprache ein höheres Stundenkontingent als Kinder mit Deutscher Muttersprache aufweisen. Es ist zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Monatsstundenausmaßes, kein Unterschied feststellbar. Das Stundenausmaß variiert bei 96 Prozent der Kinder zwischen 12 und 20 Stunden und somit erhalten die Kinder und Jugendlichen im Schnitt zwei bis drei Sozial- und Lernbetreuungseinheiten pro Woche mit je 1,5 bis zwei Stunden (vgl. Abbildung 3) (vgl. Ebensperger 2008).

### 3.5.2 Wer hat Anspruch auf Sozial- und Lernbetreuung?

Sozial- und Lernbetreuung richtet sich an Kinder und Jugendliche, welche durch Förder- und Entwicklungsdefizite oder psychische Belastungen auffällig werden. Da die SoLe diesen Kindern einen kontinuierlichen Kontakt zwischen ihnen und den/der Sozial- und LernbetreuerIn ermöglicht, hat dies in den meisten Fällen eine positive Auswirkung auf das schulische Selbstvertrauen und das Arbeitsverhalten. Ein weiterer Effekt, welcher sich in diesem Kontext ergibt bzw. ergeben kann, dass Leistungsdefizite vermindert werden und dadurch können altersgemäße Entwicklungsaufgaben bedeutend besser bewerkstelligt werden können (ebd.).

Dabei richtet sich die SoLe an Kinder, welche Probleme in der Schule aufweisen. Diese Schwierigkeiten können aus den angeführten Indikatoren resultieren:

- Allgemeine Lerndefizite aufgrund von sozialen und familiären Umständen (Fördermängel, soziale Deprivation)
- Psychische Belastungen in der Lernsituation bedingt durch Interaktionsprobleme zwischen Kind und Eltern
- Mangelndes schulisches Selbstvertrauen
- Motivations- und Konzentrationsprobleme
- Schulrelevante Entwicklungsverzögerung
- Gefährdung des Kindeswohl
- Gefährdete Kinder und Jugendliche, die teilweise nicht mehr in die Schule kommen, aber noch familial orientiert sind
- Kinder/Jugendliche bei Unterrichtsverweigerung, vermeidender Schulverweigerung, angedrohtem Schulausstieg oder Schulabbruch.

Ausschließungsgründe für eine Sozial- und Lernbetreuung sind Kinder und Jugendliche, die eine körperliche, geistige oder Mehrfachbehinderung aufweisen und somit die Pflege und Versorgung des zu betreuenden Kindes/Jugendlichen im Vordergrund steht (vgl. DVO StJWG 2005). In der Regel wird eine Sozial- und Lernbetreuung durch einer/m SprengelsozialarbeiterIn anempfohlen, jedoch engagieren sich viele Eltern selbst um eine Betreuung ihres Kindes (vgl. Pflegeelternverein Steiermark 2005, S. 16).

### 3.5.3 Indikatoren für einen Förderbedarf

Im Folgenden sollen statistische Auswertungen – durchgeführt vom Pflegeelternverein Steiermark Kinder und Jugendförderung im Bereich der „Sozial- und Lernbetreuung“ – einen Einblick in diverse Indikatoren für einen Förderbedarf geben. Die angeführten Indikatoren zeigen die familiären Belastungssituationen der SoLe, Gründe für persönliche Krisen des Kindes oder der Jugendlichen und Indikatoren, warum die SoLe für Migrantenfamilien von Bedeutung sind.

#### 3.5.3.1 Familiäre Belastungssituation

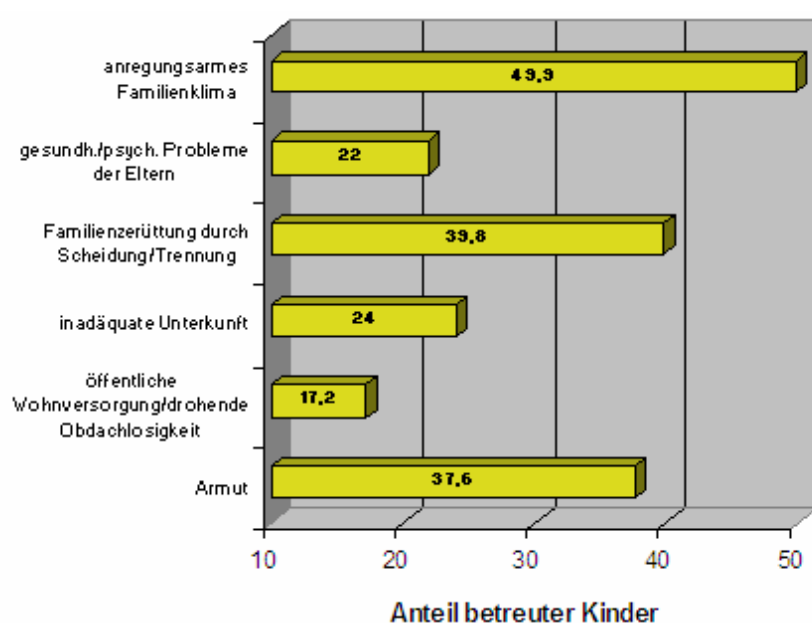


Abbildung 4: Indikator für einen Förderbedarf nach Pflegeelternverein Steiermark. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.

In der angeführten Abbildung (vgl. Abbildung 4) werden diverse Belastungssituationen angeführt, in denen ein Kind/Jugendlicher sich befindet bzw. befinden könnte. Indikatoren sind ein anregungsarmes Familienklima, gesundheitliche oder psychische Probleme, Familienzerrüttung durch Scheidung oder Trennung, inadäquate Unterkunft, öffentliche Wohnversorgung oder drohende Obdachlosigkeit und Armut. Ein anregungsarmes Familienklima für Kinder und Jugendliche mit nicht-österreichischer Herkunft macht den höchsten Anteil und somit knapp die Hälfte (49,9%) in Bezug auf familiäre Belastungssituationen aus. Ein weiterer Indikator stellt die Familienzerrüttung durch Trennung oder Scheidung dar und liegt bei 39,8%. Den dritt höchsten Indikator stellt Armut dar und liegt bei 37,6%. Dies weist darauf hin, dass die Kinder oft durch zerrüttete Familienverhältnisse,

Armut oder Trennung und Scheidung in eine Situation geraten, in welcher sie alleine mit den vorgegebenen Anforderungen nicht mehr zu Recht kommen. Die Familie kann in solchen Fällen nicht mehr als Stütze für ihr Kind fungieren, da die Kraft und die Ressourcen fehlen.

### 3.5.3.2 Persönliche Krisen des Kindes/Jugendlichen:

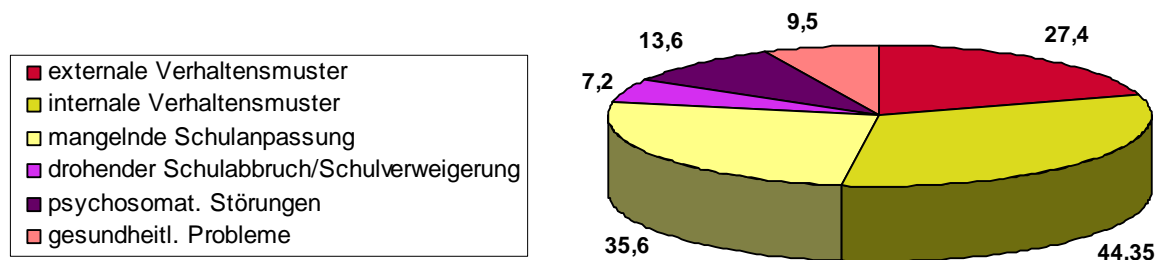


Abbildung 5: Indikator für die persönliche Situation des Kindes / Jugendlichen nach (in %). Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.

Der Indikator für eine persönliche Krise des Kindes/Jugendlichen impliziert diverse Verhaltensauffälligkeiten (externe und interne Verhaltensmuster), mangelnde Schulanpassung, drohender Schulabbruch, psychosomatische Störungen und gesundheitliche Probleme. Hier wird deutlich, dass 44,35% interne Verhaltensmuster aufzeigen, 35,6% zeigen eine mangelnde Schulanpassung und 27,4% zeigen auf externe Verhaltensmuster. Lediglich 9,5% der Kinder und Jugendlichen haben aus gesundheitlichen Gründen einen Förderbedarf (vgl. Abbildung 5).

### 3.5.3.3 Migrantenfamilien/Migrationshintergrund

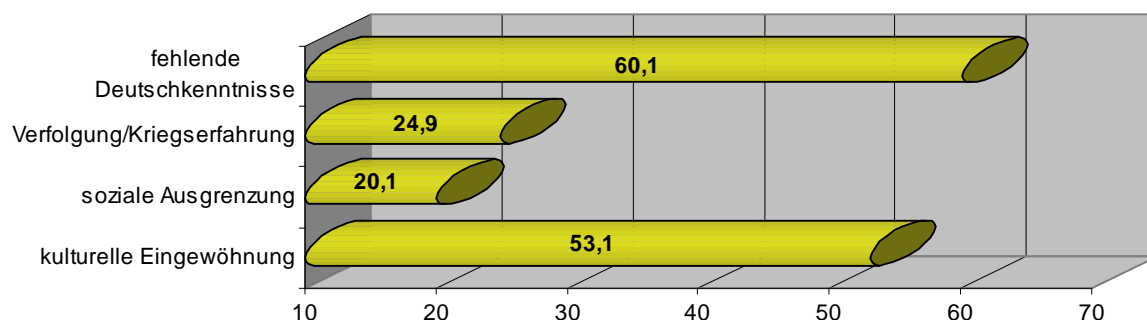


Abbildung 6: Indikator „Migrantenfamilie“ (in %). Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.

Indikatoren für einen Förderbedarf im Kontext mit Migrationshintergrund und Migrantenfamilien beleuchten die Situation der Kinder und Jugendlichen und nehmen Bezug auf ihre Deutschkenntnisse, Verfolgungs- bzw. Kriegserfahrung, soziale Ausgrenzung sowie die kulturelle Eingewöhnung. Zudem wird ersichtlich, dass 60,1% der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen bei der SoLe fehlende Deutschkenntnisse aufweisen und somit stellt dies einen hohen Betreuungsindikator dar. 53,1% der Kinder benötigen eine kulturelle Eingewöhnung und 24,1% haben bereits Kriegserfahrung gemacht (vgl. Abbildung 6).

### **3.6 MitarbeiterInnen der SoLe**

Die MitarbeiterInnen der Sozial- und Lernbetreuung teilen sich einerseits in die Fallführung und andererseits in die Sozial- und LernbetreuerInnen auf. Die MitarbeiterInnen die für die Fallführung zuständig sind, haben die Verantwortung in den Bereichen Diagnostik, Fallaufbereitung, Supervision (Anleitung) und Intervision. Die fallführenden KoordinatorInnen haben in der Regel eine abgeschlossene Ausbildung und Erfahrung im psychosozialen Bereich (in den meisten Fällen sind das PsychologInnen). Die MitarbeiterInnen, welche für die Betreuung der Kinder und Jugendlichen zuständig sind, haben entweder eine abgeschlossene Ausbildung oder stehen noch in der Ausbildung. Sie arbeiten unter der Anleitung und Begleitung der fallführenden KoordinatorInnen (vgl. DVO StJWG 2005).

Im Projekt der Sozial- und Lernbetreuung arbeiteten im Jahr 2008 sechzehn KoordinatorInnen, wobei es sich um 15 PsychologInnen und eine Pädagogin handelt. Unter den KoordinatorInnen und ihrer fachlichen Leitung waren insgesamt 1.193 Sozial- und LernbetreuerInnen tätig. Die Aufteilung betrug 85% bei den Frauen (1016) und 15% bei den Männern (175). Dieser ausgesprochen hohe Anteil an Frauen im Bereich der SOLE zeigt ein typisches Bild für Sozialberufe. Unter den MitarbeiterInnen befinden sich StudentInnen für Psychologie, Pädagogik, Lehramt, Pädak VS & HS, Soziale Arbeit und Sozialmanagement, Soziologie und PsychologInnen, PädagogInnen, LehrerInnen (VS, HS, AHS), KindergärtnerInnen und andere Berufsrichtungen (vgl. Pflegeelternverein Steiermark 2009).



Dabei müssen die MitarbeiterInnen verpflichtend kontinuierlich Teambesprechungen und Supervisionen abhalten. Des Weiteren müssen Fortbildungen in Hinblick auf methodisch-didaktische und kommunikative Fertigkeiten absolviert werden. Im Bereich der Personalentwicklung ist darauf zu achten, dass ein Konzept besteht, durch welches neue MitarbeiterInnen eingeschult werden und ein jährliches MitarbeiterInnengespräch stattfindet (vgl. DVO StJWG 2005).

### **3.7 Controlling und Kosten der SoLe**

Der Pflegeelternverein Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“ ist ein freier Jugendwohlfahrtsträger und wird somit von der zuständigen Bezirkshauptmannschaft bzw. dem Magistrat Graz finanziert. Das Projekt „SOLE“ wird vollständig vom Jugendamt übernommen.

Die Leistungserbringer müssen kontinuierlich über das Ersuchen der Landesregierung automationsunterstützte Daten bekannt zu geben.

Zu diesen Daten zählen:

- Daten bezüglich der Einrichtung
- Daten bezüglich der Klienten
- Daten bezüglich des Personals
- Daten bezüglich der Kosten (vgl. DVO StJWG 2005).

Die von der Steiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetzes (2005) definierten Ziele, um die „Lern- und Leistungsprobleme zu vermindern und damit die Persönlichkeitsentfaltung im Bereich Schule und Bildung zu sichern“, werden von der Jugendwohlfahrtsbehörde geprüft. Des Weiteren erfolgt eine Berichterstattung über die Entwicklung und den vorgesehenen Zielplan, an die/den fallführende/n DiplomsozialarbeiterIn. Außerdem ist eine HelferInnenkonferenz zu planen und als letzter Punkt sollte ein Abschlussbericht erstellt werden (DVO StJWG 2005).

### 3.7.1 Exkurs: Sozialraumorientierung in der Jugendwohlfahrt am Beispiel Graz

Dieser Exkurs soll einerseits einen kurzen Einblick in die Sozialraumorientierung ermöglichen und andererseits die derzeitige Situation der Stadt Graz in Bezug auf das sozialraumorientierte Pilotprojekt geben.

Wenn Menschen mit Migrationshintergrund in Wohnvierteln wohnen, in denen ethnische Vielfalt dominiert, so hat eine sozialräumliche Abgeschlossenheit von der Gesamtgesellschaft einen negativen Einfluss auf das Erlangen von Wertvorstellungen, Normen, Gebräuchen des Einwanderungslandes und somit bleiben ihnen Aufstiegsmöglichkeiten in der mehrheitlichen Gesellschaft verwehrt. Daraus resultieren häufig ungenügende Deutschkenntnisse und somit ergeben diese unzureichende Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb. Dies sind meist unzureichende und erschwerte Bedingungen für einen schulischen und beruflichen Bildungsweg, sowie in weiterer Folge für den Arbeitsmarkt. Diese erschwerten Lebensbedingungen haben nicht nur Folgen in Bezug auf die Entwicklung, ein Leben in Armut und einem schwierigen Wohnumfeld, die Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, sondern haben einen negativen Einfluss auf den Gesundheitszustand, die soziale Entwicklung und das Selbstbild (vgl. Boos-Nünning/ Karakaşoğlu, S. 52 f.).

Die Stadt Graz hat es sich zur Aufgabe gemacht ein innovatives Projekt zu initialisieren, demnach die Bedürfnisse der Menschen bestmöglich – orientiert nach ihren Lebensbedürfnissen und ihren Lebensraum – abgedeckt werden sollten. Dies wird unter dem Konzept der Sozialraumorientierung durchgeführt. Wenn von Sozialraumorientierung gesprochen wird, so wird deutlich, dass „[...] „Sozialräume“ als Orte des sozialen bzw. sozialer Probleme [...] [betrachtet werden]“ (Werlen 2005, S. 18). Demnach orientiert sich die Sozialraumorientierung nach den sozialen Brennpunkten, um dort angemessene Maßnahmen – orientiert an die Lebenswelt der Menschen – zu setzen. Nach den Ausführungen von Heimgartner (2005, S. 272) sind „Projekte mit Konzepten, die Sozialraumorientierung oder

bürgerschaftliches Engagement enthalten, [...] keine Fertigprodukte“. Dies sollte bei der Durchführung des sozialraumorientierten Projektes beachtet werden, um die angestrebten qualitativen Verbesserungen auch in der Praxis umsetzen zu können.

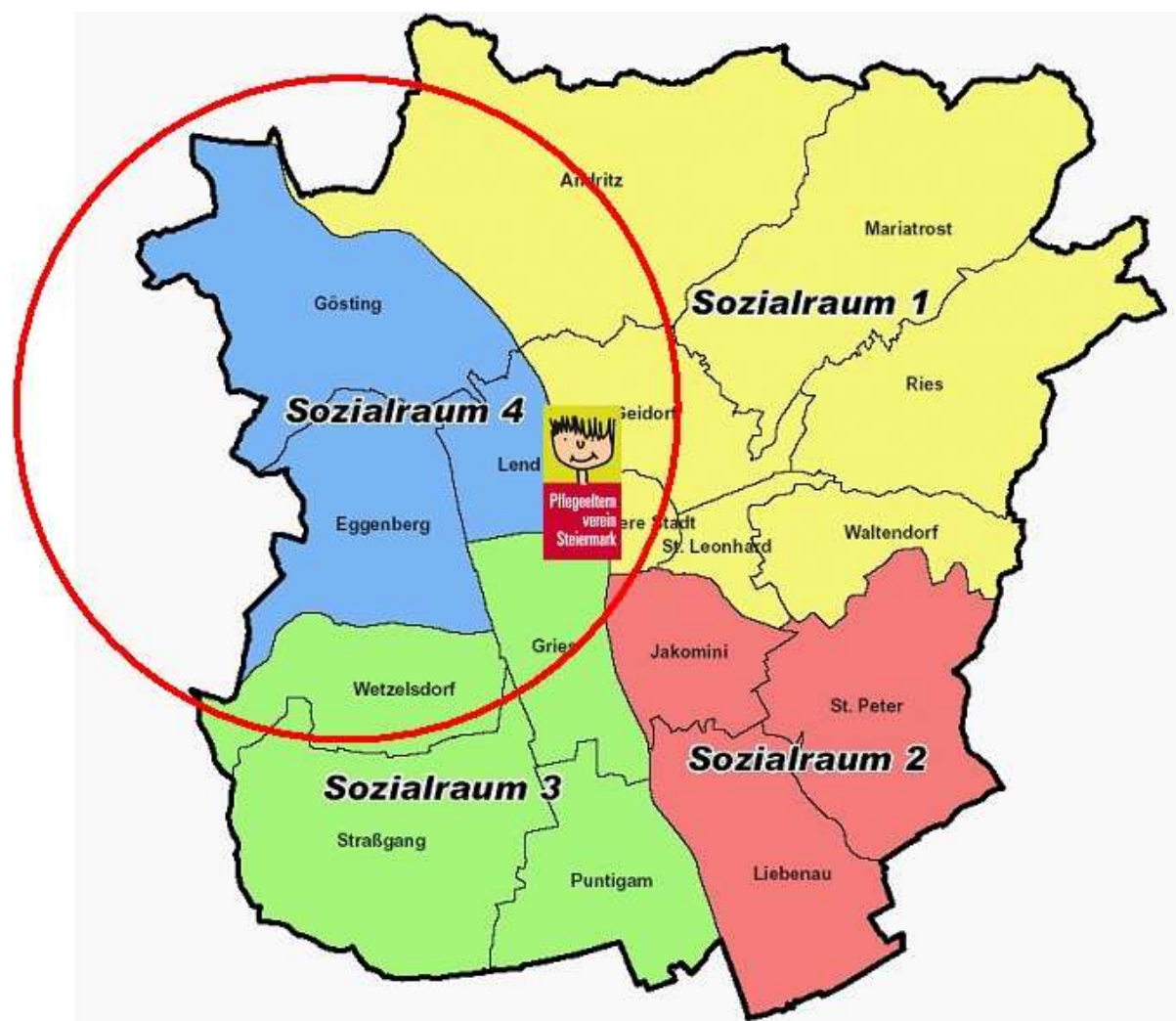


Abbildung 7: Sozialraum Graz. Modifiziert übernommen aus: Ebersperger 2009.

Die Stadt Graz hat ein sozialraumorientiertes Pilotprojekt des Amtes für Jugend und Familie, welches sich nach den Vorstellungen der BürgerInnen und deren sozialen Ressourcen, über die sie in ihrem Umfeld verfügen, orientiert. Hierbei wird angestrebt, dass soziale Angebote zukünftig effizienter an die Bedürfnisse und Lebenswelten der Menschen angeglichen werden, um so stimmige und passende Hilfsangebote zu kreieren. In diesem Punkt nimmt der Ansatz der Sozialraumorientierung eine entscheidende Rolle ein, da hierdurch die Qualität der Angebote und die Koordination von sozialen Einrichtungen optimiert werden sollte.

Die Stadt Graz unterteilt sich (vgl. Abbildung 7) in vier Sozialräume. Hierbei ist pro Sozialraum ein Leistungsträger (Schwerpunktträger) in Kooperation mit dem Amt für Jugend und Familie Graz verantwortlich und somit hauptverantwortlich für die Erbringung der Leistungen von Hilfe-, Beratungs- und Betreuungsangeboten gegenüber der Jugendwohlfahrt. Der Pflegeelternverein übernimmt ab Jänner 2010 diese Aufgabe im Sozialraum 4. In den Sozialraum 4 fallen die Bezirke Lend, Eggenberg und Gösting (vgl. Ebensperger 2009).

## **4 METHODE**

### **4.1 Ziel des Forschungsvorhabens**

Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Untersuchung soll die Seite der Sozial- und Lernbetreuung im Kontext mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen. Es wurden die Sozial- und LernbetreuerInnen des Pflegeelternvereines Steiermark, Kinder- und Jugendförderung mittels einer Fragebogenerhebung befragt. Im theoretischen Teil wurden dahingehend die Themenbereiche der Kinder- und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie die Sozial- und Lernbetreuung (Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt) beleuchtet (vgl. Abbildung 10). Diese drei Themenschwerpunkte sind wesentlicher Teil meiner Fragestellung und sollen einerseits einen Einblick in die Thematik verschaffen und andererseits die Dimensionen des Fragebogens abdecken.

Der empirische Teil dieser Untersuchung soll die Frage der Zufriedenheit von Sozial- und LernbetreuerInnen in Bezug auf Ihre zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt klären (vgl. Abbildung 10). Diesbezüglich ist es von Interesse zu klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen und dem Betreuungserfolg der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht. Wie lassen sich die möglichen Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen, Betreuungserfolg und Integration durch diverse Faktoren erklären?

Die Sozial- und Lernbetreuung wurde schon von Großschedl (2006) im Zuge ihrer Diplomarbeit über „Die Förderung kognitiver Fähigkeiten und der Persönlichkeit von Kindern, die unter risikoindizierenden Umweltbedingungen aufwachsen“ untersucht.

In der vorliegenden Untersuchung wird im speziellen auf die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Bezug genommen. Das Forschungsvorhaben ist von besonderem Interesse, da es zwar über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einiges an Literatur und Sozialforschung gibt, sowie über die Thematik der Migration, jedoch die Kombination der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt in der Literatur (Theorie und Empirie) nur sehr rar gesät sind.

Der Fragebogen wurde selbst konstruiert, da in Bezug auf die Thematik der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine vergleichbaren Arbeiten bzw. Untersuchungen vorliegen. Dadurch war die Erstellung des Fragebogens zum Teil sehr schwierig. Bis auf zwei Fragestellungen (Frage 44 und Frage 50), die ich modifiziert aus dem Anmeldungs- bzw. Abmeldungsbogen der Sozial- und Lernbetreuung, Pflegeelternverein Steiermark Kinder- und Jugendförderung übernommen habe, um somit die Schwerpunkte der Sozial- und Lernbetreuung und den Betreuungserfolg laut SoLe mit einzubeziehen sind die restlichen Fragestellungen selbst erstellt worden. Dabei handelt es sich um die Schwerpunkte der Betreuungsarbeit der SoLe und um die globale Einschätzung des Betreuungserfolges entsprechend den Richtlinien der SoLe.

Mit dieser Studie soll einerseits ein Einblick in die Sozial- und Lernbetreuung in Bezug auf Zufriedenheit mit der Tätigkeit und den Betreuungserfolg als solches ermöglicht werden und andererseits sollte diese Befragung zum Ziel haben, den Ist-Zustand zu beleuchten, um in Zukunft den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen.

## **4.2 Stichprobe**

Im Zuge dieser Untersuchung wurden 103 Personen kontaktiert. Dabei nahmen 83 Frauen (90,2%) und 9 Männer (9,8%) im Alter zwischen 19 und 52 Jahren an der Untersuchung teil. Die Stichprobe wurde in drei Alterskategorien unterteilt, wobei der Großteil der befragten Personen sich in die Kategorie zwei (23 bis 28 Jahre) einreichte. Der Trend ist darauf zurückzuführen, dass der Großteil der Sozial- und LernbetreuerInnen diese Tätigkeit neben dem Studium ausübt. Bei der

Alterskategorie 1 und 3 handelt es sich um so genannte Ausreißer, da die befragten Personen entweder eher „jung“ in Bezug auf diese Tätigkeit oder eher verhältnismäßig „alt“ einzuschätzen sind und einen sehr geringen Anteil der Befragten ausmachen. Der Status der Ausbildung der Sozial- und LernbetreuerInnen wurde auch mit in die Erhebung miteingebunden, da die Ausbildung bzw. der Grad der Ausbildung einen Einfluss auf den Betreuungserfolg der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben könnte.

#### 4.2.1 Geschlecht

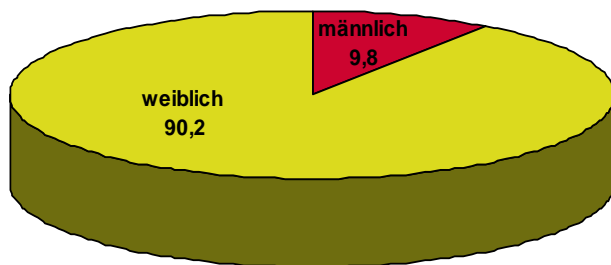


Abbildung 8: Geschlecht der Sozial- und LernbetreuerInnen (in %).

Die Verteilung des Geschlechtes zeigt, dass der Großteil Sozial- und LernbetreuerInnen Frauen sind. Der Anteil von Frauen liegt bei 90,2% und der Anteil der Männer ist bei 9,8% (vgl. Abbildung 8). Dies bestätigt einerseits den hohen Anteil an Frauen in sozialen Berufen.

#### 4.2.2 Status der Ausbildung

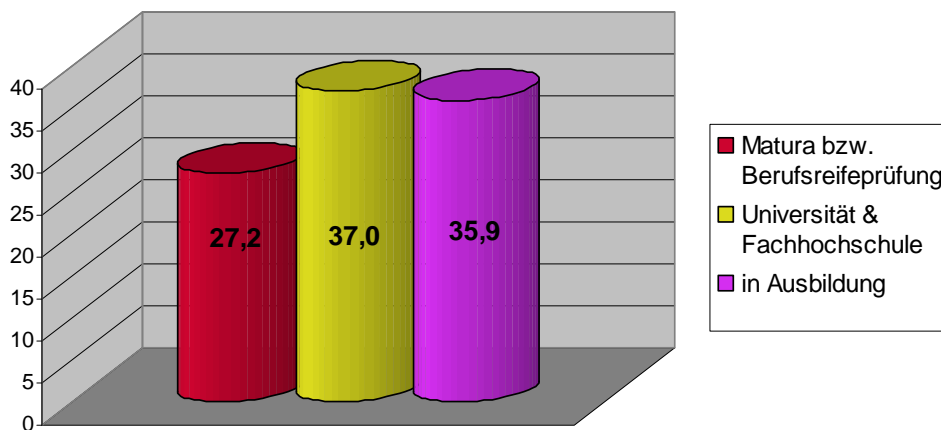


Abbildung 9: Ausbildungsgrad der Sozial- und LernbetreuerInnen (in %).

Die Ergebnisse in Bezug auf die Ausbildung zeigen, dass das Ausbildungsniveau der Sozial- und LernbetreuerInnen generell sehr hoch ist. Von den befragten Personen haben 27,2% die Matura bzw. Berufsreifeprüfung als höchstes Ausbildungsniveau angegeben. Weitere 37,0% der befragten Sozial- und LernbetreuerInnen haben alle als höchsten Abschluss die Universität oder FH angegeben. Die restlichen 35,9% befinden sich in einer Hochschulausbildung (vgl. Abbildung 9). Dies zeigt, dass über 1/3 der Sozial- und LernbetreuerInnen diese Tätigkeit neben dem Studium ausübt. Die Sozial- und Lernbetreuung ist auf Honorarbasis ausgelegt und ermöglicht so eine flexible Zeiteinteilung und empfiehlt sich als Tätigkeit neben der Ausbildung.

Die generell homogene Stichprobe ist darauf zurückzuführen, dass der soziale Bereich von Frauen stark dominiert und somit eine Einseitigkeit der Stichprobe kaum zu vermeiden war. In Bezug auf das Alter geht der Trend im Bereich der Sozial- und Lernbetreuung hauptsächlich in Kategorie zwei (23 bis 28 Jahre), was darauf schließen lässt, dass diese Tätigkeit prädestiniert ist einerseits für eine Ausübung neben dem Studium und andererseits eine Praktikumsmöglichkeit bzw. eine Möglichkeit der Sammlung von Praxiserfahrung darstellt. Außerdem wird Flexibilität durch die freie Zeiteinteilung sehr groß geschrieben.

### **4.3 Versuchsplan**

Es wurde mittels eines selbst konstruierten Fragebogens die Sozial- und LernbetreuerInnen des Pflegeelternvereines Steiermark als Probanden und Probandinnen herangezogen. Diese Befragung erfolgte entweder mit Onlinefragebogen oder Papierversion. Der Onlinefragebogen wurde von den Koordinatorinnen des Pflegeelternvereines via Mailverteiler an die Sozial- und LernbetreuerInnen mit einem Link zu diesem selbstkonstruierten Onlinefragebogen verschickt. Außerdem wurde mit diesem Mail ein Passwort mit geschickt, welches den Zugang zum selbstkonstruierten Onlinefragebogen ermöglichte. Dies geschah um sicher zu gehen, dass keine anderen Personen zufällig den Fragebogen ausfüllen und somit die Stichprobe „verunreinigen“. Überdies wurde zusätzlich zum



Onlinefragebogen eine Papierversion an die Koordinatorinnen ausgeteilt, welche diese dann im Zuge der Fallbesprechungs- bzw. Supervisionstermine an die SoLe-BetreuerInnen ausgeteilt haben. Bei der Paperversion hat es eine Rücklaufquote von N= 17 gegeben und bei der Onlinebefragung war die Teilnahme bei N= 86 zu verzeichnen. In Summe beträgt die Stichprobengröße N= 103. Die Befragung wurde von Mitte Juni 2009 bis Ende August 2009 durchgeführt.

Das Alter, das Geschlecht und die Bildung wurden in der Untersuchung, wie vorerst vorgesehen, nicht als Vergleichsgruppe verwertet, da (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3) die Stichprobe sehr einseitig verteilt ist.

#### 4.4 Erhebungsmethode

Befragung mittels eines selbstkonstruierten Fragebogens (Onlinefragebogen (vgl. Kapitel 7) und Paperversion).

Der Fragebogen gliedert sich in drei Dimensionen:

<b>Dimension 1:</b>	Zufriedenheit / Betreuungserfolg
<b>Dimension 2:</b>	Sprache
<b>Dimension 3:</b>	Soziales Umfeld

Tabelle 2: Dimensionen Fragebogen „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der JWF“

#### 4.4.1 Weiteres Material

Der Fragebogen beinhaltet zusätzlich drei offene Fragen:

- Was könnte Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und Ihrem zu betreuenden Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern bzw. noch effizienter machen? (Frage 53)
- Was kann Ihrer Meinung nach bei der SoLe optimiert werden, damit die Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache seitens der SoLe-BetreuerInnen effizienter gefördert und unterstützt werden? Welche Ideen und Anregungen haben Sie diesbezüglich? (Frage 54)
- Was könnte Ihrer Meinung nach insgesamt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verändert werden und welche Unterstützungsmöglichkeiten könnte es noch für die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund generell geben? (Frage 55)

Die qualitativen Fragen (Fragen 53, 54 und 55) werden als Ergänzung zu den einzelnen Dimensionen herangezogen, um unterschiedliche Ergebnisse diesbezüglich zu untermauern bzw. Verbesserungsvorschläge und Wünsche der Sozial- und LernbetreuerInnen mit einzubeziehen.

#### 4.5 Untersuchungsablauf

Die Untersuchung wurde, wie bereits erwähnt, bei der Sozial- und Lernbetreuung (Pflegeelternverein Steiermark) durchgeführt. Zugang zur Sozial- und Lernbetreuung hatte ich, da ich selbst als Sozial- und Lernbetreuerin beim Pflegeelternverein tätig war. Dahingehend habe ich mich mit meinem Konzept an Herrn Dr. Ebensperger gewandt, um mein Vorhaben der empirischen Untersuchung und meine Fragestellung zu verdeutlichen. Das Vorhaben wurde genehmigt. Bei den Befragungen wurde darauf geachtet, dass vor der Befragung ein Testdurchlauf

durchgeführt wurde. Dieser Durchlauf wurde bei 10 ProbandInnen durchgeführt, um die Effizienz des Fragebogens zu überprüfen und gegebenenfalls im Anschluss zu steigern. Nach dem Pretest hat die Befragung (Onlinefragebogen) am 2.6.2009 begonnen. Der Onlinefragebogen wurde selbst erstellt bei <http://www.onlineforschung.org> und hat sich an der selbstkonstruierten Paperversion orientiert. Der Onlinefragebogen befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit. Die Aussendung (via Mailverteiler) bzw. Ausgabe der Fragebögen erfolgte dank der freundlichen Unterstützung mittels der Koordinatorinnen des Pflegeelternvereins Sozial- und Lernbetreuung. Bei der Erstellung des Online Fragebogens wurde darauf geachtet, dass jede einzelne Seite und Frage mit der Option „needed“ versetzt worden ist. Das bedeutet, wenn eine Frage von der Probandin oder von dem Probanden beim Ausfüllen übersprungen oder ausgelassen wurde, so ist die ausgelassene bzw. übersprungene Frage auf der nächsten Seite nochmals abgefragt worden. Erst wenn alle Fragen ausgefüllt worden sind, war es möglich auf die nächste Seite des Fragebogens bzw. zu den nächsten Fragen zu gelangen. Lediglich die offenen Fragen (qualitativ) wurden von dieser „needed“ Option befreit (Frage 53, 54 und 55).

#### 4.5.1 Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung der Ergebnisse basiert auf bivariaten Korrelationen und deskriptiver Statistik (Häufigkeiten und Kreuztabellen) und wird im folgenden Kapitel dargestellt. Außerdem werden die Prozentwerte der einzelnen Ergebnisse in der Interpretation gerundet, um so eine bessere Übersicht gewährleisten zu können.

## 4.6 Fragestellungen

Fokus der vorliegenden Studie ist es, eine empirische Untersuchung der möglichen Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen, Betreuungserfolg und Integration durch diverse Faktoren wie zum Beispiel Sprache, Eltern etc. zu klären (vgl. Abbildung 10).

### Zentrale Fragestellung:

Wie zufrieden sind die Sozial- und LernbetreuerInnen mit ihrer Tätigkeit in Bezug auf ihre zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 10) in der Jugendwohlfahrt?

Die zentrale Fragestellung wird mittels der einzelnen Dimensionen beantwortet und diese werden hinsichtlich der Veränderungen und Wünsche der Sozial- und LernbetreuerInnen gestützt.

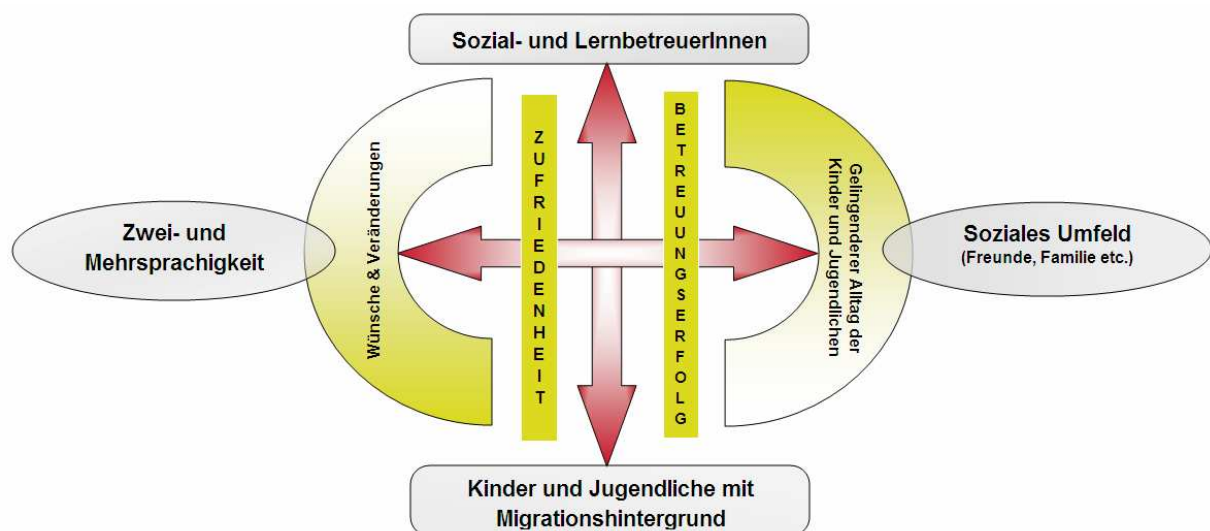


Abbildung 10: Graphische Abbildung der Forschungsfrage.

Diese graphische Abbildung (vgl. Abbildung 10) soll den Schwerpunkt sowie die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit darstellen. Es zeigt, dass alle Bereiche/Dimensionen sowie die Kinder/Jugendlichen und die Sozial- und LernbetreuerInnen in Verbindung miteinander stehen. Es bedarf einer Vernetzung der Bereiche/Dimensionen, umso zu einem Betreuungserfolg und zu einem gelingenderen Alltag für die Kinder und Jugendlichen zu gelangen. Denn nur wenn jeder, der einzelnen Bereiche beleuchtet und Berücksichtigung im sozialpädagogischen Diskurs erfährt, kann dies zu einem gelingenderen Alltag sowie zum Betreuungserfolg vs. Zufriedenheit führen. Somit bedarf es einer empirischen Untersuchung der einzelnen Bereiche und welche Variablen einen Einfluss auf den Betreuungserfolg vs. Zufriedenheit der SoLe BetreuerInnen ergeben.

## **5 STATISTISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE**

### **5.1 Zufriedenheit vs. Betreuungserfolg**

Dieser Punkt der Arbeit soll Aufschluss über die Situation in Bezug auf Zufriedenheit und dem einhergehenden Betreuungserfolg der Sozial- und Lernbetreuung bringen. In welchen Punkten ist die Sozial- und Lernbetreuung erfolgreich, in welchen Punkten gibt es einen bzw. keinen Verbesserungsbedarf. Die Situation bezüglich der Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen mit ihrer Tätigkeit ist ebenso wichtig, wie der Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diese können etwaige Rückschlüsse auf den Ist-Zustand der Sozial- und Lernbetreuung liefern, um somit vorhandene Strukturen – gegebenenfalls – qualitativ zu verbessern (vgl. Abbildung 10).

#### **5.1.1 Dauer der Betreuung vs. Betreuungserfolg**

Um herauszufinden ob ein Betreuungserfolg der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund laut Sozial- und LernbetreuerInnen zu sehen ist, wurde der Bereich des Betreuungserfolges im Zusammenhang mit der Dauer der Betreuung gesetzt und mittels einer bivariaten Korrelation berechnet.

Jedoch gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Dauer der Betreuung und dem Betreuungserfolg. Dies resultiert daraus, dass die Sozial- und LernbetreuerInnen, welche ihr/en zu betreuendes/en Kind oder Jugendlichen bereits länger betreuen, sehen einen Betreuungserfolg mehr in der Ist-Situation. Hingegen sehen Sozial- und LernbetreuerInnen, die erst seit kurzem als BetreuerInnen tätig sind, eher in die Zukunft und den Betreuungserfolg als Zukunftsperspektive. Nur acht ProbandInnen sehen den Betreuungserfolg in ihrer Betreuung als nicht gegeben,

hingegen sind die restlichen befragten Personen von einem Betreuungserfolg in ihrer Tätigkeit als BetreuerIn überzeugt. Daraus ist ersichtlich, dass mit dem Betreuungsbeginn sofort ein Erfolg sichtbar wird und somit die Dauer bzw. die Länge der Betreuung keinen signifikanten Einfluss auf den Betreuungserfolg hat.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Dauer der Betreuung und einem gelingenderen Alltag für die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen ist generell feststellbar, dass alle ProbandInnen einen positiven Effekt (vgl. Fragebogen Anhang, Werte 1 und 2 von Frage 27) sehen. Lediglich drei ProbandInnen sehen keinen positiven Erfolg durch die Betreuungsarbeit, um in Folge den Kindern und Jugendlichen einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen. Demzufolge ist auch hier kein Zusammenhang mit der Betreuungsdauer feststellbar.

Das Alter, Geschlecht und die Ausbildung sind in Bezug auf den Betreuungserfolg nicht signifikant, weil der Großteil der befragten Personen nur weiblich ist, einen hohen Ausbildungsabschluss hat bzw. sich in einem hohen Ausbildungsniveau befindet (vgl. Abbildung 8 und 9). Deshalb ist es naheliegend, dass es keinen Effekt auf den Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen gibt.

### 5.1.2 Terminvereinbarungen

Um die Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen, sowie den Betreuungserfolg und das Betreuungsklima zu ermitteln, wurden diese Variablen mittels Kreuztabellen untersucht.

Der Trend ist dahingehend feststellbar, dass bei zustande gekommenen Terminvereinbarungen ein gutes Betreuungsklima herrscht. Bei 99% (69 Personen) ( $p = .017$ ) der befragten Personen, bei denen Terminvereinbarungen eingehalten werden, herrscht auch ein gutes Betreuungsklima während der Betreuung (vgl. Abbildung 11 und Tabelle 3).

			gute Betreuungsarbeit/klima zwischen Betreuer und Jugendlichen			
			trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	Gesamt
wahrgenommene Terminvereinbarungen	trifft zu	Anzahl % von wahrgenommene Termin- vereinbarungen	47 68,1%	21 30,4%	1 1,4%	69 100,0%
	trifft eher zu	Anzahl % von wahrgenommene Termin- vereinbarungen	13 54,2%	8 33,3%	3 12,5%	24 100,0%
	trifft wenig zu	Anzahl % von wahrgenommene Termin- vereinbarungen	0 0,0%	3 100,0%	0 0,0%	3 100,0%
	Gesamt	Anzahl % von wahrgenommene Termin- vereinbarungen	60 62,5%	32 33,3%	4 4,2%	96 100,0%

Tabelle 3: Wahrgenommene Terminvereinbarungen vs. gute Betreuungsarbeit/klima.

Ebenso ist bei 94% (65 Personen) ( $p = .000$ ) der befragten Personen, bei denen Terminvereinbarungen eingehalten werden, ein Betreuungserfolg feststellbar. Dies hängt damit zusammen, dass Kinder und Jugendliche oftmals aus diversen Gründen ihre SoLe-Termine nicht wahrnehmen und wenn dies öfters der Fall ist, kann das zu keinem bzw. zu einem eingeschränkten Betreuungserfolg führen. Wenn Termine von Seiten der Kinder und Jugendlichen nicht wahrgenommen werden, wird dies oft nicht kommuniziert, sodass die BetreuerInnen umsonst zum vereinbarten Termin kommen und wieder den Nachhauseweg antreten müssen. Dies trägt dazu bei, dass sich dies einerseits negativ auf den Betreuungserfolg sowie das Betreuungsklima auswirken kann und andererseits Stunden unter Umständen verloren gehen, die das Kind dringend notwendig gehabt hätte. Wenn Termine öfters in einem Betreuungsmonat nicht wahrgenommen werden, kann es aus organisatorischen Gründen dazu kommen, dass die versäumten Termine nicht mehr nachgeholt werden. Dies veranschaulicht auch die Kritik einer Probandin:

„Teilweise werden Termine nicht eingehalten, aber auch nicht abgesagt. Das Kind ist dann einfach nicht da. Terminvereinbarungen werden nicht so ernst genommen, auch seitens der Eltern nicht“ (Fragebogen nr. 64, Frage 51).



Folglich sehen die Sozial- und LernbetreuerInnen einen engen Zusammenhang zwischen gutem Betreuungsklima und zustande gekommenen bzw. wahrgenommenen Terminvereinbarungen (vgl. Abbildung 12).

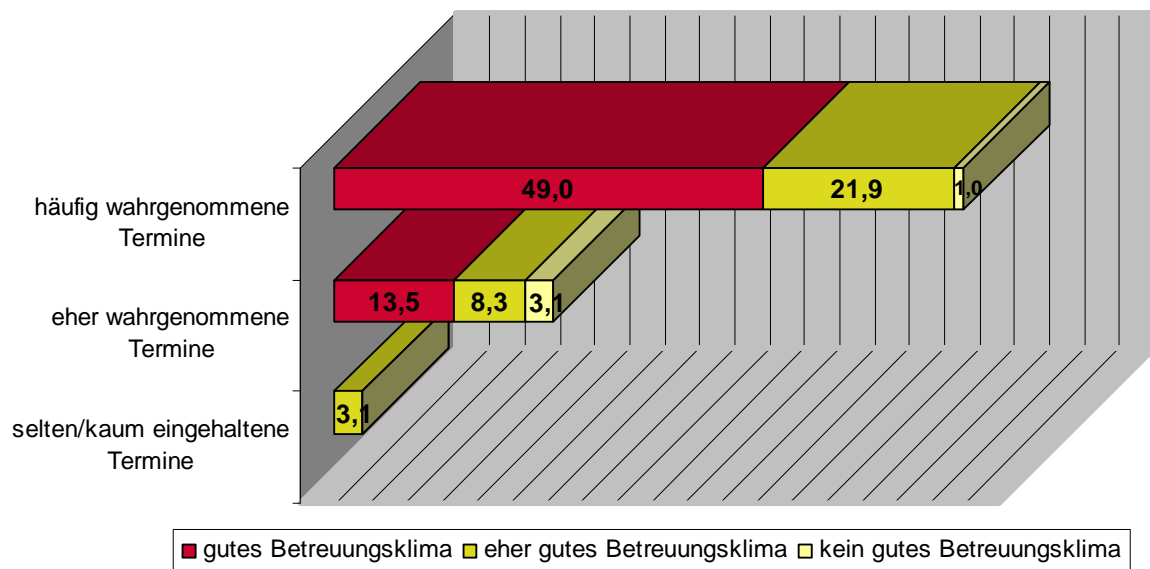


Abbildung 11: Wahrgenommene Terminvereinbarung / gutes Betreuungsklima, (in %, bezogen auf alle Nennungen).

### 5.1.3 Unterstützung durch Supervision und Eltern

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass die Supervision bzw. Fallbesprechung keinen signifikanten Zusammenhang auf den Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen hat. Jedoch bei 40 Personen, die eine Unterstützung von Seiten der Eltern erhalten, ist ein gutes Betreuungsklima zwischen BetreuerIn und Kind/Jugendlichen feststellbar ( $p = .042$ ) (vgl. Tabelle 4).

		gute/s Betreuungsarbeit/klima zwischen Betreuer und Jugendlichen		
		trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu
Unterstützung seitens der Eltern	trifft zu	29,2	12,5	0,0
	trifft eher zu	17,7	7,3	1,0
	trifft wenig zu	11,5	6,3	3,1
	trifft nicht zu	4,2	7,3	0,0

Tabelle 4: Unterstützung seitens der Eltern vs. Betreuungsklima (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Weiters trägt die Unterstützung der Erziehungsberechtigten in Bezug auf die Tätigkeit der Sozial- und LernbetreuerInnen zu einem Betreuungserfolg ( $p = .008$ ) (38 Personen) bei (vgl. Tabelle 5). Da die Sozial- und Lernbetreuung – im Normalfall – im häuslichen Umfeld des Kindes stattfindet, ist es besonders wichtig, dass die Erziehungsberechtigten das Ziel der Sozial- und LernbetreuerInnen unterstützen, nämlich den Kindern und Jugendlichen einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen.

		Betreuungserfolg			
		erfolgreich	eher erfolgreich	weniger erfolgreich	nicht erfolgreich
Unterstützung seitens der Eltern	trifft zu	22,9	16,7	1,0	1,0
	trifft eher zu	12,5	12,5	1,0	0,0
	trifft wenig zu	4,2	14,6	2,1	0,0
	trifft nicht zu	2,1	5,2	4,2	0,0

Tabelle 5: Unterstützung seitens der Eltern vs. Betreuungserfolg (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Diesbezüglich ist von Interesse, dass 17 der befragten Personen sich mehr Unterstützung von Seiten der Eltern wünschen, da diese Unterstützung auch maßgeblich für den Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen verantwortlich ist.

Die Sozial- und LernbetreuerInnen konstatieren, dass z.B.:

1. „Es wäre ganz interessant, wenn auch die Eltern ein Betreuungsangebot nützen müssten, denn damit könnte parallel auch an der Einstellung der Eltern zum Kind etwas geändert werden. Sinnvolle Freizeitangebote, wie etwa der Besuch von Museen [...]“ (Fragebogenr. 16, Frage 51).

2. „Meiner Meinung nach sollten Eltern, deren Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund, SoLe bekommen, einen kleinen Eurobeitrag, Bspl. 1 bis 3 € im Monat zahlen. Dieser Beitrag weist darauf hin, dass die Unterstützung und Hilfestellung für ihr Kind nicht gratis ist. Denn alles was gratis ist, hat keinen Wert. Dies bedeutet auch, dass die Arbeit der/des Sozial- und Lernbetreuerin/s für viele Eltern keinen Wert hat, weil sie nicht dafür zahlen müssen. Dieser Beitrag zeigt eine Art von Anerkennung der Arbeit von seiten der Eltern, bzw. Erziehungsberechtigten und ein Bewusstmachen, dass auch sie bei der schulischen und sozialen Entwicklung ihres Kindes mitarbeiten sollen“ (Fragebogenr. 82, Frage 51).

3. „Unterstützung der Eltern bezüglich Sprache und hinsichtlich des selbstständigen Arbeitens“ (Fragebogenr. 100, Frage 51).

Dieser Auszug sollte einen Einblick in die Ist-Situation der SoLe geben und welche Verbesserungsvorschläge von Seiten der Sozial- und LernbetreuerInnen die Zusammenarbeit zwischen ihnen und ihrem zu betreuenden Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern bzw. noch effizienter machen würde.

#### 5.1.4 Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen vs. Betreuungserfolg

Diese Frage des Betreuungserfolges vs. Zufriedenheit mit der Betreuung gibt einen Einblick in den Betreuungsalltag und zeigt, wovon der Betreuungserfolg bzw. die Zufriedenheit der Sozial- und LernbetreuerInnen abhängig ist.

Weiters ist von Interesse, wie sich die Betreuung bei Kindern und Jugendlichen, die vor Betreuungsbeginn den Unterricht gestört haben oder psychosoziale Probleme aufwiesen, auf die Kinder auswirkt. In welchen Bereichen wurde ein Betreuungserfolg sichtbar? Dahingehend wurden mittels einer Kreuztabelle diese Komponenten überprüft. Dabei stellte sich heraus, dass bei 63% der Kinder, welche vor Betreuungsbeginn den Unterricht gestört haben, ein signifikanter Unterschied ( $p = .029$ ) feststellbar ist. Dieser bezieht sich auf den Betreuungserfolg bezüglich der sozialen und emotionalen Unterstützung in schwierigen Familiensituationen (vgl. Tabelle 6). In diesem Fall ist ein Betreuungserfolg gegeben.

		erfolgreiche Betreuung bei schwierigen Familiensituationen		
		Ja	Nein	Teilweise
vor Betreuungs- beginn den Unterricht gestört	Ja	14,5	0,0	8,4
	Nein	18,1	21,7	16,9
	Teilweise	7,2	7,2	6,0

Tabelle 6: vor Betreuungsbeginn vs. erfolgreiche Betreuung (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass Kinder, die vor Betreuungsbeginn psychosoziale Probleme hatten, sich ein Betreuungserfolg bezüglich der Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bemerkbar machte. Somit haben 65% ( $p = .016$ ) der befragten Sozial- und LernbetreuerInnen einen Betreuungserfolg betreffend den Erwerb bzw. der Steigerung der sozialen Kompetenzen ihrer zu betreuenden Kinder feststellen können.

Außerdem sollte dargestellt werden, in welchen Bereichen die erfolgreiche Betreuung eher hoch und in welchen Bereichen der Betreuungserfolg eher niedrig von den Sozial- und LernbetreuerInnen eingeschätzt wird. Dies wurde mittels Häufigkeiten gerechnet. Für 71% der Fälle ist ein Betreuungserfolg beim Arbeitsverhalten feststellbar. Das begründet sich daraus, da dies eine grundlegende Aufgabe der Sozial- und Lernbetreuung darstellt. Weiters ist in Bezug auf die Förderung der Motivation mit 62%, die Förderung des Selbstvertrauens mit 70%, die Hilfestellung zur Erledigung der Hausaufgaben mit 85%, die Verbesserung der Sprachkompetenz mit 77% und die Verbesserung der Leistungsfähigkeit mit 61% ein Betreuungserfolg angegeben worden (vgl. Abbildung 13).

Insgesamt sehen 91% der Sozial- und LernbetreuerInnen ihre Tätigkeit mit dem Ziel der Erreichung eines Betreuungserfolges als erfüllt.

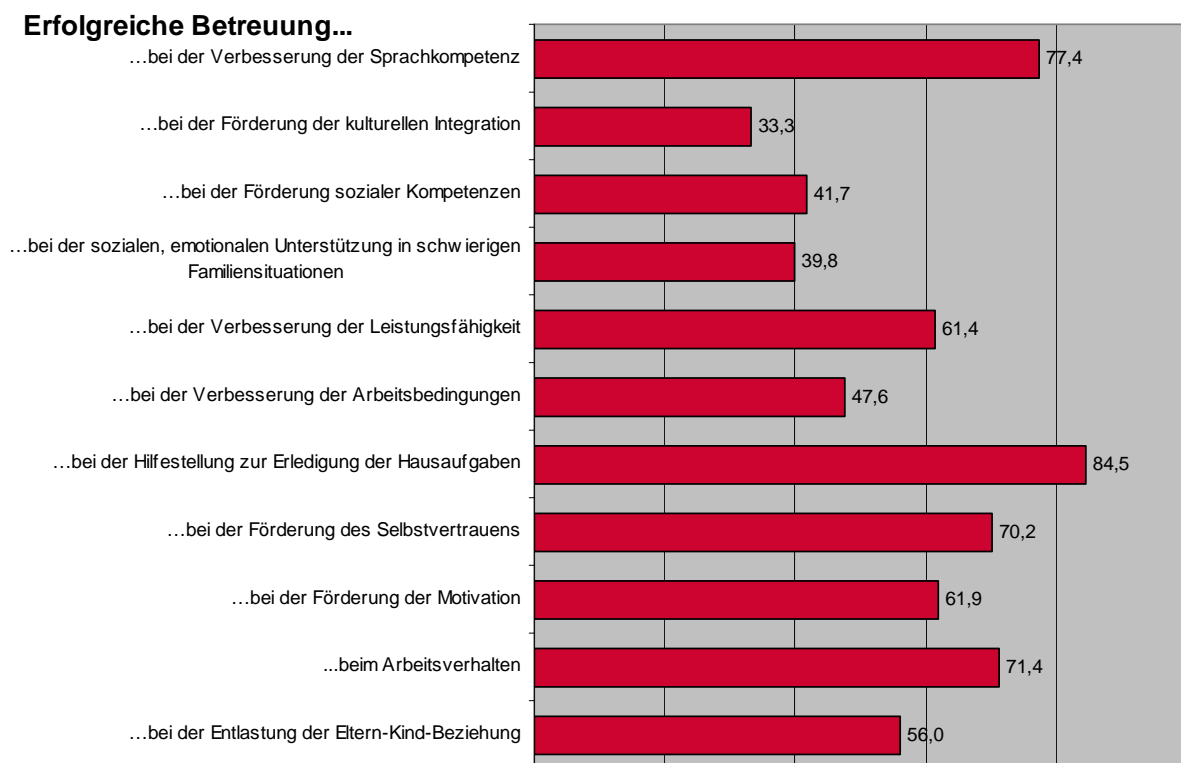


Abbildung 12: Betreuungserfolg (in %).

Der Betreuungserfolg allgemein (vgl. Abbildung 13) ist nach Angaben der Sozial- und LernbetreuerInnen bei 84 % der Kinder- und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegeben.

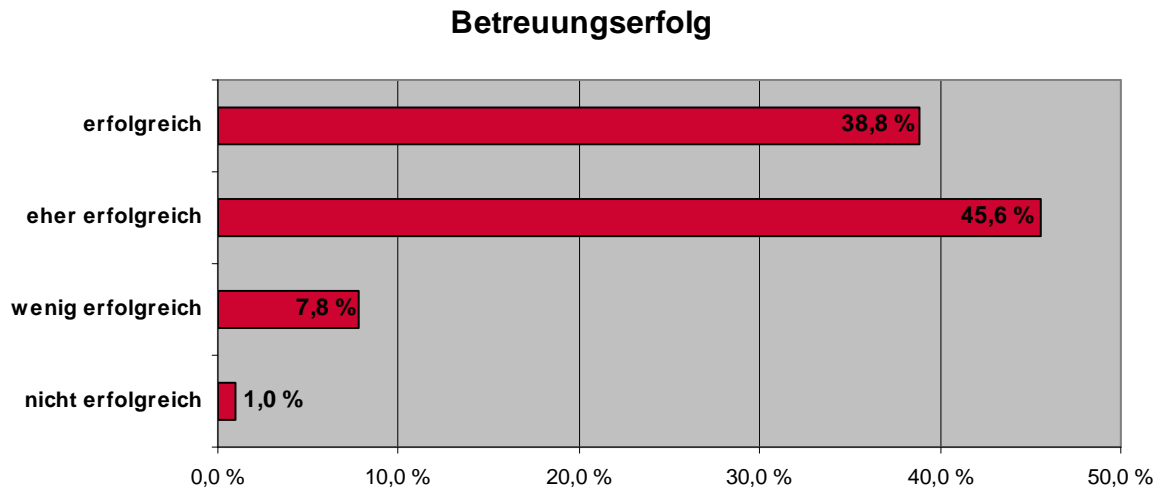


Abbildung 13: Betreuungserfolg.

## 5.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit

### 5.2.1 Eltern als Einflussfaktor auf den Spracherwerb der Kinder

In diesem Abschnitt werden die Zwei- und Mehrsprachigkeit anhand statistischer Auswertung in Kombination mit qualitativen Interpretationen analysiert. Im Fokus werden hierbei einerseits die Eltern (Vater und Mutter) als Vorbildwirkung im Spracherwerb beleuchtet. Welchen positiven oder negativen Einfluss haben sie auf ihre Kinder. Andererseits wird die Schule als Hürde oder Hilfe im Spracherwerb beleuchtet. Dabei wurden die Sozial- und LernbetreuerInnen und deren Einstellung hinsichtlich ihrer zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit nicht-österreichischer Herkunft befragt (vgl. Abbildung 10).

Dahingehend war von Interesse, welchen Einfluss die Mutter und/oder der Vater auf ihre Kinder in Bezug auf ihre eigenen Sprachkenntnisse bzw. den Spracherwerb haben. Hierbei zeigte sich, dass die Mutter mit 61% der Fälle einen großen Einfluss darauf hat. Wenn die Mutter gut deutsch spricht, hat dies einen signifikanten ( $p = .005$ ) Einfluss auf ihre Kinder (vgl. Abbildung 14). Je besser die Mütter deutsch sprechen, desto weniger Schwierigkeiten weisen nach Angabe der befragten Personen die Kinder und Jugendlichen im Spracherwerb auf.

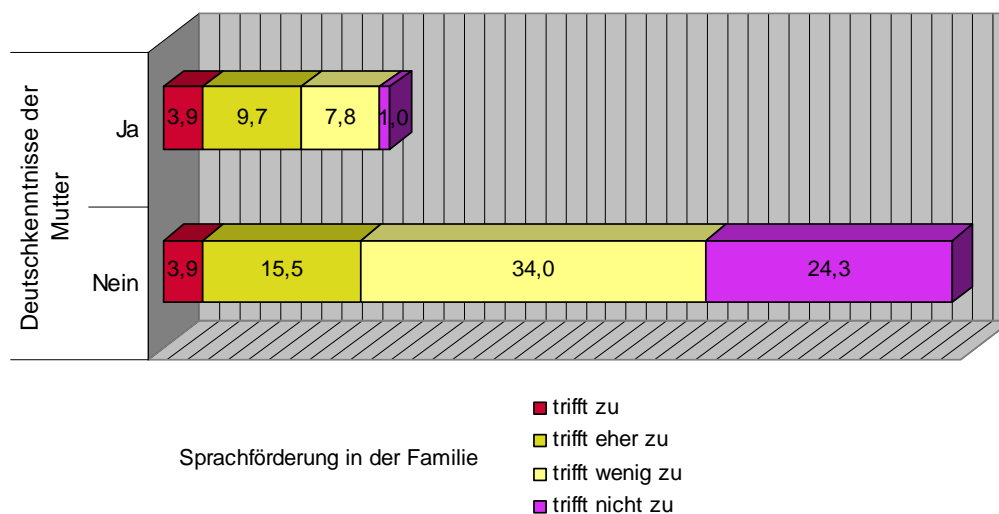


Abbildung 14: Deutschkenntnisse der Mutter in Bezug auf die Sprachförderung in der Familie (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Im Vergleich dazu ist nach Angaben der Einfluss des Vaters in Hinblick auf den Spracherwerb und die altersentsprechenden Sprachkenntnisse des Kindes auch gegeben, jedoch liegt die Signifikanz bei ( $p = .046$ ) und hat somit weniger Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes (vgl. Abbildung 15). Weiters geben nur 38 der befragten Personen an, dass der Vater einen Einfluss auf die Sprachentwicklung hinsichtlich der altersentsprechenden Deutschkenntnisse seines Kindes/Jugendlichen hat.

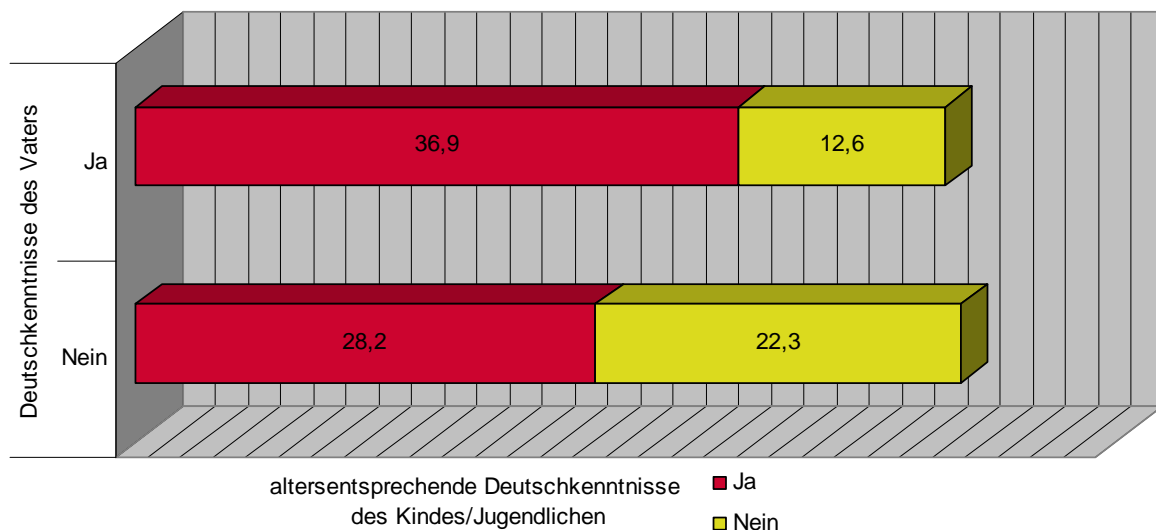


Abbildung 15: Deutschkenntnisse des Vaters in Bezug auf die altersentsprechenden Deutschkenntnisse des Kindes/Jugendlichen (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Ebenfalls ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Kristen und Granato (2004) (vgl. Kapitel 1.5) anzuführen, welche die sozioökonomischen familialen Hintergründe in Bezug auf vorhandene Ressourcen im Kontext mit Bildungsinvestitionen untersucht hat. Hierbei wurde ersichtlich, dass die Berufsqualifikation und die -position einen positiven Einfluss auf die Migrationserfahrung der Kinder in Bezug auf Sprache, Integration etc. haben und folglich durchwegs alle einhergehenden negativen Effekte beseitigt werden konnten. Das zeigt, dass der Erfolg der Eltern sich auch positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Somit wird ersichtlich, dass der sozialpädagogische Diskurs sich nicht nur in Richtung Kinder und Jugendliche richten sollte, sondern auch in Richtung Eltern setzen, da diese einen maßgeblichen Einfluss auf ihre Kinder haben.



Die Behandlung der Dimension Sprache differenziert sich jedoch von der vorliegenden Arbeit sowie von den Ergebnissen der Studie Kristen und Granato (2004). Die Studie „A kući sprečam Deutsch“ (vgl. Kapitel 2.1) weist darauf hin, dass die Eltern unter deren Bildungsstand keinen Einfluss auf ihre Kinder haben. In der vorliegenden Studie jedoch ist sowohl der Vater als auch die Mutter ein maßgebliches Vorbild für die Kinder im Spracherwerb.

An dieser Stelle ist von besonderem Interesse, dass 25 Probanden und Probandinnen hinsichtlich der Sprache Verbesserungsbedarf in der Familie sehen. Die Unterstützung von Seiten der Eltern hinsichtlich des Spracherwerbes ihrer Kinder ist sowohl für die Kinder, Eltern als auch für die SoLe (BetreuerInnen) sehr wichtig. Diesbezüglich haben die Sozial- und LernbetreuerInnen verschiedene Anregungen hinsichtlich einer effizienten Sprachförderung gegeben:

- „wenn d. Kind zusätzlich zur SoLe sprachl Förderung erhalten würde, da während der Betreuung nicht immer genügend Zeit ist“ (Fragebogenr. 72, Frage 51).
- „[...] Verpflichtende Deutschkurse für Migranten → dann erst kann integration stattfinden [...]“ (Fragebogenr. 100, Frage 53).
- „mehrsprachige Sozial- und LernbetreuerInnen + PsychologInnen“ (Fragebogenr. 2, Frage 52).
- „Sprachkurse für die Eltern [...]“ (Fragebogenr. 16, Frage 52).

65,0% der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache verfügen laut der befragten Sozial- und LernbetreuerInnen über altersentsprechende Deutschkenntnisse. Dies zeigt, dass die Sozial- und Lernbetreuung, sowie die Schule hinsichtlich der Unterstützung wichtig für die Kinder und Jugendlichen sind und ihre Aufgabe hinsichtlich einer Spracherwerbsunterstützung erfüllen.

## 5.2.2 Schule als Einflussfaktor auf den Spracherwerb der Kinder

Die Schule hat nach Angaben einen signifikanten Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder ( $p = .014$ ). Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer fehlenden bzw. mangelnden Deutschkenntnisse genügend Unterstützung von Seiten der Schule erhalten und somit sich das Erlernen der deutschen Sprache für 69% der Fälle für sie als wenig problematisch herausstellt. Dies hängt damit zusammen, dass

die SchülerInnen ihre Sprachkenntnisse in der Schule erwerben und somit die Schule als Unterstützungsfunktion eine wichtige Rolle für die Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache übernimmt bzw. übernehmen sollte. Außerdem hat die Sprachunterstützung von Seiten der Schule für die Kinder einen wichtigen Einfluss darauf, ob die Kinder ihrem Alter entsprechend gut deutsch sprechen können. Diesbezüglich gibt es einen signifikanten Unterschied ( $p = .025$ ) hinsichtlich der Sprachunterstützung in der Schule und den alters-entsprechenden Deutschkenntnissen der Kinder. 74% der befragten Personen geben an, dass die Sprachunterstützung einen Einfluss auf die altersentsprechenden Deutschkenntnisse der Kinder hat (vgl. Tabelle 7). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kinder zwar die Sozial- und Lernbetreuung als unterstützende Maßnahme im Spracherwerb benötigen, jedoch die Schule spielt in Bezug auf den Spracherwerb eine maßgeblichere Rolle für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache. Die Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule und sind so zu einem Großteil mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert. Das bedeutet Unterricht in der Zweitsprache, Gespräche mit Klassenkameraden in der Zweitsprache Deutsch und Deutsch als Hauptgegenstand bzw. Zweitspracherwerb. Dies trägt maßgeblich zum Erwerb der Zweitsprache bei und soll als unterstützende Funktion im Spracherwerb fungieren.

		altersentsprechende Deutschkenntnisse		Schwierigkeiten beim Spracherwerb			
		Ja	Nein	nicht problematisch	wenig problematisch	eher problematisch	sehr problematisch
Sprachunterstützung in der Schule	Ja	43,7	15,5	7,8	33,0	13,6	4,9
	Nein	21,4	19,4	1,9	13,6	21,4	3,9

Tabelle 7: Einflussfaktor Schule auf den Spracherwerb des Kindes (in %, bezogen auf alle Nennungen).

Außerdem sollte dargestellt werden, ob der Spracherwerb für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich als problematisch darstellt. Dabei wird ersichtlich, dass 47 % der Sozial- und LernbetreuerInnen angeben, dass ihre zu betreuenden Kinder und Jugendlichen wenige Probleme beim Spracherwerb aufweisen. Hingegen sehen nur 9 % der Sozial- und LernbetreuerInnen den Spracherwerb ihrer zu betreuenden Kinder und Jugendlichen als sehr problematisch an (vgl. Abbildung 16).

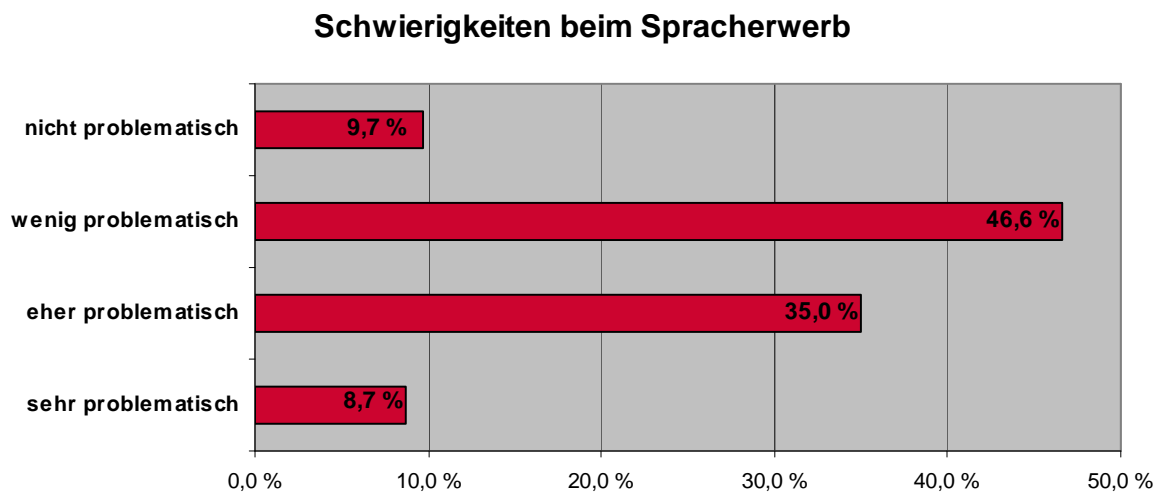


Abbildung 16: Schwierigkeiten beim Spracherwerb

### 5.3 Soziales Umfeld der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Das soziale Umfeld wie Familie, Freunde und Schule haben für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund besondere Relevanz, da diese Faktoren Einfluss auf Integration, Freizeit und Betreuungserfolg der Kinder haben können (vgl. Abbildung 10).

Die Erfassung des sozialen Umfeldes zeigt, dass die Eltern ihren Kindern nicht genügend schulische Unterstützung geben. Dies geben 38% der Probanden und Probandinnen an. Weiters lässt die elterliche Unterstützung in Bezug auf Sprache laut 56% der befragten Sozial- und LernbetreuerInnen zu wünschen übrig (vgl. Abbildung 17). Dies verweist darauf, dass die Eltern hinsichtlich Sprache und Schule nur wenig Engagement zeigen und somit die Eltern zwar wichtigen Einfluss auf eine erfolgreiche Integration ihres Kindes haben, diesen aber zum Teil ignorieren und somit den Integrationsprozess sowie eine erfolgreiche Betreuung erschweren. Eine erfolgreiche Betreuung erfordert die Mitarbeit und Unterstützung der Eltern. Diese wiederum fördert eine Integration und Partizipation der Kinder. Die Kinder benötigen ein soziales Umfeld und einen Sozialraum in welchem sie sich verwirklichen und öffnen können.

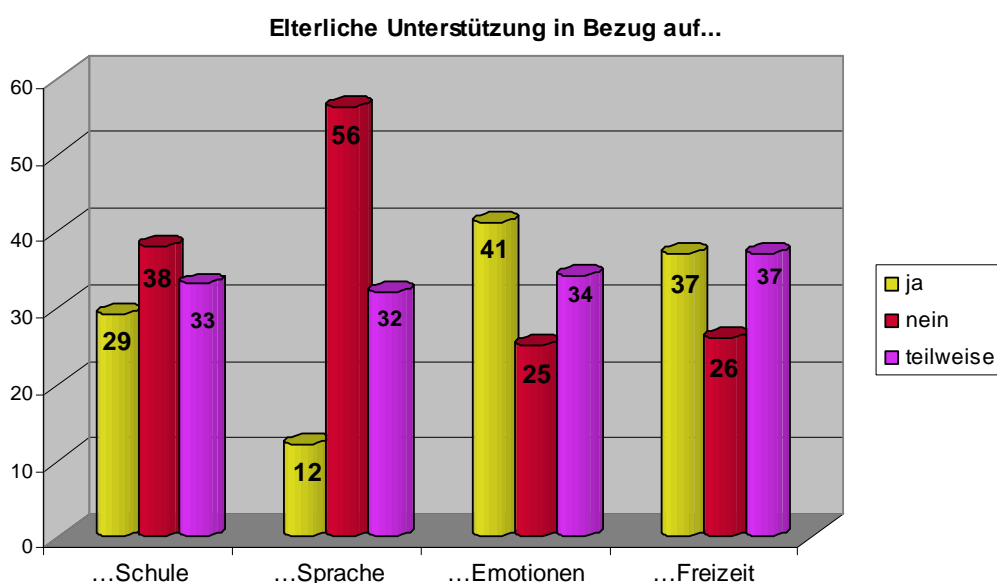


Abbildung 17: Elterliche Unterstützung (in %).

Ein positiver Effekt der Sozial- und Lernbetreuung auf das soziale Umfeld ist in Bezug auf die Integration der Kinder in der Schulklasse zu sehen. Ca. 81% der befragten Personen geben an, dass ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher in die Schulklasse integriert ist. Dies ist eine Aufgabe der Sozial- und Lernbetreuung, dass die Kinder und Jugendlichen sich in der Schule integrieren lernen bzw. können. Denn eine Integration der Kinder in der Schule hat zur Folge, dass der Selbstwert der Kinder steigt und sie Freunde haben bzw. finden. 77% der Kinder haben Freunde in der Schule, was sich wiederum positiv auf das soziale Umfeld des Kindes mit nicht-deutscher Muttersprache auswirkt. Außerdem haben 70% der Kinder auch außerhalb der Schule Freunde und 84% kommen mit anderen Kindern in der Freizeit aus. Wesentlich bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung ist der kulturelle Aspekt. Familien mit Migrationshintergrund haben in den meisten Fällen eine andere Auffassung hinsichtlich der Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen als einheimische Familien. Dies liegt zum Teil daran, dass Mädchen in manchen Kulturen weniger Rechte haben wie Jungen. Dies zeigt sich z.B. am geringen Mitbestimmungsrecht der Kinder an ihrer Freizeitgestaltung. Das bedeutet, dass Kinder zum Teil nicht aktiv an ihrer Freizeitgestaltung mitbestimmen dürfen. Dieses Mitbestimmungsrecht der Kinder besteht zu 73% laut der befragten Personen (vgl. Abbildung 18).

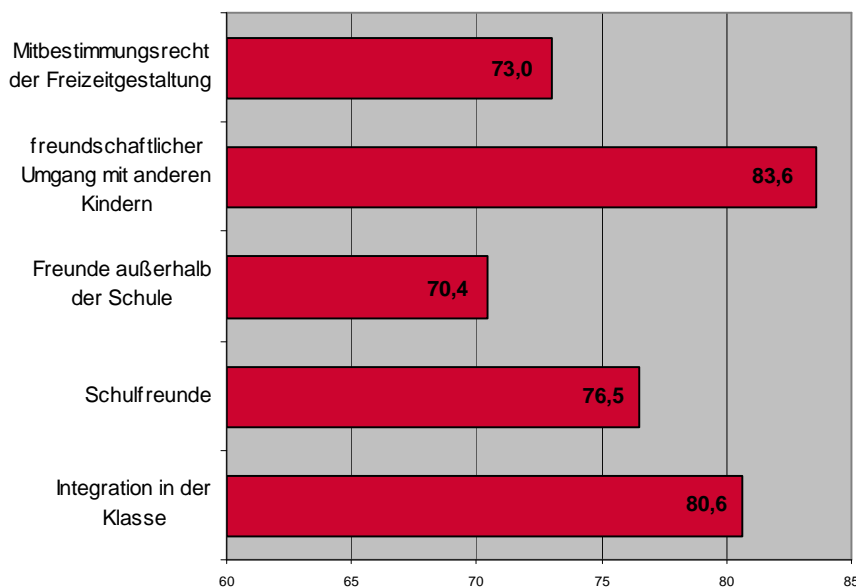


Abbildung 18: Verbesserungen im Sozialen Umfeld durch die SoLe (in %).

## **6 DISKUSSION DER ERGEBNISSE**

### **6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Der Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die Sozial- und Lernbetreuung ergibt sich aus diversen Indikatoren. Darunter sind wahrgenommene Terminvereinbarungen von Seiten des Kindes, die Unterstützung von Seiten der Eltern und spezifische Aufgaben der Sozial- und Lernbetreuung, welche als Indikatoren für einen Betreuungserfolg herangezogen werden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die Supervision und die Dauer der Betreuung keinen signifikanten Einfluss auf den Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Supervision zwar in regelmäßigen Abständen von den Sozial- und LernbetreuerInnen wahrgenommen wird, jedoch von den BetreuerInnen nicht im Kontext mit ihrem Betreuungserfolg gesehen wird. Die Supervision bzw. Fallbesprechung wird in diesem Zusammenhang eher als eine unterstützende Maßnahme als ein Indikator für den Betreuungserfolg gesehen. Die Dauer der Betreuung ist nicht in Verbindung mit dem Betreuungserfolg zu bringen, da die BetreuerInnen oft erst seit kurzem die Betreuung übernommen haben und den Erfolg erst in der Zukunft sehen. Diejenigen BetreuerInnen, die seit längerem tätig sind, sind eher in der Ist-Situation der Betreuung. Somit wird die Dauer nicht in Beziehung mit dem Betreuungserfolg gesetzt.

Bezugnehmend auf den Spracherwerb wurde angeführt, dass die Mutter einen sehr hohen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes hat. Daraus kann geschlossen werden, dass nicht nur am Spracherwerb (Sprachförderkurse etc.) der Kinder angesetzt werden muss, sondern auch bei den Eltern. Denn die Eltern haben diesbezüglich eine wichtige Vorbildwirkung für ihre Kinder. Wenn die Eltern nicht richtig Deutsch lernen bzw. sprechen können, dann übernehmen die Kinder oftmals

die Fehler der Eltern. Dies wiederum führt dazu, dass die Kinder in vielen Fällen weder richtig ihre Erstsprache noch ihre Zweitsprache beherrschen. Die Schule dient als unterstützende Funktion im Spracherwerb für die Kinder und Jugendlichen. Somit zeigt sich, dass die Schule, Familie sowie die Sozial- und Lernbetreuung einen wichtigen und zum Teil signifikanten Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache haben.

Weiters ist im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ersichtlich, dass die Eltern für ihre Kinder in Bereichen wie Schule und Sprache zu wenig Engagement und Unterstützung zeigen. Jedoch können die Kinder in diesen Bereichen nur effizient gefördert werden, wenn alle Beteiligten – Schule, Familie, Sozial- und Lernbetreuung sowie die Kinder – an einem Strang ziehen. Daher müssen wiederum die Eltern mit ins Geschehen der Kinder durch die Sozial- und Lernbetreuung als auch durch die Seiten der Schule miteinbezogen werden. Die Eltern sollten aktiv am Spracherwerb der Kinder teilhaben. Dies erfordert aber auch, dass die Eltern selbst Sprachkurse besuchen und in Gegenseitigkeit (Eltern und Kinder gemeinsam) die Zweitsprache (er-)lernen. Dies hat den positiven Nebeneffekt, dass die Eltern und Kinder gemeinsam Zeit verbringen und beide einen positiven Nutzen haben. Dabei sollte aber immer die Erstsprache miteinbezogen werden, denn erst wenn die Erstsprache beherrscht wird, kann darauf der Erwerb der Zweitsprache aufgebaut werden. Außerdem können durch den gemeinsamen Spracherwerb der Eltern und Kinder auch gemeinsame Interessen verfolgt werden und die Familie hat ein gemeinsames Erfolgserlebnis, welches sich positiv auf das Familienklima auswirken kann. Des Weiteren wirkt sich der Zweitspracherwerb der Eltern auch positiv auf die Zukunftsperspektiven hinsichtlich Berufsaussichten aus. Dies wiederum steigert den sozialen Status der Familie und somit den Selbstwert des Kindes.

Das Ziel der SoLe laut DVO StJWG (2005) „Lern- und Leistungsproblem zu vermindern und damit die Persönlichkeitsentfaltung im Bereich Schule und Bildung zu sichern“ (vgl. Kapitel 3.8) hat sich in dieser Studie bestätigt. Da der Betreuungserfolg der Kinder- und Jugendlichen mit nicht-österreichischer Herkunft gegeben ist. Dennoch gibt es, wie bereits schon erwähnt, z.B. in den Bereichen Elternbildung und Spracherwerb, einen Bedarf an Effizienzsteigerung.

## 6.2 Methodenkritik

In der vorliegenden Arbeit wurden Sozial- und LernbetreuerInnen des Pflegeelternvereines Steiermark (Kinder- und Jugendförderung) hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Sozial- und LernbetreuerIn, in Bezug auf Ihre zu betreuenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt, befragt. Für die Untersuchung wäre eine Vergleichsgruppe notwendig gewesen, da die Stichprobe hinsichtlich der Verteilung des Geschlechtes, der Altersstruktur und des Ausbildungsgrades generell sehr homogen angelegt war. Das hatte zur Folge, dass diese Untersuchung in Bezug auf die Stichprobe (Alter, Geschlecht und Ausbildung) als Vergleichsgruppe weniger interessant war (vgl. Kapitel 4.3). Für zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich wäre es interessant z.B. die Sozial- und LernbetreuerInnen als Vergleichsgruppe heranzuziehen, welche Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund betreuen. Jedoch wäre es für diese Arbeit zu zeitaufwändig gewesen bzw. hätte es den Rahmen der Diplomarbeit überschritten. Da in diesem Fall keine vergleichbaren Studien vorliegen, musste der Fragebogen selbst konstruiert werden.

Außerdem wurden in dieser Untersuchung die Sozial- und LernbetreuerInnen für eine Befragung herangezogen, da der Zugang zu den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur sehr schwer möglich gewesen wäre. Dieser Weg der Befragung hätte zwar eine sehr interessante Befragung ergeben bzw. die Ergebnisse wären sehr spannend gewesen, jedoch hätte sich hierbei der Zugang sehr schwer gestaltet und die sprachlichen Barrieren hätten eine Hürde im Untersuchungsablauf dargestellt. Das hätte einerseits die Konstruktion des Fragebogens für mich ungemein erschwert und andererseits hätte es einer besonderen Berücksichtigung bezüglich der unterschiedlichen Sprachniveaus und Alterskategorien der Kinder bedurft. Darüber hinaus wäre die Zustimmung der Eltern erforderlich gewesen, was oftmals schon an sprachlichen Verständigungsproblemen gescheitert wäre.



Des Weiteren könnten in anknüpfenden Untersuchungen der vorliegende Fragebogen hinsichtlich der Zufriedenheit von Sozial- und LernbetreuerInnen mit Migrationshintergrund verwendet werden und zusätzlich könnte der vorliegende Fragebogen auf Sozial- und LernbetreuerInnen, welche Kinder- und Jugendliche ohne Migrationshintergrund betreuen, modifiziert werden. Eine weitere interessante Möglichkeit der Befragung könnte eine qualitative Erhebung mittels Interviews darstellen, da somit die Situation und Eindrücke der Sozial- und LernbetreuerInnen und der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund viel detaillierter zum Ausdruck gebracht werden könnte. Jedoch hätte sich in dieser Untersuchung die Durchführung von Interviews als schwierig herausgestellt, da ich zum Zeitpunkt der Untersuchung selbst als Sozial- und Lernbetreuerin tätig war und somit hätte es von Seiten der Probanden und Probandinnen Befangenheit geben können und ich wäre vermutlich mit meinen Vorerfahrungen zu sehr beeinflusst gewesen, um objektiv zu bleiben.

Zu diesem Themenbereich sind keine erprobten Fragebögen vorhanden, deswegen ist für diese Studie der vorliegende Fragebogen selbst konstruiert worden. An diesem selbst erstellten Fragebogen könnten zukünftige Studien anknüpfen. Dabei wäre es für Folgestudien von Interesse die Sozialraumorientierung und das Konzept der Lebensbewältigung in die Studie (empirische Untersuchung) mit einzubeziehen.

Die Durchführung der Untersuchung wurde im Juni durchgeführt, was die Befragung der ProbandInnen erschwerte, da der Großteil der Sozial- und LernbetreuerInnen „nur“ bis Juni tätig sind und ab Juli in Sommerpause sind. Nur ein geringer Teil ist mit einer Sommerbetreuung beauftragt. Somit hat sich die Befragung mittels Paperversion nur sehr schwierig gestaltet, da die Erreichbarkeit (Supervision bzw. Fallbesprechungstermine) der BetreuerInnen nicht mehr zur Gänze gegeben war. Somit musste mittels Onlinefragebogen die Effizienz der Erreichbarkeit gesteigert werden, was einerseits zwar sehr aufwändig war, aber andererseits einen Vorteil hinsichtlich Überschaubarkeit mit sich brachte. Aus organisatorischen Gründen war es leider nicht möglich die Befragung zu einem früheren Zeitpunkt durchzuführen, was die Stichprobengröße vermutlich erhöht hätte.

### 6.3 Resümee

Die Arbeit beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendwohlfahrt. Dabei wurde der empirische Teil dieser Arbeit mittels Fragebogenerhebung bei der Sozial- und Lernbetreuung (Pflegeelternverein Steiermark) durchgeführt. Bei der Sozial- und Lernbetreuung handelt es sich um einen sozialen Dienst der Jugendwohlfahrt. In diesem Kontext wurde der theoretisch fundierte Teil der Arbeit mit dem empirischen Teil in Verbindung gesetzt. Dabei handelt es sich um die Zusammenhänge zwischen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Zwei- und Mehrsprachigkeit, das soziale Umfeld und um Veränderungen und Wünsche, welche zum Ziel haben sollten, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen (vgl. Abbildung 10).

Wie an der vorliegenden Arbeit sichtbar wird, sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund immer wieder mit spezifischen Themen konfrontiert, welche ihr Leben oftmals ungemein erschweren können. Sie müssen sich im Vergleich zu österreichischen Kindern besonders in den Bereichen wie Sprache (Zwei- und Mehrsprachigkeit), Integration und Zugehörigkeit bewusst oder unbewusst auseinandersetzen. Hierzu ist die Tätigkeit der Sozial- und LernbetreuerInnen mit dem Betreuungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Zusammenhang gesetzt worden. Die Kinder und Jugendlichen bekommen durch die Sozial- und Lernbetreuung das Gefühl ernst genommen zu werden, ein Gefühl welches die Kinder in vielen Fällen bis zum Zeitpunkt der Betreuung nur sehr selten erlebt haben. Die SoLe dient als Motivationsstütze, häufig auch als Motivationsgeber für die Kinder, aber auch für Familie und Schule, welche die Kinder mehrfach schon aufgegeben haben. Integration ist ein weiterer wichtiger Punkt der für die Migrationserfahrung eine wichtige Komponente darstellt und auch bei der Sozial- und Lernbetreuung als Aufgabe der BetreuerInnen gesehen wird. Die Thematik des Migrationshintergrundes nimmt ca. 50% (vgl. Abbildung 2) der Kinder und Jugendlichen bei der SoLe ein und zeigt so einerseits die Wichtigkeit des Arbeitsfeldes und andererseits den hohen Bedarf dieses Angebotes.

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird darauf hingewiesen, dass sich „migrationssensib[...][les] handeln“ (Teuber 2002, S. 117) wie ein roter Faden durch die Arbeit mit Menschen verschiedenster Kulturen und Herkünfte ziehen sollte, um diverse Begriffe wie Integration, Partizipation, interkulturelle Erziehung nicht nur theoretisch zu behandeln, sondern auch praktisch umzusetzen.

Durch die stetig steigende Zahl an AusländerInnen und MigrantInnen in Österreich (Europa) sollte der Ist-Zustand, nämlich die Lücken unserer Integrationspolitik zu füllen, zu einem Soll-Zustand werden, welcher Partizipation in Bildung, Freizeitaktivitäten und Gesellschaft zukünftig noch mehr ermöglicht. Diese Tatsache soll von Seiten der Politik und deren Sanktionen nicht ignoriert werden. Dies bedeutet eine Sozialpolitik, welche in Richtung Integrations- und Partizipationsmaßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund agiert.

Im Verlauf des Verfassens der vorliegenden Arbeit haben sich bei der Sozial- und Lernbetreuung bzw. beim Pflegeelternverein einige Veränderungen ergeben (vgl. Kapitel 3.8.1). Da sich Graz in vier Sozialräume aufgeteilt hat und der Pflegeelternverein in Sozialraum Vier gefallen ist, hat sich auch für das Konzept bzw. das Projekt der „Sozial- und Lernbetreuung“ Veränderungen ergeben bzw. werden diese ab Jänner 2010 realisiert und umgesetzt. Dahingehend hat sich ein Proband oder eine Probandin im qualitativen Teil des Fragebogens in Bezug auf Wünsche und Verbesserungen der Sozial- und Lernbetreuung wie folgt geäußert:

„Diese Art von Job ist meiner Meinung nach ein Job ohne Ablaufdatum. Es kann niemals genug an Integrationsarbeit geleistet werden, da Integration nicht über Nacht erfolgen kann, weil immer mehr Immigranten nach Österreich kommen u. ein Ende dieser Einwanderungswelle so schnell auch nicht in Sicht sein wird. Daher wäre ich persönlich eigentlich für verstärkte Integrationsarbeit in Österreich. Die SOLE ab Jänner 2010 wegzurationalisieren ist aber sicher nicht der richtige Schritt in diese Richtung“ (Fragebogenr. 6, Frage 53).

## 7 VERZEICHNISSE

### 7.1 Literaturverzeichnis

ABDELILAH-BAUER, Barbara (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Verlag C.H.Beck oHG.

AISTLEITNER, Thomas (2005/06): Sprache = Chance. In der Volksschule Ortnergasse lernen alle Kinder Deutsch – und noch viel mehr. In: Elternmagazin 2005/06.

BENDER-SZYMANSKI, Dorothea/HESSE, Hermann-Günter/GÖBEL, Kerstin (2000): Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, S. 213 - 244.

BÖHNISCH, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

BOOS-NÜNNING, Ursula/KARAKAŞOĞLU (2002): Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe. In: Hamburger et al. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, S.47 - 66.

- BUSCH, Brigitta (2005): Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und ‚muttersprachlicher‘ Unterricht in Österreich. In: Chichon, P. (Hrsg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens Verlag, S. 12 - 28.
- DE CILLIA, Rudolf (2006): Spracherwerb der Migration. In: Tribüne, H. 2, S.4 - 9.
- DE CILLIA, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 251 - 262.
- DE CILLIA, Rudolf (2008): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referates für Migration und Schule Nr. 1/2008. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1\\_2008.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2008.pdf) [14.10.2009].
- DE CILLIA, Rudolf (2008 b): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referates für Migration und Schule Nr. 3/2008. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/info\\_3\\_2008.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/info_3_2008.pdf) [30.07.2009].
- DONELLY, Brigitte (2003): Grundbildung. Eine Grundbildung - viele Gedanken. In: ISOTOPIA – Grund Bildung, 03, H. 41, S. 8 - 9.
- DVO StJWG (2005): Durchführungsverordnung zum Steiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetz vom 24.1.2005. Landesgesetzblatt Steiermark. Sozial- und Lernbetreuung III.L.
- EBENSPERGER, Friedrich (2008): Jahresbericht Sozial- und Lernbetreuung, Pflegeelternverein Steiermark. Graz.

- EBENSPERGER, Friedrich (2009): Kinder und Jugendförderung, Pflegeelternverein Steiermark. Sozial- und Lernbetreuung. In: <http://www.pflegefamilie.at> [15.9.2009].
- FLECK, Elfie (2002): Der muttersprachliche Unterricht. In: Erziehung und Unterricht, H. 9 - 10, S. 1110 - 1124.
- FLECK, Elfie (2008): „A kući sprecham Deutsch“. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 - 2006. Klagenfurt: Drava, S. 261 - 262.
- GEMENDE, Marion (2006): Interkulturelle Zwischenwelten. In: Heimgartner, A./Lauerer, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Univ.-Prof.Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt/ Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras.
- GIDDENS, Anthony/FLECK, Christian/EGGER DE CAMPO, Marianne (2009): Soziologie. 3. Auflage. Graz & Wien: Nausner & Nausner Verlag.
- GROßSCHEDL, Bettina (2006): Die Förderung kognitiver Fähigkeiten und der Persönlichkeit von Kindern, die unter risikoindizierenden Umweltbedingungen aufwachsen. Eine empirische Überprüfung des Projektes SOLE. Graz: Diplomarbeit.
- GRUNWALD, Klaus/THIERSCH, Hans (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13 - 37.

- HAMBURGER, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Hamburger et al. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, S.6 - 46.
- HAMBURGER, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F./ Badawia, T./Hummerich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7 - 25.
- HEIMGARTNER, Arno (1994): Potentiale und Restriktionen im Alter. Sich keine grauen Haare wachsen lassen. Graz: Wissenschaftsladen Graz.
- HEIMGARTNER, Arno (2005): Bürgerschaftliches Engagement trifft Sozialraum. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261 - 276.
- HEIMGARTNER, Arno/SCHEIPL, Josef (2006): Die Entfaltung der Sozialpädagogik. Eine reflexiv-evaluative Betrachtung der Ausbildung für Sozialpädagogik. In: Heinrich/Greiner (Hrsg.): Schauen was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG, S. 425 - 438.
- HERRIGER, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co.KG.
- HOPF, Arnulf (2001): Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

- HU, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HUMMRICH, Merle/ WIEZOREK, Christine (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, F./ Badawia, T./Hummerich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105 - 120.
- KAFFRELL-LINDAHL, Angelika (2005): Eltern und Kinder – Zur Dynamik von Erziehungsvorstellungen in interethnischen Familien. In: Hamburger, F./ Badawia, T./Hummerich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105 - 120.
- KHAN-SVIK, Gabriele (2007): „Anderssprachige“ SchülerInnen: aktuelle Studien 2000-2005. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 257 - S61.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. ÖDaF-Mitteilungen. Wien: Hueber Verlag, H. 2, S. 7 - 14.
- MILLER, Tilly (2000): Kompetenzen - Fähigkeiten - Ressourcen: Eine Begriffsbestimmung. In: Miller, T./Pankofer, S. (Hrsg.): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlags GmbH, S. 23 - 32.



MÜHLBERGER, Helena (2003): Familien-Lernen im Grazer Westen. In: ISOTOPIA – Grund Bildung, 03, H. 41, S. 16.

NEUFFER, Manfred (2007): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

NEVYJEL, Elisabeth (2008): Was brauchen Kinder mit Migrationshintergrund wirklich? Erkenntnisse aus der Praxis einer Volksschullehrerin. In: Österreichischer Verband für Deutsche als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. ÖDaF – Mitteilungen. Wien: Hueber Verlag, H. 2, S. 28 – 37.

PFLEGEELTERNVEREIN STEIERMARK (2005): Sozial- und Lernbetreuung. In: Elternheft,05, H.2, Nr. 89, S. 14 - 17.

PLUTZAR, Verena/SMIT, Ute (2006): Abschlusserklärung. Mehrsprachigkeit und Migration. Integration mit oder ohne Herkunftssprache (Österreichische Linguistiktagung – Nachhaltige Sprachförderung – 8. Dezember 2006 in Klagenfurt) In: <http://www.sprachenrechte.at> [17.10.2009].

RITSCHER, Wolf (2007): Soziale Arbeit: systemisch. Ein Konzept und seine Anwendung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH&Co.KG.

SCHEU, Bringfriede (2006): Soziale Arbeit und partizipative Kulturaneignung von Jugendlichen. In: Heimgartner, A./Laueremann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Univ.-Prof.Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras.

SCHULORGANISATIONSGESETZ (1962): Bundesgesetz vom 25. 7. 1962 über die Schulorganisation. BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl.I.Nr.44/2009.In: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog\\_01.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml) [28.10.2009].

- SCHULUNTERRICHTSGESETZ (1986): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl.I.Nr.117/2008. In: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug\\_teil1.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml) [28.10.2009].
- SCHWEIZER, Halyna et al. (2000): Zwei Sprachen Leben in mir. In: ISOP (Hrsg.): Lebensraum Graz oder Das andere Daheim. Migrantinnen erleben eine Stadt. Graz: ISOP 12.
- SEITZ, Stefan (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen – ein Widerspruch? Zur Notwendigkeit interkultureller Erziehung und leistungsdifferenzierter Förderung einer schulischen ‚Randgruppe‘. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- STEFAN, Ferdinand (2003): Neun „Gebote“ zum sprachlichen Umgang mit Migrantenkindern. Ein Entwurf eines „Zweitsprachen-Vademekums“ für Lehrerinnen und Lehrer. In: Furch, E. (Hrsg.): C.A.N.E. – Cultural Awareness in Europe. Wien: Lernen mit Pfiff, S. 118 - 129.
- TEUBER, Kirstin (2002): Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Hamburger et al. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, S.75 - 134.
- UNTERWURZACHER, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- WALLACE, Claire (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- WEISS, Hilde/UNTERWURZACHER, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 227 - 250.
- WERLEN, Benno (2005): Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die (Sozial-) Raumdiskussion. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15 - 36.
- WINTERSTEINER, Werner/GOMBOS, Georg/GRONOLD, Daniela (2008): 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit. Anlässlich der Konferenz „Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. ÖDaF – Mitteilungen. Wien: Hueber Verlag, H. 2, S. 60 - 61.
- WRENTSCHUR, Michael (2006): Sozialpädagogik und Kultur. In: Heimgartner, A./Lauermann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Univ.-Prof.Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt/ Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras.

## 7.2 Abbildungsverzeichnis


Abbildung 1: Organigramm Pflegeelternverein Steiermark – Kinder und Jugendförderung. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2009.....	39
Abbildung 2: Herkunftsländer der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008. ....	41
Abbildung 3: Das monatliche Stundenausmaß der Kinder und Jugendlichen. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008. ....	43
Abbildung 4: Indikator für einen Förderbedarf nach Pflegeelternverein Steiermark. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008. ....	45
Abbildung 5: Indikator für die persönliche Situation des Kindes / Jugendlichen nach (in %). Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008. ....	46
Abbildung 6: Indikator „Migrantenfamilie“ (in %). Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2008.....	46
Abbildung 7: Sozialraum Graz. Modifiziert übernommen aus: Ebensperger 2009.....	50
Abbildung 8: Geschlecht der Sozial- und LernbetreuerInnen (in %). ....	54
Abbildung 9: Ausbildungsgrad der Sozial- und LernbetreuerInnen (in %).....	54
Abbildung 10: Graphische Abbildung der Forschungsfrage.....	59
Abbildung 11: Wahrgenommene Terminvereinbarung / gutes Betreuungsklima, (in %, bezogen auf alle Nennungen).....	64
Abbildung 12: Betreuungserfolg (in %). ....	68
Abbildung 13: Deutschkenntnisse der Mutter in Bezug auf die Sprachförderung in der Familie (in %, bezogen auf alle Nennungen). ....	70
Abbildung 14: Deutschkenntnisse des Vaters in Bezug auf die altersentsprechenden Deutschkenntnisse des Kindes/Jugendlichen (in %, bezogen auf alle Nennungen). ....	71
Abbildung 15: Elterliche Unterstützung (in %). ....	75
Abbildung 16: Verbesserungen im Sozialen Umfeld durch die SoLe (in %). ....	76


### 7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übertrittsquote von der Volksschule in die Hauptschule bzw. in die AHS- Unterstufe nach Herkunft in %. Modifiziert übernommen aus: Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 235 zit.n. Weiss 2007 .....	11
Tabelle 2: Dimensionen Fragebogen „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der JWF“ .....	56
Tabelle 3: Unterstützung seitens der Eltern vs. Betreuungsklima (in %, bezogen auf alle Nennungen).....	65
Tabelle 4: Unterstützung seitens der Eltern vs. Betreuungserfolg (in %, bezogen auf alle Nennungen).....	65
Tabelle 5: vor Betreuungsbeginn vs. erfolgreiche Betreuung (in %, bezogen auf alle Nennungen).....	67
Tabelle 6: Einflussfaktor Schule auf den Spracherwerb des Kindes (in %, bezogen auf alle Nennungen).....	73

## **8 ANHANG**

- Onlinefragebogen, ausgegeben an die Sozial- und LernbetreuerInnen des Pflegeelternvereines Steiermark „Kinder- und Jugendförderung“.

 <p><b>Pflegeeltern verein Steiermark</b></p>	<h2>Herzlich Willkommen!</h2>
<p>0% ausgefüllt</p>	<p>Im Rahmen des Masterstudiums der Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, bin ich beim Verfassen meiner Masterarbeit. Dahingehend führe ich eine Untersuchung zu meinem Thema „<b>KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN DER JWF - EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DES PROJEKTES SOLE</b>“ durch.</p> <p>Ziel ist es durch die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung eine Bestandsaufnahme der Situation der Sozial- und LernbetreuerInnen bezüglich Ihrer Zufriedenheit zu erhalten. Anhand der Untersuchung können in weiterer Folge Impulse aus den Ergebnissen geholt werden, um den Kindern und Jugendlichen einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen.</p> <p>Hierfür bitte ich Sie bei der Beantwortung der folgenden Fragen um Ihre Mitarbeit. Ich versichere Ihnen, dass sämtliche Angaben <u>anonym</u> bleiben und absolut <u>diskret</u> behandelt werden.</p>
	<p><b>HERZLICHEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!</b></p>
	<p><b>Weiter</b></p>
	<p>© Bakk. Kathrin Huber, 2009</p>



**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

**Wie ausgefüllt**

 **Beim Ausfüllen des Fragebogens sollten Sie darauf achten, dass Sie bewusst von einem Ihrer zu betreuenden Kinder/Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgehen - auch wenn Sie mehr als ein/en Kind oder Jugendlichen betreuen - und dies bitte im ganzen Fragebogen beibehalten!**

Die folgenden finden die Fragen zu Ihrer Arbeit und Lebensumgebung:

**1. Seit wievielen Jahren sind Sie als Sozial- und Lebensbetreuerin tätig?**

weniger als 1 Jahr

1 - 2 Jahre

3 - 5 Jahre

mehr als 6 Jahre

**2. Haben Sie schon vor der Betreuung Ihres Kindes / Jugendlichen mit Migrationshintergrund Erfahrung mit der Betreuung von migrantischen Kindern / Jugendlichen?**

Ja

Nein

Teilweise

**3. Wie lange betreuen Sie die/r ein/e Kind/Jugendliche mit Migrationshintergrund?**  
z.B.: „1 1/2 Jahre“ oder „3 Monate“...

Dauer:

**4. Wie lange wurde die zu betreuende/r Kind/Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt betreut?**  
z.B.: „1 1/2 Jahre“ oder „3 Monate“...

Dauer:

**5. Hat die zu betreuende/r Kind/Jugendliche einen Migrationshintergrund?**

Ja

Nein

**Weiter**

© Bakk, Kathrin Huber, 2009



Pflegeeltern  
verein  
Steiermark

Lehrer ausgefüllt

6. Woher stammt Ihr zu betreuendes Kind / Jugendliche(r)?

Land:

7. Wie alt ist Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendliche(r)?

Alter in Jahren angeben:

Alter:

8. Ist Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendliche(r) männlich oder weiblich?

männlich

weiblich

9. Wie viele Stunden pro Monat sind bewilligt?

Stunden:

10. Wie viele Stunden können davon tatsächlich absolviert werden?

Stunden:

11. Die nachstehenden Termine werden von Ihnen als Kind(er)/Jugendliche(r) in der Regel wahrgenommen.

trifft zu

trifft eher zu

trifft wenig zu

trifft nicht zu

Weiter

© BSK, Kathrin Huber, 2009



**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

25€ anzahlung

Die folgenden geben sie von der Sprache Eltern im Familiensprache (Eltern oder Angehörigen) mit nicht-deutscher Muttersprache:

**12. Welche Muttersprache(n) spricht die/die Betreuung(s) / Kind(er) / Jugendlicher?**

Sprache(n):

**13. Welche Sprache(n) wird in der Familie hauptsächlich gesprochen?**

Sprache(n):

**14. Die Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache werden in ihrer Familie hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse ausreichend gefördert.**

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Name...**


	Ja	Nein
...der Vater gut Deutsch sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die Mutter gut Deutsch sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. Welche Sprache, außer Deutsch, wird der jeweiligen Muttersprache entspricht die/die Betreuung(s) / Kind(er) / Jugendlicher?**

Sprache(n):

Weiter

© Bolk, Kathrin Huber, 2009



Pflegeeltern  
verein  
Steiermark

33% **angewandt**

17. Wie problematisch ist das Schreiben für Ausländische Sprache für Dich/was du  
betreuenden/r Kind/Jugendlichen?

nicht problematisch    wenig problematisch    eher problematisch    sehr problematisch

18. Kann Dir/was betreuenden/r Kind/Jugendlicher selbständig lesen/ schreiben gut:  
deutsch sprechen?

Ja

Nein

19. Hast Dir/was betreuenden/r Kind/Jugendlicher schulische Probleme? ..

Ja, welche (Fach, Integration...):

Nein

20. Dir/was betreuenden/r Kind/Jugendlicher hat Probleme sich in der Schule zu  
integrieren.

trifft zu    trifft eher zu    trifft wenig zu    trifft nicht zu

21. Die sprachliche Verständigung zwischen Ihnen und Eltern/was betreuenden  
Kind/Jugendlichen funktioniert ausreichend, um Ihre Aufgabenstellung als  
Sonderpädagoge zu erfüllen.

trifft zu    trifft eher zu    trifft wenig zu    trifft nicht zu

22. Erfüllt Dir/was betreuenden/r Kind/Jugendlicher hinsichtlich seiner Fähigkeiten  
z.B. mangelnde Deutschkenntnisse/geringe Deutschkenntnis von der Schule?

Ja

Nein

Weiter

© BAKK, Kathrin Huber, 2009

**Zusatzfrage zur Frage 22:** Wenn **ja** angekreuzt wurde, welche Unterstützung erhält er/sie von der Schule?

Wenn **nein** angekreuzt wurde, dann sind die Probanden und Probandinnen automatisch zur Frage 24 weitergeleitet worden.

**Pflegeelternverein Steiermark**

41% **beendet**

22. Welche Unterstützung erhält er/sie von der Schule?

24. Wie bewältigt Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher seine schulischen Anforderungen?


bewältigt sehr gut    bewältigt gut    bewältigt kaum    bewältigt nicht

23. Bezieht Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher regelmäßig die Schule?

Ja  
 Nein  
 Ich bin mir nicht sicher

25. Hat Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hinsichtlich seines Migrationshintergrundes schon einmal eine Gewalttat an seiner Schule erlebt?

Ja  
 Nein  
 Ich bin mir nicht sicher



**Weber**

© Bakk, Kathrin Huber, 2009

Pflegeeltern  
verein  
Stiermark

50% ausfüllen

Die folgenden fünf Punkte messen Ihre generelle Zufriedenheit als Sozial- und/oder Betreuung(s)kraft der SoLa (Pflegeelternrolle).

27. Wie sind Sie mit dem Umgang verschiedener Eltern und Eltern zu betreuenden Kind/Jugendlichen zufrieden?

sehr zufrieden	etwas zufrieden	etwas unzufrieden	sehr unzufrieden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Wie haben persönlich das Gefühl, dass durch Ihre Betreuungsarbeit sich die Lebenssituation des Kindes/Jugendlicher zu einem gelingenderen Alltag verbessert hat/wird?

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Wie erhalten Sie von dem/er Erziehungsberechtigten genügend Unterstützung für Ihre Arbeit?

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung der SoLa (Stammbevölkerung) in Bezug auf Fragen über (Eltern zu betreuenden) Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund?

sehr zufrieden	etwas zufrieden	etwas unzufrieden	sehr unzufrieden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Wie zufrieden sind Sie mit dem Weiterbildungsangebot der SoLa bezüglich multikultureller Themen?

sehr zufrieden	etwas zufrieden	etwas unzufrieden	sehr unzufrieden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Wie zufrieden sind Sie mit der Fallbesprechung/Supervision als Basis für Probleme in der Auseinandersetzung der Betreuung mit Vielfalt/Unklarheit?

sehr zufrieden	etwas zufrieden	etwas unzufrieden	sehr unzufrieden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Gibt es zu betreuenden/r Kind/Jugendlicher außerhalb der SoLa/Schule zusätzliche Förderungen?


Ja

Nein

Weiter

© SoLa, Kathrin Huber, 2009

**Zusatzfrage zur Frage 23:** Wenn ja angekreuzt wurde, welche Unterstützungsmöglichkeiten erhält er / sie von der Schule / SoLe zusätzlich?



**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

50% auszufüllen

**24. Welche Unterstützung erhält er/sie neben der Schule/SoLe zusätzlich?**

Im Folgenden geht es um das soziale Umfeld (Familie, Eltern, Freunde, Freizeit) Ihres zu betreuenden Kindes/Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

**25. Die Umgangspersonen innerhalb der Familie des zu betreuenden Kindes/Jugendlichen sind gut.**

trifft zu     
  trifft eher zu     
  trifft wenig zu     
  trifft nicht zu

**26. Wie ist die Beziehung Ihres zu betreuenden Kindes/Jugendlichen zu seinen Familienmitgliedern (Eltern, Großeltern und Geschwister)?**

nicht belastet     
  eher nicht belastet     
  eher belastet     
  sehr belastet

**27. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher erhält von seinen Eltern genügend Unterstützung in Bezug auf...**

	Ja	Nein	Teilweise
... Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Sprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Emotionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Freizeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher erhält einen OP? (Sonderpädagogischer Personalrat?)**

Ja  
 Nein  
 noch unklar / offen

**29. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher bekommt ausreichend Unterstützung seitens der Lehrer in Bezug auf schulische Probleme und Integrationsfragen.**

trifft zu     
  trifft eher zu     
  trifft wenig zu     
  trifft nicht zu

**30. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hat seitens der Familie die Möglichkeit seine Freizeitgestaltung mitzubestimmen.**

trifft zu     
  trifft eher zu     
  trifft wenig zu     
  trifft nicht zu

Weiter

© Bakk. Kathrin Huber, 2009



Pflegeeltern  
verein  
Steiermark

66% ausgefüllt

41. Werden außerschulische Freizeittagungen (Veranst., Jugendtreffs, etc.) gemacht?

Ja, welche:

Nein:

42. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher ist gut in einem Schulklassen integriert.

trifft zu

trifft eher zu

trifft wenig zu

trifft nicht zu

43. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hat Freunde in der Schule

trifft zu

trifft eher zu

trifft wenig zu

trifft nicht zu

44. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hat außerhalb der Schule Freunde.

trifft zu

trifft eher zu

trifft wenig zu

trifft nicht zu

45. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher kommt gut mit anderen Kindern in der Freizeit aus.

trifft zu

trifft eher zu

trifft wenig zu

trifft nicht zu



Weber

© BSK, Kathrin Huber, 2009

**Zusatzfrage zur Frage 40:** Wenn **trifft wenig zu** oder **trifft nicht zu** angekreuzt wurde, Welche Gründe gibt es, dass Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher wenig bis gar kein Mitspracherecht in seiner Freizeitgestaltung hat?



Pflegeeltern  
verein  
Steiermark

66% ausgefüllt

41. Welche Gründe gibt es, dass Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher wenig bis gar kein Mitspracherecht in seiner Freizeitgestaltung hat?

42. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher ist gut in seine Schulleistungen integriert.

trifft zu      trifft eher zu      trifft wenig zu      trifft nicht zu

43. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hat Freunde in der Schule.

trifft zu      trifft eher zu      trifft wenig zu      trifft nicht zu

44. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher hat außerhalb der Schule Freunde.

trifft zu      trifft eher zu      trifft wenig zu      trifft nicht zu

45. Ihr zu betreuendes/r Kind/Jugendlicher kommt gut mit anderen Kindern in der Freizeit aus.

trifft zu      trifft eher zu      trifft wenig zu      trifft nicht zu



Weber

© B&B, Kathrin Huber, 2009





**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

75% ausgefüllt

Die folgenden gelten aus Ihrer Sichtlichkeit in Ihrer Tätigkeit als Sozial- und Lernbegleiter/In mit Ihnen zu betreuenden Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es geht um Ihre subjektive Wahrnehmung/Einschätzung in Bezug auf Sie/In zu betreuenden/In Kind/Jugendlichen:

**46. Ihr zu betreuendes/ Ihr Kind/Jugendlicher hat/ hat immer die die Betreuung übernommen, sodass...**

	Ja	Nein	Teilweise
... den Unterricht gestört	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Unterricht durch nichts tun aufgefallen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... große Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Probleme der Integration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... psychosoziale Probleme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Leistungsprobleme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Probleme in Bezug auf wirtschaftliche Verhältnisse und Wohnsituation des Kindes/Jugendlichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Probleme hinsichtlich seiner Erziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Probleme mit seinem engeren Familienkreis / familiären Umständen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**47. Das Verhalten Ihres zu betreuenden Kindes/Jugendlichen hat sich seit Betreuungsbeginn bis heute zum Positiven verändert.**

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**48. Die Betreuungserwartung zwischen Ihnen und Ihrem zu betreuenden Kind/Jugendlichen hinsichtlich gut.**

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**49. Die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrem zu betreuenden Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund funktioniert gut.**

trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**50. Die Problemlösung Ihres zu betreuenden Kindes/Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist...**

	Ja	Nein	Teilweise
... elterndominiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... selbst gesteuert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Peergroup dominiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**51. Wie schätzen Sie den Erfolg der Betreuung bei Ihrem zu betreuenden Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein.**

erfolgreich	eher erfolgreich	wenig erfolgreich	nicht erfolgreich
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Weiter

**Zusatzfrage zur Frage 51:** Wenn **erfolgreich** oder **eher erfolgreich** angekreuzt wurde, in welchen Bereichen war die Sozial- und Lernbetreuung bis jetzt erfolgreich?

Wenn **wenig erfolgreich** oder **nicht erfolgreich** angekreuzt wurde, dann sind die Probanden und Probandinnen automatisch zur Frage 53 weitergeleitet worden.



**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

85% ausgefüllt

**12. In welchen Bereichen war die Sozial- und Lernbetreuung bis jetzt erfolgreich?**

Die Sozial- und Lernbetreuung war erfolgreich/eher erfolgreich...

	Ja	Nein	Teilweise
... bei Entlastung der Eltern-Kind-Beziehung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... beim Arbeitsverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Förderung der Selbstorganisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Förderung der Motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Förderung des Selbstvertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Hilfestellung zur Erledigung der Hausaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Verbesserung der Arbeitsbedingungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Verbesserung der Leistungsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Sozialen, emotionalen Unterstützung in schwierigen Familiensituationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Förderung sozialer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Förderung der kulturellen Integration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei der Verbesserung der Sprachkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden gehen zu den Fortschritten und Wünschen


⚠️ **ACHTUNG!!! Sie haben es gleich geschafft! Nur noch diese und die nächste Seite bitte ausfüllen!**

Die 3 folgenden Fragen müssen nicht ausgefüllt werden, jedoch haben Sie hier die Möglichkeit Ihre Anliegen und Erfahrungswerte mit einzubringen!

**13. Was könnte Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Eltern zu Betreuung der Kind/Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern bzw. noch einfacher machen?**

**14. Was kann Ihrer Meinung nach bei der Arbeit optimiert werden, damit die Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache schneller die Sozialstrukturen effizienter gefunden und unterstützt werden? Welche Ideen und Anregungen haben Sie dazu?**

**15. Was könnte Ihrer Meinung nach insgesamt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert werden und welche Unterstützungsmöglichkeiten könnte es sein für die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund generell geben?**



**Pflegeeltern  
verein  
Steiermark**

91% ausgefüllt

**Die folgenden Fragen sind Fragen zu Ihrer Person:**

**5.6. Wie alt?**  
 Jahre alt

**5.7. Wie sind?**  
 männlich  
 weiblich

**5.8. Welche abgeschlossene Ausbildung?**  
 Pflichtschule  
 Lehrabschluss  
 Matura bzw. Berufsaufprüfung  
 Universität & Fachhochschule  
 In Ausbildung – welche:

**Weiter**

© Bekk, Kathrin Huber, 2009



Pflegeeltern  
verein  
Steiermark

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

S	L	G	L	J	I	S	K	D	D	S	N
D	P	I	A	S	S	G	R	A	Z	I	E
O	F	L	E	K	A	T	M	R	N	I	Z
S	R	K	I	E	S	E	F	G	M	E	R
F	U	L	T	E	J	F	D	H	I	K	Y
R	N	V	H	S	K	M	N	K	R	U	Z
R	B	L	A	R	S	O	D	A	R	J	A
K	U	S	N	T	S	U	S	T	E	E	F
D	A	N	K	E	M	L	M	H	U	B	E
M	E	R	Y	K	F	G	L	R	R	M	K
I	D	D	O	N	D	I	J	I	Z	K	L
J	S	H	U	K	R	A	N	N	M	K	S

© Böck, Kathrin Huber, 2009