

**JUGENDLICHE MIT  
MIGRATIONSHINTERGRUND  
IN DEN STATIONÄREN DIENSTEN DER  
JUGENDWOHLFAHRT IN DER STEIERMARK**

**MASTERARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Bakk.<sup>a</sup> Carina GANGLBAUR

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno HEIMGARTNER

Graz, 2012

# ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

# DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt ...

... allen InterviewpartnerInnen,  
für ihre Zeit und ihren Einsatz

... Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner,  
für die tatkräftige Unterstützung

... meinen Eltern  
für ihre Geduld und ihren Beistand

...und allen anderen Menschen, die mich bei der  
Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben

# KURZFASSUNG/ABSTRACT

## Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext stationärer Dienste im Zuge der Jugendwohlfahrt in der Steiermark, mit besonderer Betrachtung der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche. In diesem Zusammenhang werden sowohl entwicklungsrelevante Schwerpunkte erläutert sowie ein Überblick über die Risiken, Herausforderungen und Belastungen aber auch die Ressourcen in Bezug auf Jugend und Migration gegeben. Des Weiteren wird ein Einblick in die Entwicklung der Jugendwohlfahrt in der Steiermark und deren stationäre Dienste gegeben. Daraufhin findet eine Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit mit Migrantenjugendlichen statt. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen die unterschiedlichen Einflüsse und Herausforderungen, die sich durch den Migrationshintergrund ergeben und wie und ob diese im Zuge der stationären Betreuung bewältigt werden können.

## Abstract

The present work deals with young people from migrant backgrounds in the context of inpatient services in the course of youth welfare in Styria, with particular reference to the social-pedagogical residential group for children and adolescents. Priorities relevant to development and the risks, challenges and pressures but also the resources given in relation to youth and migration are explained in this context. Further on there is an insight into the development of youth welfare in Styria and its inpatient services. In addition, there is a confrontation with institutional framework for the pedagogical work with young migrants. The empirical study focuses on the different influences and challenges which result from the migration background and how and whether it is possible to deal with in the course of inpatient care.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>I.</b>	<b>THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNGEN.....</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>MIGRATION UND DIE LEBENSPHASE JUGEND .....</b>	<b>4</b>
2.1	Lebenslagen und Risiken – Herausforderungen und Belastungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	4
2.1.1	Konsequenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	8
2.2	Ressourcen .....	8
2.2.1	Der Resilienzansatz in der stationären Erziehung.....	9
2.2.1.1	Externe und interne Ressourcen.....	9
2.2.1.2	Überblick Resilienzfaktoren .....	12
2.2.1.3	Ansatzpunkte für sozialpädagogisches Handeln in den stationären Diensten.....	12
2.2.1.4	Möglichkeiten und Grenzen der gezielten Förderung von Resilienz.....	13
2.3	Identität.....	14
2.3.1	Der Identitätsbegriff .....	14
2.3.2	Identitätsbildung .....	15
2.3.3	Identität und Migration .....	16
2.3.4	Identitätstheorie nach Lonnie Athens (1995).....	18
2.3.5	Konsequenzen für die Fremdunterbringung.....	18
2.4	Zugehörigkeit.....	19
2.4.1	Jugend und Zugehörigkeit .....	21
2.4.2	Konsequenzen für die sozialpädagogische Praxis .....	23
<b>3.</b>	<b>DIE STATIONÄRE ERZIEHUNG MIT BESONDERER BETRACHTUNG DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN WOHNGEMEINSCHAFT .....</b>	<b>24</b>
3.1	Die stationäre Erziehung in Österreich.....	24
3.1.1	Historischer Rückblick .....	24
3.1.1.1	Entstehung und Entwicklung des Sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens in Österreich.....	27
3.1.2	Gegenwärtige Situation .....	28
3.2	Jugendwohlfahrt in Österreich/der Steiermark .....	29
3.2.1	Jugendwohlfahrtsgesetz .....	29
3.2.2	Aufgaben der Jugendwohlfahrt .....	29
3.2.3	Leistungen der Jugendwohlfahrt.....	30
3.2.4	Träger.....	32
3.2.5	Planung .....	32
3.3	Die stationäre Erziehung im Zuge der Jugendwohlfahrt.....	33
3.3.1	Auswahl des Dienstes .....	35
3.3.2	Zahlen & Fakten .....	35
3.3.3	Die sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche.....	37
3.3.3.1	Allgemeine strukturelle Beschreibung .....	37

---

3.3.3.2	Grundsätze und methodische Grundlagen.....	39
3.3.3.3	Standort und Umgebung einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft .....	40
3.3.3.4	Die Wohngemeinschaft für Migrantenkinder und -jugendliche .....	40
3.4	Inanspruchnahme stationärer Erziehung von MigrantInnen .....	41
3.5	Zugangsbarrieren .....	42
<b>4.</b>	<b>INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN IN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT MIT MIGRANTINNEN.....</b>	<b>45</b>
4.1	Interkulturelle Öffnung .....	45
4.1.1	Begriffliche Definition .....	45
4.1.2	Gründe für die Umsetzung .....	46
4.1.3	Interkulturelle Öffnung stationärer Dienste.....	47
4.1.4	Unterstützende Ansatzpunkte und Hindernisse im Öffnungsprozess .....	47
4.1.5	Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung .....	49
4.2	Migrationssensibles Handeln .....	50
4.2.1	Was ist migrationssensibles Handeln?.....	50
4.2.2	Voraussetzungen für migrationssensibles Handeln.....	51
4.3	Anforderungen an die Betreuung .....	54
4.3.1	Qualifikationsmerkmale und Handlungskompetenzen der ErzieherInnen.....	54
4.3.2	Interkulturelle Teams als Voraussetzung interkultureller Arbeit?! .....	55
4.3.3	Probleme in multikulturellen Fachkollegien .....	57
<b>II.</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>59</b>
<b>5.</b>	<b>ZIEL UND FORSCHUNGSFRAGEN .....</b>	<b>60</b>
<b>6.</b>	<b>FORSCHUNGSDESIGN.....</b>	<b>61</b>
6.1	Erhebungsinstrument.....	61
6.2	Der Interviewleitfaden .....	61
6.3	Stichprobe .....	62
6.4	Durchführung.....	62
6.5	Auswertungsverfahren .....	63
6.5.1	Das Codesystem .....	63
<b>7.</b>	<b>AUSWERTUNG UND DISKUSSION DER INTERVIEWERGEBNISSE.....</b>	<b>65</b>
7.1	Auswirkungen des Migrationshintergrundes von Jugendlichen auf den Alltag in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft .....	65
7.1.1	Sprachliche Hürden .....	65
7.1.1.1	Eltern .....	65
7.1.1.2	Jugendliche .....	66
7.1.2	Einfluss der Religion und Kultur auf den Alltag .....	68
7.1.2.1	Ausübung der Religion - Feiertage .....	68
7.1.2.2	Essen .....	69

---

7.1.2.3	Einbeziehung der Kultur in den Alltag, Austausch der Kulturen.....	70
7.1.3	Rollenbilder.....	71
7.1.4	Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem.....	72
7.2	Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft.....	74
7.3	Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu (stationären) Erziehungshilfen.....	75
7.3.1	Fehlende Kenntnis über das österreichische Sozialsystem.....	75
7.3.2	Sprache.....	76
7.3.3	Kulturelle Unterschiede in der Bedeutung von (stationären) Erziehungshilfen.....	77
7.3.4	Interkulturelle Öffnung.....	78
7.4	Besondere Anforderungen an die ErzieherInnen.....	79
7.5	ErzieherInnen mit Migrationshintergrund.....	81
7.5.1	Sprache.....	81
7.5.2	Wissen.....	82
7.6	Verbindungen/Kooperationen mit Vereinen, die MigrantInnen als Zielgruppe haben – externe Unterstützung.....	83
7.7	Andere Herausforderungen/Problemfelder in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	85
7.7.1	Rückkehrpläne/Idealisierung des Herkunftslandes.....	85
7.7.2	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.....	87
7.7.3	Rassismus/MigrantIn gegen MigrantIn.....	87
7.8	Empfehlungen für andere Institutionen.....	88
7.9	Nachholbedarf in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	90
7.10	Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihr Einfluss auf die pädagogische Arbeit.....	91
7.11	Zusammenfassung der Ergebnisse/Ausblick.....	93
<b>8.</b>	<b>LITERATUR.....</b>	<b>97</b>
<b>9.</b>	<b>TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNISSE.....</b>	<b>102</b>
9.1	Abbildungsverzeichnis.....	102
9.2	Tabellenverzeichnis.....	102
<b>10.</b>	<b>ANHANG.....</b>	<b>I</b>

# 1. Einleitung

„Migration gehört zu dem normalen Zustand der Gesellschaft“ (Foitzik 2008, S. 16). Zielgruppe stationärer Dienste der Jugendwohlfahrt in der Steiermark sind Kinder und Jugendliche bis zum achtzehnten bzw. einundzwanzigsten Lebensjahr (vgl. StJWG 1991). Versteht man das Klientel dieser Einrichtungen als Auszug der Gesamtgesellschaft ist die Konsequenz daraus, dass Migration(-serfahrung) auch in diesem sozialen Gefüge gegenwärtig ist.

Die Multikulturalität ist demnach genauso in Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften für Kinder und Jugendliche allgegenwärtig, in denen Menschen mit unterschiedlichen persönlichen Geschichten und kulturellen Hintergründen aufeinander treffen. Die besonderen Aufgaben, Herausforderungen und Bedürfnisse der jeweiligen Lebensphase der BewohnerInnen wirken dabei immer mit.

In wie weit die Betreuung von, in diesem Fall, Jugendlichen mit Migrationshintergrund Einfluss auf den Betreuungsalltag hat, welche Herausforderungen sich dadurch ergeben und ob aufgrund dessen besondere Anforderungen an das Betreuungsteam einer Wohngemeinschaft entstehen soll mit dieser Arbeit beantwortet werden.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, wobei im ersten Abschnitt die theoretischen Grundlagen des Themas im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Dabei werden entwicklungsrelevante Schwerpunkte, wie Identität und Zugehörigkeit in Bezug auf Jugend und Migration erläutert sowie ein Überblick über die Risiken, Herausforderungen und Belastungen aber auch die Ressourcen von jugendlichen MigrantInnen gegeben.

Eine Betrachtung des breiten Feldes der stationären Dienste der Jugendwohlfahrt in der Steiermark würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auf Grund dessen, liegt das Hauptaugenmerk auf der Einrichtungsform Sozialpädagogische Wohngemeinschaft. Diese Organisation der erzieherischen Hilfe bot für mich, angesichts ihrer Lebensweltorientiertheit den optimalen Rahmen, um die Einflüsse und Auswirkungen des Migrationshintergrundes auf den Betreuungsalltag kennen zu lernen.

Den Abschluss der theoretischen Auseinandersetzungen bilden institutionelle Rahmenbedingungen in der pädagogischen Arbeit mit MigrantInnenjugendlichen. In diesem Zusammenhang liegt der Fokus sowohl auf konzeptioneller als auch auf der Handlungsebene. Kapitel vier beinhaltet somit das Konzept der Interkulturellen Öffnung, den methodischen Ansatz des Migrationssensiblen Handelns wie auch Anforderungen an das



pädagogische Team einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft bezüglich Qualifikationsmerkmalen und Handlungskompetenzen.

Mit Hilfe halbstandardisierter Interviews mit in Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften tätigen PädagogInnen sollen im Zuge der empirischen Untersuchung, dem zweiten Teil dieser Arbeit folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Welche Herausforderungen ergeben sich in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft?
- Wie können diese Herausforderungen bewältigt werden?
- Entstehen dabei besondere Anforderungen an das Betreuungspersonal?
- Hat die Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Einfluss auf die Konzeptentwicklung der Einrichtung?

# **I. THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNGEN**

## **2. Migration und die Lebensphase Jugend**

Altersbezogene Entwicklungen und Schwerpunkte nehmen großen Einfluss auf die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen, also natürlich auch oder vielleicht besonders bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dabei ist es wichtig zu wissen welchen Risiken und Herausforderungen Migrant\*innenjugendliche ausgesetzt, aber auch welche Ressourcen dem entgegengesetzt sind.

Besondere Schwerpunkte in den Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der eigenen Person stellen die Identität als auch die Frage nach der Zugehörigkeit dar.

### **2.1 Lebenslagen und Risiken – Herausforderungen und Belastungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mit Herausforderungen konfrontiert und Risiken ausgesetzt, denen Jugendliche aus der Mehrheitsgesellschaft nicht oder nur bedingt begegnen. Neben den migrationsbezogenen Risiken treten auch lebensphasenspezifische Problemstellungen auf, die diese noch intensivieren können (vgl. Michel 2008, S. 6).

Gefährliche Belastungen von Migrant\*innenjugendlichen bestehen aus einer Menge an Teilproblemen bzw. -risiken, die bei einer starken Kumulation die Wahrscheinlichkeit für anomische Bewältigungsstrategien erhöhen. Nichtsdestotrotz besteht keine Automatik zwischen den Belastungen und pathologischen Reaktionen (vgl. Gaitanides 2003a, S. 2). „Viele Jugendliche entwickeln sich – trotz widrigster Umstände zu lebensstüchtigen, psychisch stabilen Persönlichkeiten“ (ebd., S.2).

Der Jugendliche erlebt in der Zeit der Adoleszenz Veränderungen auf psychischer und physischer Ebene, „die in erhöhtem Maße von Empfindungen des ‚Sich – selbst – fremd – geworden – Seins‘ begleitet sind“ (Marga 2009a, S. 84; zit.n. King/Schwab 2000, S. 215). Migration ist meist durch reale Fremdheitserlebnisse geprägt, die das „Sich – selbst – fremd – geworden – Sein“ noch verstärken. Die zusätzlichen Fremdheitserfahrungen können demnach die adoleszente Entwicklung negativ beeinflussen, sie kann aber auch eine

Möglichkeit darstellen, die inneren Vorgänge von Abgrenzung und Ambivalenz in einer neuen Form zu bewältigen. Einen wesentlichen Einfluss darauf haben die Reaktionen der Mitglieder der Einwanderungs- oder Aufnahmegesellschaft. Erlebnisse der Abweisung und Unzugänglichkeit steigern das Gefühl der Fremdheit sich gegenüber und können zu der Empfindung von Selbstverlust oder der eigenen Nichtigkeit führen. Ein aufnehmendes, entgegenkommendes und wohlgesonnenes Umfeld wird Fremdheitsgefühle dagegen verringern und den Umgang mit den anfangs fremden eigenen Anteile unterstützen. Die Herausforderung für den Jugendlichen besteht folglich in der Bewältigung dieser Fremdheitserfahrungen (vgl. Marga 2009a, 84f).

Geschlechterentwürfe finden immer in Abhängigkeit mit den gesellschaftlichen Bedingungen statt. Migration stellt dabei eine zusätzliche Komponente dar, da Bilder und sozialen Praxen von Geschlecht kulturell verschieden ausgestaltet sind. Wo sich der/die Jugendliche selber positioniert, ist hauptsächlich bedingt durch die familiären Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit und abhängig von den damit verbundenen Möglichkeiten oder Konflikten als auch den kulturell verfügbaren Spielräumen zur Veränderung bestehender Geschlechterentwürfe. Durch die individuellen Geschlechterentwürfe lässt sich das Verhältnis des/der Jugendlichen zu den realen Machtverhältnissen zwischen Mann und Frau erkennen. Marga (2009) stellt fest, dass besonders weibliche Adoleszente nach einer Veränderung der Weiblichkeitsbilder streben und sich angesichts bestehender Ungleichheitsverhältnisse der Geschlechter eher an den Männlichkeitsbildern ihrer Väter orientieren. Adoleszente Entwicklungsräume werden durch die Tatsache der Migration erweitert und vergrößern damit auch die Spanne an Möglichkeiten für den Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsentwurf, als auch den Experimentierraum für die unterschiedlichsten Entwürfe. Dieses Aufbrechen der klar definierten Grenzen zwischen den Geschlechtern birgt aber zugleich auch die Gefahr der Überforderung und kann zu tiefen Verunsicherungen führen (vgl. Marga 2009a, S. 86).

Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen meist mit den Folgen der Migration der Eltern leben und dies bedeutet oft ein Leben im Provisorium. Der Grund dafür liegt oftmals in der ungeklärten Aufenthaltsperspektive beziehungsweise im unklaren Asylstatus. Viele Eltern haben den Wunsch eines Tages wieder in ihr Herkunftsland zurück zu kehren. Egal wie realistisch (bzw. unrealistisch) diese Rückkehrpläne auch sein mögen, können sie die Berufswahl und die Frustrationstoleranz der Jugendlichen in der Schule und der Ausbildung negativ beeinflussen. Die jungen Erwachsenen blicken durch die Heimkehrwünsche ihrer Eltern in eine inkonstante Zukunft und sehen oftmals keinen Sinn in einer soliden Ausbildung

im so genannten Einwanderungsland, da nie sicher ist wo und ob sie diesen Beruf später ausführen werden (vgl. Gaitanides 2003a, S. 3).

Die eben erwähnten Rückkehrpläne machen es Jugendlichen nicht nur schwer sich auf eine gesicherte Zukunft zu verlassen, sondern beinhalten auch strikte Sparpläne der Eltern. MigrantInnen und vor allem Asylsuchende nehmen zusätzlich meist die untersten Positionen im Beschäftigungssystem ein und die Familien sind deshalb auf den Doppelverdienst beider Elternteile angewiesen. Dies führt zu einer hohen Arbeitsbelastung der Eltern und gleichzeitig zu einer Reduktion des Familienlebens. Belastende Arbeits- und Lebensverhältnisse können sich in einem Familienalltag ohne Strukturen und/oder der emotionale Vernachlässigung der Kinder ausdrücken (vgl. ebd., S.3).

Durch die Migration in ein anderes Land treffen verschiedene Kulturen aufeinander die u.a. Machtverhältnisse innerhalb der Familie ins Wanken bringen können. Meist bedeutet dies einen strukturellen Machtverlust der Väter und zugleich eine strukturelle und ideelle Aufwertung der Mütter bzw. Frauen. Das Machtgefüge kommt durcheinander, ohne dass bei den Vätern Veränderungen in ihrer Einstellungen passieren. Die hilflose Reaktion darauf sind oftmals autoritäre Verhaltensweisen, die aber dazu führen können, dass die Jungen sich noch weniger positiv mit ihren Vätern identifizieren, was Einfluss auf die Reifung einer ausbalancierte Geschlechteridentität hat bzw. haben kann (vgl. ebd., S.3).

Zu den erschwerten innerfamiliären Möglichkeiten der männlichen Identitätsentwicklung wirkt zusätzlich auch die Zuschreibung traditioneller Geschlechterrollen durch das Umfeld. Die Jungen erleben so eine Gelegenheit ohne schulische, berufliche oder andere Leistungen eine Geschlechtsidentität zu erwerben, dass durch herausforderndes Verhalten, Mut, Gruppensolidarität, körperliches Durchsetzungsvermögen aufgebaut und aufrechterhalten werden kann (vgl. ebd., S.4).

Soziale Identität wird in unserer Leistungs- und Konsumgesellschaft stark durch den individuellen Berufs- und Konsumstatus definiert. Die Möglichkeit eine soziale Identität zu entwickeln und somit in die Erwachsenenrolle hineinzuwachsen ist daher heute viel stärker an gute berufliche Zukunftschancen gebunden als es früher war. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der gegenwärtigen Generation haben ein deutlich stärkeres Bestreben nach einem sozialen Aufstieg als ihre Eltern. Ein Blick auf die Realität zeigt aber, dass der Großteil diesen allerdings nicht schaffen wird. Die schulische Bildung der Jugendlichen hat sich gebessert und eine Etablierung in den Haupt- und Realschulen hat stattgefunden, doch die Kinder und Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft besuchen heute zum Großteil Gymnasien (vgl. ebd., S.4). Dies zeigen auch die Daten der Statistik Austria. Im Gegensatz

zu der so genannten ersten Migrationsgeneration in Österreich nähert sich die zweite dem Bildungsniveau der Personen ohne Migrationshintergrund an. Besonders deutlich zu erkennen ist diese Gegebenheit beispielsweise im Anstieg von Berufs- und FachschulabsolventInnen von 33% in der ersten auf 49% in der zweiten Generation. Aus der Menge der Personen ohne Migrationshintergrund haben 2010 59% eine Berufs- oder Fachschule erfolgreich abgeschlossen (vgl. Statistik Austria 2011, S. 46).

Im „Kampf“ um die begrenzt verfügbaren Ausbildungsplätze bleiben die Chancen für MigrantInnen dennoch gering. Für viele von ihnen stellt sich dann aus dieser Situation heraus die Frage, ob sich die Anstrengungen und Bemühungen für einen Aufstieg überhaupt lohnen, wenn die Realisierungschancen dermaßen gering und das Risiko für ein Scheitern dermaßen hoch sind (vgl. Gaitanides 2003a, S.4).

Stärker als die erste Generation sind viele aus der heutigen zweiten Generation der MigrantInnen in ihrer Identitätsentwicklung abhängig von der Wertschätzung durch die Mehrheitsgesellschaft. Hat sich die erste Generation noch vielfach untereinander gestützt, so geschieht bei der zweiten ein Bezugsgruppenwechsel. Wird der Wunsch nicht aufzufallen und als gleichwertig anerkannt zu werden von der Bezugsgruppe der/des Jugendlichen nicht erfüllt, kommt es als Reaktion darauf erneut zu einem Bezugsgruppenwechsel. Die Anerkennung bieten dann Jugendliche mit der gleichen ethnischen Herkunft. Mögliche deviante Reaktionen auf die erlebten Abwertungserfahrungen unterstützen und verstärken das negative Image zusätzlich. Ähnlich wie bei den gesellschaftlichen Erwartungen der männlichen Identität passen sich auch in diesem Zusammenhang die Jugendlichen an die Stigmatisierungen an, es kommt zu einer „selffulfilling – prophecy“ (vgl. ebd., S. 5; zit.n. Lamnek 1994).

Gleiche individuelle, soziale und politische Rechte für alle haben nicht nur Bedeutung für die Interessenswahrung der Personen, sondern auch eine starke symbolische Bedeutung. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass ohne Gleichberechtigung kein Gefühl von Zugehörigkeit zum territorialen politischen Gemeinwesen und zur Bürgergesellschaft vermittelt werden (vgl. ebd., S.5f). Diese Thematik betrifft natürlich nicht nur die Jugendlichen, dennoch hat das Gefühl gleichberechtigt behandelt zu werden und sich dadurch zugehörig fühlen, für mich, besondere Relevanz im Jugendalter.

### **2.1.1 Konsequenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Das Wissen über die Risiken junger MigrantInnen hat (bzw. sollte haben) Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit. Für Gaitanides (2003a) ist die Schlussfolgerung daraus eine Politik und Pädagogik der Anerkennung, die durch verschiedene Ansatzpunkte gekennzeichnet ist. Die Dekonstruktion defizitorientierter, negativer Zuschreibungen und Ressourcenorientierung ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes. Dies bedarf selbstkritischer Reflexionsprozesse der MitarbeiterInnen von erzieherischen Hilfen in Form von einem Perspektivenaustausch im interkulturellen Team, Supervision oder Fortbildungen. Weiters verlangt diese Herangehensweise auch nach Engagement gegen Diffamierung und Diskriminierung von MigrantInnen. Innerhalb von Institutionen kann die Politik und Pädagogik der Anerkennung im Ausbau partizipativer Strukturen umgesetzt werden (z.B. durch aktivierende Befragung oder Mitbestimmung). Kooperationen und Vernetzungen mit ethnischen bzw. interkulturellen autonomen Jugendgruppen und -vereinen können die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Entwicklung ebenso positiv unterstützen. Eine der Risikopotentiale bei jungen MigrantInnen liegt in der Identitätsentwicklung (siehe auch 2.3.). Von den PädagogInnen gesetzte Angebote, die den Selbstwert der Jugendlichen steigern sind in diesem Zusammenhang ebenfalls ein Teil der Pädagogik der Anerkennung (vgl. Gaitanides 2003a, S. 6).

## **2.2 Ressourcen**

Den vielfältigen Risiken und Belastungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund steht ein breites Spektrum an Ressourcen zur Bewältigung gegenüber. Das nachfolgende Konzept soll exemplarisch die möglichen, zur Verfügung stehenden protektiven Faktoren von Jugendlichen aufzeigen und erklärt, warum Menschen, deren Leben durch überdurchschnittlichen Belastungssituationen gekennzeichnet ist, trotzdem zu Recht kommen, welche Faktoren dabei unterstützend wirken und welche Bedeutung dies für die außerfamiliäre stationäre Erziehung hat.

## **2.2.1 Der Resilienzansatz in der stationären Erziehung**

Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit den Faktoren, die es Menschen ermöglicht mit sehr belastenden Situationen zu Recht zu kommen. Resilienz wird dabei als Fähigkeit beschrieben „mit Belastungen umgehen zu können und sich trotz vorhandener Risikofaktoren gesund und positiv zu entwickeln“ (Gragert/Seckinger 2007, S.120). Eine resiliente Person ist gekennzeichnet durch Widerstandsfähigkeit, Elastizität und Strapazierfähigkeit (vgl. Michel 2008, S. 2).

Im Kontext der pädagogischen Arbeit, vor allem in der Planung und Strukturierung von ressourcenorientierten und präventiv wirkenden Angeboten findet der Resilienzansatz immer öfters Anwendung (vgl. ebd., S. 1). Durch die Förderung von Resilienzfaktoren soll eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen möglich gemacht werden. Sie verfügen somit über Schutzfaktoren und Ressourcen. Zusätzlich dazu werden auch protektive Faktoren von Dritten (Familie, ...) zur Unterstützung heran gezogen (vgl. Gragert/Seckinger 2007, S. 119ff).

Das Gegenstück zur Resilienz ist die Vulnerabilität, „die besondere Anfälligkeit gegenüber Risiken und negativen Einflussfaktoren“ (ebd., S. 120). Resilienz (wie auch Vulnerabilität) entsteht immer in Abhängigkeit zu konkreten Situationen und Lebensumständen. Sozialpädagogisches Arbeiten kann auch nur dann zu einer Erweiterung des Repertoires an Schutzfaktoren führen, wenn Resilienz als Resultat eines Lernprozesses und Resilienzfaktoren als veränderbar verstanden werden (vgl. ebd., S. 120ff).

### **2.2.1.1 Externe und interne Ressourcen**

Der Resilienzansatz unterscheidet bei unterstützenden Faktoren zwischen Merkmalen der Person selbst, also den internen bzw. personalen Ressourcen und Faktoren die von außen auf die Person einwirken und somit den externen Ressourcen. Weiters lassen sich die internen Ressourcen in kindbezogenen Faktoren und personalen Ressourcen unterteilen, wobei es sich bei ersteren um angeborene und unveränderbare Merkmale (wie zum Beispiel Geschlecht, Geschwisterposition) handelt (vgl. ebd., S. 123). Darüber hinaus ist ebenso „das Zusammenspiel der Ebenen Kind bzw. Jugendlicher, Familie, soziales Umfeld und



gesellschaftliche Rahmenbedingungen [...] in den Forschungen zu Resilienz und Ressourcen“ verankert (Michel 2008, S. 2).

Grundsätzlich gilt, die Schutzfaktoren können niemals klar voneinander getrennt betrachtet werden. Dies lässt sich besonders bei den personalen Ressourcen erkennen (vgl. Gragert/Seckinger 2007, S. 123).

#### a) Internale/Personale Ressourcen

Kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale werden den personalen Ressourcen zugeordnet, die demnach als „resilienzfördernde Merkmale und Faktoren bezeichnet [werden], die in der Person selbst angesiedelt sind und über die das Kind oder der Jugendliche verfügen kann, vorausgesetzt [...], dass das Umfeld der Person die Aneignung dieser Ressourcen ermöglicht“ (ebd., S. 123f).

Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung sind, unter anderem, solche Persönlichkeitsmerkmale, die in Belastungssituationen eine schützende Wirkung haben. Kindern und Jugendlichen mit einem positiven Selbstwert fällt es leichter sich von schädlichen Einflüssen der Umwelt abzugrenzen, was ihre Entwicklung und seelische Gesundheit positiv beeinflusst. Besonders in der Jugendzeit kommt der Entwicklung des Selbstwertgefühls eine besondere Rolle zu. Zahlreiche innere und äußere Prozesse regen eine Auseinandersetzung mit ihrem Selbstkonzept an. Die (Weiter-) Entwicklung des Selbstwerts wird dabei stark von sozialen Vergleichsprozessen und den Meinung anderer bedingt (vgl. ebd., S. 124f).

Auch Selbstwirksamkeitserwartungen, also die Überzeugungen, dass Ziele durch eigenes Handeln erreicht werden können, werden den Resilienzfaktoren zugeordnet. Der Ausbau von Selbstwirksamkeitserwartungen und damit auch die Steigerung des Selbstwerts kann durch die Unterstützung eines Kindes oder Jugendlichen sich Ziele zu setzen, die es eigenständig erreichen kann, vorangetrieben werden. „Personen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit setzen sich höhere Ziele und halten an ihnen fest“ (ebd., S. 125). Sind neue Aufgaben schwieriger als bekannte, werden diese somit eher als Herausforderung und nicht als unüberwindbare Hürde angesehen. Ängste, Depressionen und Hilflosigkeit sind mögliche Folgen von niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. ebd., S.125).

In der Resilienzforschung kommt besonders der internalen, im Gegensatz zur externalen Kontrollüberzeugung eine protektive Wirkung in Belastungssituationen zu. Somit ist es wichtig, dass das Kind/der Jugendliche erkennt, dass eingetretene Ereignisse zum Großteil das Resultat seines/ihrer Handelns und nicht jenes einer anderen Person sind. Im

Gegensatz zur Selbstwirksamkeitserwartung ist es bei der internalen Kontrollüberzeugung wichtig zu wissen, zu welchem Zeitpunkt eine Handlung gesetzt werden muss. Das Potential zur Beeinflussung seines/ihrer Lebens wird besonders Jugendlichen dann ersichtlich, wenn ihnen „in ihrem sozialem Kontext eine gewisse Autonomie zugestanden und ihnen Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung eingeräumt werden“ (ebd., S: 125f).

#### b) Externe Ressourcen

Das familiäre Umfeld als primäre Sozialisationsinstanz, sowie Personen aus dem außerfamiliären Umfeld (zum Beispiel Gleichaltrige, unterstützende Erwachsene) zählen zu den externen Ressourcen. Unterstützend wirkt in diesem Zusammenhang die sichere Bindung an die primäre Bezugsperson und die Informationen, die das Kind/der Jugendliche dabei über sich und die Umwelt erhält und wie sich diese in weiterer Folge auf ihren/seinen Selbstwert auswirken (vgl. ebd., S. 126f).

Rückzugsmöglichkeiten, emotionale Unterstützung und ein autoritativer Erziehungsstil, gekennzeichnet durch Zuwendung, Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Unterstützung, Zulassen von Autonomie, Ernstnehmen des Kindes/Jugendlichen, sind weitere Unterstützungsfaktoren für die Belastungsbewältigung im Rahmen der familiären Ressourcen. Ebenso sind die eigene Resilienz der Eltern bzw. primären Bezugspersonen und demnach auch die elterliche Gesundheit und das elterliche Wohlbefinden von wesentlicher Bedeutung, d.h. die familiären Ressourcen wirken sowohl über die personalen Ressourcen der einzelnen Familienmitglieder als auch über die Familie als Gesamtsystem (vgl. ebd., S. 126ff).

Die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen, ihr Kontakt und ihre Beziehung zu ihnen bieten Jugendlichen eine zusätzliche soziale Ressource. Gerade in der Jugendphase haben die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine herausragende Relevanz. Sie werden neu definiert und sind gekennzeichnet durch eine nähere und vertrautere Bindung. Speziell der Kontakt mit Gleichaltrigen mit einem guten Sozialverhalten kann als besondere soziale Ressource bezeichnet werden. Insgesamt darf die protektive Wirkung eines stabilen sozialen Netzwerkes nicht außer Acht gelassen werden. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Quantität sondern auf der Qualität eines jenen Netzes. Wenn Unterstützung wahrgenommen wird, ist es weniger wichtig, wer diese leistet, als dass diese als entlastend empfunden wird. Stabilität und ein breites Spektrum an Unterstützung wirken besonders förderlich für eine psychische Gesundheit und den Selbstwert. Die Gruppe der Gleichaltrigen kann allerdings einen fehlenden Rückhalt durch Erwachsene nicht ausgleichen (vgl. ebd., S. 129f).

### 2.2.1.2 Überblick Resilienzfaktoren

Die nachfolgende Tabelle bietet einen vereinfachten Überblick über die Schutzfaktoren der Resilienzforschung.

<b>Interne Ressourcen</b> (Merkmale der Person selbst)		<b>Externe Ressourcen</b> (Faktoren, die von außerhalb auf die Person einwirken)		
<b>Kind-bezogene Faktoren</b>	<b>Personale Ressourcen</b>	<b>Familie</b>	<b>soziale</b>	<b>gesellschaftliche</b>
Angeborene/ Unveränderliche Merkmale (Geschlecht, ...)	In der Person angesiedelt, können nicht vollständig voneinander getrennt behandelt werden	Familie als Sozialisations- Instanz (Bindung, Rückzug, Erziehungs- verhalten, Familiensystem)	Gleichaltrige, unterstützende Erwachsene, außerfamiliäres Umfeld  Einbindung in soziale Netzwerke	Faktoren, die zwar objektiv gegeben sind, aber subjektiv unter- schiedlich bewertet/ empfunden werden
	z.B. kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeits- merkmale, optimistische Lebensein- stellung, Temperaments- merkmale	1. intensive Bindungs- erfahrung 2. Unterstützungs- ressourcen 3. autoritativer Erziehungsstil 4. Elterliches Wohlbefinden/ Gesundheit 5. Familie als Gesamtsystem	Peer: Schutz- Faktor ist Kontakt zu Peer mit gutem Sozialverhalten; enge unterstützende Beziehung zu Erwachsenen  Qualität der Netzwerke, Unterstützung als Entlastung	Frieden/ Demokratie

Tab. 1: Überblick Resilienzfaktoren (vgl. Michel 2008, S. 4)

### 2.2.1.3 Ansatzpunkte für sozialpädagogisches Handeln in den stationären Diensten

Das Resilienzkonzept bringt Komponenten hervor, die „zur Reflexion des fachlichen Handelns anregen und dabei helfen, die eigene Praxis vor dem Hintergrund der konkreten Bedingungen zu sehen und im Sinne der Resilienzförderung zu überdenken“ (ebd., S. 132). Es soll eine Gelegenheit bieten, die Effekte, die das Wissen über Ressourcen auf das pädagogische Handeln in stationären Einrichtungen haben kann in den Mittelpunkt fachlicher Auseinandersetzungen zu stellen (vgl. ebd., S.132).

Ansatzpunkte solcher Überlegungen können beispielsweise der geleistete Beitrag zur Identitätsbildung oder der Ausbildung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen im Rahmen der stationären Erziehung sein. In Bezug auf den Migrationshintergrund stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie im Zuge der Fremdunterbringung, mit Rücksicht auf dieses besondere Merkmal des Jugendlichen/der Jugendlichen, Voraussetzungen geschaffen werden können, um eine positive Identität und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Des Weiteren ist die Art und Weise einer Realisierung eines autonomie- und selbstwertfördernd wirkenden Alltags in einer stationären Einrichtung zu überdenken (vgl. ebd., S. 132ff).

Dies ist nur ein Auszug aus den möglichen Ansatzpunkten des pädagogischen Handelns nach dem Resilienzkonzept. Er soll zeigen, wie die Ressourcen der Jugendlichen, also auch jener mit Migrationshintergrund, in einer stationären Einrichtung begünstigt und unterstützt werden können, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen, denn „Soziale Arbeit soll Unterstützung leisten bei der Bewältigung besonderer Belastungen, die vorhandenen Ressourcen stabilisieren und neue Ressourcen erschließen“ (Hamburger 1999, S. 430).

#### **2.2.1.4 Möglichkeiten und Grenzen der gezielten Förderung von Resilienz**

Sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen des Resilienzkonzeptes sind umfangreich. Die Beliebtheit des Ansatzes lässt sich durch die gute Eignung für die gegenwärtige individualisierte Welt erklären. Für das Ziel einer positiven und gesunden Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen muss der Blick aber über die individuelle Sichtweise hinausgehen und auf die gesamtgesellschaftliche und auch politische Ebene fallen. „Es macht eben keinen Sinn, nur die Fähigkeiten des Einzelnen zu trainieren, mit widrigen Umständen zurechtzukommen. Es muss ebenso an der Veränderung widriger Umstände gearbeitet werden, auch wenn dies ab und zu aussichtslos erscheint“ (Gragert/Seckinger 2007, S. 132).

Der Vorhersage von Wirkungen von bestimmten Faktoren sind des weiteren Grenzen gesetzt. Die Resilienzförderung betrifft den Mensch und seine Umwelt, zwei sehr komplexe Systeme, die nie getrennt von einander betrachtet werden können. Zudem ist es nicht möglich eine konkrete Auskunft darüber zu geben, wie sich die einzelnen Einflussgrößen auf die psychische und physische Gesundheit des Menschen auswirken (vgl. Michel 2008, S. 4).

Das Fehlen von gemeinsamer Terminologie und methodischen Zugänge wirkt sich negativ auf die Vergleichbarkeit von den unterschiedlichsten Studien aus und nur

Längsschnittstudien könnten die tatsächliche Wirkung des Konzeptes darstellen. Diese sind aber nur in sehr geringer Zahl vorhanden (vgl. ebd., S. 4).

Nicht nur in der Forschung ist die Vergleichbarkeit problematisch. Die „individuelle Abfolge, Kumulation und Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren und das subjektive Empfinden“ (ebd., S. 5) machen es schwierig Lebens- und Risikolagen miteinander zu vergleichen.

Das Resilienzkonzept ist gekennzeichnet durch individuelle, vielfältige und lebensnahe Ansatzpunkte um die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen auf- und auszubauen und zu stärken, die gut nachvollziehbar sind. Dies macht es, für mich, zu einem erfolgsversprechenden Konzept zur Förderung der Ressourcen aller Jugendlichen, wenn es mit guter Vorbereitung und dem Wissen über die eben genannten Grenzen eingesetzt wird.

## **2.3 Identität**

Die Identitätsfindung und -bildung ist ein zentraler Prozess im Laufe der menschlichen Entwicklung und Entwicklungsaufgabe jedes modernen Individuums, jeder Gruppe und Gesellschaft der niemals zum Abschluss kommt. Insbesondere die Jugendzeit bzw. Adoleszenz ist durch die Identitätsfindungsprozesse gekennzeichnet. Die Aufgabe dabei ist es, Ordnung in der Lebensbeziehungen und Tätigkeiten herzustellen, Prioritäten zu setzen und Wertentscheidungen zu treffen (vgl. Woge e.V. 1999, S. 360; Auernheimer 1996, S. 113).

### **2.3.1 Der Identitätsbegriff**

Identität kann nach dem meisten Ansätzen als Kontinuität des Selbsterlebens eines Individuums beschrieben werden, die das Ergebnis eines durch die soziale Umgebung und das Individuum bestimmten Prozesses ist (vgl. Meister 1997, S. 67). „Der Jugendliche muss sich dabei zu seiner Lebensgeschichte und seiner familiären Herkunftskultur ins Verhältnis setzen und einen Lebensentwurf leisten“ (Auernheimer 1996, S. 113). Diese Herausforderung stellt sich bei jeder biographischen Wende immer wieder von neuem. Moderne Gesellschaften verlangen im Zuge der Identitätsentwicklung weiters eine

Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Auernheimer 1996, S. 112).

Der Identitätsbegriff kann in zwei Dimensionen unterteilt werden, die persönliche und die soziale Identität. Die persönliche Identität entsteht im Zuge eines selbstreflexiven Prozesses. Der Mensch erlebt Selbsterfahrungen im Sinne von innerer Wahrnehmung und der Reflexion seiner/ihrer Verortung durch die Außenwelt bzw. Umwelt. Die Identitätsbildung steht hier eng mit gesellschaftlichen Voraussetzungen in Verbindung, die regelmäßigen Veränderungen ausgesetzt ist. Die soziale Identität ist gekennzeichnet durch ein soziales Muster von Merkmalszuschreibungen in Form von Typisierungen, Fremdbildern, Status- und Rollenzuschreibungen und Gruppeneigenschaften – die Identität einer Person wird in diesem Zusammenhang über Gruppenidentitäten gebildet. Insbesondere bei Menschen mit Migrationshintergrund kann die Zuschreibung einer solchen Gruppenidentität zu Selbstvergewisserungs- und Balanceleistungen führen, wenn die Selbst- und Fremddefinition ihrer Identität nicht übereinstimmen (vgl. Meister 1997, S. 68; Auernheimer 1996, S. 112f).

### **2.3.2 Identitätsbildung**

Eindeutige, eindimensionale und selbstverständliche Identitätskonzepte gehören im Zeitalter der Globalisierung immer öfters der Vergangenheit an. Territorial begrenzte kollektive Identitäten werden immer mehr durch grenzüberschreitende Selbstidentifikationen abgelöst. Fluidität, Hybridität und Pluralität kennzeichnen kollektive und kulturelle Identitäten. Für die Identitätskonstruktion steht ein Freiraum zur Verfügung, der für die individuelle Nutzung zur Verfügung steht. Es besteht die Möglichkeit einer unabhängigen und freien Gestaltung der Identität oder der Orientierung an kollektiven Identitäten wie Ethnizität, Nation und Religion (vgl. Krist/Wolfsberger 2009, S. 112f).

Um die Identität einer Gruppe zu kräftigen werden Vereinheitlichung und Abgrenzung angestrebt, die bewusste Grenzen entstehen lassen. Dabei gilt, je weniger objektive Identitätsmerkmale (wie gemeinsame Sprache, Religion, Geschichte, Kleider, Verhaltensnormen) innerhalb einer Gruppe existieren, desto mehr Stereotype werden produziert, um eine eigenständige, sich von anderen abgrenzende Identität herzustellen und/oder aufrecht zu erhalten (vgl. Krist/Wolfsberger 2009, S. 112).

Der Versuch eines Perspektivenwechsels eines Individuums unterstützt die Wahrnehmung der Differenz, die wiederum die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität fördert und zur gesellschaftlichen Integration beiträgt. Der Wechsel des Anschauungsblickwinkels wird so zum Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. „Die individuelle Integration verschiedener gesellschaftlicher und kultureller Aspekte zu einer multikulturellen Identität bleibt an einem dem Ich unmittelbar erfahrbaren Bedeutungszusammenhängen gebunden“ (Woge e.V. 1999, S. 367).

Kulturelle Inhalte und Praxisformen sind für die Identitätsbildung unverzichtbar, da ihre Symbolhaftigkeit Selbstvergewisserung und Selbstdarstellung ermöglichen. Kultur ist ein Orientierungssystem. Eine Neuorientierung der Identität kann ohne Orientierung an kulturelle Traditionen nicht stattfinden. Im Grunde sind die unterschiedlichsten Elemente aus den verschiedensten Kulturen in der Identitätsbildung kombinierbar, woraus etwas Neues entstehen kann (vgl. Auernheimer 1996, S. 111, 113). Kulturelle Identitäten sind demnach „wie sich jemand zu den durch Kollektiverfahrungen und kulturellen Codes bedingten Eigenschaften ins Verhältnis setzt“ (vgl. ebd., S. 109).

Kulturelle Identität ist ebenso wie die allgemeine Identität Veränderungen ausgesetzt, ist ein Prozess, eine Leistung. Historische Individuationsprozesse und die aktuellen Lebensbedingungen nehmen Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung kultureller Identität (vgl. Auernheimer 1996, S. 114).

### **2.3.3 Identität und Migration**

Die eigene Migrationsgeschichte oder jene der Eltern kann dazu führen, dass für Jugendliche zu der Fülle an komplexen und vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aufgrund ihres Migrationshintergrundes zusätzliche Herausforderungen entstehen. Die Jugendlichen sind oftmals Spannungen zwischen den Normen des Elternhauses und jenen des Einwanderungslandes sowie Erfahrungen von Ablehnung und Diskriminierung ausgesetzt. Zusätzlich können schulische Schwierigkeiten (beispielsweise aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen) vor allem in dieser Phase belastend wirken (vgl. Freise 2005, S. 11).

Grundsätzlich können drei typische Spannungsfelder genannt werden, denen besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind und die Einfluss auf die Ausbildung

ihrer Identität haben können. Viele Jugendliche kommen aus sehr familienzentrierten Kulturen, dies wiederum steht in Zeiten der Identitätsausbildung dem Drang nach Selbständigkeit entgegen. Ebenfalls zu Spannungen kann Druck durch die Eltern führen. Ein traditionalistisches autoritäres Kulturverständnis seitens der Eltern, das dazu führt, dass den Kindern Lebensmodelle aufgedrängt werden, die mit ihren Einstellungen oder Vorstellungen nicht vereinbar sind, kann bei Jugendlichen zu dem Gefühl führen, sich in einer ausweglosen Situation zu befinden. Die Eltern bringen die Kinder damit in eine ‚entweder – oder‘ – Situation, die ihre Identitätsausbildung belasten und dauerhaft beeinträchtigen kann. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind Diskriminierungen oftmals Alltagserfahrungen. Auch diese Diskriminierungen können die Entwicklungen der Identität beeinflussen. „Wie sich Identität entwickelt, steht [demnach] in Verbindung mit der inneren Logik einer Kultur, die den einzelnen prägt, und auch damit, ob sich der einzelne als Mitglied einer dominanten Mehrheitskultur oder als Mitglied einer diskriminierten Minderheitenkultur sieht“ (ebd., S. 20; zit.n. Adams 1997, S. 39).

Hamburger (2009) sieht in dem sozialpsychologischen Begriff der Identität Gegensätze mit denen die Lebenssituation von Migrantenjugendlichen beschrieben werden kann. Zum ersten entwickelt sich Identität in der Auseinandersetzung mit der äußeren Realität und der Innenwelt. Zweitens vereint Identität Übereinstimmung und Differenz also Identität und Nicht-Identität. Dieser Gegensatz ermöglicht es, sich als Ich zu begreifen. Weiters entsteht Identität als etwas Subjektives, aber auch etwas Objektives. Die Herausforderung für das Individuum dabei ist es, sich seiner/ihrer selbst bewusst zu sein, ohne die Objektivität der Lebenslage verdrängen zu müssen. Abschließend vereint Identität Vergangenes und Gegenwärtiges, die eigene Lebensgeschichte sowie die Realität der Gegenwart (vgl. ebd., S. 71f). Hamburger zeigt damit die oftmalige Unvereinbarkeit der Eigen- und Fremdsicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf. Der/Die Jugendliche definiert sich selbst in einer Form, die mit der Allgemeindefinition durch die Gesellschaft, z.B. aufgrund von ethnischen Stereotypendenken nicht übereinstimmen. Wenn in der Phase der Identitätsausbildung keine Balance möglich ist, können Spannungen entstehen, die verschiedenen Symptome, Störungssysteme oder psychiatrische Krankheitsbildern zur Folge haben können (vgl. Woge e.V. 1999, S. 365).

Identität ist sowohl eine individuelle Besonderheit aber gleichzeitig auch eine Übereinstimmung mit anderen in einer gemeinsamen Sozialität, die sich aus der „Übereinstimmung mit einem Kollektiv und seiner Kultur und aus der individuellen Transformation dieser Kultur“ (Hamburger 2009, S. 72) entwickelt.



### **2.3.4 Identitätstheorie nach Lonnie Athens (1995)**

Lonnie Athens entwickelte in Anlehnung an die Identitätstheorie nach George Herbert Mead ein Konzept über die Identitätsentwicklung von Menschen in radikalen Lebensumbrüchen.

Sein Konzept beschreibt den Prozess des inneren Aushandelns zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ansprüchen einer Person. Nach Athens vollzieht sich die Identitätsbildung durch innere Selbstgespräche. Das Individuum entwickelt demnach das Selbst durch innere Zwiegespräche und als fließenden Prozess durch interne Diskussionen ständig weiter (vgl. Athens 1995, S. 571ff).

Während Mead zwischen den Komponenten ‚I‘ und ‚Me‘ unterscheidet, fügt Athens noch ‚Us‘ und ‚Them‘ hinzu. Die Komponente ‚Us‘ beinhaltet die Stimmen von nahe stehenden Menschen aus der primären Bezugsgruppe des Individuums, wie zum Beispiel die Eltern, die Geschwister oder andere Mitglieder der Familie, aber auch Mitglieder der peer-group der/des Jugendlichen. Diese Stimmen haben einen besonderen Einfluss, sie können Druck ausüben und beeinflussen das Denken und Handeln merklich. In den ‚Them‘ – Stimmen sind die Erwartungen der Gesellschaft vereint, die zum Beispiel durch LehrerInnen oder ArbeitgeberInnen an die Person herangetragen werden. Um die verschiedensten Einflüsse durch die genannten Komponenten innerhalb des Individuums richtig ordnen zu können, verlangt es laut Athens schließlich nach einer Versammlung der inneren GesprächspartnerInnen, die er als ‚phantom community‘ bezeichnet. Diese ‚phantom community‘ bestimmt letzten Endes das Handeln einer Person (vgl. ebd).

Erwachsene nehmen diese Aushandlungsprozesse überwiegend nicht wahr, sie laufen unbewusst und selbständig ab. In Zeiten von existentiellen Krisen kommen sie aber an die Oberfläche, was zumeist zur Bildung von neuen Identitätsstrukturen führt, weil die alten nicht mehr passend sind für die neuen Umstände. Es gibt verschiedene Auslöser für diese existentiellen Krisen, dazu gehören u.a. der Verlust von Heimat und die Erfordernis sich in einer fremden Umgebung zurechtzufinden (vgl. ebd).

### **2.3.5 Konsequenzen für die Fremdunterbringung**

Wenn Kinder oder Jugendliche mit Migrationshintergrund außerhalb der Familie untergebracht werden, können die Mitglieder aus großfamilialen Kulturen dies oftmals

zusätzlich zu den Fremdenfeindlichkeitserfahrungen als ‚asozial‘ stigmatisierend empfinden. Dies bedeutet für die MitarbeiterInnen der unterschiedlichsten stationären Einrichtungen eine besondere Betonung der kulturellen Sensibilität im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen als auch deren Familie. Des Weiteren stehen die PädagogInnen, insbesondere in den Zeiten von Identitätskrisen vor der Aufgabe einen stabilen, sicheren und freundlichen Rahmen zu bieten. So kann eine gute Basis für die Identitätsentwicklung von allen Kindern und Jugendlichen, also natürlich auch jenen mit Migrationshintergrund geboten werden (vgl. Friese 2005, S. 28).

## 2.4 Zugehörigkeit

Der Sachverhalt der Migration geht immer einher mit Grenzüberschreitungen. Mit der Überschreitung von nationalstaatlichen Grenzen verändern sich die Kontexte in denen Menschen leben und sich bewegen und oftmals auch die Kontexte, denen sie sich zugehörig fühlen. Grenzen stellen sichtbare, aber auch unsichtbare Barrieren zwischen zwei Dimensionen, beispielsweise zwischen „Du“ und „Ich“, „Wir“ und „die Anderen“ oder auch „Innen“ und „Außen“ dar. Migration problematisiert diese Grenzen und wirft die Frage auf, in welcher Dimension befinde ich mich oder wo fühle ich mich zugehörig (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006, S. 244f).

Durch die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ ist die Thematik beinahe zu jeder Zeit und in den unterschiedlichsten Situationen präsent und übt einen Zwang zur Positionierung also zur Zugehörigkeit aus. Die Kinder und Jugendlichen sind einem starken sozialen Druck bezüglich einer eindeutigen Selbstverortung unterworfen (vgl. Fürstenau/Niedrig 2007, S. 114; Riegel/Geisen 2010, S. 8).

Die Frage der Zugehörigkeit wird demnach durch Migration individuell, sozial und gesellschaftlich thematisiert, weil sie die Differenzlinie in den Mittelpunkt stellt, welche den elementarsten Unterscheidungen der Gesellschaft angehört, die das bereits erwähnte „Innen“ und „Außen“ unterscheidet. Nach Mecheril und Hoffarth (2006) ist Migration „somit nicht angemessen allein als Prozess des Überschreitens von Grenzen beschrieben, sondern ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen [...] nach sich zieht und damit sowohl die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung vornimmt als auch ihre Stärkung“ (ebd., S. 244).

Zugehörigkeit wird vermehrt zum Thema, da in unserer Migrationsgesellschaft keine eindeutigen Zugehörigkeitsverhältnisse vorherrschen und es sich somit zu einem individuellen und überindividuellen Problem entwickelt hat (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006, S. 245). Jugendliche distanzieren sich gleichzeitig oftmals auch von fixierten Zugehörigkeiten zu einer Dimension bzw. einer „Entweder-Oder“-Festlegung und orientieren sich an einer „Sowohl-als-auch“-Zugehörigkeit (vgl. Fürstenau/Niedrig 2007; S. 115).

Die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit ist für Riegel und Geisen (2010) genauso für alle Menschen von Bedeutung, allerdings für jede/jeden in einer ganz unterschiedlichen Art und Weise. Entscheidend dafür ist die gesellschaftlich-soziale und biografische Positionierung. Insbesondere für Personen, denen Zugehörigkeit verwehrt bleibt oder deren Zugehörigkeit strittig ist, ist diese ein allgegenwärtiges Thema. Eine Gruppe jener Personen stellen Jugendliche mit Migrationshintergrund dar (vgl., S.8).

Zugehörigkeit kann über zwei Komponenten definiert und hergestellt werden. Affinität und Verbundenheit oder die subjektive Selbstverortung innerhalb eines sozialen und räumlichen Kontextes beschreibt die subjektiv-biografische, die sozial-strukturelle Positionierung eines Menschen im gesellschaftlichen Raum die objektive Komponente von Zugehörigkeit. Der Einfluss dieser Komponenten auf die Position von Individuen führt oftmals zu Widersprüchlichkeiten und Spannungen, wenn die Zuordnung von der Außenwelt nicht mit der eigenen Verortung übereinstimmt. Zusätzlich dazu ergeben sich durch eine andere zweiseitige Betrachtungsweise ambivalente Relationen. Eine positive Identifikation mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe bietet Jugendlichen auf der einen Seite Orientierung und die Möglichkeit zur Identitätsfindung, andererseits geht diese Positionierung auch mit einer Abgrenzung und einer erschwerten Zugehörigkeit zu Anderen einher (vgl. ebd., S. 7f). Die Entscheidung für eine Gruppe, eine Richtung, einen Ort, eine Gesinnung, usw. kann demnach eine Zugehörigkeit zu anderen Gruppe schwierig oder sogar unmöglich machen. Dies geht mit dem, eingangs erwähnten, Druck zur Positionierung einher und führt zur unumgänglichen Wahl zwischen zwei oder mehreren Verortungen.

Die Positionierung eines Individuums im sozialen und gesellschaftlichen Raum ist entscheidend für ihre/seine subjektiven Identifikationen, Orientierungen und Handlungsweisen. In Folge beeinflusst die Position die Möglichkeiten der Verortung und der Identifikationen eines Menschen, sowie die Verfügbarkeit von Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten auf den verschiedenen sozialen Ebenen (vgl. ebd., S. 12). „Die Bezugnahme und das Aushandeln von Zugehörigkeiten dienen also nicht nur der Identitätsfindung, sondern auch der Absicherung und Erweiterung des jeweiligen

Möglichkeitsraumes – und bedeuten somit immer auch ein Aushandeln um die Verfügung eigener Handlungsfähigkeit und Wirkungsmacht im sozialen Raum“ (ebd., S. 12).

Riegel und Geisen (2010) sehen im Begriff der Verortung oder Positionierung die Möglichkeit „das Zusammenspiel von sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Zuschreibungen und Entwicklungen, Selbstsicht(en) und Identifikation(en) des Individuums jeweils vom Standpunkt und aus der Perspektive des Subjektes zu betrachten“ (ebd., S. 12), da sich die soziale Positionierung im Kontext von Verhältnissen sozialer Ungleichheiten als auch von formalen und symbolischen Ein- und Ausgrenzungen ereignet und dadurch auch die subjektiven Handlungs- und Verortungsmöglichkeiten formt (vgl. ebd., S.12).

Während Zugehörigkeit in der Forschung bis in die 1980er Jahre noch über den Identitätsbegriff thematisiert und definiert wurde, lag der Fokus der vorwiegend defizitorientierten Betrachtungen auf dem Kulturkonflikt, der konflikthaften und zerrissenen Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den damit einhergehenden Schwierigkeiten in der Orientierung und Identitätsfindung. Die Konflikttheoriethese findet bis heute im Alltagsdiskurs ihre Zustimmung und führt dazu, dass den Jugendlichen mit Migrationshintergrund andere ethnische oder national konnotierte Zugehörigkeitskontexte, als die „typischen“, abgesprochen und verwehrt werden. Ein Wechsel des wissenschaftlichen Zuganges zum Thema, weg von der defizitorientierten hin zu einer kompetenz- und ressourcenorientierten Perspektive, macht eine differenzierte Betrachtung und Darstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund möglich. Zusätzlich zu der neuen Sichtweise machen auch großflächigere Veränderungen wie die Globalisierung und Internationalisierung ihren Einfluss auf die neueren Debatten über das Thema Zugehörigkeit(en) geltend (vgl. ebd., S. 9f). Krist und Wolfsberger (2009) sehen den Einfluss wie folgt: „Die durch die Globalisierung zunehmende Bewegung von Menschen, Gütern und Ideen sprengt traditionelle Konzepte der Zugehörigkeit zu statischen und abgeschlossenen Kulturen innerhalb nationaler Grenzen“ (S. 175). Dadurch kommt es zu neuen kulturellen Mischformen mit einhergehenden neuen Möglichkeiten der Verortung durch die Möglichkeit der Zugehörigkeiten jenseits nationalstaatlicher Zuordnungen und Kategorien (vgl. Riegel/Geisen 2010, S. 11).

### **2.4.1 Jugend und Zugehörigkeit**

Das Jugendalter ist gekennzeichnet durch soziale Ein- und Ausgrenzungsprozesse, Wir-Gruppenbildung in den Peer-Groups und jugendkulturelle Szenenbildung. Diese

alterstypischen Verhaltens- und Handlungsweisen stellen nicht nur eine entwicklungspsychologische Erfordernis dar, sondern sind ebenfalls für gesellschaftliche Kriterien entscheidend, welche auf soziale Akzeptanz und Zugehörigkeit massiv einwirken (vgl. Riegel/Geisen 2010, S. 14). Die individuelle aktive Verortung von Jugendlichen, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund kann dabei als pluriformer Prozess bezeichnet werden. Pluriform meint hier die „aktive und flexible Bezugnahme auf ein Netz von Zugehörigkeitskontexten, in denen unterschiedliche Kriterien (Geschlecht, Nation, Ethnizität, Jugendkulturen, der geografische Raum, u.a.m.) wirksam sind und sich gegenseitig überlagern“ (Riegel/Geisen 2010, S. 11). Mecheril (2006) verwendet einen Begriff, der die unterschiedlichen Kontexte zusammenfasst und ihre Verbundenheit miteinander aufzeigt, die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (vgl. ebd., S. 247).

Jugendliche, und natürlich auch Jugendliche mit Migrationshintergrund orientieren sich nicht nur an einem Kontext in Bezug auf Zugehörigkeit, sondern fühlen sich mit den verschiedensten Zugehörigkeitskontexten und Identifikationsmodellen verbunden (vgl. ebd., S. 11; Dannenbeck/Lösch/Eßer 2001, S. 246). Problematisch zu betrachten ist allerdings, dass durch ein rassistisches Umfeld besonders die Orientierung an ethnischen und religiösen Zugehörigkeitskontexten gefördert und andere Identifikationsbezüge (wie Geschlecht, Beruf oder Interessen) in den Hintergrund gedrängt werden können und bedeutungslos werden. Dies kann sich vor allem für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der so genannten zweiten und dritten Generation negativ auswirken (vgl. Krist/Wolfsberger 2009, S. 176).

Zugehörigkeitskontexte sind nahezu immer auch geschlechtlich orientiert. Ein- und Ausgrenzungsmechanismen sind geprägt durch Geschlechterverhältnisse und je nach Kontext werden die Zugehörigkeitsanforderungen an die Geschlechter unterschiedlich gestaltet. Die sozial konstruierte Geschlechterdifferenz übt ihre Macht auch auf Zugehörigkeitskontexte aus und wirkt auf sie ein (vgl. Riegel/Geisen 2010, S. 14).

Geschlecht, Nation, Ethnizität, Jugendkulturen, der geografische Raum, u.a.m. sind nicht immer allein entscheidend für die selbst gewählte Position eines Jugendlichen in der Gesellschaft. Die subjektive Verortung von Jugendlichen hat oftmals auch strategischen Charakter und ist bewusst als oppositionelle Handlung und Haltung gesetzt, um sich gegen soziale Zuordnungen oder gegen (ethnisierte) Zuschreibungen und Differenzierungen als „Andere/r“ zur Wehr zu setzen (vgl. ebd., S. 12).

## 2.4.2 Konsequenzen für die sozialpädagogische Praxis

In der pädagogischen Praxis (und möglicherweise besonders dort) dürfen die alltäglichen Zugehörigkeitsaushandlungen und –zuschreibungen und die damit einhergehenden Auswirkungen auf das Leben und Erleben eines Jugendlichen nicht außer Acht gelassen werden. Dannenbeck et.al. (2001) fordern eine „stärkere Sensibilisierung gegenüber herrschenden Maßstäben zur Sortierung des Klientels“ (S. 247). Im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehen sie es nicht als zielführend den kulturellen Hintergrund des Mädchens oder Jungen zu negieren, sondern sich bewusst auf hegemoniale Erklärungsansätze im Alltag der Jugendlichen einzulassen und wenn nötig dagegen einzutreten. Differenzierungen zwischen Personen bzw. Jugendlichen oder - praxisbezogen betrachtet - dem Klientel eines sozialpädagogischen Angebotes stellen für Dannenbeck et.al. so lange kein Problem dar, solange sie nicht Wertigkeiten und Handlungen beeinflussen (vgl. ebd., S. 247). „Nicht die Unterscheidung von Menschen [...] erzeugt nationale, ethnische und kulturelle Unvereinbarkeit, sondern die mit dieser Differenzierung behaupteten Unterschiede“ (Dannenbeck et.al. 2001, S. 247).

Böhnisch (1997) sieht „in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit [...] Chancen, die KlientInnen ihre eigenen biografischen Umwege, sozialen Zugehörigkeiten und Zwischenwelten gemäß ihres Bewältigungsvermögens leben zu lassen. Nur so können sie aus dem Bannkreis des dauernden Scheiterns an der Normalbiografie herausgehalten werden“ (S. 45). Der Fokus muss nach Böhnisch weg vom integrationsfixierten Zugehörigkeits- hin zum Bewältigungsdiskurs gelegt werden. Dies stellt einen Versuch und eine mögliche Herangehensweise dar, pädagogisches Handeln an die individuellen subjektiven Zugehörigkeiten, die die MigrantInnen in ihrer Bewältigungsform herstellen, anzusetzen (vgl. ebd., S. 45).

### **3. Die stationäre Erziehung mit besonderer Betrachtung der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft**

Die nachfolgenden Auseinandersetzungen bieten einen Überblick über die stationäre Erziehung in Österreich, ihre Entwicklung und die gegenwärtige Situation sowie über die Jugendwohlfahrt in der Steiermark.

#### **3.1 Die stationäre Erziehung in Österreich**

Die stationäre Erziehung der heutigen Zeit ist das Ergebnis einer reformträchtigen Entstehungsgeschichte. Daher möchte ich hier zu Beginn einen kurzen Überblick dazu geben. In weiterer Folge wird auf die Entstehung des sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens und abschließend auf die gegenwärtige Situation der stationären Erziehung eingegangen.

##### **3.1.1 Historischer Rückblick**

Die Entwicklung der stationären Erziehung in Österreich hat ihren Anfang bei den Waisenhäusern für nicht (mehr) versorgte Kinder und den Besserungsanstalten für Jugendliche. Die gesetzliche Basis dafür stellten das Landstreichergesetz von 1873, das Vagabundengesetz sowie das Gesetz für Zwangsarbeits- und Besserungsanstalten, beide aus dem Jahr 1885, dar. Der schlechte Ruf dieser Besserungsanstalten führte zu einer Umbenennung der Einrichtungen. Mit der neuen Namensgebung ‚Fürsorgeerziehungsanstalten‘ oder ‚Erziehungsanstalten‘ wurde allerdings nur die Hülle erneuert, der Kern, d.h. die inneren Strukturen blieben unverändert (vgl. Scheipl 1999, S. 72).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts fand weiters das Prinzip der Pflegefamilie, welches auch schon im späten 18. Jahrhundert eingesetzt wurde, wieder Gehör (vgl. Müller-Kohlenberg 1999, S. 131)

In der stationären Betreuung lag der Schwerpunkt bis zu diesem Zeitpunkt auf der, zu Beginn erwähnten Waisenversorgung. Die Hinwendung zur Versorgung ‚anstaltsbedürftiger‘ Kinder brachte allerdings in den 1920er Jahren eine neue Verortung der Anstaltsfürsorge mit sich. Entscheidend dafür war vor allem die einschneidende Reform des Fürsorgewesens durch Julius Tandler (amtsführender Gesundheitsstadtrat von 1920 bis 1933). Tandler erkannte die positive Langzeitwirkung einer frühzeitigen und präventiven Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche. Es kam in Folge zu einer Reformierung der Anstaltsfürsorge der Waisenhäuser, Kinderherbergen und Erziehungsanstalten in Wien auf der Grundlage der theoretischen Grundsätze und der praktischen Erfahrungen August Aichhorns. Neben Aichhorn trieben aber auch die wissenschaftlichen und praxisrelevanten Arbeiten von Charlotte Bühler, Hildegard Hetzer und Lotte Schenk-Danzinger die Erneuerungen und Umbildungen voran. Wien zeigte sich sehr beispielhaft und eröffnete 1927 Schloss Wilhelminenberg die neu erbaute Kinderübernahmestelle, welche als vorbildlichste Fürsorgeeinrichtung galt (vgl. Scheipl 1999, S. 72f).

Die Reformen und Erneuerungen breiteten sich nur zu geringen Teilen auch in den anderen Bundesländern aus. Die Gründe dafür liegen eventuell in den politischen Gegebenheiten zu diesen Zeiten. Die Betrachtung der historischen Entwicklung der stationären Erziehung in Österreich beschränkt sich daher, zum Großteil, auf den Raum Wien (vgl. Scheipl 1999, S. 73f). Erst in der ersten Hälfte der 1990er Jahre kann die Steiermark zu den Entwicklungen in Wien aufschließen. Hier war die steirische Heimenquete von 1981 der Ursprung für die Heimreformdiskussionen. Ein bedeutender Erfolg der Enquete war mit Sicherheit die Eröffnung der ersten Wohngemeinschaft in der Steiermark 1982 (vgl. Scheipl 2001, S. 212).

Der zweite Weltkrieg bringt, wie für so vieles, auch für die Heimerziehung einen Rückschritt in der Entwicklung (vgl. Scheipl 1999, S. 74). Dennoch ist zu erwähnen, dass entgegengesetzt zur propagierten Familienideologie die Erziehungsrechte in der Familie eingeschränkt wurden und die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in Fürsorgeerziehungsheimen zunahm. Die Aufnahme von Kriegswaisen in der Nachkriegszeit führte ebenfalls zu einem Anstieg der in Heimen untergebrachten Kinder und Jugendlichen (vgl. Müller-Kohlenberg 1999, S. 132).

Ende 1960er und in den 1970er Jahren zeigte die so genannte Heimkampagne die, bis dahin weitgehend von der Öffentlichkeit unbemerkten Verhältnisse in den Heimen auf. Als Alternative wurde in diesem Zusammenhang wieder die Pflegefamilie hervorgehoben und beworben. Für die Erziehung bzw. Pflege in der Familie waren die rechtlichen Grundlagen



allerdings sehr ungenügend und so kam es 1980 zu einer Rechtsreform (vgl. Müller-Kohlenberg 1999, S.132).

Im Anschluss an die Heimkampagne richtete auch eine linksorientierte AktivistInnengruppe aus StudentInnen ihr Interesse, ausgehend von der Aufdeckung der miserablen Arbeitssituation von Lehrlingen im Frühjahr 1969, auf die Problematiken der Heimerziehung. Gemeinsam mit den Jugendlichen in den Heimen machten sie durch organisierte Protestaktionen die Probleme öffentlich. Bezeichnet wird diese Revolte als Spartakusbewegung, die ihre eigentliche Gründung erst im Frühjahr 1970 erlebte (vgl. Eicher 1994, S. 26).

Verbesserungen und Erneuerungen in der Ausbildung für ErzieherInnen in den 1970er und 80er Jahren legen nach der Rückorientierung in der Zeit des Nationalsozialismus den Grundstein für neue Verortungen in der Heimerziehung hin zur heutigen ausdifferenzierten Angebotslandschaft von stationären sozialpädagogischen Institutionen für Kinder und Jugendliche in Österreich (vgl. Scheipl 1999, S. 74).

Das lange Zeit andauernde ‚Gefecht‘ zwischen der Erziehung im Heim und in der Familie wurde mit der Aufspaltung der Heimgruppen zu Gunsten einer individuellen Betreuung und einer unterstützenden und beratenden Hilfe in der Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen entschärft (vgl. Müller-Kohlenberg 1999, S. 133).

Interne fachliche Diskussionen und unzählige internationale Forschungsergebnisse führen ab den 1970er und 80er Jahren zur Verkleinerung bestehender Heime als auch zu der Ausdifferenzierung der Angebotslandschaft, besonders in den Bereichen WGs, der Förderung und Verbesserung der Situation der Pflegefamilien und auch der Verringerung der Anzahl in bestehenden Heimen betreuten Kindern und Jugendlichen (vgl. Scheipl 1999, S. 72).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die stationäre Betreuung oder Erziehung eine turbulente Entwicklung erfahren hat und die Entwicklung mit Sicherheit bei der gegenwärtigen Situation keinen Halt macht.

Müller-Kohlenberg (1999) filtert in ihrer Auseinandersetzung mit der Entstehung der stationären Betreuung u.a. zwei wesentliche Einflussgrößen heraus. Für sie beeinflussen erstens die finanziellen Möglichkeiten des jeweiligen Jahrzehnts oder auch Jahrhunderts die (nicht) hervorgebrachten Veränderungen. „Die Kostenfrage überlagerte zu allen Zeiten die pädagogische Argumentation“ (ebd., S. 133). Zum zweiten ist die Entwicklung weiters stark

geprägt durch den Diskurs zwischen den, mehr oder weniger professionellen ErzieherInnen, jetzt SozialpädagogInnen, die Schwerpunkte auf Atmosphäre, die persönliche Beziehung und die Dauerhaftigkeit der Familienerziehung legten, und den LaienerzieherInnen (vgl. Müller-Kohlenberg 1999, S. 133).

Die Frage der Professionalität ist heute auf einer anderen Ebene und durch die gesetzlich festgelegte Ausbildung gesichert. Der finanzielle Aspekt besteht allerdings weiter fort und kann die Handlungsmöglichkeiten eines Pädagogen/einer Pädagogin beeinflussen, wenn auch, so denke ich, nicht mehr so stark wie in den vergangenen Jahrhunderten.

### **3.1.1.1 Entstehung und Entwicklung des Sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens in Österreich**

Im Anschluss an die Heimkampagne 1969/70 und die darauf folgende Spartakusbewegung in Österreich wurden im Zuge der ‚Enquete für aktuelle Fragen der Heimerziehung‘ in Wien 1971 die ersten erwähnenswerten Überlegungen in Bezug auf Jugendwohngemeinschaften gemacht, in Form von ‚Experimentieren mit Selbstverwaltungsheimen‘. Zu dieser Zeit wurden in Deutschland und der Schweiz bereits Jugendwohngemeinschaften eingerichtet. In Österreich wird damals diese Art der Jugendhilfe wenig akzeptiert. Erst 1972 gründet und leitet Harald Picker die erste Wohngemeinschaft in seiner eignen Wohnung und in Vorarlberg entstand eine Diskussion über die Einrichtung eines Mädchenheimes. Diese Debatte wurde von der Sozialpädagogin Hedwig Gmeiner unterstützt, die sich über die Einrichtung von Jugendwohngemeinschaften in Form von offenen Wohnungen einsetzte. In Bregenz wurden 1972 danach auch die erste offene Wohnung eröffnet, als Ersatz für das vieldiskutierte Mädchenheim. Bereits neun Jahre zuvor entstand in Linz die erste Wohngemeinschaft für Mädchen auf Initiative von Josef Mayr, damaliger Obmann der Katholischen Arbeiterjugend. In den darauf folgenden Jahren wurden in verschiedenen Städten Jugendwohngemeinschaften eingerichtet, in Innsbruck (1976), in Wien (1977) und auch in Salzburg (1978) (vgl. Kiehn 1990, S. 19f).

In der Steiermark entstand nach intensiven Vorbereitungen 1982 die erste koedukative Wohngemeinschaft in Graz, dessen heutiger Träger ‚Jugend am Werk‘ ist. Diese Wohngemeinschaft brachte großen Erfolg mit sich und trug in Folge neben dem „Verein zur Förderung von Wohngemeinschaften in der Steiermark“ dazu bei, dass das Jugendheim der Stadt Graz aufgelöst und stattdessen eine Wohngemeinschaft gegründet wurde (vgl. Kiehn 1990, S. 20; Eicher 1994, S. 67).

### 3.1.2 Gegenwärtige Situation

„Das enge klassische Feld der Heimerziehung hat sich in eine weite Flur unterschiedlicher (sozial)pädagogischer Dienstleistungsangebote gewandelt“ (Scheipl 2001, S. 120). Der Begriff ‚Heim‘ ist gegenwärtig, im Gegensatz zum 19. Jahrhundert, in seiner eigentlichen vergangenen Bedeutung nicht mehr existent. Heute reicht die Spannweite stationärer Erziehung „von klassischen Großeinrichtungen bis hin zu (sozial)therapeutischen Wohngemeinschaften, von familienanalog konzipierten Kinderdörfern zum betreuten Jugendwohnen, vom Therapieheim zum Wohn- und Arbeitsprojekt, um nur einige Beispiele zu nennen“ (Scheipl 2001, S. 120).

Zu diesen Entwicklungen trugen maßgeblich veränderte gesellschaftliche, ökonomische und sozialpolitische Bedingungen [wie bereits im historischen Rückblick ersichtlich] und die Einbeziehung neuer sozialpädagogischer Paradigmen bei. Die Heimerziehung hat sich, ausgehend von den Waisenhäusern und Erziehungsheimen des 19. Jahrhunderts zu einer Fülle von stationären, teilstationären, ambulanten und mobilen Einrichtungen ausweitete (vgl. Scheipl 2001, S. 212; zit.n. Stahlmann 1994, S.71).

Für Köhler-Saretzki (2001) ist unumstritten, „dass die stationären Hilfen trotz der immens hohen Kosten weiterhin ein unverzichtbares Instrumentarium im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe darstellen. Die Stärkung und der zahlenmäßige Ausbau ambulanter und teilstationärer Erziehungshilfen kann nicht über die zahlenmäßige Vorrangstellung der stationären Erziehungshilfen gegenüber den anderen Hilfeformen hinwegtäuschen“ (S. 146). Er unterstützt weiters zukünftig bei der Entscheidung zwischen stationären oder ambulanten Hilfen zur Erziehung die Bedürfnislage des Kindes oder des Jugendlichen vor die Finanzen zu stellen und schließt somit auch eine Kombination von stationären und ambulanten Angeboten im Zuge eines Hilfeplanes für ein Kind oder einen Jugendlichen nicht aus (vgl. Köhler-Saretzki 2001, S. 146)

In der Steiermark zählten die stationäre Einrichtungen im Jahr 2007 195 und im Jahr 2008 227 Standorte (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009, S. 190).

## **3.2 Jugendwohlfahrt in Österreich/der Steiermark**

Im Zuge dieses Kapitels werden überblicksartig die, für mich, wichtigsten Eckpunkte der Jugendwohlfahrt in Österreich bzw. der Steiermark dargestellt, wie z.B. Gesetzeslage, Jugendwohlfahrtsplanung oder auch die Leistungen der Jugendwohlfahrt.

### **3.2.1 Jugendwohlfahrtsgesetz**

In Österreich stellt das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1989 die Handlungs-, Organisations- und Richtliniengrundlage dar. Die Rahmengesetzgebung ist durch das Bundesgesetz gegeben. Die einzelnen Länder legen die Gesetze und Verordnungen fest, die für die Durchführung erforderlich sind (vgl. Heimgartner 2009, S. 194).

Das Jugendwohlfahrtsgesetz beschreibt somit u.a. die Aufgaben der Jugendwohlfahrt, die sachliche Zuständigkeit (Träger und Besorgung), die örtliche Zuständigkeit, die fachliche Ausrichtung des Personals der Jugendwohlfahrtspflege, Planung und Forschung, die Leistungs- und Entgeltverordnung, die Anerkennung von Einrichtungen der freien Jugendwohlfahrt, den Jugendwohlfahrtsbeirat, die Leistungen, die Arten der Hilfen (Unterstützung der Erziehung bzw. volle Erziehung), die Richtlinien zur Durchführung der Erziehung sowie auch die Kostentragung (vgl. StJWG 1991).

In der Steiermark ist im Mai 2010 die zwölfte Novelle des Steiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetzes in Kraft getreten (vgl. StJWG 1991).

Gegenwärtig wird an einer Aktualisierung der Gesetzeslage der Jugendwohlfahrt gearbeitet. Das ‚Bundesgesetz über die Grundsätze für soziale Arbeit mit Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche‘ (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2009 – B-KJHG 2009) besteht allerdings nur als Entwurf.

### **3.2.2 Aufgaben der Jugendwohlfahrt**

Die Aufgabe der öffentlichen Jugendwohlfahrt besteht nach § 1 darin „für die Betreuung der Mütter, der werdenden Mütter und ihrer Leibesfrucht, der (werdenden) Eltern sowie von

Säuglingen und deren Eltern vorzusorgen (Mutterschafts und Säuglingsfürsorge)“, und zweitens „die Entwicklung Minderjähriger durch Anbot von Hilfen zur Pflege und Erziehung zu fördern und durch Gewährung von Erziehungsmaßnahmen zu sichern (Jugendfürsorge)“ (StJWG §1 (1)). Des Weiteren hat die öffentliche Jugendwohlfahrt allgemein die Aufgabe „die Familie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in der Pflege und Erziehung Minderjähriger zu beraten und zu unterstützen“ (StJWG §1 (2)).

Die Aufgabe der Jugendwohlfahrt beginnt somit schon vor der Geburt eines Kindes mit der Betreuung seiner/ihrer Mutter und erstreckt sich danach von der Unterstützung in der Erziehung bis zu Angeboten von Hilfen zur Pflege und Erziehung des Kindes oder Jugendlichen.

Leistungen der Jugendwohlfahrt können bis zur Volljährigkeit des Anspruchsberechtigten/der Anspruchsberechtigten bezogen werden. Bei Bedarf kann dies bis zum 21. Lebensjahr erweitert werden (vgl. Scheipl i.D., S. 3f).

Die angebotenen Leistungen der Jugendwohlfahrt sollen diese Aufgaben erfüllen (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009, S. 188).

### **3.2.3 Leistungen der Jugendwohlfahrt**

„Vorsorge für soziale Dienste“, „Maßnahme der Erziehungshilfe“, „Pflegekinderwesen“, „Heime und sonstige Einrichtungen für Minderjährige“ und „Vermittlung der Annahme an Kindesstatt (Adoption)“ stellen die fünf Bereiche der Leistungen der Jugendwohlfahrt dar. Mit den Hilfsangeboten der Sozialen Dienste kommt die Jugendwohlfahrt den Bedürfnisse werdender Eltern, Minderjähriger und deren Erziehungsberechtigten entgegen. Wenn die Erziehungsberechtigten das Wohl des Minderjährigen nicht gewährleisten können werden von der Jugendwohlfahrt Hilfen zur Erziehung eingeleitet. Im Zusammenhang mit Hilfen zur Erziehung wird zwischen Maßnahmen zur Unterstützung der Erziehung und der vollen Erziehung unterschieden. „Minderjährige, die weder von Personen, die mit ihnen bis zum 3. Grad verwandt oder verschwägert sind, noch von Wahleltern oder vom Vormund gepflegt oder erzogen werden“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009, S. 189) werden im Jugendwohlfahrtsgesetz als Pflegekinder bezeichnet. Heime und sonstige Einrichtungen dienen zur Übernahme von Minderjährigen in Pflege und Erziehung (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009, S. 188ff). Die Leistungen in den Bereichen „Pflegekinderwesen“ und „Adoption“ sind zum Großteil klar definiert. Im Gegensatz dazu können die angebotenen Leistungen der „Sozialen Dienste“ und der „Hilfen zur Erziehung“ nur schwer differenziert werden (vgl. Scheipl i.D., S. 2).

Unter dem Begriff Jugendwohlfahrt ist also eine Vielzahl von Diensten vereint, die sich innerhalb Österreichs je nach Konzepten der Bundesländer unterscheiden. In der Steiermark definiert die Durchführungsverordnung des Jugendwohlfahrtsgesetzes von 2005 (StJWG-DVO 2005) insgesamt 25 Dienste. Davon sind zählen elf zu den *stationären* (Kinder- und Jugendwohngruppe, sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche, Wohngemeinschaft für Mutter und Kind, familienähnliche Wohngemeinschaft, Kriseninterventionsstelle/Krisenunterbringung, Wohn-, Lebens- und Arbeitstrainingsmaßnahmen im Rahmen der Jugendwohlfahrt, betreutes Wohnen, betreute Wohngruppe, betreutes Wohnen in Krisensituationen, Wohnbetreuung von jugendlichen Paaren mit Kindern, familienbegleitende Pflegeplatzunterbringung), zwei zu den *Zusatzpaketen für die stationären* (Psychotherapeutische WG-Unterstützung, Intensivbetreuung mit besonderer Beschulung in Wohngemeinschaften) und weitere zwölf zu den *ambulanten bzw. mobilen Diensten* (Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung, Erziehungshilfe, Sozialpädagogische Familienbetreuung, Betreuung gefährdeter ausländischer Jugendlicher/Erweiterte Erziehungshilfe mit psychologischer Betreuung, Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Trennungs- und Verlusterlebnissen, Familienhilfe, Krisendienst für Familien, Psychologische Behandlung, Psychotherapie (Therapeutische Hilfen), Tagesmütter im Rahmen der Jugendwohlfahrt, Sozialbetreuung, Sozial- und Lernbetreuung) (vgl. Heimgartner 2009, S. 195; StJWG-DVO 2005).

Zusätzlich zu den in der StJWG-DVO definierten gibt es Leistungen im primärpräventiven Bereich, beginnenden bei der klassischen Mütterberatungsstelle weiters noch landeseigene Beratungs- und Bildungsangebote als Elternberatungsstellen für werdende Eltern und Eltern mit Kindern bis zu drei Jahren mit einem multiprofessionellen psychosozialen und einem medizinischen Angebot. Nicht erwähnt werden in der Aufzählung auch die Jugendheime. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass zur Zeit der Erarbeitung der Durchführungsverordnung in der Steiermark die letzten noch existierenden Landesjugendheime in Wohngemeinschaften umstrukturiert wurden. Im Großteil der restlichen Bundesländer in Österreich bestehen allerdings noch Heime (vgl. Scheipl i.D.; S. 9).

Grundsätzlich kann man aber sagen, „dass in den einzelnen Bundesländern in etwa ein vergleichbares Leistungsspektrum angeboten wird, dass aber in der quantitativen Ausprägung Unterschiede gegeben sind“ (Scheipl i.D., S. 9).

### 3.2.4 Träger

Die Trägerschaft der öffentlichen Jugendwohlfahrt ist im §5 (1) des StJWG festgelegt. Den Posten des Trägers hat das Land inne.

Neben den Einrichtungen von öffentlichen Trägern bestehen in Österreich auch jene von privaten Trägern. In der Steiermark stehen diese bei stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt im Jahr 2000 im Verhältnis von 33% (öffentliche Träger) zu 67% (private Träger). Österreichweit lässt sich (im stationären Bereich) von 1996 (privat: 70%; öffentlich: 30 %) bis 2000 (privat: 73%; öffentlich: 27%) eine Verschiebung in Richtung private Träger erkennen (vgl. Scheipl 2001, S. 106f).

### 3.2.5 Planung

Gesellschafts- und wissenschaftsorientierte Planung im Jugendwohlfahrtsbereich wurde zum ersten Mal im zweiten Jugendwohlfahrtsgesetz von 1989 in Österreich gesetzlich verankert (vgl. JWG 1989 – BGB1. Nr. 161).

§ 9 (9) des Jugendwohlfahrtsgesetzes der Steiermark 1991 setzt eben diesen Abschnitt für Planung und Forschung folgendermaßen um: „(1) Die Landesregierung hat für Leistungen, die die Ziele der Jugendwohlfahrt verfolgen, einen Jugendwohlfahrtsplan zu erstellen und diesen alle fünf Jahre anzupassen“. Gesellschaftliche Entwicklungen, Bevölkerungsentwicklungen, geschlechtsspezifischen Bedürfnissen, der zukünftig zu erwartenden Bedarf an Einrichtungen der Jugendwohlfahrt, Kosten und Zeitpläne und die Ergebnisse der Forschung in den einschlägigen Bereichen müssen in die Planungen einbezogen werden (vgl. StJWG 1991).

Der Jugendwohlfahrtsplan 2005 ist in der Steiermark die dritte und aktuellste Ausgabe, der erste Jugendwohlfahrtsplan wurde zur gleichen Zeit wie das Steiermärkische Jugendwohlfahrtsgesetz 1991 erstellt (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 12). Aufgrund mangelnder Existenz an Daten konnten die wirtschaftlichen und leistungsbezogenen Aspekte der Jugendwohlfahrt im ersten Jugendwohlfahrtsplan nicht oder nur sehr wenig berücksichtigt werden. Der Schwerpunkt des Jugendwohlfahrtsplans der Steiermark 1999 lag demnach genau auf der Er- und Verarbeitung dieser Daten (vgl. Scheipl 2001b, S. 293).

Wie bereits weiter oben beschrieben, vereint die Jugendwohlfahrt unterschiedliche Arten von Leistungen. Der Grundsatz der Jugendwohlfahrtsplanung zeigt den bevorzugten Einsatz dieser Leistungsarten: mobile vor ambulante vor teilstationäre vor stationäre Angebote (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 15). „Ziel muss der Ausbau an der Basis der Pyramide und in weiterer Folge eine Senkung der Betreuungszahlen an der Spitze sein“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 15).

Die folgende Abbildung zeigt den Grundsatz in grafischer Form.

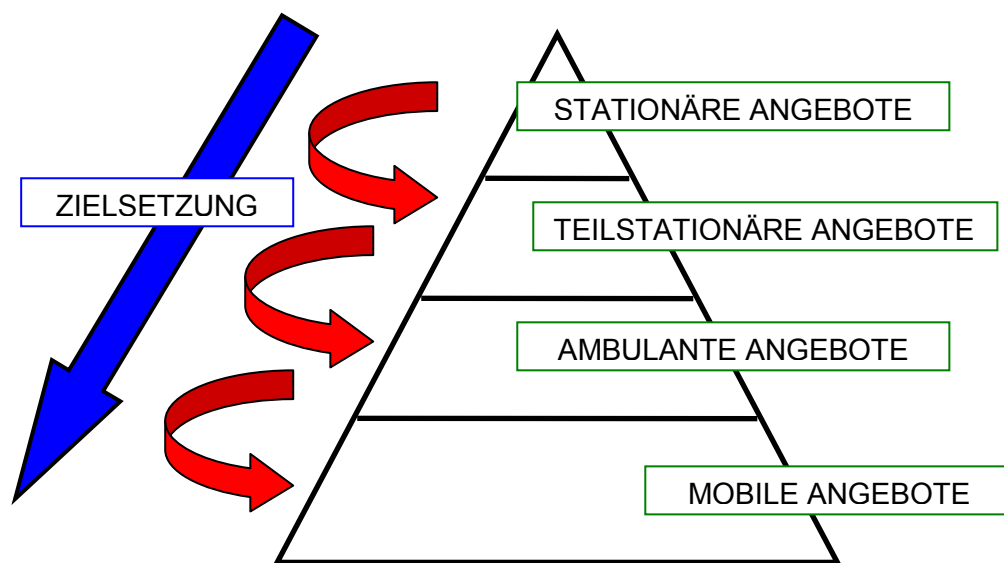


Abb. 1: Grundsatz der Jugendwohlfahrtsplanung (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 15)

### 3.3 Die stationäre Erziehung im Zuge der Jugendwohlfahrt

Da im Kapitel 3.2.3. die Leistungen der Jugendwohlfahrt nur namentlich erwähnt wurden, werde ich im Anschluss die stationären Dienste im Überblick erläutern um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen und in weiterer Folge konkret auf die Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche eingehen.

Der Großteil der stationären Dienste der Jugendwohlfahrt haben als Grundform eine Wohngruppe bzw. –gemeinschaft und sind in Folge in ihrer Organisation auf die jeweiligen Zielgruppen ausgerichtet (Kinder- und Jugendwohngruppe, Sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche, Wohngemeinschaft für Mutter und Kind, Familienähnliche Wohngemeinschaft). Weiters finden sich unter den stationären Angeboten der Jugendwohlfahrt unterschiedliche Formen der Wohnbetreuung (Betreutes Wohnen,



Betreute Wohngruppe, Betreutes Wohnen in Krisensituationen, Wohnbetreuung von jugendlichen Paaren mit Kindern). Der Unterschied zu den oben genannten Wohngruppen oder Wohngemeinschaften liegt in der mobilen Betreuung des stationären Dienstes und damit einhergehenden erhöhten Selbstständigkeit der Jugendlichen. Diese Angebote können daher erst ab dem 15. bzw. 16 Lebensjahr an Anspruch genommen werden. In Wohngruppen und -gemeinschaften werden, je nach Form und Zielgruppe, Kinder ab der Geburt (Familienähnliche Wohngemeinschaft) bzw. ab fünf (Kinder- und Jugendwohngruppe) oder 10 Jahren (Sozialpädagogische Wohngemeinschaft) aufgenommen (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 47ff; StJWG-DVO 2005).

Ein besonderes stationäres Angebot ist die Krisenunterbringung im Rahmen der Jugendwohlfahrt. Dem Kind oder der/dem Jugendlichen steht hier eine Beratungs- und Zufluchtsstelle mit angeschlossenem stationärem Bereich bei Bedarf rund um die Uhr als Soforthilfemaßnahme zur Verfügung. Die Krisenunterbringung bietet kurz- bis mittelfristige Hilfen an (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 51).

Die Wohn-, Lebens- und Arbeitstrainingsmaßnahmen im Rahmen der Jugendwohlfahrt verbindet, wie der Name schon vermuten lässt, die Betreuung bei Arbeitstrainings und dem Wohnen. Die Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren sind entweder in stationären Einrichtungen oder in ausgegliederten Wohnelementen (Mobil betreutes Wohnen) untergebracht (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 52; StJWG-DVO 2005).

Eine Möglichkeit der stationären Betreuung für Kinder und Jugendliche von 0 bis 14 Jahren, „die zur Zeit in ihrer Herkunftsfamilie nicht adäquat betreut werden können“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 57) bietet die Familienbegleitende Pflegeplatzunterbringung. Das Ziel dieser Maßnahme stellt die Beruhigung und Stabilisierung des Kindes und Förderung dar. Gleichzeitig sollen auch jegliche Voraussetzungen geschaffen werden, die eine Rückführung des Kindes/der Kinder in die Herkunftsfamilie zulassen. Der Zeitraum darf dabei zwei Jahre nicht überschreiten (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005, S. 57; StJWG-DVO 2005).

So unterschiedlich die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind, so vielfältig ist die Angebotspalette der stationären Dienste der Jugendwohlfahrt in der Steiermark. Der Aufbau und die Zielgruppenorientierung der Leistungen ermöglichen den Fachkräften konkret auf eben diese Bedürfnisse und Lebenssituationen einzugehen und eine passende Betreuung für das Kind oder die Jugendliche/den Jugendlichen zur Verfügung zu stellen.

### **3.3.1 Auswahl des Dienstes**

Welche Form der stationären Erziehung bei Bedarf angewendet wird, hängt nicht nur von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ab. Bei der Auswahl des Dienstes muss weiters beachtet werden, den Minderjährigen „die gelindeste zum Ziel führende Maßnahme“ (StJWG-DVO 2005) zu ermöglichen. Weiters müssen bei der Auswahl die Grundsätze Zweckmäßigkeit, Objektivität und Sparsamkeit verfolgt werden. Um den Kindern ein gewisses Maß an Stabilität zu ermöglichen liegt zusätzlich ein Schwerpunkt auf der Kontinuität sozialräumlicher Einbettung. In weiterer Folge sind die ErzieherInnen dazu aufgefordert den Kindern und Jugendlichen professionell unterstützend und problemlösend zur Seite zu stehen und ihr Handeln ist „gemäß der Prinzipien: Wahrnehmen, Ordnen, Teilnehmen, Für-Möglichhalten zu organisieren und auf die Zielperson unter Berücksichtigung ihres Lebenssettings auszuwählen und abzustimmen“ (StJWG-DVO 2005).

### **3.3.2 Zahlen & Fakten**

„Auch wenn Zahlen nur begrenzt aussagekräftig sind, bilden so doch die Grundlage für die Planung (Personal, Budgeterstellung etc.) und die nationale und internationale Vergleichbarkeit“ (Zoller-Mathies/Madner 2008, S. 1). Dennoch findet sich oftmals nur ungenügendes Datenmaterial im Bereich Jugendwohlfahrt. Sowohl die Regelmäßigkeit der Datenerhebung als auch die Übereinstimmung von Daten aus verschiedenen Quellen machen eine genaue und lückenlose quantitative Repräsentation der Jugendwohlfahrt nicht möglich. Die Gründe dafür finden sich, nach Zoller-Mathies und Madner, in vier unterschiedlichen Fehlerquellen: Doppelzählungen, unterschiedliche Einschlusskriterien, unterschiedliche Stichtage und Missverständnisse beim Ausfüllen der Belege (vgl. Zoller-Mathies/Madner 2008, S. 1ff).

Nichts desto trotz möchte ich hier versuchen die Inanspruchnahme stationärer Leistungen der Jugendwohlfahrt in Zahlen darzustellen um einen Einblick in die Häufigkeit der Nutzung dieser Leistungen zu geben.

Die aktuellsten, mir zum jetzigen Zeitpunkt zugänglichen Zahlen sind vom Jahr 2009. Aufgrund der geringen Zeitspanne vom Stichtag der Erhebung (31.12.) bis zum gegenwärtigen Datum bin ich der Meinung, dass sie auch die Situation heute gut beschreiben.

In der Steiermark befanden sich 2009 1043 Minderjährige, d.h. Kinder und Jugendliche zwischen 0 und 18 Jahren, in ‚voller Erziehung‘ (ohne Pflegekinder). Dies entspricht circa zwei Prozent aller in der Steiermark lebenden Minderjährigen (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, S. 1ff).

2006 betrug die Anzahl der Minderjährigen in ‚voller Erziehung‘ (ohne Pflegekinder) 821. 0,38 Prozent aller steirischen Kinder und Jugendliche bis zu 18. Lebensjahr lebten demnach 2006 in stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt (vgl. Heimgartner 2009, S. 203).

Um einen weiteren Bezugspunkt für die Darstellung eines Entwicklungsverlaufes für die stationäre Betreuung zu haben, möchte ich abschließend Daten aus dem Jahr 2000 (Stand der ersten Hälfte des Jahres) heranziehen. In der Steiermark waren in diesem Jahr 583 Minderjährige fremduntergebracht. Davon lebten neun in Heimen, 61 in SOS-Kinderdörfern, 18 in Wohngemeinschaften, 98 in Betreutem Wohnen und 8 in Krisenunterbringungen (Scheipl 2001a, S. 107f).

Zusammengefasst ist zu erkennen, dass im Zeitraum von neun Jahren eine starke Zunahme von Minderjährigen in stationären Diensten der Jugendwohlfahrt stattgefunden hat, beinahe eine Verdopplung der Anzahl.

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt ist es in der statistischen Erhebung der Jugendwohlfahrt oftmals der Fall, dass Zahlen für denselben Zeitraum aus verschiedenen Quellen nicht übereinstimmen. Auch ich habe diesen Umstand festgestellt. In der nachfolgenden Grafik wird die Anzahl der stationären Unterbringung in der Steiermark (ohne Pflegeplätze) vom Jahr 1996 bis zu Jahr 2006 gezeigt, dieser Zeitraum beinhaltet zwei Zeitpunkte der oben genannten Daten (2000 und 2006). Vergleicht man die Daten so muss festgestellt werden, dass die Werte in der Grafik weit über jenen von mir dargestellt liegen. Für das Jahr 2000 stehen 583 Minderjährige (vgl. Scheipl 2001a, S. 107) 1000 Minderjährigen (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2007, S. 209) gegenüber und im Jahr 2006 zählt Heimgartner 821 Minderjährige in stationären Einrichtungen (vgl. ebd 2009, S. 203) und das Amt der Steiermärkischen Landesregierung in etwa 1580 (vgl. ebd 2007, S. 209). Eine mögliche Erklärung dafür stellen die unterschiedlichen Methoden zur Erhebung der Daten dar. Den Ergebnissen der eigenen Recherche von Scheipl (2001a) stehen die Zahlen der Landesregierung und denen des Ministeriums (Heimgartner 2007) gegenüber.

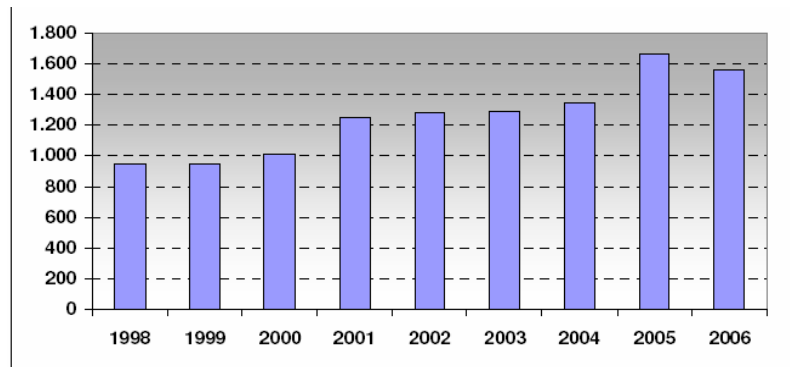


Abb. 2: Anzahl der stationären Unterbringung in der Steiermark (ohne Pflegeplätze) (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2007, S. 209)

Auch für die Jahre 2007 und 2008 stehen Daten des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung zur Verfügung. Diese betragen für 2007 1847 und 2008 1986 Minderjährige (ohne Pflegeplätze) (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2009, S. 192). Diese Werte lassen sich ebenfalls schwer mit jenen aus dem Jahre 2009 (1043 Minderjährige), erhoben vom Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, gleichsetzen (vgl. edb 2010, S. 2).

### **3.3.3 Die sozialpädagogische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche**

#### **3.3.3.1 Allgemeine strukturelle Beschreibung**

Laut der Durchführungsverordnung des steirischen Jugendwohlfahrtsgesetzes 2005 ist die „Sozialpädagogische Wohngemeinschaft ist eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche, die einer Fremdunterbringung bedürfen. Das Erlernen von Selbstbestimmung und Alltagskompetenz wird durch Übereinkünfte und Routinen ermöglicht und eine individuelle Ortseinbindung der biografischen Entwicklung geboten. Das Leben in der Wohngemeinschaft ist möglichst an familiennahen bzw. -ähnlichen Beziehungsregeln auszurichten. Nach Möglichkeit ist an einer Rückführung in die (Herkunfts-) Familie zu arbeiten“.

Der Schwerpunkt von Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften liegt in der Aufarbeitung von sozialen und emotionalen Defiziten im Zuge einer Alltagserziehung in einem offenen Raum (vgl., Kiehn 1993, S. 119 zit. n. Glauninger-Holler 2006, S. 50).

Ziel einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft ist die Emanzipation eines Jugendlichen und der Erwerb von Ressourcen, die es ermöglichen ein selbstorganisiertes und selbstständiges Leben zu führen. Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenz und Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen werden erweitert und Benachteiligungen sollen reduziert werden (vgl. StJWG-DVO 2005). Kiehn fasst dies folgendermaßen zusammen: „Erziehungsziel ist der selbständige Mensch“ (ebd. 1990, S. 50).

Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren sind die Zielgruppe einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. Je nach Einrichtungsgröße werden ungefähr neun Jugendliche in einer Wohngemeinschaft aufgenommen (vgl. StJWG-DVO 2005).

Einer oder mehrerer der folgenden Gegebenheiten müssen vorliegen um als Kind oder Jugendlicher einer stationären Erziehung in Form einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zugewiesen zu werden:

- die Gefährdung des Kindeswohls – umfasst Formen riskanter Lebensbedingungen, die eine Gefahr der Desintegration nach sich ziehen bzw. eine gelungene Entwicklung gefährden und die Entfaltung lebensbewältigender Handlungsfähigkeit nicht erwarten lassen,
- soziale Verhaltensauffälligkeiten (nicht altersgemäßes, sozial unreifes Verhalten, Aggressivität etc.),
- Entwicklungsverzögerungen und Förderungsdefizite,
- Verwahrlosungssyndrom,
- schwere emotionale Vernachlässigung und
- Folgeprobleme aus Beziehungsabbrüchen (vgl. StJWG-DVO 2005).

Eine Unterbringung in einer Wohngemeinschaft ist für Kinder und Jugendliche sinnvoll die gruppenfähig sind bzw. Gruppenvereinbarung anerkennen können. Den Willen zu einer Schul- bzw. Berufsausbildung sieht Kiehn (1990) ebenfalls als Aufnahmekriterium. In diesem Zusammenhang ist es aber von großer Bedeutung die Kriterien individuell zum Alter, der Reife und den Besonderheiten zu beurteilen. Kritische Stimmen sehen diese Voraussetzungen aber auch als Lernziel während der Betreuungszeit (vgl. ebd., S. 111f).

Kinder und Jugendliche mit einer akuten Alkohol- und/oder Drogen- bzw. Medikamentenproblematik, mit einer Pflege- bzw. Betreuungsbedürftigkeit wegen körperlicher, geistiger oder psychischer Beeinträchtigung, mit schweren sozialen Verwahrlosungsfolgen, die eine Integration in die Einrichtung unmöglich macht, Minderjährige mit schweren delinquentem und gemeinschaftsgefährdendem Verhalten oder akuter Selbst- oder Fremdgefährdung kann hingegen die Aufnahme in eine Sozialpädagogische Wohngemeinschaft der Jugendwohlfahrt in der Steiermark verwehrt werden (vgl. StJWG-DVO 2005).

### **3.3.3.2 Grundsätze und methodische Grundlagen**

Die Planung und der Handlungspraxis der MitarbeiterInnen einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft erfolgt nach den sozialpädagogisch/sozialarbeiterischen Konzepten Empowerment, Case Management und dem Netzwerkansatz. Eine Sozialpädagogische Wohngemeinschaft der Jugendwohlfahrt versteht sich als lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe und stellt in dieser Hinsicht eine Hilfe zur biografischen Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen dar. „Das jeweilige sozialpädagogische Konzept (Methode, Menschenbild, pädagogischer Bezug) hat sich an je aktuell üblichen geistes- bzw. sozialwissenschaftlich fundierten Kriterien sowie an Methoden Sozialer Arbeit zu orientieren“ (vgl. StJWG-DVO 2005).

Ziel der der pädagogischen Betreuungsarbeit ist die Förderung

- der Schul-, Berufs-, Weiterbildung (Lernen),
- der Beziehungsfähigkeit,
- der Eigenverantwortung,
- der Stärkung und Entwicklung eines positiven Selbstwertes,
- der Freizeitgestaltung und Nutzung von Kulturangeboten,
- der Wiedereingliederung in die Familie,
- der Selbstbestimmung und selbständige Lebensführung,
- der Bewältigung persönlicher und familiärer Probleme,
- des Erkennens eigener Potenziale und Grenzen,
- der Einsetzung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien,
- des Erlernens von Gruppenfähigkeit,
- der Kooperation in der Eindämmung gesundheitlicher Defizite und
- der Bewältigung der dissozialen Verhaltensstrukturen, die zur Einweisung führten mittels Aufarbeiten enttäuschter Ersatzvater (-mutter) – Beziehungen,

Sinngenerierung durch pädagogisch angeleitete Erlebnisse – auch in Risikobereichen, Lernen zu unterscheiden zwischen subjektiv wahrgenommenen (psycho-physisch erlebbaren) und gesellschaftlich wirksamen Risikosituationen, Erweiterung von Perspektiven bezüglich der An- und Einsichten in die eigene Lebenslage durch erlebnispädagogische Projektarbeit (vgl. StJWG-DVO 2005).

### **3.3.3.3 Standort und Umgebung einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft**

Der Standort der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft muss den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, dass sie am gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Region teilnehmen bzw. die regionale Infrastruktur (Geschäfte, ÄrztInnen, Institutionen) nutzen können. Die selbständige Mobilität der Kinder und Jugendlichen ist durch die Anbindung an ein öffentliches Verkehrsnetz zu ermöglichen (vgl. StJWG-DVO 2005).

### **3.3.3.4 Die Wohngemeinschaft für Migrantenkinder und -jugendliche**

Kiehn (1990) beschreibt im Zuge seiner Auseinandersetzung mit besonderen Formen des Sozialpädagogischen Jugendwohnens u.a. die „Wohngemeinschaft für ausländische Jugendliche“. Er stellt sich die Frage, ob aufgrund der Erhöhung der Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Notwendigkeit einer Wohngemeinschaft ausschließlich für diese Kinder und Jugendliche besteht. Gleichzeitig fordert er eine kritische Betrachtung bzw. fragt, ob eine Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine Regelwohngemeinschaft pädagogisch wertvoller wäre. Zum Zeitpunkt seiner Publikation bestehen in Deutschland bereits solche Wohngemeinschaften wie zum Beispiel eine Türkische Mädchenwohngemeinschaft (ebd., S. 63). In Österreich ist mir keine entsprechende Wohnwohngemeinschaft bekannt.

## 3.4 Inanspruchnahme stationärer Erziehung von MigrantInnen

Schröttner/Sprung (2003) stellen fest, „ohne Migranten gleich als spezielle Risikogruppe definieren zu wollen, kann jedenfalls von einem Bedarf nach psychosozialen, gesundheitsbezogenen oder qualifizierten Angeboten, wie er auch [Personen ohne Migrationshintergrund] in vergleichbaren Lebenslagen besteht, ausgegangen werden. Einschränkend ist zu sagen, dass einzelne Zielgruppen des Sozialwesens in der MigrantInnenbevölkerung bislang wenig vertreten sind“ (ebd., S. 5).

Die Dienste und Einrichtungen, die dennoch verhältnismäßig häufig in Anspruch genommen werden bezeichnet Gaitanides (2003) als „Endstationen der sozialen Dienste“ und meint damit beispielsweise die Jugendgerichtshilfe, Streetwork, Zufluchtsstätten für Mädchen und Frauen, die Inobhutnahme bei extremen familiären Krisensituationen als auch die stationäre Erziehung. In präventiven oder auch ambulanten Einrichtungen hingegen finden sich wenige Personen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 42ff; Gaitanides 2001, S. 181; Trede 2000, S. 3). Die geringe Frequentierung der erzieherischen Hilfen vermutet Trede (2000) in der Inadäquatheit der verschiedenen Unterstützungsformen (ebd., S. 3).

Stellt man Mädchen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt dieser Betrachtungen, so ist zu erkennen, dass diese Gruppe in den unterschiedlichen Diensten noch weniger vertreten ist. Nur in der Vollen Erziehung sind sie stärker präsent als männliche Migranten (vgl. Trede 2000, S. 4).

Unabhängig von der unterdurchschnittlichen Nutzung sozialer Dienste durch MigrantInnen weisen Studien weiters eine hohe Abbrecherquote auf. Beratungen gestalten sich schwieriger und sind auch durch weniger Erfolg gekennzeichnet als bei dem restlichen Klientel (vgl. Gaitanides 2001, S. 182).

Das Einstiegsalter der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine Erziehungshilfe ist im Durchschnitt höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Die Initiative geht weiters vielfach von den Kindern und Jugendlichen selbst aus (vgl. Schröder 2005, S. 14ff).

Einrichtungen mit hohem Migrantenanteil fehlen nach Gaitanides (2003) allerdings die personellen und konzeptionellen Voraussetzungen für dieses Klientel. Für ihn liegt in



weiterer Folge in eben der ungenügenden Rücksichtnahme der individuellen sozialen, sozialpsychologischen, rechtlichen und kulturellen Voraussetzungen dieser Zielgruppe die Begründung der unterdurchschnittlichen und weniger erfolgreichen Teilnahme von Familien mit Migrationshintergrund an Angeboten der Jugendhilfe (vgl. ebd., S. 42ff).

Auch Schröer (2005) findet Gründe für die merkliche Unterrepräsentation von Migrantenkindern und -jugendlichen in den Erziehungshilfen. Einerseits sieht er diese in unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen von Institutionen oder auch ihren MitarbeiterInnen. Häufig wird übersehen, dass Ungleiches nicht gleich behandelt, Differenzen gleichzeitig aber nicht ignoriert werden dürfen. Die Leugnung des Paradigmenwechsels zur interkulturellen Arbeit wirkt sich ebenfalls negativ auf die Möglichkeiten zur Nutzung von Erziehungshilfen aus. Oftmals bleiben Probleme unsichtbar oder auch unverändert, weil der Zugang zum Klientel mit Migrationshintergrund schwer fällt bzw. bestimmte Stereotype in der Institution reproduziert werden und somit auch ernsthafte Elternarbeit als unmöglich erachtet wird. Auch anders gesetzte, möglicherweise auch nicht zeitgemäße Schwerpunkte können Barrieren aufrechterhalten oder entstehen lassen (vgl. Schröer 2005, S. 14ff).

### **3.5 Zugangsbarrieren**

Welche Faktoren dazu führen könnten, dass MigrantInnen soziale Dienste nicht in Anspruch nehmen bzw. ihnen den Zugang verwehren werden im Folgenden beschrieben.

In diesem Forschungsbereich weit verbreitet sind die Ergebnisse von Stefan Gaitanides, der sich intensiv mit dem Thema Zugangsbarrieren auseinandergesetzt und wichtige Erkenntnisse hervorgebracht hat.

Ein überwiegender Teil aller Angestellten in Einrichtungen der Erziehungshilfen in Österreich, also auch in Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften, haben selber keinen Migrationshintergrund und beherrschen selten die Muttersprachen der KlientInnen mit Migrationshintergrund. Gaitanides sieht im Fehlen muttersprachlicher Kräfte eine große Barriere, die den Zugang zu einer Erziehungshilfe verhindern kann. Ein vertrauter Kommunikationsstil und geteiltes Migrationsschicksal erleichtern den Aufbau von Vertrauen zum sozialen Dienst. Gaitanides stellt in dieser Hinsicht weiter fest: „Wo immer Migranten eingestellt werden, wächst der Anteil der Migranten an der Klientel“ (ebd. 2001, S. 182).

In der Kultur liegt eine weitere Hemmschwelle. Das Anvertrauen bzw. nach außen tragen von familieninternen Problemen als auch die soziokulturell vermittelte Leidensbereitschaft und Stolz ist vielfach ein kulturell verankertes Tabu und verhindert somit die Möglichkeiten professionelle Hilfe von Außenstehenden anzunehmen, wenn das Problem ein bestimmtes Ausmaß nicht überschreitet (vgl. ebd. 2001, S. 182f).

Ebenfalls kulturell verwurzelt ist die Angst oder das Misstrauen von manchen Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, gegenüber möglichen kulturellen Kolonialisierungsabsichten der sozialen Dienste. Daraus ergibt sich eine weitere Zugangsbarriere (vgl. ebd. 2001, S. 182).

„Darüber hinaus herrscht grundsätzlich eine Zurückhaltung und Skepsis gegenüber isolierter psychologischer Beratung und mittelschichtenorientierter Gesprächsführung, die auf Lerneffekte von Selbstreflexionsprozessen setzt“ (ebd. 2001, S. 183).

Ein weiteres Hindernis von MigrantInnen kann durch die Angst vor aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen begründet werden. Dies gilt vor allem für die, deren rechtlicher Status noch nicht gänzlich geklärt ist (vgl. ebd. 2001, S. 183).

Fehlende oder mangelnde Informationen über komplexe sozialstaatliche Beratung und Hilfesysteme verhindern schon vor etwaiger Skepsis oder Angst institutionalisierte Hilfe in Anspruch zu nehmen. Wenn ich nicht über die Existenz einer Sache weiß, kann ich sie natürlich nicht nutzen (vgl. ebd. 2001, S. 183).

In großen Ballungsräumen sind oftmals viele unterschiedliche Institutionen vertreten und für dort ansässige Personen erreichbar, sofern sie davon wissen. Wohnortfremde Anlaufstellen bleiben für MigrantInnen hingegen häufig aufgrund räumlicher Immobilität schwer zugänglich (vgl. ebd. 2001, S. 183).

Haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund den Zugang zu sozialen Diensten erfolgreich gemeistert und sind offen für die Hilfe von außen, können im Zuge der Betreuung und somit auch im Kontakt mit MitarbeiterInnen der Institution neuerlich Hürden seitens dieser bestehen. Zugangsprobleme von ErzieherInnen zum Migrationsklientel lassen sich häufig in der Wirkung unbewusster Vorurteile begründen. Kinder und Jugendliche nehmen, wie bereits erwähnt, nur einen kleinen Teil des Gesamtklientels ein. MitarbeiterInnen haben dadurch wenige Gelegenheiten Erfahrungen im Bereich Handlungs- und Verhaltensweisen mit diesem Klientenanteil zu machen, was zu Unsicherheit führen kann. Um diese Unsicherheit zu überwinden, greifen viele auf Klischeevorstellungen zurück, die kränkend wirken können und die Person fühlt sich in seiner Individualität vernachlässigt. Stehen

Klischees im Vordergrund, hat dies auch Auswirkungen auf die eigenen Interventionsmöglichkeiten im Bezug auf das eine Kind/den einen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der/die auf angemessene individuelle Hilfe hofft bzw. erwarten kann (vgl. ebd. 2001, S. 183f).

Diese erarbeiteten Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu sozialen Diensten zeigen auf, dass in jedem Schritt hin zur Inanspruchnahme einer Barriere errichtet werden bzw. sein kann.

Um diese Barrieren aufzubrechen schlägt, Gaitanides die Einstellung von qualifiziertem Personal mit Migrationshintergrund, also auch verschiedenen Sprachkenntnissen vor. Dies wirkt wie ein Türöffner für Klientel mit Migrationshintergrund. Auch das Bemühen um interkulturelle Handlungs- sowie kognitive Deutungskompetenzen erleichtert den Weg zur Inanspruchnahme institutioneller Hilfe. Gaitanides fordert die Verankerung interkultureller Kompetenz bereits im Ausbildungsumfang. Dies setzt aber die Interkulturelle Öffnung der Ausbildungsinstitutionen voraus. Die Interkulturelle Öffnung darf aber dort nicht aufhören, auch die sozialen Institutionen müssen eine Veränderung von Organisationsstruktur und – kultur im Zuge einer Interkultureller Öffnung erfahren (vgl. ebd. 2001, S. 186). Auf das Konzept der Interkulturellen Öffnung wird im kommenden Kapitel eingegangen.

Schwierigkeiten müssen allerdings nicht immer nur intern bearbeitet werden. In manchen Fällen ist das Hinzuziehen von externen Experten hilfreich (vgl. ebd. 2001, S. 187).

## **4. Institutionelle Rahmenbedingungen in der pädagogischen Arbeit mit MigrantInnen**

### **4.1 Interkulturelle Öffnung**

Migration stellt unter anderem oder vielleicht vor allem auch der Soziale Arbeit eine herausfordernde Aufgabe. Sie muss sich damit beschäftigen, welche Methoden und Maßnahmen es Menschen mit Migrationshintergrund erleichtern soziale Dienste in Anspruch zu nehmen. Dabei spielt die Interkulturelle Öffnung eine bedeutende Rolle (vgl. Wiegand 2009, S. 3).

Der Ursprung der Interkulturellen Öffnung liegt in den 1980er Jahren, zurzeit als die Begriffe multikulturelle Gesellschaft, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in aller Munde waren. Die Anforderungen an die Interkulturelle Öffnung sind seit Mitte der 90er Jahre zum Großteil ausformuliert, die praktischen Ausführungen stehen aber den Leitbildern und Konzepten hinten nach (vgl. Foitzik 2008, S. 20).

#### **4.1.1 Begriffliche Definition**

Bevor ich nun näher auf das facettenreiche Konzept Interkulturelle Öffnung und die damit verbunden Herausforderungen und Schwierigkeiten eingehe, gilt es zu klären, was Interkulturelle Öffnung ist und will.

Für Handschuck und Klave (2004) stellt Interkulturelle Öffnung die Reaktion von sozialen Diensten und Bildungseinrichtungen auf gesellschaftliche Realität und das Bemühen die gegebene Angebotsstruktur für die spezifischen Bedürfnisse von MigrantInnen zu öffnen dar. Institutionen müssen dabei an zwei wesentlichen Orten ansetzen, einerseits beim Abbau von Zugangsbarrieren und andererseits bei der Entwicklung fachspezifischen Handelns in Bezug auf die Zielgruppe (vgl. ebd., S. 312).

Folglich ist Interkulturelle Öffnung „eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen (institutionellen) Kulturgebundenheit, mit dem Ziel, die Orientierung an der Mehrheitsstruktur als alleinigen Maßstab für das eigene Wahrnehmen und Handeln in Frage zu stellen und

sich als Institution für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu öffnen. Eine Öffnung in diesem Sinne beschreibt einen Prozess, der auch offen ist für Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen (Institutions-)Kultur“ (Foitzik 2008, S. 21).

Schröer (2005) setzt vor die Öffnung noch die Interkulturelle Orientierung und beschreibt diese als „politische Haltung, die Unterschiede anerkennt“ (ebd., S. 14). Interkulturelle Orientierung zielt auf die Teilnahme aller Menschen am gesellschaftlichen Gestaltungsprozess und beinhaltet auch die Thematisierung des Verhältnisses von Minderheit und Mehrheit als Machtprozess. Die praktische Umsetzung der Interkulturellen Orientierung bezeichnet Schröer daraufhin als Interkulturelle Öffnung und fordert, dass Angebote und Maßnahmen so zu organisieren, dass jeder, egal welcher Bevölkerungsgruppe er/sie angehört, diese erreichen kann (vgl. Schröer 2005, S.14f).

Interkulturelle (Orientierung und) Öffnung von Hilfen zur Erziehung kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden: aus der Perspektive der konzeptionellen, der institutionellen und der instrumentellen Ebene. Steht die konzeptionelle Ebene im Fokus, so ist Interkulturelle Öffnung ein Prozess, der in ein integrationspolitisches Gesamtkonzept einer Gemeinschaft integriert ist. Die Basis für gemeinsame Öffnungsprozesse stellen dann Leitbild und Ziele einer Organisation dar. Auf institutioneller Ebene präsentieren die interkulturellen Leitlinien die Planungsgrundlage und es gilt Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal zu entwickeln. Der zentrale Punkt der instrumentellen Ebene stellt das Hilfeplanverfahren dar. Hierbei ist es im Sinne der Interkulturellen Öffnung, dass die wichtigsten Informationen in verschiedenen Sprachen angeboten werden können und die Leitfäden für die Hilfeplanung relevante interkulturelle Aspekte in Betracht ziehen (vgl. Schröer 2005,S. 14ff).

#### **4.1.2 Gründe für die Umsetzung**

Institutionen nehmen das Konzept auf, was einerseits an externen Anlässen (wie zum Beispiel eine direkte Vorgabe von Kostenträgern oder auch aufgrund von Marktorientierung um eine neue Zielgruppe zu erschließen) aber auch an interner Motivation (zum Beispiel, wenn das bisherige Konzept an ihre Grenzen stößt) liegt. Beide Impulsgeber sind wichtig für die Entwicklung der Interkulturellen Öffnung, externe Anlässe alleine führen aber meist nicht zu einer langfristigen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung. „Interkulturelle Öffnung darf nicht nur ‚nice – to – have‘ sein“ (Foitzik 2008, S. 22). Für Foitzik (2008) ist das Konzept

vielfach theoretisch, praktisch wenig eindeutig und somit gut interpretierbar und begründet damit auch die lange Beständigkeit Interkultureller Öffnung trotz ihrer vermehrten kritischen Bewertungen (vgl. ebd, S. 22).

### **4.1.3 Interkulturelle Öffnung stationärer Dienste**

Stationäre Erziehungshilfen stehen vor der pädagogischen Herausforderung, Kinder und Jugendliche bei seinen/ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, aber auch strukturell sicherzustellen, dass alle, unabhängig von Herkunft oder Geschlecht, Unterstützung in Anspruch nehmen können. Für Handschuck ist das 2007 noch nicht der Fall. Interkulturelle Professionalität ist mittels strukturellen Veränderungen als auch durch pädagogisches Handeln erreichbar. Die strukturellen Veränderungen hin zur Interkulturellen Orientierung und Öffnung von Einrichtungen werden durch die reflexive Auseinandersetzung der Kultur der Einrichtung, ihrer unbewussten Ausgrenzungsmechanismen und den kulturzentrierten Deutungsmustern herbeigeführt bzw. unterstützt. Steht die Anerkennung von Unterschieden im pädagogischen Handeln im Vordergrund, ermöglicht dies Lebensweltbezug, Ressourcenorientierung und eine partizipative Ausrichtung der Erziehung (vgl. Handschuck 2007, S.109ff).

### **4.1.4 Unterstützende Ansatzpunkte und Hindernisse im Öffnungsprozess**

Auseinandersetzungen mit Interkultureller Öffnung haben sich nach Hinz-Rommel (2000) bislang auf die Zugangsbarrieren für MigrantInnen konzentriert. Als Gründe für die seltene praktische Umsetzung Interkultureller Öffnung werden meist mangelnde Professionalität sowie Bewusstsein herangezogen. Hinz-Rommel kann dem nicht zustimmen und präsentiert Erfahrungen bzw. Vorschläge, wie Veränderungsprozesse in Institutionen und deren MitarbeiterInnen ausgelöst und verfestigt werden kann.

Das Interkulturelle muss durch Reflexion und aktiver Auseinandersetzung herausgearbeitet werden. Die Gefahr dabei liegt laut ihm darin, dem Terminus „Kultur“ eine allzu große Bedeutung zu zuschreiben und somit zur Ethnisierung sozialer Probleme beizutragen. Der Bedarf nach Interkultureller Öffnung ist nach Hinz-Rommel nicht offensichtlich, was meist am mangelnden Kontakt zu den MigrantInnen liegt und in weiterer Folge zu einer als gering

erlebten Nachfrage von MigrantInnen an den Diensten führt (vgl. Hinz-Rommel 2000, S. 154ff).

Hinz-Rommel stellt fest, dass vor allem die MitarbeiterInnen einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen oder Scheitern eines Öffnungsprozesses beitragen. Eine erfolgreiche Veränderung muss von jedem einzelnen Beteiligten unterstützt werden. Auch unausgesprochene Vorbehalte oder Vorurteile haben Auswirkungen auf das Handeln eines Menschen. Es ist daher von besonderer Bedeutung, Reaktionen von MitarbeiterInnen ernst und in den Veränderungsprozess mit hinein zu nehmen. Eine individuelle Kosten – Nutzen – Rechnung kann zusätzlich Skepsis abbauen. MitarbeiterInnen, die im Öffnungsprozess auch einen subjektiven Vorteil und einen praktischen Nutzen erkennen, übernehmen eher Verantwortung als jene, die mit Nachteilen rechnen (vgl. Hinz-Rommel 2000, S. 154ff).

Im Qualitätsmanagement finden sich weiters ausgezeichnete Ansätze und Verfahren, um MigrantInnen und deren Bedürfnisse besser zu fokussieren und sich bei den Abläufen der Einrichtung danach zu orientieren. Im Öffnungsprozess ist es in weiterer Folge wichtig, die bisherige Praxis wert zu schätzen als auch der Einrichtungskultur Beachtung zu schenken, um dadurch ebenfalls mögliche Widerstände zu vermeiden (vgl. Hinz-Rommel 2000, S. 154ff).

Interkulturelle Öffnung ist nach Hinz-Rommel eine Organisationsentwicklung. Um einen Veränderungsprozess zielführend zu gestalten, bedarf es ein gewisses Maß an Flexibilität. Das unreflektierte Festhalten an einem Weg kann die Entwicklung verlangsamen oder gar beenden. Wird eine Maßnahme/Methode von MitarbeiterInnen als nicht hilfreich beurteilt, können möglicherweise durch eine andere große Fortschritte erzielt werden (vgl. Hinz-Rommel 2000, S. 154ff).

Auch Gaitanides hat, ähnlich wie Hinz-Rommel, essentielle Ansatzpunkte in Bezug auf die Interkulturelle Öffnung erarbeitet. Im Gegensatz zu Hinz-Rommel beschreibt er aber „Stolpersteine“, die einen Öffnungsprozess erheblich erschweren oder sogar verhindern können (vgl. ebd. 2003, 2004, 2004a).

Die MitarbeiterInnen stellen auch für Gaitanides eine entscheidende Einflussgröße auf das Gelingen bzw. Scheitern von Interkultureller Öffnung dar. Akzeptanzprobleme seitens der MitarbeiterInnen können durch die Einigkeit über den Handlungsbedarf schon vor dem Prozess vermieden werden. Fehlendes Bewusstsein oder Wissen über unterschwellige Zugangsbarrieren definiert Gaitanides ebenfalls als „Stolperstein“ auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung. Weniger Abwehr wird die Einbettung der Öffnung in Qualitätsmanagementverfahren hervorbringen. Auch die Angst vor der möglichen Verurteilung ihrer Vorurteile kann MitarbeiterInnen davon abhalten an selbstreflexiven

Fortbildungen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz teilzunehmen. Dies kann den Prozess behindern (vgl. Gaitanides 2004a, S. 13f).

Die Religionsverbundenheit einer Institution birgt ein weiteres Hindernis, wenn sie dazu führt, dass Personen mit anderem Religionsbekenntnis nicht als MitarbeiterInnen aufgenommen werden (vgl. Gaitanides 2004a, S. 14).

In Ausbildungsstätten findet das Konzept der Interkulturellen Öffnung selten Einzug in den Lehrplänen. Diese Gegebenheit sieht Gaitanides als Grund für einen Mangel an einschlägig qualifizierten Kräften. Der Mangel macht den Öffnungsprozess in den Einrichtungen daraus folgend oftmals nicht möglich. Fehlendes Controlling gestattet es vielen Einrichtungen Interkulturelle Öffnung nach außen hin in ihr Konzept aufzunehmen, gleichzeitig aber keine internen Veränderungen vorzunehmen. Dieser „Etikettenschwindel“ ist nicht zielführend und wirkt wenig unterstützend für die Ernsthaftigkeit des Themas (vgl. Gaitanides 2004a, S.14).

Nahezu jede Organisation steht in den letzten Jahren, aufgrund der Reduzierung öffentlicher Mittel, immer mehr unter Finanzierungsdruck. „Die Finanzkrise kann aber nicht rechtfertigen, dass der Reformprozess in Gänze auf Eis gelegt wird“ (Gaitanides 2004a, S. 15). Öffnungsprozesse bedürfen eine Einrichtung, in der Alles und Jeder mit vollem Einsatz hinter den Reformversuchen steht und sich auch durch schwierige Zeiten oder einen Rückschritt nicht entmutigen lassen. Kurzatmigkeit von Reformierungsversuchen bringt eine geringe Nachhaltigkeit und führt meist zu keinen oder kaum erwähnenswerten Veränderungen (vgl. Gaitanides 2004a, S. 15).

Interkulturelle Öffnung kann also zusammenfassend als ein sehr komplexer und vielschichtiger Prozess beschrieben werden, der erst durch das Zusammenspiel von Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen (Leitung, MitarbeiterInnen, Träger, ...) bestmöglich umgesetzt werden kann. Dies zeigt sich besonders gut durch die Auseinandersetzungen von Hinz-Rommel und Gaitanides.

#### **4.1.5 Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung**

Die Konzepte Sozialraumorientierung und Interkulturelle Öffnung werden selten in Zusammenhang gebracht. Straßburger (2009) sieht aber in der Sozialraumorientierung „das Potential, die Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste zu forcieren und zu gewährleisten, dass auch Migrantenfamilien selbstverständlich und erfolgreich von unterstützenden Angeboten profitieren“ (ebd.).



Damit interkulturelle sozialraumorientierte Arbeit erfolgreich ist, muss sie einem Leitsatz befolgen, der besagt, Differenzen nur dort herauszuarbeiten, wo sie für die Betreuung durch die ErzieherInnen von Bedeutung sind. Interkulturelle Kompetenz trägt im Zuge einer Sozialraumorientierung dazu bei, dass migrations- und kulturspezifische Kennzeichen wahrgenommen werden und einen passenden Umgang erfahren (vgl. Straßburger 2009).

## **4.2 Migrationssensibles Handeln**

In der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen finden dieselben Ansätze und Methoden der Sozialpädagogik ihre Anwendung, wie sie sich für alle Kinder und Jugendlichen etabliert und entwickelt haben. Es reicht allerdings nicht alle einfach gleich zu behandeln (vgl. Foitzik 2008, S. 38).

### **4.2.1 Was ist migrationssensibles Handeln?**

Eine Institution handelt migrationssensibel, wenn sie die Fragen zu individuellen und gesellschaftlichen Lebenssituation, den erzieherischen Bedarf und die notwendige Unterstützung von MigrantInnen konsequent aufgreifen und ihr Leistungsangebot danach ausrichten. Migrationssensibles Handeln muss als Querschnittsaufgabe verstanden werden, die die Leistungsangebote, Behörden, Einrichtungen, Konzepte und sämtliche Fachkräfte gleichermaßen mit einbeziehen. Eine Querschnittsaufgabe muss im Alltag selbstverständlich, also ohne zusätzlichen Auftrag umgesetzt werden. Aktuell ist migrationssensibles Handeln bei weitem noch nicht Standard in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die geringe Inanspruchnahme von Angeboten und Leistungen der Jugendwohlfahrt durch MigrantInnen – wie bereits im Kapitel 3.4. beschrieben – wird als Indikator dafür herangezogen (vgl. Teuber 2002, S. 77).

Für Träger von Jugendwohlfahrtsleistungen, die ihre Konzepte und Strukturen migrationssensibel gestalten, d.h. sich für Migrationsthemen und –erfahrungen öffnen wollen, ist ein breites Fachwissen zu migrationspezifischen Themen, die Reflexion der eigenen Arbeitshaltung und die Erweiterung der Handlungskompetenzen ein Muss (vgl. Teuber 2002, S. 75).

Für Foitzik (2008) ist zusätzlich eine „Grundhaltung kultur- und migrationssensiblen Arbeitens [...] nicht Verhaltenssicherheit durch Kenntnisse des Anderen, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen“ (ebd., S. 18).

Die große Herausforderung einer Einwanderungsgesellschaft ist es, Differenzen nicht zu übergehen und gleichzeitig aber Menschen nicht darauf festzuschreiben und zu reduzieren (vgl. Foitzik 2008, 16), denn „Migration gehört zu dem normalen Zustand der Gesellschaft“ (vgl. Foitzik 2008, 15).

Eine migrationssensible Jugendhilfe zielt zusammengefasst auf den Abbau von Benachteiligungen, Ausgrenzungsmechanismen und institutionellem Rassismus, wobei beachtet werden muss, dass diese gesellschaftlich eingebettet sind und daher nie vollständig abgebaut werden können (ebd., S. 83).

Migrationssensibles Handeln bracht also keine neuen Spezialangebote oder eine neue Pädagogik, denn damit würde nur der Status des Angehörigen der Minderheitskulturen verfestigen und ihre Ausgrenzung unterstützt werden. „Eine migrationssensible Pädagogik muss in den Regeleinrichtungen angesiedelt sein. Sie versteht Vielfalt und Multikulturalität als Normalität [...]“ (Teuber 2002, S. 83f).

#### **4.2.2 Voraussetzungen für migrationssensibles Handeln**

Die politischen Verhältnisse und gesellschaftlichen Strukturen prägen das Leben von Menschen mit Migrationshintergrund merklich. Teuber (2002) beschreibt Voraussetzungen bezüglich Haltungen und Fachwissen, als auch Anforderungen an Kompetenzen und Strukturen für migrationssensibles Handeln. Die Auseinandersetzung mit der Ausländer- bzw. Zuwanderungspolitik des Landes ist demnach eine wesentliche Voraussetzung für migrationssensibles Handeln. Hinterfragt werden müssen dabei die subjektiven Begründungszusammenhänge für die Zuwanderung sowie die Gestaltung des eigenen Lebens von MigrantInnen und welche Auswirkungen gesellschaftlichen Strukturen, wie zum Beispiel gesetzliche Regelungen, auf den Einzelnen haben (vgl. Teuber 2002, S. 84ff).

Träger von sozialen Leistungen sind gefordert Einblicke in die Rechtslage ihrer Einrichtungen haben. Hier ist oftmals die Unterstützung von externen Rechtsberatern hilfreich (ebd., S. 93ff).

Das Thema Rassismus ist in diesem Zusammenhang immer mit zu bedenken und in die Arbeit mit einzubeziehen. Die Vorurteile denen MigrantInnen, egal ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, begegnen stehen immer in Verbindung mit der Abwertung der Gruppe, deren Lebensweisen und auch biologischen Merkmalen. In der Reflexion von pädagogischem Handeln ist es dabei wesentlich, Wissen über rassistische Mechanismen zu integrieren (ebd., S. 89f). Rassismus kann sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten: auf sprachlicher Ebene, Sozialisations-ebene, Öffentlichkeitsebene (wie zum Beispiel die Beeinflussung von Alltagswissen und Haltungen durch Medien), persönlicher (z.B. Diskriminierungserfahrungen im Alltag) und institutioneller Ebene (z.B. bei Behörden) (ebd., S. 90f zit.n. Rommelspacher 1995).

Ökonomische und soziale Lebensbedingungen beeinflussen Bildungszugang, gesellschaftliche Teilhabe und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen von Menschen. So auch und vielleicht besonders bei MigrantInnen. Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Lebens muss ebenfalls als Voraussetzung für migrationssensibles Handeln passieren. Damit in Verbindung stehen auch die Identitätsbildung und die Entstehung und Entwicklung der Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Themen Identität und Zugehörigkeit wurden bereits im Kapitel 2.3 und 2.4 behandelt (ebd., S. 107ff).

Migrationssensibles Handeln stellt des Weiteren Anforderungen an spezifische Kompetenzen und Strukturen. Dies schließt auch den gegenwärtigen Modebegriff Interkulturelle Kompetenz mit ein. Teuber beschreibt Interkulturelle Kompetenz als ein Bündel von kognitiven, reflexiven und Handlungskompetenzen und sieht diese als Teil des lebensweltorientierten Handelns, das auf multinationale Verhältnisse ausgerichtet ist und Bedingungen und Konsequenzen von kulturellen, ethnischen und nationalen Besonderheiten integriert (vgl. ebd. 2002, S. 115ff).

Die im Bündel enthaltene reflexive Kompetenz ist als Überprüfung des individuellen Handelns, der eigenen Standpunkte und begrifflicher Konstruktionen zu beschreiben und aus kulturell gemischten Kontexten nicht weg zu denken. Es gilt sich Vorurteile bewusst zu machen und sensibel damit umzugehen. Die „Selbstreflexion trägt dazu bei, sowohl Grenzen als auch die Veränderungsmöglichkeiten des eigenen Handelns herauszuarbeiten, aber auch, sich der persönlichen Stärken im Sinne eines ressourcenorientierten Umgangs mit sich selbst bewusst zu werden“ (ebd., S. 119).

Ressourcen und der Kontext der AdressatInnen sind in pädagogischer Arbeit immer mit einzubeziehen. Aber auch die eigenen Ressourcen für kulturell gemischte Arbeitsgebiete der PädagogInnen (wie zum Beispiel selbst erlebte Fremdheitsgefühle in den verschiedensten Lebenssituationen) wirken unterstützend für das Verstehen von Erfahrungen anderer. Eigene Erlebnisse befähigen uns aber nicht dazu, der/die ExpertIn für jede Migrationserfahrung oder dergleichen zu sein. Wissen hat Grenzen, denen man sich bewusst sein sollte und die den Vorteil haben, dass sie unvoreingenommen machen. Der Kontext, die Sichtweise der Klientin/des Klienten, der Professionellen, der Institution und der Gesellschaft entscheiden letztendlich ob ein Erziehverhalten angemessen ist (vgl. ebd., S. 119f).

Arbeitsstrukturen, die migrationssensibel gestaltet werden, bieten Räume und regelmäßig angemessene Zeitkapazitäten für Reflexion (Supervision, themenbezogene Gesprächsrunden, ...). Eine Anpassung der Grundsätze und Kommunikationsregeln darauf ist unumgänglich um eine gute Zusammenarbeit aller MitarbeiterInnen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 120f).

Migrationssensible institutionelle Strukturen hinsichtlich der Personalplanung und -auswahl zielen auf die Beseitigung dieser Zugangsbarriere, indem sie ein national und kulturell gemischtes Team anstreben. Reflektierte Migrationserfahrungen stellen eine zusätzliche Ressource dar und es ist damit ein Schritt gesetzt, dass Multikulturalität und Vielfalt als Normalität angesehen werden. Gemischte Teams bieten zusätzlich verschiedene Rollenmodelle für alle Kinder und Jugendlichen – die MigrantInnen im Team sind nicht nur für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Gaitanides 2001, 121f).

Die konzeptionelle Gestaltung von Jugendhilfeleistungen richtet sich nach einer antirassistischen Erziehung und den Prinzipien Interkultureller Pädagogik Gleichheit und Anerkennung (vgl. ebd., S. 122; Auernheimer 2001, S. 9). Migrationssensible Angebote sind niederschwellig, gemeinwesenorientiert, wohnortnah, verlässlich und zugehend zu gestalten. Leistungen die dementsprechend konzipiert sind erfüllen die Anforderungen von Gaitanides und tragen damit zum Abbau von Zugangsbarrieren bei (vgl. ebd., S. 122ff; Gaitanides 2001, S. 182f).

Neben der Verankerung in Konzepten und Strukturen kann natürlich auch im Alltag von Wohngemeinschaften, in denen junge MigrantInnen leben, das Thema Migration nicht ignoriert werden. Essen, sich Kleiden, Religionsausübung (Feste, ...) u.ä. können nicht als unhinterfragte Routine ablaufen, sondern bedürfen gegenseitige Verständigung und Aushandlung (vgl. Teuber 2002, S. 81).

## 4.3 Anforderungen an die Betreuung

### 4.3.1 Qualifikationsmerkmale und Handlungskompetenzen der ErzieherInnen

Bei der Bestimmung der beruflichen Qualifikationsmerkmale in der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen nehmen kulturspezifische Aspekte einen besonderen Stellenwert ein. Kulturelle Kompetenz, nach Hamburger (2002) das „Verstehen eines anderen im Zusammenhang seiner Deutungen und Interpretationen und reflektierte Bewusstsein der eigenen Deutungs- und Interpretationsschemata“ (ebd., S. 40), stellt für ihn dennoch eine generelle sozialarbeiterische Fähigkeit dar, die allerdings oftmals erst im Kontakt mit jugendlichen Subkulturen bewusst erlebt wird. Beim Treffen auf Personen aus anderen Kulturen, mit einer anderen Sprache sollte dann ein Wandel von kultureller zu interkultureller Kompetenz passieren, die Struktur allerdings bleibt gleich. Für Hamburger ergibt sich durch den Migrationshintergrund nur eine „Steigerung der Differenzen und der Verständigungsanforderungen“ (vgl. ebd., S. 41), im Vergleich zu der Auseinandersetzung mit den Differenzen, die sich durch verschiedene Generationen, unterschiedliche Geschlechter, soziale Schichten oder auch Berufe ergeben (vgl. ebd., S. 40f).

Wird die kognitive Ebene der Anforderungen an die Qualifikation in den Mittelpunkt gestellt, lässt sich ein Bedarf an migrationsspezifischem Wissen, also speziellen Kenntnissen über Migrationsgründe, Belastungen und Fähigkeiten der Personen, im konkreten Fall der Jugendlichen, durch die Migration oder auch über die Wirkungen von Vorurteilen und Stigmatisierungen u.ä., erkennen. Erweitert werden kann dies durch Wissen im Zusammenhang mit Theoriediskussionen, beispielsweise über multikulturelle Gesellschaft, interkulturelles Lernen oder interkulturelle Pädagogik (vgl. ebd., S. 41).

Persönliche interkulturelle Erfahrungen (zum Beispiel eine eigene Migrationsbiografie, längere Auslandsaufenthalte, familiäre Hintergründe) können die interkulturelle Kompetenz von ErzieherInnen zusätzlich fördern. Die Aussage, dass nur ErzieherInnen mit eigenem Migrationshintergrund eine adäquate Betreuung von Migranten (-jugendlichen) bieten können, trifft nach Hamburger nicht zu. Durch Offenheit können (bis auf sprachliche Hürden) beinahe alle Verständigungsbarrieren überwunden werden (vgl. ebd., S. 41f).

Beim Blick auf sozialarbeiterische Schlüsselkompetenzen ergibt sich bei der Unterscheidung zwischen spezifischen interkulturellen und anderen Kompetenzen ein Problem, denn sowohl

Einfühlungsvermögen, Offenheit, Toleranz als auch Ambiguitätstoleranz gehören genauso zu den sozialpädagogischen Basiskompetenzen (vgl. ebd., S. 42). Hamburger schließt daraus: „Das Besondere der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können“ (ebd., S. 42).

Zusammenfassend ist erkennbar, dass den Basiskompetenzen sozialarbeiterischen Handelns eine enorme Bedeutung zukommt. Neben diesen personalen (Basis-) Kompetenzen, also der Fähigkeit zur differentiellen Wahrnehmung, der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz, der Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie der Revision der eigenen Haltung, liegen die weiteren Anforderungen auf der Wissens- und der Erfahrungsebene (vgl. ebd., S. 42f).

### **4.3.2 Interkulturelle Teams als Voraussetzung interkultureller Arbeit?!**

Das pädagogische Arbeiten in interkulturellen Teams bietet allen Mitgliedern Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Zuge der täglichen Zusammenarbeit. PädagogInnen mit Migrationshintergrund sind Vorbilder und Identifikationsfiguren für die Kinder und Jugendlichen, die ermöglichen können, Abwertungsprozesse zu verringern, andere Lebensentwürfe kennen zu lernen und einen Weg zu finden wie die eigene Biculturalität befriedigend gelebt werden kann (vgl. Koch 2002, S. 474f; Foitzik 2008, S. 99).

Weitere positive Effekte von multikulturellen Teams zeigen sich durch die Förderung der Auseinandersetzung mit den Themen Migration und Interkulturalität. Vom Wissen und den Erfahrungen der migrantischen PädagogInnen ziehen, durch teaminterne Lernprozesse, alle Angehörigen des Teams ihren Nutzen, der oft weit über die sprachliche Vermittlung hinausgeht (vgl. Foitzik 2008, S. 99). Langfristig gesehen macht die dauerhafte Zusammenarbeit, die Erfahrungen und der Austausch in interkulturellen Teams Nicht-MigrantInnen zu interkulturell kompetenten Fachkräften (vgl. Salman/Hegemann 2007, S. 352).

Zusätzlich zum Erfahrungs- und Wissensaustausch im Team besteht die Möglichkeit betreuungsrelevantes Wissen (vgl. 4.1.) in Fortbildungen zu erwerben (vgl. Koch 2002, S. 749).

Es darf beim Austausch im Team nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich dabei um die Erfahrungen und Meinungen einer Person, einer Migrantin/eines Migranten handelt, die

nicht auf alle Menschen mit Migrationshintergrund übertragen werden kann (vgl. Foitzik 2008, S. 99).

Zusätzlich zur Wirkung innerhalb des Teams und auf die zu betreuenden Jugendlichen ergibt sich auch ein Effekt in Bezug auf die NutzerInnen der Einrichtung und deren Herkunftssystem. Die Anwesenheit von PädagogInnen mit Migrationshintergrund stiftet Vertrauen bei den Migrantenfamilien – sie fühlen sich verstanden und gut aufgehoben, was sich positiv auf den Zugang zur Einrichtung auswirkt. Beachtet man diese Gegebenheit von der anderen Seite, erleichtert der Migrationshintergrund der ErzieherInnen auch den Zugang zu migrantischen Netzwerken und damit in weiterer Folge die Betreuung der Jugendlichen (vgl. Foitzik 2008, S. 99; Salman/Hegemann 2007, S. 352).

Das Sprechen einer gemeinsamen Sprache bringt nicht nur Vorteile im Bezug auf den Austausch sachlicher Informationen. PädagogInnen mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache sich mit der eines/einer Jugendlichen und seiner/ihrer Familie deckt, ist es auch möglich, die emotionalen Botschaften des Gesprächs herauszufiltern und in die Betreuung einzubinden (vgl. Foitzik 2008, S. 99).

Im Übrigen ist ein interkulturelles Team ein Statement für die Öffnung der Einrichtung und „trägt zu einer gesellschaftlichen Normalisierung der Einwanderungsgesellschaft bei“ (ebd., S. 99f).

Die Aufgabe der Leitung eines interkulturellen Teams liegt darin, ein multikulturell zusammengesetztes Team zu einem interkulturell arbeitenden Team zu machen. Denn nur so besteht die Möglichkeit, auf die eben genannten Vorteile und Ressourcen zurück zu greifen. Führungsaufgaben sind dabei Gelegenheiten zum Austausch und zu Selbstreflexion zu bieten, gemeinsame Lern- und Reflexionszeiten zur Verfügung zu stellen, Entwicklungsmöglichkeiten zu gewähren und die Teammitglieder mit Migrationshintergrund davor zu bewahren, zu Ausländerbeauftragten der Einrichtung zu werden (vgl. ebd., S. 102). Ohne bewusste, reflexive Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche innerhalb des Teams besteht oftmals die Gefahr der Reduzierung auf eine Spezialistenrolle bzw. zur/zum DolmetscherIn. Um dem entgegenzuwirken ist es empfehlenswert bei der Aufgabenverteilung spezifische Ressourcen, persönliche Kompetenzen und Vorlieben in den Vordergrund zu stellen (vgl. ebd., S. 104; Koch 2002, S. 748f). „Es ist eine gemeinsame Aufgabe des Teams, dass in Situationen, in denen [beispielsweise] die Sprache tatsächlich eine Rolle spielt, dafür zu sorgen, dass die anliegenden Aufgaben bewältigt werden können“ (Foitzik 2008, S. 104).

Trotz der doch zahlreichen positiven Effekte sind interkulturelle Teams eher eine Ausnahme (vgl. Salman/Hegemann 2007, S. 351). Erklärt wird dies mit dem Fehlen qualifizierter migrantischer Fachkräfte, denn der „Migrationshintergrund allein garantiert keine professionelle migrations- und kultursensible Arbeit“ (Foitzik 2008, S. 100).

### **4.3.3 Probleme in multikulturellen Fachkollegien**

Zu Problemen innerhalb eines interkulturellen Teams kann es kommen, wenn sich MitarbeiterInnen gegenseitig misstrauen oder den MigrantInnen im Team fehlende professionelle Distanz, schlimmstenfalls ein Mangel an Fachkompetenz vorgeworfen wird. Schwerwiegende Konflikte sind möglich, wenn die MigrantInnen in eine Außenseiterposition gezwängt werden oder Vorurteile, ethnische Zuschreibungen, Diskriminierungen, u.ä. im Raum stehen. Fühlt sich der/die betroffene MitarbeiterIn obendrein von seinem/ihrer Vorgesetzten in Stich gelassen, verschlechtert sich die Situation zusätzlich. Die unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen auf eine Situation können in weiterer Folge nicht als Ressource innerhalb eines interkulturellen Teams genutzt werden, wenn die einheimischen MitarbeiterInnen diese Sichtweise nicht anerkennen, weil sie beispielsweise befürchten, dass diese zukünftig auch für andere Sachverhalte verwendet wird. Dies kann letzten Endes in einem Teufelskreis führen, versucht jede „kulturelle Seite“ seine Betrachtungsweise als die richtige, die wichtigere durchzusetzen (vgl. Auernheimer 2005, S. 15ff zit.n. Anderson 2000, Gaitanides 2002).

Ähnliches gilt für Bedeutungszuschreibungen. Ein Austausch im Team verringert die Wahrscheinlichkeit von Konflikten und Problemen und kann darüber hinaus zur Überprüfung und Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive anregen (vgl. Foitzik 2008, S. 106).

Die Gefahr bei Problemen und Konflikten in interkulturellen Teams ist allerdings, dass diese nur auf die interkulturelle Komponente hin reduziert werden. „Der soziale Gehalt von Konflikten verschwindet durch die Akteure oft hinter den nahe gelegten ethnischen und kulturellen Deutungen des Konflikts“ (ebd., S. 106). Eine Bearbeitung des Konfliktes muss immer beide Ebenen mit einbeziehen, sie soziale und die kulturelle (vgl. ebd., S. 106).

Jede Kultur verfügt über eine vorherrschende Konfliktlösungsstrategie. Sind diese Strategien nicht bekannt, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit einer unnötigen Verfestigung oder Intensivierung des Konfliktes und macht die Kommunikation unmöglich. Erschwerend dazu wirken Sprachschwierigkeiten (vgl. ebd., S.107).



Möglichkeiten zur Beseitigung (oder zumindest zur Minimierung) dieser Probleme und Konflikte bieten regelmäßige Supervisionen, an denen das gesamte Team verpflichtend teilnimmt. Die Leitung und das Team haben für eine Atmosphäre zu sorgen, die eine offene kritisch-reflexive und wertschätzende Auseinandersetzung ermöglicht. Förderlich dabei sind die kommunikativen Kompetenzen der einzelnen Mitglieder. Die Konfliktbearbeitung in dieser Form unterstützt die Reflexion der eigenen Praxis, die Qualitätssicherung, die Verbesserung der Arbeitsstrukturen und schließlich auch die Identifikation jedes Teammitgliedes mit dem Team und der Einrichtung (vgl. ebd., S. 108).

## **II. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG**

## 5. Ziel und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es die sozialpädagogische Betreuung von jugendlichen MigrantInnen in der stationären Einrichtung Sozialpädagogische Wohngemeinschaft zu beleuchten.

Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen dabei die unterschiedlichen Einflüsse und Herausforderungen, die sich durch den Migrationshintergrund ergeben und wie und ob diese im Zuge der Betreuung bewältigt werden können.

Folgende Fragen sollen im Zuge der empirischen Untersuchung beantwortet werden:

- Welche Herausforderungen ergeben sich in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft?
- Wie können diese Herausforderungen bewältigt werden?
- Entstehen dabei besondere Anforderungen an das Betreuungspersonal?
- Hat die Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Einfluss auf die Konzeptentwicklung der Einrichtung?

## 6. Forschungsdesign

In der Beschreibung des Forschungsdesigns werden das verwendete Erhebungsinstrument, die Stichprobe der Erhebung, die Durchführung und das Auswertungsverfahren der Ergebnisse dargestellt.

### 6.1 Erhebungsinstrument

Um möglichst vielfältige Informationen zum thematischen Schwerpunkt zu erhalten wurde als Erhebungsinstrument das *halbstandardisierte Interview* ausgewählt. Es ermöglicht der/dem Interviewten offen auf die Fragen zu antworten, lässt ihr/ihm Spielraum, bietet aber dennoch einen Rahmen um nicht gänzlich vom Thema abzuweichen (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S. 103).

### 6.2 Der Interviewleitfaden

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens habe ich mich an folgenden Richtlinien orientiert:

„Es ist sinnvoll, für das Leitfadeninterview einen Leitfaden vorzubereiten, der sich einer kommunikativen und systematischen Ordnung orientiert. Er sollte sich von offenen zu spezifischen Fragen bewegen und nach thematischen Blöcken geordnet sein, die jeweils mit relativ allgemeinen Fragen eröffnet werden. Allerdings muss die Ordnung in der Praxis der Relevanzstruktur des Interviewten nachgeordnet werden. Daher dient der Leitfaden primär als Orientierungshilfe für den Interviewer und ist während des Gesprächs flexibel zu handhaben. Ziel ist es, Raum für die Darstellung von Sachverhalten und Positionen in ihrem situativen Kontext, ihrem Entstehungszusammenhang und ihrer Einbettung in die Relevanzstruktur des Befragten zu geben. Nur so entstehen Interviewtexte, die sich interpretieren und nicht allein klassifizieren lassen.“ (Przyborski /Wohlrab-Sahr 2008, S. 144).

Der verwendete Interviewleitfaden bestand, unter Berücksichtigung der Richtlinien, aus zehn thematischen Blöcken:

- Auswirkungen des Migrationshintergrundes auf den Alltag,

- Jugendliche mit Migrationshintergrund im Konzept der Einrichtung,
- Zugangsbarrieren,
- Anforderungen an die ErzieherInnen,
- ErzieherInnen mit Migrationshintergrund,
- Verbindungen mit Vereinen, anderen Institutionen,
- Andere Herausforderungen in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- Nachholbedarf in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und
- Empfehlungen/Tipps/Hinweise für andere sozialpädagogischen Einrichtungen.

Um dabei alle wesentlichen Schwerpunkte zu erarbeiten wurden zusätzlich, den Blöcken untergeordnete Fragen formuliert, die bei Bedarf gestellt werden konnten.

### **6.3 Stichprobe**

Die Stichprobe für diese qualitative Erhebung besteht aus Mitgliedern pädagogischer Teams bzw. Leitern, die zur Zeitpunkt der Interviewführung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft im Raum Graz tätig waren.

Eine besondere Anforderung bestand in einer gegenwärtigen oder vergangenen Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Insgesamt wurden sieben Personen interviewt, vier Frauen und drei Männer.

### **6.4 Durchführung**

Der Kontakt zu den InterviewpartnerInnen wurde über eine schriftliche Anfrage per Post hergestellt, die die Bitte um Rückmeldung bei Interesse und Bereitschaft an der Erhebung teilzunehmen beinhaltete. Auf diese Anfrage meldeten sich acht Personen, wovon mit sieben ein Gespräch stattgefunden hat.

Die Interviews wurden daraufhin, nach Terminvereinbarungen, in den jeweiligen Einrichtungen im Zeitraum von 29.4.2011 bis 7.6.2011 durchgeführt und dauerten durchschnittlich 45 Minuten.

Alle InterviewpartnerInnen willigten in die Aufnahme des Gespräches per Diktiergerät ein.

## 6.5 Auswertungsverfahren

Die durchgeführten Interviews wurden einzeln transkribiert und mittels MAXQDA ausgewertet. Diese Form der computerunterstützten qualitativen Textanalyse machte es möglich die Inhalte detailliert und zielorientiert auszuarbeiten.

### 6.5.1 Das Codesystem

Die nachfolgende Auflistung stellt den so genannten Codebaum der MAXQDA – Datei dar, der im Zuge der Ausarbeitung entstanden ist.

- A. sonstiges
- B. Nachholbedarf in der Arbeit mit Migrantenjugendlichen
- C. Empfehlungen an andere Institutionen
- D. Ressourcen
- E. Andere Herausforderungen
  - E.1 Streben nach Statussymbolen
  - E.2 Gewalt/Devianz
  - E.3 Rassistische Handlungen innerhalb der WG
  - E.4 Migranten gegen Migranten
  - E.5 Unbegleitete Minderjahriges Flüchtlings
  - E.6 Rückkehrpläne
  - E.7 Idealisierung des Herkunftslandes
- F. Kooperationen/externe Unterstützungen
  - F.1 Institutionen
  - F.2 Begründung
- G. ErzieherInnen mit Migrationshintergrund
  - G.1 Vorteile
  - G.2 Nachteile
- H. Anforderungen an die ErzieherInnen
- I. Zugangsbarrieren
  - I.1 Lösungsmöglichkeiten
- J. Interkulturelle Öffnung

J.1 Wichtigkeit theoretischer Konzepte

K. Berücksichtigung im Konzept

K.1 Notwendigkeit einer eigenen WG für MigrantInnen

K.2 Notwendigkeit eines speziellen Konzeptes für Migranten

K.3 Andere wichtige Konzepte

L. Auswirkungen des Migrationshintergrundes auf den Alltag

L.1 Ausübung der Religion

L.2 Geschlechterstellung

L.3 Austausch der Kulturen

L.4 Sprache

L.5 Essen

L.6 Einbeziehung der Kultur in den Alltag

L.7 Zusammenarbeit mit den Eltern

L.8 Feiertage

## **7. Auswertung und Diskussion der Interviewergebnisse**

Aus den sorgfältig aufgearbeiteten Interviews werden nun die Ergebnisse dargestellt. Dabei habe ich mich an den thematischen Blöcken des Interviewleitfadens orientiert, bei Bedarf aber kompatible Inhalte zusammengefügt, um aussagekräftige Resultate zu erhalten.

### **7.1 Auswirkungen des Migrationshintergrundes von Jugendlichen auf den Alltag in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft**

Der Migrationshintergrund der betreuten Jugendlichen hat auf vielfältige Weise sowie in unterschiedlicher Intensität Einfluss auf den Alltag der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft und ist auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar. Folgende Differenzierungspunkte wurden in der Praxis festgestellt:

- „Das kommt darauf an, wie massiv sie ihren Hintergrund rein bringen“ (I 4, Abs. 4 - 4).
- „Es kommt immer auf die Gruppenkonstellation an“ (I 5, Abs. 2 – 2).

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Ausformungen der Auswirkungen des Migrationshintergrundes von Jugendlichen auf den Alltag der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft beschrieben. Dabei ist zu bedenken, dass nicht alle Auswirkungen in allen Wohngemeinschaften präsent sind oder waren.

#### **7.1.1 Sprachliche Hürden**

##### **7.1.1.1 Eltern**

Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten wirken auf die Betreuungsarbeit, insbesondere im Kontakt mit den Herkunftssystemen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in den meisten Fällen die Eltern bzw. Elternteile.



„Herausforderung bei den Eltern, dass die Eltern teilweise nicht gut Deutsch können“ (I 6, Abs. 13 – 13).

„Sprachliche Probleme. Ja, mit den Eltern vor allem“ (I 5, 17 – 17).

In den regelmäßigen Gesprächen (sofern möglich, auf alle Fälle aber bei Neuaufnahme und Beendigung der Maßnahme (vgl. StJWG-DVO 2005)), die die Entwicklung der/des Jugendlichen, Fortschritte, weiterführende Planungen für die Betreuung u.a. behandeln, ergeben sich dadurch immer wieder Komplikationen im gegenseitigen Austausch.

„So im Alltäglichen geht es irgendwie, aber bei den wichtigen Gesprächen sage ich: nur mit DolmetscherIn, damit wirklich jeder alles versteht und das dann auch mittragen kann“ (I 2, Abs. 37 – 37).

Durch ein Heranziehen von DolmetscherInnen wird im Hauptanteil der besuchten Wohngemeinschaften möglichen Missverständnissen vorgebeugt.

„Bei wichtigen Gesprächen, wo dann auch die Sozialarbeiterin anwesend ist, wird immer ein Dolmetscher/eine DolmetscherIn angefordert“ (I 2, Abs. 35 – 35).

„Da kann es durchaus sein, dass wir einen Dolmetscher auch hinzuziehen“ (I 5, Abs. 17 – 17).

### **7.1.1.2 Jugendliche**

Im Kontakt mit den Jugendlichen selber sind Verständigungsprobleme seltener. Nur in zwei Fällen wurden Jugendliche erwähnt, die der deutschen Sprache kaum mächtig waren.

„Ja, eine Herausforderung ist sicher die Sprache, weil wir auch Jugendliche haben die teilweise nur gebrochen Deutsch können“ (I 5, Abs. 13 – 13).

Auswirkungen hat dies nicht nur auf die alltägliche Kommunikation in der Gruppe. Besonders in intensiver Einzelbetreuung, wenn es darum geht Sachverhalte genauer zu erklären oder zu besprechen, bei der Reflexionsarbeit oder auch in Krisensituationen kommen die sprachlichen Hürden massiver zu Tage (vgl. I 1, Abs. 2 – 2). Die folgende Situation zeigt dies sehr gut:

„Sie hat nur mit den Freunden und Eltern in ihrer Sprache telefoniert, ja das ist eh klar. Aber bei den anderen Mädels merkt man ja dann um was es kurz geht oder so und bei ihnen dann

überhaupt nicht. Und oft war das dann, du hast eine Eskalation und bei denen, die Deutsch reden, hörst du ja oder merkst sofort da ist zum Beispiel ein Mutterkonflikt oder so aber bei denen kannst du nur nachfragen“ (I 6, Abs. 13 – 13).

Spontanes Handeln und konkretes Eingreifen in die entsprechende Situation ist somit nicht möglich.

Besondere Herausforderungen können sich auch ergeben, wenn zwei Jugendliche mit gleicher Muttersprache in einer Wohngemeinschaft aufeinander treffen. Negative Auswirkungen auf das Gruppenklima dadurch sind zu erwarten.

„Wir haben dann noch einen Zweiten gehabt und die haben sich dann auf bosnisch unterhalten. Das war für die anderen und für uns blöd, weil man ja nicht weiß, was sie sagen, ob sie vielleicht über andere schimpfen. Das haben wir versucht abzustellen“ (I 7, Abs. 32 – 32).

Demgegenüber steht allerdings die Tatsache, dass die Sprache ein Teil eines Individuums, ihrer/seiner Identität.

„Was mir aufgefallen ist, sie sind einfach ein anderer Mensch, wenn sie in ihrer Muttersprache reden. Da merkt man, da gehört sie ihn“ (I 6, Abs. 15 – 15).

Hier entsteht für das Betreuungsteam eine große Herausforderung einen Weg zu finden, wie die Sprachidentität der/des Jugendlichen gewahrt und unterstützt werden und dennoch ein positives Gruppenklima aufrechterhalten bleiben kann. Auch bei bzw. zusätzlich zu etwaigen außerschulischen Maßnahmen zur Erweiterung oder Festigung der deutschen Sprache darf demnach die Muttersprache nicht vernachlässigt werden.

Junge MigrantInnen wachsen häufig in einem Meer an Sprachen auf. Zu der eigenen Muttersprache kommt die Sprache des jeweiligen Einwanderungslandes, in den konkreten Fällen also Deutsch, sowie im Laufe der Schulzeit auch Englisch bzw. in den höher bildenden Schulen darüber hinaus noch weitere Sprachen.

„Wenn man genau hinschaut merkt man, dass Jugendliche keine sprachliche Heimat haben“ (I 2, Abs. 38 – 38).

Da kann es vorkommen, dass keine der Sprachen vollständig in Wort und Schrift beherrscht wird. Beim Erbringen von Leistungen, vorallem im schulischen Bereich, kommt dies häufig negativ zu Tage.

„Wo das dann sehr stark auffällt ist beim Leseverständnis in Mathematik“ (I 2, Abs. 38 – 38).

## **7.1.2 Einfluss der Religion und Kultur auf den Alltag**

### **7.1.2.1 Ausübung der Religion - Feiertage**

Religion bzw. die praktische Ausübung der Religion hat, laut Angaben der befragten BetreuerInnen, grundsätzlich wenig Einfluss auf den Alltag der Wohngemeinschaft.

„Das war selten ein Thema. Wenn sie zu Besuch sind zuhause, dass sie da dann einfach mitmachen müssen, weil die Eltern das jetzt vorschreiben, aber direkt in der WG im Alltag nicht“ (I 5, Abs. 9 – 9).

„Also der religiöse Hintergrund spielt nicht hinein“ (I 1, Abs. 10 – 10).

Dennoch tauchen immer wieder Situationen auf, wo die Religion bemerkbar ist und mitbedacht werden muss, beispielsweise bei religiösen Feiertagen. Die Interviews zeigten hier, dass es jeder/jedem Jugendlichen freisteht an den Feierlichkeiten teilzunehmen. Das gilt allerdings für alle, unabhängig vom Glaubensbekenntnis.

„Die Frage der Teilnahme hat sich bei denen mit Migrationshintergrund nicht gestellt, sondern das liegt dann an der Familiengeschichte, wenn man zum Beispiel an Weihnachten nicht teilnehmen will, weil das zu viel Belastung ist“ (I 1, Abs. 14 – 14).

„Gerade bei Weihnachten, da kann sich jeder Jugendliche zurücknehmen, gerade da in einer sozialpädagogischen Einrichtung, wo viele heftige Erfahrungen haben aus der Kindheit, ist gerade Weihnachten ein hoch emotionales Fest und da können sich die Jugendlichen generell zurückziehen und müssen nicht teilnehmen, sie können teilnehmen. Jetzt speziell angesprochen auf Kulturen ist es für mich so und für das ganze Team, dass wir uns da einstellen, es kann jemand teilnehmen, muss nicht teilnehmen, kann sich zurückziehen“ (I 2, Abs. 10 – 10).

„Also da haben wir nicht irgendwie etwas umgeändert. Die sind dann da halt daheim geblieben. Also die den Alltag ganz normal mit gelebt und an österreichischen Feiertagen da sind sie, wenn die Schule gehabt haben, auch zuhause gewesen“ (I 3, Abs. 2 – 2).

Es besteht aber durchaus auch die Möglichkeit, bei Bedarf Feiertage anderer Religionen in den Jahreskalender mit einzubeziehen.

„Es sind Feiertage gefeiert worden, die bei uns nicht sind im christlichen“(I 5, Abs. 6 – 6).

Der Migrationshintergrund von Jugendlichen bringt demnach keine massiven Auswirkungen für die Wohngemeinschaft in Bezug auf religiöse Feiertage mit sich.

### **7.1.2.2 Essen**

Neben den Feiertagen sind bei den Mahlzeiten die unterschiedlichen Religionen erkennbar. Religiöse Vorgaben in Bezug auf das Aussparen von verschiedenen Nahrungsmitteln können aber in den Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft meist ohne große organisatorische Änderungen umgesetzt werden, wie zum Beispiel durch das Bereitstellen von zwei Menüs oder dem allgemeinen Verzicht auf das entsprechende Nahrungsmittel, wenn die/der Jugendliche anwesend ist.

„Das war jetzt nicht die Tragik. Also wenn du Lasagne gemacht hast, hast du halt nicht ein gemischtes Faschiertes, sondern ein Rindsfaschiertes genommen“ (I 3, Abs. 16 – 16).

„Dann haben wir halt manchmal eine Putenextra gekauft, wo man weiß, da ist kein Schweinefleisch drinnen“ (I 7, Abs. 10 – 10).

Bis zum Zeitpunkt der Interviewführungen war die Ausübung der Religion im Alltag folglich aufgrund des geringen Bedarfs nur bedingt relevant. Bei zukünftig aufkommenden größeren individuellen Bedürfnissen wäre die Unterstützung seitens des pädagogischen Teams aber gegeben.

„Das ist natürlich möglich“ (I 5, Abs. 11 – 11).

„Ich glaube, die Unterstützung von uns wäre auf jeden Fall da. Es kommt darauf an in welcher Art und Weise er das zelebrieren möchte“ (I 3, Abs. 10 – 10).

„Aber wenn da Bedürfnisse da sind, die nigerianischen Burschen zum Beispiel, die sind katholisch erzogen worden von den Eltern, es sind sehr viele katholisch in Nigeria, das haben wir unterstützt, haben geschaut, dass die sonntags die Möglichkeit haben in die Kirche zu gehen, da sind wir auch mitgegangen“ (I 7, Abs. 13 – 13).

Begründet wird der geringe Bedarf damit, dass Religion und Spiritualität in der Jugendphase für die Jugendlichen kaum tiefgreifende Bedeutung hat.

„Gerade in der Jugendzeit, abgesehen vielleicht vom Essen, ist die Religion nicht unbedingt das Topthema Nummer Eins“ (I 4, Ans. 18 – 18).

Die identitätsstiftende Funktion der Religion darf trotz allem nicht außer Acht gelassen werden (vgl. I 7, Abs. 2 – 2, 13 – 13).

„Ich glaube in der Fremde hat er da das gebraucht. Und das war irgendwie wichtig, das hat ihm irgendwie eine gewisse Einmaligkeit da in der Gruppe auch gegeben“ (I 7, Abs. 2 – 2).

„Das war dann schon so ein bisschen das Gefühl von Heimat, wenn wir mit denen afrikanisch Essen gegangen sind oder die uns in ihre Lokale in Graz geführt haben“ (I 7, Abs. 13 – 13).

Unterschiedliche Kulturtechniken im sozialen Kontakt konnten ebenfalls als Auswirkungen des Migrationshintergrundes identifiziert werden.

„Der hat immer vorbei geschaut. Und ich habe mir gedacht, was ist los mit dem. Oder wenn wir auf der Straße gegangen sind, irgendwie geht er ein paar Meter hinter dir und so. Also, ja, wo wir gemerkt haben halt, die haben andere Kulturtechniken“ (I 7, Abs. 4 – 4).

In diesem Zusammenhang sehe ich eine bedeutende Relevanz in Bezug auf das Einholen migrationsspezifischer Informationen vorab (siehe u.a. 7.6 und 7.8).

### **7.1.2.3 Einbeziehung der Kultur in den Alltag, Austausch der Kulturen**

Für die sozialpädagogische Praxis wird die Empfehlung ausgesprochen die Auseinandersetzung mit der Thematik der unterschiedlichen Kulturen immer wieder unbewertet in alltäglichen Situationen einfließen zu lassen. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen.

„Das man sich unterhält oder beim Abendessen einfach Sachen anspricht“ (I 1, Abs. 75 – 75).

„Einfach einfließen lassen in den Alltag, was bei ihnen anders ist, wie es von der Religion her ist, was beim Essen anders ist. Da sind immer gute Gespräche eigentlich entstanden“ (I 6, Abs. 2 -2)

„Die brasilianische Mama oder besser gesagt Stiefmama zum Beispiel ist einmal gekommen und hat brasilianisch gekocht zum Geburtstag“ (I 1, Abs. 75 – 75).

Die/Der Jugendliche erkennt dadurch, dass ihre/seine Herkunft nicht ignoriert wird und erfährt Interesse an ihrer/seiner Person (vgl. I 1, Abs. 28 – 28).

### **7.1.3 Rollenbilder**

Ganz massive Auswirkungen auf den Alltag der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft haben die differierenden Rollenbilder der Geschlechter in den verschiedenen Kulturen und Religionen. Daraus ergeben sich, besonders für die weiblichen Betreuerinnen immer wieder Herausforderungen im Umgang mit den Jugendlichen.

„Natürlich wirkt sich das insofern auf die Arbeit aus, dass es ständig eine Thema ist, vor allem unsere weiblichen Betreuerinnen werden dann permanent damit konfrontiert“ (I 7, Abs. 6 – 6).

„Weil ich habe ihn als Bezugsjünglichen gehabt, bei mir war das so, dass er einfach Frauen nicht akzeptiert hat. Also, es war irrsinnig schwierig, wenn du ihm als Frau eine Anweisung geben hast, weil er auf dich als Frau nicht gehört hat“ (I 3, Abs. 2 – 2).

Die Frauen im pädagogischen Team sind bei Bedarf daher gefordert, sich den Respekt, den die männlichen Kollegen genießen, durch Konsequenz und Durchhaltungsvermögen zu erarbeiten (vgl. I 3, Abs. 6 -6).

Aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft ist es nicht immer möglich, dass zur selben Zeit eine Betreuerin und ein Betreuer gemeinsam anwesend sind. Jeder/Jedem Jugendlichen, unabhängig vom kulturellen Hintergrund, die/der sich in einer Betreuung befindet, stehen BezugsbetreuerInnen gegenüber. Hier wird, unter anderem als Folge auf die einwirkenden Rollenbilder, vermehrt versucht, unter den BezugsbetreuerInnen Paare mit beiden Geschlechtern zu bilden.

„Es gibt einen Bezugsbetreuer, eine/einen Betreuer(in) und einen/eine Co-Betreuer(in) die/der unterstützt, vertritt während dem Urlaub und da ist immer die Konstellation Mann und Frau. Also wir schauen immer, dass nicht irgendwo zwei Männer oder zwei Frauen sind und das heißt da gibt es immer eine Zusatzrolle dazu“ (I 2, Abs. 8 – 8).

„Wir schauen immer, dass es einen weiblichen und einen männlichen Part gibt“ (I 4, Abs. 44 – 44).

Die besondere Rolle des erstgeborenen Sohnes nimmt ebenfalls Einfluss auf die pädagogische Arbeit. Erfahrungen zeigen, dass die Dauer der Betreuung wesentlich kürzer ist als bei anderen Jugendlichen. Dies unterstreicht die Erkenntnisse von Gaitanides (2001), die eine allgemein hohe Abbrecherquote von jugendlichen MigrantInnen in Hilfen zur Erziehung aufzeigen.

„Wir sind ja eine Burschen-WG und da ist es besonders beim erstgeborenen Sohn. Da war es bis jetzt so, dass diese Unterbringungen nicht sehr lange gedauert haben und die Jugendlichen wieder zurück sind“ (I 2, Abs. 4 -4).

Es darf jedoch nicht der Fehler gemacht werden, die Herausforderungen aufgrund der Rollenbilder alleine mit dem Migrationshintergrund bzw. der anderen Kultur zu begründen. Auch bei Jugendlichen ohne Einwanderungsgeschichte in der Familie können die verschiedensten Rollenbilder an den Tag treten.

„Ich sehe das nicht unbedingt als Spezifikum, das gibt es bei österreichischen Jungs genauso, das hängt von den Rollenkonstellationen von zuhause ab“ (I 7, Abs. 4 – 4).

Aus der Häufigkeit der Nennung dieser besonderen Anforderungen schließe ich allerdings, dass die Problematik in Zusammenhang mit den unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen der Rollenbilder verstärkt wird.

#### **7.1.4 Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem**

Die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem, in den meisten Fällen den Eltern oder einem Elternteil der/des Jugendlichen wird von den befragten BetreuerInnen unterschiedlich bewertet. Drei von sieben BetreuerInnen sehen keinen Unterschied in der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

„Die machen sich gleich viele Sorgen wie alle anderen oder kümmern sich gleich wenig wie alle anderen“ (I 6, Abs. 9 – 9).

„Das würde ich mich nicht sagen trauen, dass sie sich von den österreichischen Eltern unterscheiden“ (I 1, Abs. 34 – 34).

Die Mehrheit allerdings, also vier von sieben Befragten, haben gegenteiliges erlebt. Für sie differenzieren sich die Eltern im Migrationshintergrund in Bezug auf die Zusammenarbeit.

„Die Elternarbeit ist bei jedem Jugendlichen eine Herausforderung und vor allem bei jenen mit Migrationshintergrund ist das noch mehr Herausforderung“ (I 3, Abs. 77 – 77).

„Was ich als Herausforderung sehe ich der Kontakt mit den jeweiligen Eltern“ (I 5, Abs. 13 – 13).

„Ich denke, da ist immer sehr viel Arbeit, da kommt auch immer sehr viel Energie rein, da ist auch die Elternarbeit intensiver“ (I 5, Abs. 55 – 55).

Herausfordernde Einflüsse stellen dabei die Sprache, die unterschiedlichen Rollenbilder und Wertvorstellungen dar.

„Männerphänomen sehr groß da, wenn dann der Vater aufgetreten ist, wenn dann wollte der Vater nur mit den Betreuern reden und nicht mit uns Frauen“ (I 5, Abs. 13 – 13).

„Weil das Sprachproblem sehr oft da ist auch die Zusammenarbeit oft schwierig ist“ (I 3, Abs. 77 – 77).

„Das Zusammenarbeiten mit den Herkunftssystemen gestaltet sich manchmal schwierig, gerade beim erstgeborenen Sohn“ (I 2, Abs. 29 – 29).

Die Gefahr das Offensichtlichste, also den Migrationshintergrund unreflektiert als allübergreifenden Grund für die genannten Schwierigkeiten und Herausforderungen heranzuziehen besteht auch hier.

„Es ist auffallend bei gewissen Kulturen, aber ich würde es nicht bei den Kulturen fest machen vor allem, weil es sehr starke Unterschiede gibt. Es können manche sehr gut damit und bei manchen, sei es ein religiöser Grund, sei es ein anderer kultureller Grund, sei es familiärer Grund, das ist dann sehr schwer zuordbar, ja da kann es dann solche Auswirkungen haben. Bei manchen geht es gut und bei anderen geht es eher schlecht und das möchte ich nicht an der Kultur festmachen“ (I 2, Abs. 33 – 33).



## **7.2 Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft**

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind laut Angaben der interviewten PädagogInnen in keiner der besuchten Einrichtungen explizit erwähnt. Bei der Art und Weise der Betreuung von jugendlichen MigrantInnen herrscht in weiterer Folge aber Einigkeit. Die pädagogischen Interventionen werden für jede/jeden passgenau und individuell geplant und umgesetzt.

„Für jedes Individuum wird einzeln geschaut, was passt, und das schließt niemanden aus. Wenn ein Migrationshintergrund da ist, ist das in die Betreuung mit aufzunehmen und die dann passgenau zu gestalten“ (I 1, Abs. 16 – 16).

„Bei uns hat jeder Platz, egal welcher Hintergrund, welche Kultur, Religion, Nationalität. Und es gilt für alle das gleiche bzw. wird individuell auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen Rücksicht genommen“ (I 2, Abs. 12 – 12).

Auf das Konzept bezogen gilt:

„Jugendlicher ist einfach Jugendlicher“ (I 2, Abs. 21 – 21).

Ein eher allgemein gestaltetes Konzept bringt für die Befragten den Vorteil mit sich, dass jede/jeder Jugendliche so angenommen werden kann, wie sie/er ist, mit ihren/seinen Stärken, Schwächen und anderen Besonderheiten, wie zum Beispiel dem Migrationshintergrund. Diese Gegebenheit erklärt für mich den Umstand, dass eine Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Konzept der jeweiligen Einrichtung bis zum Zeitpunkt der Interviewführung für die befragten Personen und ihre/seine pädagogische Arbeit nur gering als notwendig empfunden. Dies wurde mit dem fehlenden Bedarf begründet (vgl. I 7, Abs. 21 – 21). Des Weiteren wird befürchtet, dass die Möglichkeit des individuellen pädagogischen Handelns (s.o.) dadurch eingeschränkt wird (vgl. I 2, Abs. 25 – 25). Kommen aufgrund von undefinierten „Merkmale“ einer Person unreflektiert bestimmte vorgefertigte Konzepte zum Einsatz, kann dies dazu führen, dass sie/er in eine Schublade gesteckt wird, die nicht passt ist bzw. aus der es schwer ist wieder herauszukommen (vgl. I 2; Abs. 24 – 24).

Durch die Diskussion des Inhalts im Zuge der Interviews kam bei zweien dennoch der Gedanke auf die Thematik Jugendliche mit Migrationshintergrund in das Konzept mit einfließen zu lassen. In welcher konkreten Form wurde nicht besprochen.

„Wenn ich das jetzt so höre denke ich mit ja, eigentlich bräuchten wird das schon“ (I 6, Abs. 27 – 27).

## **7.3 Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu (stationären) Erziehungshilfen**

Die sozialpädagogische Wohngemeinschaft ist eine stationäre Einrichtung im Zuge der Jugendwohlfahrt. Der Zugang erfolgt über die Zuweisung durch eine Sozialarbeiterin/einen Sozialarbeiter (vgl. StJWG 1991). Eine Wohngemeinschaft bzw. stationäre Erziehungshilfe stellt somit nicht die erste Anlaufstelle im Heranziehen von erzieherischen Hilfen dar. Mir war es aber trotzdem wichtig die Sichtweisen und Erfahrungen der PädagogInnen in der Wohngemeinschaft zu der Thematik Zugangsbarrieren hervorbringen, da, wie bereits im Kapitel 3.5 erwähnt, auf verschiedenen Ebenen Barrieren bestehen können.

Zugang kann in diesem Zusammenhang dann eher als offen-auf-etwas-zugehen und in weiterer Folge als sich-auf-etwas-einlassen, hier die professionelle stationäre Erziehungshilfe, bezeichnet werden.

Nachfolgend werden sowohl die Barrieren, die den MigrantInnen beim Suchen von Unterstützung aber auch jenen, die bei bereits bereitgestellter Unterstützung begegnen können erläutert.

### **7.3.1 Fehlende Kenntnis über das österreichische Sozialsystem**

Personen die ihren Lebensmittelpunkt noch nicht lange in Österreich haben oder seit ihrer Einwanderung noch keinen Bedarf an Unterstützung hatten, sind oftmals nicht vertraut mit dem vorherrschenden Sozialsystem bzw. kennen diese Formen von professioneller Unterstützung nicht.

„Wir wachsen damit auf und ich glaube, dass uns das gar nicht bewusst ist, dass das für andere Menschen ein Wahnsinn ist das alles zu begreifen“ (I 6, Abs. 32 – 32).

Daraus kann Scheu resultieren, die die Wahrscheinlichkeit von Vorurteilen erhöht (vgl. I 6, Abs. 32 – 32). Dies trifft aber vor allem auf die Eltern zu.

„Aber so habe ich mit bekommen, dass die Kinder oder die Jugendlichen schon so integriert sind in das österreichische System, dass es für die Jugendlichen weniger ein Problem ist“ (I 6, Abs. 29 – 29).

### 7.3.2 Sprache

Wie in vielen anderen Bereichen so spielt auch hierbei die Sprache, genauer die nicht oder nur gering vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache eine zentrale Rolle. Ich möchte besonders hier betonen, dass dies natürlich nicht auf alle Personen mit Migrationshintergrund zutrifft. Die Sprache stellt, wenn aber die erste ersichtliche Hürde im Kontakt und der Zusammenarbeit dar, kulturelle Unterschiede im Verhalten, Denken, den Werten, in der Lebensform, usw. kommen erst nach und nach an die Oberfläche bzw. bleiben aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten verborgen. Dies erklärt für mich die Häufigkeit des Anführens der Komponente Sprache. Die Barriere dabei kann sich beispielsweise darin äußern:

„Dass sie [die Familien] da schon mal nicht vordringen und formulieren können, ich brauche Hilfe“ (I 1, Abs. 24 – 24).

Bei bereits bestehendem Kontakt zu einer Einrichtung oder begonnener Maßnahme sind BetreuerInnen gefordert eine Möglichkeit zu bieten in Austausch mit den MigrantInnen, sei es nun den Eltern oder den Jugendlichen zu treten (vgl. I 5, Abs. 28 -28). DolmetscherInnen sind dabei wichtig und oftmals unerlässlich in der Überwindung von sprachlichen Hürden (vgl. I 1, Abs. 28 – 28; I 5, Abs. 32 – 32). Hier wird der Einsatz von beiden Seiten gefordert, den Eltern/Erziehungsberechtigten und dem pädagogischen Team.

„Aber prinzipiell, wenn die Mitarbeit von beiden Seiten da ist, ist die Sprache kein Problem bzw. sollte kein Problem sein“ (I 3, Abs. 32 -32).

### **7.3.3 Kulturelle Unterschiede in der Bedeutung von (stationären) Erziehungshilfen**

Die Erfahrungen der Befragten zeigen, dass in den verschiedenen Kulturen Hilfe ganz unterschiedlich verstanden oder definiert wird (vgl. I 1, Abs. 24 – 24). Oftmals gilt:

„Wenn es irgendwo Probleme gibt in der Familie springt die Tante oder der Onkel ein und irgendwie muss es dann gehen“ (I 7, Abs. 48 -48).

Das bedeutet, dass Hilfe meist nur innerhalb des Sozialverbandes gesucht wird. Auch in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich der enorm hohe Stellenwert des familiären Zusammenhaltes und des Lebens in einer (Groß-)familie. Ein Eingriff von außen und das Herausgeben eines Mitgliedes aus diesen, häufig sehr in sich geschlossenen Systemen stellt in vielen Kulturen eine Schande dar.

„Sie haben sich schwer getan die Hilfe anzunehmen, auch von uns. Das war auch mit der Familienbeihilfe so“ (I 4, Abs. 30 – 30).

Es soll aber nicht der Eindruck erweckt werden, dass es für Familien ohne Migrationshintergrund ein leichtes ist ihr Kind in die Obhut von ErzieherInnen zu geben. Kulturell lassen sich in der Praxis dennoch Unterschiede erkennen (vgl. I 1, Abs. 24 -24).

Vom Betreuungspersonal in der Wohngemeinschaft wird hierbei ein sehr sensibler Umgang mit den Eltern abverlangt. (vgl. I 7, Abs. 46 -46). Gute Erfolge wurden auch damit erzielt, wenn Eltern konsequent in die Betreuung miteinbezogen wurden, sei es durch regelmäßigen Kontakt zur Betreuungsperson aber auch zur/zum Jugendlichen selber oder auch das Wissen, sodass sie das Gefühl haben ein Teil des Ganzen zu sein.

„Also den Vater von dem Mädchen haben wir dann versucht immer wieder einzuladen, ihm zu erklären, wir verstehen wie schwierig das ist, aber wir sind kein Elternersatz und versuchen ihn da zu unterstützen. Und irgendwann einmal, das hat eine Zeit gedauert, irgendwann einmal war der Widerstand weniger“ (I 7, Abs. 50 – 50).

Die Betreuung der/des Jugendlichen steht und fällt oft über die Unterstützung seitens der Eltern. Negative Haltungen der Erziehungshilfe gegenüber übertragen sich meist auch auf die Jugendlichen und können den Erfolg oder Fortschritt in der Betreuung beeinträchtigen (vgl. I 4, Abs. 30 – 30).

In den Antworten auf die Frage, ob Zugangsbarrieren im Allgemeinen gänzlich beseitigt werden können herrschte Einigkeit. Die Hürden lassen sich, nach den Erfahrungen meiner Interviewpartner wahrscheinlich nicht ganz und für jede/jeden vollständig abbauen.

„Beseitigen, glaube ich, wirst du das nie können. Nur da man damit arbeitet und da in die Arbeit mit einfließen lässt, aber beseitigen, nein“ (I 3, Abs. 28 – 28).

Diese Ergebnisse in Bezug auf die Zugangsbarrieren decken sich in vielerlei Hinsicht mit den Erkenntnissen von Gaitanides (2001). Auch er sieht die fehlende oder mangelnde Information über das komplexe sozialstaatliche Hilfesystem als eine Barriere auf der Suche nach Unterstützung (vgl. ebd., S. 183). Die Erfahrungen bezüglich der Barriere Sprache überschneiden sich ebenfalls mit den Erörterungen, genauso wie die Gegebenheit, dass nur ein besonders schwerwiegendes Problem dazu führt, dass Unterstützung von außen in die Familie zugelassen wird (vgl. ebd., S. 183f).

### **7.3.4 Interkulturelle Öffnung**

Um sich Zugangsbarrieren bewusst zu machen, sich damit aktiv auseinanderzusetzen und Wege zu finden diese zu beseitigen, bietet das Konzept der Interkulturellen Öffnung hilfreiche Ansatzpunkte, sowohl für den konzeptionellen Rahmen als auch die praktische Umsetzung in der Institution.

Für stationäre Einrichtungen, wie es sozialpädagogische Wohngemeinschaft sind, beinhaltet dies die reflexive Auseinandersetzung mit der internen Kultur, unbewussten Ausgrenzungsmechanismen und kulturell gesteuerten Deutungsmustern (vgl. Handschuck 2007, S. 109 ff).

Aus den Interviews geht hervor, dass das Konzept der Interkulturellen Öffnung in den besuchten Wohngemeinschaft nicht dezidiert er- oder bearbeitet und auf konzeptioneller Ebene verankert werde. Einzelne Ansatzpunkte finden aber Anwendung, die allerdings nicht explizit unter dem Titel der Interkulturellen Öffnung stehen. Darunter fällt zum Beispiel die aktive Auseinandersetzung mit Vorurteilen (vgl. I 5, Abs. 69 – 69).

Die Relevanz von theoretischen Konzepten für die praktische Arbeit wird generell allerdings als sehr wichtig eingestuft.

„Ich denke, es ist ganz wichtig, dass man sich immer wieder Konzepte und Theorien anschaut, um einfach seine Praxis wieder zu überdenken, um zu überprüfen wie die Arbeit in Bezug auf die Qualität einzustufen ist. Ich denke, es ist ganz wichtig, dass man auf die Theorie nicht vergisst und auch nicht hängen bleibt und deshalb immer wieder auch neue Konzepte anschaut und versucht sie in unsere Praxis einzubauen“ (I 1, Abs. 20 -20).

## **7.4 Besondere Anforderungen an die ErzieherInnen**

Wie auch schon in der theoretischen Auseinandersetzung lassen sich auch die Erfahrungen und Angaben aus der Praxis in Bezug auf die Anforderungen an die ErzieherInnen in unterschiedliche Ebenen unterteilen (vgl. Hamburger 2002, S.41).

In Übereinstimmung mit Hamburger zeigen die Berichte im Zuge der Erhebung die Relevanz von Sach- und Hintergrundwissen über die Kultur und Religion der/des zu betreuenden Jugendlichen. Als nützlich gelten dabei Informationen über die Herkunftsgeschichte, das vorherrschende Wertesystem, die Lebensformen sowie Richtlinien und Regeln, die im Alltag von Bedeutung sind (vgl. I 2, Abs. 51 – 51; I 2, Abs. 56 -57; I 3, Abs. 50 – 50; I 4, Abs. 45 – 45). Wichtige Informationsquellen stellen dabei oftmals die Eltern der Jugendlichen dar, die in diesem Zusammenhang als Experten ihrer eigenen Kultur fungieren und persönlich Einblicke bieten können (vgl. I 2, Abs. 53 – 57).

Diese Informationen haben Auswirkungen auf das ErzieherInnenverhalten.

„Wenn man weiß wie sie leben, man kann sie dann auch besser verstehen“ (I 6, Abs. 43 -43).

Nach Hamburger entspricht diese Anforderung der kognitiven Ebene (vgl. Hamburger 2002, S.41). Die Betreuung einer/eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedarf einer sehr guten Vorbereitung. Als hilfreich werden Fallsupervisionen empfunden, die vor dem Eintreffen der/des Jugendlichen stattfinden (vgl. I 6, Abs. 45 – 45).

Im Umgang mit Migrant\*innen zeigen die Erfahrungen aus der Praxis die Wichtigkeit von Offenheit, Echtheit, kommunikativer Kompetenz, Geduld, Ausdauer und Empathie. Diese Fähigkeiten werden allerdings nicht als besondere Anforderungen im alleinigen Kontakt mit Migrant\*innen charakterisiert, sondern stellen für die Befragten Basiskompetenzen einer/eines PädagogIn dar (vgl. I 4, Abs. 45 – 45; I 4, Abs. 47 – 47; I 4, Abs. 53 – 53; I 5,

Abs. 35 – 35; I 6, Abs. 45 – 45). Dies deckt sich wiederum mit den Erkenntnissen von Hamburger (2002, S. 42).

Obwohl die Kultur einer/eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Betreuung zu meist eine wesentliche Rolle spielt, müssen ihre/seine Wünsche, Ziele und persönliche Entwicklung immer im Mittelpunkt stehen. Erfahrungen zeigen, in stark großfamilienorientierten Kulturen treffen oftmals von den unterschiedlichsten Seiten Anforderungen auf die/den Jugendlichen ein und sie/er steht hinten an. Die ErzieherInnen sollten sich in solchen Situationen nicht unreflektiert in die Menge der Forderer einreihen, gesetzte Entwicklungsziele möglicherweise überdenken oder neu ordnen (vgl. I 4, Abs. 45 – 45; I 4, Abs. 85 – 86). Die erzieherische Arbeit verlangt im Umgang mit Migrantenjugendlichen somit gegebenenfalls ganz andere Herangehensweisen als bis dato üblich. Grundsätzlich gehören aber neue Herausforderungen zu Alltag einer Betreuung in einer Wohngemeinschaft (vgl. I 5, Abs. 39 – 39).

Das Beherrschen einer Fremdsprache bzw. der Muttersprache der/des Jugendlichen wird, laut Befragung, als Vorteil empfunden, aber nicht dezidiert als Anforderung beschrieben (vgl. I 5, Abs. 39 – 39). In pädagogischen Einrichtungen kommt nach Gaitanides dies allerdings selten vor und bei der großen Menge an unterschiedlichen Sprachen auf der Welt grenzt es, meiner Meinung nach, an Glück genau diese eine benötigte Sprache zu sprechen (vgl. Gaitanides 2001, S. 182).

Speziell bei weiblichen Erzieherinnen besteht eine besondere Anforderung in Bezug auf den Umgang mit dem Rollenbild der Frau in unterschiedlichen Kulturen (siehe auch 8.1.3). Dabei wird ihnen oftmals ein hohes Maß an Konsequenz, Durchsetzungsvermögen und Ausdauer abverlangt, wenn es darum geht, die Rolle der Betreuerin (meist) den männlichen Jugendlichen klar zu machen und sie dazu zu bringen diese zu akzeptieren (vgl. I 4, Abs. 40 – 40).

Bei scheinbar unlösbaren Herausforderungen stellt das Team eine hilfreiche Anlaufstelle dar. Zusätzlich darf sich nicht davor gescheut werden mit externen Institutionen in Verbindung zu treten, um dort Unterstützung zu suchen (vgl. I 4, Abs. 45 – 45; I 5, Abs. 48 – 48; I 5, Abs. 61 – 61). Regelmäßige Reflexionen der eigenen erzieherischen Handlungen werden in diesem Zusammenhang ebenfalls besonders betont um beispielsweise wirkende Vorurteile oder Stereotype zu erkennen, zu hinterfragen und in der Betreuung bewusst darauf zu achten (vgl. I 5, Abs. 61 -61).

Trotz den genannten Anforderungen bzw. Herausforderungen empfanden die Mehrheit der Befragten, dass die Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine anderen Kompetenzen und Fähigkeiten verlangen als in der Arbeit mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Jede/Jeder stellt ein Individuum mit den unterschiedlichsten Eigenschaften, Vorstellungen, Verhaltensweisen, Herausforderungen und Bedürfnissen dar (vgl. I 1, Abs. 104 – 104; I 2, Abs. 46 -47; I 3, Abs. 50 – 50; I 4, Abs. 45 – 45; I 6, Abs. 48 -49; I 7, Abs. 26 -26).

„Der Umgang [...] immer etwas Besonderes bei jedem Jugendlichen, aber ich glaube, das hat nichts mit dem Migrationshintergrund zu tun, das ist bei allen Jugendlichen gleich“ (I 3, Abs. 50 - 50).

## **7.5 ErzieherInnen mit Migrationshintergrund**

Die Erfahrungen und Meinungen zu einem eventuellen besseren Einfluss von ErzieherInnen mit Migrationshintergrund waren weiterfolgend Teil der Befragung. Dabei zeigte sich, dass der Großteil der Aussagen auf Vermutungen oder auch auf Erfahrungen Dritter basieren.

„Weil bei uns im Team ist niemand dabei“ (I 5, Abs. 43 -43).

Die Gegebenheit von nicht vorhandenem pädagogischen Personal mit Migrationshintergrund unterstützt die Angaben von Salman/Hegemann (2007) über die geringe Anzahl von interkulturellen Teams (vgl. ebd., S. 351).

Grundsätzlich wird der Einfluss von migrantischen ErzieherInnen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht als besser eingestuft. Es werden allerdings Vorteile genannt, die es erleichtern können, besonders zu Beginn der Betreuung den Kontakt oder den Zugang zu finden. Dabei steckt vor allem in der Sprache ein großes Potential.

### **7.5.1 Sprache**

Das Sprechen einer gemeinsamen Sprache vereinfacht die Verständigung und den Austausch, vor allem wenn die/der Jugendliche noch nicht lange in Österreich ist bzw. die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrscht (vgl. I 2, Abs. 58 -58), birgt aber auch Risiken und kann sich bei übermäßigem Einsatz negativ auf die Stimmung in der Wohngemeinschaft auswirken. Probleme werden vermutet, wenn es zu einer Abkoppelung



von der restlichen Gruppe kommt, d.h. wenn die/der BetreuerIn(nen) und die/der Jugendliche durch die Sprache eine eigene kleine Gruppe bilden, zu der die anderen keinen Zugang haben oder finden (weil sie eben die Sprache nicht sprechen) und somit eine Sonderstellung entsteht (vgl. I 3, Abs. 57 -57; I 5, Abs. 45 – 45; I 7, Abs. 32 – 32).

Wird des Weiteren das Wertesystem der Wohngemeinschaft bzw. der regionalen Kultur negiert oder als nicht richtig angesehen trägt dies nicht positiv zur Teamzusammenarbeit bei (vgl. I 7, Abs. 38 -38).

Die Wahrscheinlichkeit eines solchen Verhaltens wird aber als sehr gering eingeschätzt.

„Davon gehe ich nicht aus“ (I 7, Abs. 38 – 38).

## **7.5.2 Wissen**

Den Vorteil für ErzieherInnen mit Migrationshintergrund sieht ein befragter Pädagoge im Wissensvorsprung.

„Ich muss nachfragen, ein Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund wird gewisse Sachen einfach wissen“ (I 2, Abs. 58 -58).

Vom Wissen und den persönlichen Erfahrungen eines Teammitgliedes profitieren zusätzlich auch alle anderen. Sie/Er ist dabei eine Quelle für Informationen aus erster Hand mit direktem Bezug zur/zum betroffenen Jugendlichen (vgl. I 7, Abs. 32 – 32). Das Teilen des Migrationswissens und der – erfahrungen verringert weiters die Gefahr der Reduzierung auf eine Spezialistenrollen bzw. zur/zum DolmetscherIn (vgl. Foitzik 2008, S. 104).

Einlassen aufeinander braucht in menschlichen Beziehungen immer zwei. Die/Der Jugendliche lässt sich nicht nur auf ihre/seinen ErzieherInnen ein, auch diese treten in ein persönliches Verhältnis zur/zum Jugendlichen. Kommen beide aus demselben kulturellen Hintergrund oder haben eine Migrationsgeschichte, besteht die Gefahr, dass die professionelle Distanz und Abgrenzung zur/zum Jugendlichen verschwindet, was sich für beide Seiten negativ auswirken kann (vgl. I 5, Abs. 45 – 45).

Nichts desto trotz werden Mitglieder mit Migrationshintergrund im pädagogischen Team einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als Bereicherung beschrieben und unter einer

guten Leitung sind spannende und hilfreiche Inputs möglich (vgl. I 4, Abs. 53 -53; I 7, Abs. 40 – 40).

„Also wenn das Team passt und alle an einem Strang ziehen und die Grundhaltung von der Person passt kann es nur Vorteile haben“ (I 7, Abs. 36 – 36).

## **7.6 Verbindungen/Kooperationen mit Vereinen, die MigrantInnen als Zielgruppe haben – externe Unterstützung**

Es ist (kaum) möglich alles zu wissen und zu können. Auch in der pädagogischen Betreuung von Jugendlichen kann es dazu kommen, dass die eigenen fachlichen Qualifikationen, die bisher gesammelten Erfahrungen und das erarbeitete Know-how an Grenzen stoßen bzw. nach einer Auffrischung verlangen. Angebote und Informationen von den unterschiedlichsten Institutionen bieten in diesem Zusammenhang oftmals eine gute Unterstützung.

Aus meiner Erhebung geht hervor, dass in zwei von vier sozialpädagogischen Wohngemeinschaften externe Institutionen nützliche Hilfestellungen bieten. In den anderen beiden Einrichtungen bestand bis zum Zeitpunkt der Interviews noch kein Bedarf dafür (vgl. I 1, Abs. 53 -54; I 3, Abs. 61 – 61; I 5, Abs. 53 – 53).

Die häufigsten Formen der externen Unterstützung sind das Einholen von Informationen für die eigene Arbeit mit den Jugendlichen aber auch das Einbinden von Experten in die Erziehungsarbeit. Der überwiegende Teil der Hilfe und Unterstützung von außen betrifft dabei die Gebiete Schule und Ausbildung, wie zum Beispiel das Nachholen des Hauptschulabschlusses (vgl. z.B. I 4, Abs. 55 – 55).

Informationen von Experten außerhalb der Einrichtung ermöglichen PädagogInnen das Verhalten von Jugendlichen besser nachzuvollziehen und Ihre Betreuung noch individuell passender zu gestalten. Speziell in Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund kann beispielsweise eine professionelle Unterstützung bei asylrechtlichen Unklarheiten von großer und entscheidender Bedeutung sein (vgl. I 2, Abs. 62 -62).

Intensive Auseinandersetzungen mit einem Themengebiet passieren in Form von Fortbildungen, die sowohl regelmäßig aber, unabhängig vom Schwerpunkt, bei Bedarf

ebenso kurzfristig in Anspruch genommen werden können (vgl. I 4, Abs. 55 – 55; I 7, Abs. 23 -23).

Jugendliche die extreme psychische Belastungen erfahren haben benötigen nach individuellem Bedarf psychologische Betreuung, die im Rahmen der Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Wohngemeinschaft nicht geleistet werden kann. Da ist es wichtig, Kontakt zu den entsprechenden Institutionen aufzubauen oder den bestehenden Kontakt zu nutzen und Unterstützung heranzuziehen. In Bezug auf migrantische Jugendliche ohne ausreichende deutsche Sprachkenntnisse kann das bedeuten, eine Therapiemöglichkeit in der jeweiligen Muttersprache zu ermöglichen (vgl. I 2, Abs. 62 -62).

Besonders in der Hilfe zur Überwindung von sprachlichen Hürden liegt ein häufiger Grund für das Hereinholen von einrichtungsexternen Fachleuten. DolmetscherInnen können Gespräche mit Eltern bzw. dem so genannten Herkunftssystem vereinfachen und ermöglichen es vor allem, für die Betreuung relevante Informationen zu erhalten, Richtlinien zu erläutern und schließlich die ideale Betreuung für die/den Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. I 2, Abs. 65 -66).

Die Quellen dafür sind vielfältig. Institutionen die in den befragten Einrichtungen speziell im Bezug auf die Themen Migration, Ausbildung oder auch muttersprachliche Therapie vermehrt kontaktiert werden sind die Vereine ISOP (Innovative Sozialprojekte, Dreihackengasse 2, 8020 Graz, [www.isop.at](http://www.isop.at)) und ZEBRA (Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum, Pestalozzistraße 59/II, 8010 Graz, [www.zebra.or.at](http://www.zebra.or.at)), aber auch die Caritas ([www.caritas.at](http://www.caritas.at)). Im Bereich unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge stellen das SOS – Kinderdorf Clearing-house in Salzburg (Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge als auch Abklärung des Aufenthaltsrechts, <http://www.sos-kinderdorf.at/Informationen/sos-kinderdorf-oesterreich/familien-geben/sos-jugendwohnen/clearing-house/Pages/default.aspx>) sowie die SOS – Kinderdorf Wohngruppe „BIWAK“ (<http://www.sos-kinderdorf.at/informationen/sos-kinderdorf-oesterreich/familien-geben/sos-jugendwohnen/biwak/Pages/default.aspx>) wichtige Anlaufstellen dar. Rechtliche Beratung wird ebenfalls von der Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark ([www.kinderanwalt.at](http://www.kinderanwalt.at)) bezogen. Die Landesnervenklinik Sigmund Freud Graz (<http://www.lsf-graz.at/>) wird im Zusammenhang mit Fortbildungen als hilfreiche Unterstützung genannt (vgl. I 2, Abs. 61 -61, Abs. 64 – 64; I 4, Abs. 55 – 55).

Neben dem Kontakt mit Institutionen und Organisationen sind auch Personen, die bereits vor der Betreuung in der jeweiligen Wohngemeinschaft in (professioneller) Beziehung zur/zum Jugendlichen standen (wie zum Beispiel ErziehungshelferInnen) und die Informationen die

diese bieten können von großer Bedeutung (vgl. I 7, Abs. 2 -2). Darüber hinaus gilt grundsätzlich:

„Jeder der Hilfestellung geben kann ist hilfreich“ (vgl. I 6, Abs. 53 – 53).

Der Zeitpunkt, an dem der Kontakt aktiviert oder geknüpft wird ist unterschiedlich. Bestimmte Informationen werden schon vor oder am Beginn der Betreuung im Zuge der Vorbereitungen eingeholt (wie zum Beispiel grundlegendes Wissen über die Kultur und Religion der/des Jugendlichen), andere Bedürfnisse ergeben sich erst im Laufe der Zeit (sowie der Bedarf nach einer psychologischen Behandlung) (vgl. I 4, Abs. 55 -55).

Im Allgemeinen wird betont, dass es für die pädagogische Arbeit innerhalb einer Wohngemeinschaft wesentlich ist zu wissen, von wo bei Bedarf welche Unterstützung geholt werden kann bzw. welche Institutionen welchen Schwerpunkt haben (vgl. I 3, Abs. 61 -61; I 2, Abs. 65 – 66; I 7, Abs. 23 -23). Davor steht allerdings, zu erkennen, wo persönliche fachliche Grenzen erreicht sind und sich nicht davor zu scheuen den Pool an Experten, Institutionen und anderen Informationsquellen zu nutzen, der vor allem im Raum Graz reich gefüllt ist (vgl. I 4, Abs. 55 – 55, Abs. 57 – 57).

Aus den Interviews war zu erkennen, dass Unterstützung von außen besonders bei nicht alltäglichen Herausforderungen und den Erfahrungen bzw. Erlebnissen die die Jugendlichen mitbringen eine große Rolle spielen. Dies schließt auch eine Migrationsgeschichte mit ein.

## **7.7 Andere Herausforderungen/Problemfelder in der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Im Zuge der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die InterviewpartnerInnen konnte diese vielfältige Erfahrungen sammeln. Neben den von mir in die Befragung mit eingebrachten Inhalten werden hier jene angesprochen, die außerhalb dieser liegen, aber Einfluss auf die Betreuungsarbeit hatten.

### **7.7.1 Rückkehrpläne/Idealisierung des Herkunftslandes**

Die Ausdifferenzierung der Identität oder auch der Zugehörigkeit sind Prozesse die besonders in der Jugendphase eine große Rolle spielen (siehe auch 2.3 und 2.4).

Bezugspunkte die dazu herangezogen werden sind unter anderem die eigene Herkunft oder die der Eltern und der kulturelle Rahmen in dem die/der Jugendliche aufwachsen (vgl. z.B. Auernheimer 1996; Riegel/Geisen 2010).

„Gerade in der Pubertät kommt dann stark die Phase der Suche nach den eigenen Wurzeln und da wird dann das Herkunftsland interessant“ (I 2, Abs. 68 -68).

In einigen migrantischen Jugendlichen in den verschiedenen Wohngemeinschaften keimte der Wunsch, das Streben zukünftig (wieder) im jeweiligen Herkunftsland zu leben. Der Einfluss dessen auf die pädagogische Arbeit wird nicht überall gleich beschrieben. Solche Rückkehrpläne können beispielsweise die Einstellung der/des Jugendlichen zur Schule beeinflussen.

„Er hat zum Beispiel immer den Glauben, es muss da in der Schule eh nichts tun und muss da auch nicht Deutsch lernen, weil nachher geht er sowieso zurück und dort bekommt es sowieso einen Job“ (I 1, Abs. 91 – 91).

„Er sieht ganz einfach den Sinn dahinter nicht und dass das ganz wichtig ist um schreiben und lesen zu können“ (I 1, Abs. 95 - 95).

In einer anderen Wohngemeinschaft wurden diese Erfahrungen wiederum nicht gemacht:

„Nein, das hat mich gar nicht beeinflusst“ (I 3, Abs. 38 – 38).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich in diesem Zusammenhang für die betreuenden PädagogInnen, dass das Bild der/des Jugendlichen von ihrem/seinen Herkunftsland nicht der Realität entspricht. Oftmals mussten die Jugendlichen das Land schon in jungen Jahren verlassen oder kennen es nur durch Erzählungen bzw. Kurzurlauben. Die idealisierte Vorstellung bestärkt in den meisten Fällen die Rückkehrwünsche zusätzlich. Die Erlebnisse der/des Jugendlichen in dem entsprechenden Land, seien sie noch so negativ, haben dabei kaum Gewicht.

Aufgrund eines geplanten „Heimatbesuch“ eines Jugendlichen fragt sich die Pädagogin:

„Ob dann sein Wunschbild immer noch so aufrecht ist, dass es toll und so super ist dort?“ (I 1, Abs. 87 -87).

## 7.7.2 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

In einer Wohngemeinschaft wurden Erfahrungen mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gemacht. Die Herausforderung ergab sich dabei durch den ungeklärten Asylstatus und die rechtlichen Auflagen bzw. dem Nachkommen von Terminen.

„Für Einvernahmen musste quer durch Österreich gefahren werden, was teilweise sehr mühsam ist, weil man das Staatsgebiet nicht verlassen darf und solche Dinge. Also da wird es dann kompliziert“ (I 2, Abs. 28 – 8).

Hier bestanden die Herausforderungen also eher auf der organisatorischen Ebene, der Einfluss auf die/den Minderjährige(n) darf aber nicht unterschätzt werden.

## 7.7.3 Rassismus/MigrantIn gegen MigrantIn

Rassismus ist für die meisten MigrantInnen leider beinahe alltäglich und macht auch vor sozialpädagogischen Wohngemeinschaften nicht halt (vgl. auch Foitzik 2008). Die Erfahrungen der befragten PädagogInnen zeigen, dass die jugendlichen MigrantInnen dabei aber nicht nur ‚Opfer‘ sondern auch ‚TäterInnen‘ sind. Massive rassistische Handlungen finden allerdings zum Großteil außerhalb der Wohngemeinschaft statt.

„Wenn Migranten auf Migranten treffen, also das haben wir schon immer wieder sehr mitbekommen, wenn unsere Mädels in der Stadt unterwegs waren, gerade so an den zentralen Plätzen wie Jakomini- und Griesplatz, also dort verschiedene Kulturen zusammentreffen, wo das dann wirklich in Schlägereien endet“ (I 6, Abs. 77 – 77).

Einen großen Stellenwert hat hier die Wertigkeit der einen Kultur:

„Die eigene Kultur ist immer die Kultur, die ganz oben steht“ (I 5, Abs. 37 – 37).

Beim Betreten der Wohngemeinschaft wird die Meinung über andere Kulturen nicht automatisch gelöscht, dennoch stellt ein Befragter fest:

„Es gibt auch hier des Öfteren diverse Aussagen gegen MigrantInnen, ausgenommen sind aber immer die, die hier wohnen, die sind ok, aber alle andern dann nicht so“ (I 2, Abs. 40 – 40).

Vorurteile sind trotzdem gegenwärtig, besonders zu Beginn der Betreuung bzw. des Zusammenlebens in der Wohngemeinschaft (vgl. I 6, Abs. 66 – 66). Die andere Kultur,

Herkunft und Religion wird von den PädagogInnen nicht (alleine) als Ursache für Konflikte festgelegt.

„Sie beschimpfen sich gegenseitig. Aber sie beschimpfen sich nicht weil einer ein Ausländer ist, sondern einfach weil du ein Trottel bist in dem Moment“ (I 3, Abs. 73 – 73).

„Einfach weil es um einen anderen Konflikt geht und da sagt man halt dann, verschwinde oder geh wieder zurück dort hin, von wo du gekommen bist, harmlos ausgedrückt“ (I 5, Abs. 73 – 73).

Der Migrationshintergrund alleine stellt demnach kein (oder nur ein geringes) Konfliktpotential dar, kann den Konflikt aber verstärken bzw. bietet eine Angriffspunkt für die Streitparteien.

## 7.8 Empfehlungen für andere Institutionen

Bereits gesammelte Erfahrungen bieten oftmals hilfreiche Anhaltspunkte für das Handeln in ähnlichen zukünftigen Situationen. Von diesen Erfahrungen können auch Dritte profitieren. Dies gilt auch für den thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit und begründet die Einbeziehung von Empfehlungen oder auch Tipps für andere Institutionen und ihre MitarbeiterInnen in die Erhebung.

Die Bedürfnisse der Jugendlichen sind für die Betreuung ein wesentlicher Orientierungspunkt. Die Wertigkeit oder Wichtigkeit des kulturellen Hintergrundes ist individuell. Dies soll auch Einfluss haben in die pädagogische Planung und Handlung.

„Dass man darauf schaut, was ist ihr wichtig, was war ihr wichtig und das dann hereinnehmen“ (I 6, Abs. 70 -70).

Besteht bei der Migrantin/dem Migranten das Bedürfnis ihren/seinen Wurzeln aktiv auszuleben, ist es von Bedeutung, ihr/ihm das auch zu ermöglichen. Dies kann auf unterschiedliche Weise passieren.

„Vielleicht gibt es kulturelle Communities, wo sie sich austauschen und ein bisschen Heimat in Österreich erleben können“ (I 7, Abs. 70 – 70).

Als ebenfalls relevant wird empfunden, die Auseinandersetzung mit dem Migrationshintergrund einer Bewohnerin/eines Bewohners in der Wohngemeinschaft nicht nur auf der Beziehung zwischen der/dem betreffenden Jugendlichen zu beschränken, sondern die ganze Gruppe aktiv und bewusst mit einzubeziehen. Der Einblick in die Kultur ermöglicht es bestehende Vorurteile aber auch Fremdheitsgefühle abzubauen.

„Damit das für sie [die Gruppe] normal ist, wenn da ein Koran steht oder ähnliches“ (I 6, Abs. 72 – 72).

Eine Empfehlung für die Betreuungspersonen abseits vom direkten Kontakt mit den Mädchen und Jungen ist die regelmäßige bewusste Reflexion bezüglich der eigenen Einstellung gegenüber den Handlungsweisen und Werten der unterschiedlichen Kulturen.

„Ich glaube, dass sich da jeder selber an der Nase nehmen sollte und da wirklich mit offenem Herzen an die Sache herangehen. Also einfach das vorurteilsfreie Arbeiten, sich vorbereiten und die Zeichen erkennen“ (I 4, Abs. 77 -77).

Auf der Vernetzungsarbeit liegt ein zusätzlicher Schwerpunkt. Dazu zählt einerseits der Kontakt mit Institutionen und Organisationen, die Unterstützung, Hilfe und Informationen bieten (vgl. I 5, Abs. 61 -61). Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund steht dabei das Einholen von Hintergrundwissen oftmals im Vordergrund.

„Es ist wichtig über die kulturellen Hintergründe auch Bescheid zu wissen, weil ansonsten fehlinterpretiert man beispielsweise gewisse Verhaltensweisen von Jugendlichen“ (I 7, Abs. 70 – 70).

Aber auch das Heranziehen von juristischer Unterstützung wird in diesem Zusammenhang nahe gelegt, um zum Beispiel sicherzustellen, dass alle gesetzlichen Auflagen erfüllt sind (vgl. I 2, Abs. 82 – 82).

Über all diese einzelnen Hinweise, Empfehlungen sowie Ratschläge lässt sich ein allgemeingültiger legen. Aus der Praxis zeigt sich, dass die Kultur nicht über der/dem Jugendlichen und dem Interagieren mit der/dem Jugendlichen stehen dar.

„Natürlich ist das ein wichtiger Aspekt und gehört zur Identität des Kindes aber es darf einfach nicht Überhand nehmen, sodass man sich nur mehr daran orientiert. Es ist wichtig, den Jugendlichen ganzheitlich anzuschauen, auch Eigenheiten der Kultur zu respektieren und zu akzeptieren und dahinter zu schauen, neugierig zu sein, es nicht auszublenden, aber es auch nicht über alles zu stellen“ (I 1, Abs. 105 -105).



Der Umgang mit dem kulturellen Hintergrund soll des Weiteren wertschätzend sein.

„Ich glaube, die beste Empfehlung die man geben kann ist die, dass man [...] sich einfach für [die/den Jugendlichen] interessiert, sich mit der Kultur auseinandersetzt und nicht nebenher laufen lässt“ (I 3; abs. 79 – 79).

Für die sozialpädagogische Praxis bedeutet dies, ein gutes Maß dafür zu finden, in wie weit und wo der kulturelle Hintergrund eine Rolle spielt oder spielen darf.

## **7.9 Nachholbedarf in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Die Anforderungen an die Erziehungsarbeit sind einem ständigen Wandel unterzogen. Durch die Betreuung einer/eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund können solche neuen Anforderungen entstehen. Ob und wo die pädagogische Arbeit diesen hinter sich lässt, soll hier geklärt werden.

Ein Nachholbedarf ergibt sich durch fehlende oder mangelnde Auseinandersetzung mit der Thematik Migration und den damit verbundenen Sachverhalten im Zuge der Ausbildung aber ebenso bei Weiterbildungen.

„Es war nie ein Thema in meiner Ausbildung“ (I4, Abs. 79 – 79).

Die bewusste Arbeit mit Vorurteilen war schon im vorhergehenden Kapitel ein Thema und nimmt hier ebenfalls einen hohen Stellenwert ein. Dabei stehen nicht alleine die intensiven Reflexionen der Vorurteile der Betreuungsperson, sondern vor allem die Einbeziehung der/des Jugendlichen in diesen Prozess im Mittelpunkt. Im Zuge dessen soll der/dem Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, zu den vorherrschenden Vorurteilen oder Stigmatisierungen Stellung zu nehmen, zu erklären, Einblick zu gewähren. Der/dem Jugendlichen wird so eine Stimme gegeben und sie/er kann als ExpertIn der eigenen Kultur fungieren. Vorurteile beschränken sich aber nicht nur auf die Seite der Betreuung. Ein wesentlicher Punkt ist, dass die Auseinandersetzung wechselseitig passiert und der Blick neben der eigenen und der einheimischen auch auf andere Kulturen gerichtet wird (vgl. I5, Abs. 67 – 67, 69 – 69).

Allübergreifend fasst eine Interviewpartnerin zusammen:

„Also ich glaube ein Nachholbedarf ist in der Pädagogik, egal wo, überall notwendig. Also ich glaube, da muss sich jeder an den Ohren und an der Nase nehmen. Das ist nicht einmal nur auf Ausländer bezogen, das ist allgemein in der ganzen Arbeit. Pädagogik entwickelt sich und wird in der Zukunft immer mehr und immer wichtiger“.

## **7.10 Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihr Einfluss auf die pädagogische Arbeit**

Im Zuge meiner Recherchen für diese Masterarbeit habe ich festgestellt, dass in den theoretischen Auseinandersetzungen über Jugendliche mit Migrationshintergrund ein überwiegender Teil der Literatur die Probleme und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen, sei es nun die Sprache, die Sozialisation oder der schulische (Miss-)erfolg (vgl. auch Hamburger 2002, S. 7).

Es war mir daher ein Anliegen auch die positiven Eigenschaften und die Ressourcen auf die die Jugendlichen zurückgreifen können hervorzuheben bzw. zu erfahren, wie diese auf die pädagogische Arbeit Einfluss nehmen.

So unterschiedlich Heranwachsende sind, genauso individuell sind die Ressourcen, auf die sie in ihrer Entwicklung zurückgreifen können. Die nachfolgenden Ressourcen treffen nicht auf jede/jeden zu.

„Das ist unterschiedlich von Jugendlichen zu Jugendlichen“ (I 1, Abs. 98 – 98).

Wenn sich eine Jugendliche/ein Jugendlicher durch ihren/seinen Migrationshintergrund von anderen differenziert, macht es sie/ihn nicht unbedingt zur Anderen/zum Anderen, sondern zu etwas Besonderem, etwas Einzigartigem, an dem sie/er sich festhalten kann (vgl. I 1, Abs. 86 – 86). In der Ausbildung der Identität, beispielsweise, bietet die Kultur einen wichtigen Anhaltspunkt, an dem sie sich orientieren können (vgl. Auernheimer 1996, S. 111ff).

Die eigene Migrationsgeschichte und die Erfahrungen die aufgrund des eigenen kulturellen Hintergrundes gemacht werden, führen dazu, dass die/der Jugendliche offener auf Personen mit denselben oder ähnlichen Erlebnissen zugehen, so die Erfahrung einer befragten

Pädagogin (vgl. I 1, Abs. 97 – 97). Dass dies aber nicht häufig zutrifft, wird im Zuge anderer Interviews erkennbar. Die Erlebnisse dort zeigen:

„Die eigene Kultur [ist] immer die Kultur, die ganz oben steht, egal ob der jetzt auch von einem anderen Land kommt“ (I 5, Abs. 36 – 36).

Das große familiäre und freundschaftliche Netzwerk vieler jugendlicher MigrantInnen wird ebenfalls als Ressource definiert. Es bietet Unterstützung und Rückhalt, auch wenn die Betreuung und Erziehung der/des Jugendlichen in der Familie nicht möglich ist (vgl. I 7, Abs. 58 -58).

„So ein Freundeskreis und so eine Familie und so groß. Das ist schon eine ganz große Ressource“ (I 4, Abs. 68 -68).

Viele der Jugendlichen sind es gewohnt Teil einer (großen) Gruppe zu sein und in dieser zu agieren. Dies wirkt sich positiv auf ihre sozialen Kompetenzen aus (vgl. I 7, Abs. 58 -58).

Die Erfahrungen die Jugendliche in ihrem bisherigen Leben gemacht haben, also auch jene in Zusammenhang mit ihrem Migrationshintergrund, prägen sie/ihn, ihre/seine Handlungen und Einstellungen. Viele Erfahrungen können von den Jugendlichen positiv genutzt werden bzw. nach der aktiven Auseinandersetzung mit den PädagogInnen in der Wohngemeinschaft für ihre Entwicklung förderlich sein (vgl. I 5, Abs. 67 -67). Erlebnisse, Erinnerungen oder besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten die im Alltag eingebracht werden bieten zusätzlich einen guten Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und es wird als wesentlich empfunden, dem Raum zu geben (vgl. I 6, Abs. 61 -61). Der Einblick in die Kultur der dadurch zustande kommt, wird als Ressource für die gesamte Wohngemeinschaft erlebt und für wertvoll empfunden (vgl. I 3, Abs. 63 -63).

Einer der offensichtlichsten Erkennungszeichen für die Herkunft einer Person ist ihre/seine Sprache. Im Zuge der Interviews konnte ich feststellen, egal wie lange die/der betreffende Jugendliche bereits in Österreich lebt, die Muttersprache beherrschen alle. Und obwohl es des Öfteren aufgrund der unterschiedlichen Sprachen zu Verständigungsschwierigkeiten kommt, stellt diese für viele der Befragten eine Ressource für die/den Jugendlichen dar (vgl. I 1, Abs. 97 - 97; I 2, Abs. 76 – 76; I 3, Abs. 63 -63).

Gerade Jugendliche die noch sehr aktuelle Erinnerungen an ihre ursprüngliche Heimat haben und diese aufgrund schlechter Lebensbedingungen mit oder ohne ihren Familien

verlassen haben, haben nun den Wunsch ihr zukünftiges Leben in Österreich zu verbringen, was sie oftmals ehrgeizig verfolgen.

„Sie wirken sehr zielstrebig, also wollen was erreichen, sich etwas Eigenes aufbauen“ (I 7, Abs. 58 – 58).

Dieser Blick in die Zukunft unterscheidet sie oftmals von gleichaltrigen österreichischen Jugendlichen und wird als Ressource erkannt. Diese Zielstrebigkeit wird aber auch anders begründet. Beruflicher Erfolg, viel Geld und verschiedene Statussymbole spielen in manchen Kulturen eine große Rolle. Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche oft sehr früh damit beginnen, diese Ziele zu realisieren, weil sie für sie einen besonderen Stellenwert haben. Leider wird dabei nicht immer der legale Weg gewählt.

„Wir haben ein, zwei Jugendliche gehabt, die haben auch Biss gehabt, aber eher zu Kleinkriminalität“ (I 7, Abs. 62 -62).

Für die pädagogische Arbeit schließe ich daraus, dass es von Bedeutung ist, die Energie und den Ehrgeiz der Jugendlichen bei Bedarf in die richtigen Bahnen zu lenken, sie für entwicklungsfördernde Aktivitäten heranzuziehen und bei Vorhaben unterstützend zu wirken.

Diese Ressourcen sind mit Sicherheit nicht alle Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, doch alles in allem ist meiner Meinung nach gut zu erkennen, dass die diese sehr reichhaltig sind und zahlreiche Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stellen. Mir ist bewusst, dass das Wissen um Risiken und Probleme der Jugendlichen nicht weniger bedeutend ist, deshalb wurden diese von mir in meinen theoretischen Auseinandersetzungen behandelt, doch das Kennen ihrer Stärken steht für mich auf der gleichen Ebene, wenn nicht noch davor.

## **7.11 Zusammenfassung der Ergebnisse/Ausblick**

Die zusammenfassende Betrachtung der ausgearbeiteten Inhalte lässt starke und schwache Einflüsse und Herausforderungen auf den unterschiedlichen Ebenen der stationären Einrichtungsform Sozialpädagogische Wohngemeinschaft als Folge der Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen. Bemerkbar sind diese besonders im direkten Kontakt mit den Jugendlichen, in der Arbeit mit dem Herkunftssystem der Jugendlichen als auch auf der organisatorischen Ebene.

Die Herausforderungen aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und Religionen zeigen sich dabei häufig in Form von sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten, sowohl in der Arbeit mit der/dem Jugendlichen in der Wohngemeinschaft (zum Beispiel in der Einzelarbeit), überwiegend jedoch im Kontakt mit den Eltern, Erziehungsberechtigten, o.ä.

Der Migrationshintergrund bringt des Weiteren unterschiedliche Werte und Sichtweisen mit sich, die massiv oder weniger massiv auf das Leben und Arbeiten in einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft auswirken. Differenzen in Bezug auf Rollenbilder bekommen besonders die weiblichen Betreuerinnen zu spüren. Dies betrifft sowohl den Kontakt mit den jugendlichen BewohnerInnen als auch mit dem Herkunftssystem.

Besondere Anforderungen im Zuge der Betreuung entstehen auch im Bezug auf die Ausübung der Religion bzw. Einhaltung religiöser Gebote (zum Beispiel bei Feiertagen oder beim Aussparen von bestimmten Lebensmitteln). Die Herausforderungen die sich dadurch ergeben sind jedoch geringer.

Der Wunsch einiger Jugendlicher ins Herkunftsland zurückzukehren beeinflusst die gemeinsame Arbeit der BetreuerInnen und Jugendlichen hinsichtlich des Einlassens auf erzieherische Maßnahmen.

Die Ansätze zur Bewältigung dieser Herausforderungen sind vielfältig. Dem pädagogischen Team wird dabei ein hohes Maß an Empathie, Umsichtigkeit und Sensibilität abverlangt. Im Mittelpunkt dabei steht immer die/der jeweilige Jugendliche als Individuum.

Manche Maßnahmen sind eher organisatorischer Natur, andere wiederum betreffen das sozialpädagogische Handeln.

Um sprachlichen Hürden entgegenzuwirken werden vermehrt DolmetscherInnen zu Gesprächen herangezogen, damit jede teilhabende Person alle Inhalte versteht und auch aktiv am Gespräch teilnehmen kann. Dies gilt vor allem für die Treffen zwischen den Eltern und BetreuerInnen der Einrichtung. Auch im Sinne der Interkulturellen Öffnung ist es, die wichtigsten Informationen in verschiedenen Sprachen anzubieten und die Leitfäden für die Hilfeplanung relevante interkulturelle Aspekte in Betracht ziehen (vgl. Schröder 2005, S. 14ff).

Durch kleine organisatorische Änderungen lassen sich auch Anforderungen bezüglich der Mahlzeiten bewältigen.

In Übereinstimmung Hamburger (2002) wurden infolge der empirische Erhebung keine besonderen, anderen oder speziellen Anforderungen an die ErzieherInnen und ihre praktischen Handlungen spezifiziert. Enorme Signifikanz kommt den so genannten sozialpädagogischen Basiskompetenzen zu, die je nach Situation mehr oder weniger gefordert werden. Vermehrten Einsatz von Konsequenz, Durchhaltevermögen und

Durchsetzungsvermögen verlangt beispielsweise die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollenbildern.

Es sind somit weniger die Kompetenzen, als eher die Einstellung und die Sichtweise in Bezug auf die/den zu betreuenden Jugendlichen entscheidend. „Migrantenkinder und – jugendliche [sind] in erster Linie Kinder und Jugendliche [...], zu deren Biographie eben unter anderem auch die Migrationserfahrung (die eigene oder die der Eltern) gehört“ (Hamburger 2002, S. 7). Mit Hamburger konform gehen die befragten PädagogInnen. Wird jede/jeder Jugendliche als Individuum mit einzigartigen Lebensumständen wahrgenommen, so ist es möglich passende erzieherische Hilfe zu bieten. Dies gilt auch für den konzeptuellen Rahmen der Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. MigrantIn ist nicht gleich MigrantIn. Der sensible Umgang mit Differenzierungen hat hier einen wesentlichen Stellenwert. „Nicht die Unterscheidung von Menschen [...] erzeugt nationale, ethnische und kulturelle Unvereinbarkeit, sondern die mit dieser Differenzierung behaupteten Unterschiede“ (Dannenbeck et.al. 2001, S. 247).

Der Aufbau von migrationsspezifischem Wissen und das Einholen von relevanten Informationen sind in diesem Zusammenhang wesentlich. Vernetzung mit den unterschiedlichsten Institutionen wird hierbei als entscheidend bewertet. Auch Gaitanides (2003a) sieht in der Kooperation und Vernetzung mit ethnischen bzw. interkulturellen autonomen Jugendgruppen und -vereinen eine unterstützende Kraft in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und für deren positive Entwicklung (vgl. ebd., S. 6).

Besonders in der Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund haben gegenseitige Verständigung und Austausch einen hohen Stellenwert. Zusätzliche regelmäßige Reflexionen und die intensive Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen fördern vorurteilsfreies und in weiterer Folge migrationssensibles Handeln (vgl. Teuber 2002).

Persönliche interkulturelle Erfahrungen können für die interkulturelle Kompetenz von ErzieherInnen förderlich sein. Eigene Erlebnisse machen Menschen aber nicht automatisch zur/zum ExpertIn für jegliche Art von Migrationserfahrungen (vgl. Hamburger 2002; S. 41f; Teuber 2002, S. 119ff). Für die Praxis wurden sowohl Vor- als auch Nachteile einer/eines pädagogischen Mitarbeiterin/Mitarbeiters in Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften definiert. Der Wissensvorsprung sowie das Beherrschen verschiedener Sprachen stehen der Gefahr einer Verringerung der professionellen Distanz gegenüber.

Entscheidend für den positiven Einfluss von ErzieherInnen mit Migrationshintergrund auf die Wohngemeinschaft sind in daher reflektierte Migrationserfahrungen und die Teamleitung (vgl. Teuber 2002, S. 119ff).

Aus diesen Erkenntnissen schließe ich, dass die Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften für Kinder und Jugendliche im Zuge der Jugendwohlfahrt in der Steiermark, in Berücksichtigung von Zuweisungs- und Ausschlusskriterien, gewährleistet ist und es somit keine besonderen Dienste braucht.

Kultur bietet Orientierung und Halt und darf aus diesem Grund nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Auernheimer 1996, S. 111ff). Die Herausforderung in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es ein ausgewogenes Maß dafür zu finden, wo, wann und wie die Einbeziehung des Migrationshintergrundes, der Kultur, Religion, ... in den Alltag der Wohngemeinschaft stattfinden soll und darf. Die Gefahr besteht nach Hinz-Rommel (2000) dabei der Kultur übermäßige Bedeutung zuzuschreiben. Besonders gut beschreibt oder fasst diese Gegebenheit, nach Foitzik (2008) dieses Dilemma, für mich das Gedicht von Pat Parker (1999) zusammen: „Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin“.

## 8. Literatur

- ADAM, H./WALTER, J. (2004): Migrantenkinder und –familien im Fokus von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Fegert, J./Schrappner, Ch. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 459 – 470.
- AMT DER STEIERMÄRKISCHEN LANDESREGIERUNG, Fachabteilung 11B (Hrsg.) (2005): Steirischer Jugendwohlfahrtsplan 2005. Graz.
- AMT DER STEIERMÄRKISCHEN LANDESREGIERUNG, Fachabteilung 11B (Hrsg.) (2007): Steirischer Sozialbericht 2005/2006. Graz.
- AMT DER STEIERMÄRKISCHEN LANDESREGIERUNG, Fachabteilung 11A (Hrsg.) (2009): Steirischer Sozialbericht 2007/2008. Graz.
- ATHENS, L. (1995): Dramatic Self-Change. In: Sociological Quarterly, 36, H. 3, S. 571 – 586.
- AUERNHEIMER, G. (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus Verlag.
- AUERNHEIMER, G. (2001): Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 9 – 18.
- AUERNHEIMER, G. (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit. Heft 1. S. 15 -22.
- B-KJHG Entwurf (2009): Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz Entwurf. In: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/ME/ME\\_00231/imfname\\_142946.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/ME/ME_00231/imfname_142946.pdf) [28.2.2011].
- BÖHNISCH, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT; FAMILIE UND JUGEND, Abteilung II/2 (Hrsg.) (2010): Jugendwohlfahrtsbericht 2009. In: <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Jugendwohlfahrt/Documents/AA%20-%20Statistik%202009.pdf> [2.3.2011]. Wien.
- DANNENBECK, C./LÖSCH, H./EßER, F. (2001): An-, Zu, und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 231 – 248.
- EICHER, W. (1994): Der sozialpädagogische Ort – Jugendwohngemeinschaft. Diplomarbeit. Graz.
- FILSINGER, D. (2002): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI Berlin. Berlin/Saarbrücken.



- FOITZIK, A. (2008): „Vergiss – vergiss nie...“. Jugendhilfe im Einwanderungsland. Diakonisches Werk Württemberg, Abteilung Kinder, Jugend und Familie.
- FREISE, J. (2005): Aspekte der Identitätsentwicklung zugewanderter Jugendlicher: Allgemeine Spannungsfelder, das Problem der Diskriminierung und Konsequenzen für die Jugendhilfe. In: Feld, K./Freise, J./Müller, A. (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Münster: LIT Verlag. S. 11 – 32.
- FÜRSTENAU, S./ NIEDRIG, H. (2007). Transnationale Migration und Jugend. In: Johler, R./Thiel, A./Schmid, J./Treptow, R. (Hrsg.): Europa und seine Fremden. Bielefeld: transcript Verlag. S. 109 – 127.
- GALLOB, V. (2001): Sozialpädagogische Jugendwohngemeinschaften. Ein Vergleich zwischen Österreich und Slowenien unter besonderer Berücksichtigung der Bundesländer Kärnten und Steiermark. Diplomarbeit. Graz.
- GAITANIDES, S. (2001): Zugangsbarrieren von Migrat(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 181 – 194.
- GAITANIDES, S. (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Sozialmagazin 3/2003, S. 42 – 48.
- GAITANIDES, S. (2003a): „Migrantenjugendliche – Lebenslagen und Risiken beim Aufwachsen. Was folgt für die Jugendhilfe?“. In: Kerner, H.-J./Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover. URL: [www.praevntionstag.de/content/8\\_praev/doku/gaitanides/index\\_8\\_gaitanides.html](http://www.praevntionstag.de/content/8_praev/doku/gaitanides/index_8_gaitanides.html) [15.3.2011].
- GAITANIDES, S. (2004): „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Rommelspacher, B. (Hrsg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltung und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.9.2003. Alice-Salomon-Fachschule Berlin. S. 4 – 18.
- GAITANIDES, S. (2004a): „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Interkulturelle Öffnung der Regeldienste. Dokumentation der Fachtagung vom 4. November 2004. Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrt in der Stadt Hannover, Referat für interkulturelle Angelegenheiten. S. 10 – 17.
- GLAUNINGER-HOLLER, N. (2006): Eine Gegenüberstellung von stationären (Fremd-) Unterbringungsmöglichkeiten: (Landes-) Jugendheime, Wohngemeinschaften und Mobil betreutes Wohnen. Diplomarbeit. Graz.
- GRAGERT, N./SECKINGER, M. (2007): Die Bedeutung der Resilienzforschung für die stationären Hilfen zur Erziehung. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München: Eigenverlag. S. 119 – 148.
- HAMBURGER, F. (1999): Migration und Soziale Arbeit. In: Chassé, K. A./von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinhelm und München: Juventa Verlag. S. 416 – 432.
- HAMBURGER, F. (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag. S. 6 - 46.

- HANDSCHUCK, S. (2007): Die interkulturelle Öffnung der stationären Erziehungshilfen ist überfällig. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München: Eigenverlag. S. 107 – 118.
- HANDSCHUCK, S./KLAVE, W. (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HANDSCHUCK, S./SCHRÖER, H. (2000): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. in Strategievorschlag. In: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Heft 3 und 4. S. 86 – 95.
- HANDSCHUCK, S./SCHRÖER, H. (2001): Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard sozialer Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 147 – 180.
- HAUG, S. (2007): Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Lüdicke, J./Diwald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 85 – 112.
- HEIMGARTNER, H. (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG
- HINZ-ROMMEL, W. (2000): Interkulturelle Öffnung als Innovation. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 7 – 8. S. 154ff.
- HUG, T./POSCHESCHNIK, G. (2010): Empirisch forschen. Wien: Verlag Huter & Roth KG.
- KIEHN, E. (1990): Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- KOCH, S. (2002): Interkulturelle Jugendarbeit. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 735 – 754.
- KÖHLER-SARETZKI, T. (2008): Heimerziehung damals und heute – Eine Studie zu Veränderungen und Auswirkungen der Heimerziehung über die letzten 40 Jahre! Köln: Dissertation.
- MARGA, G. (2009): Kreativer Umgang mit familialen Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigranten. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 121 - 137.
- MARGA, G. (2009a): Adoleszenz und Migration. Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika. Wiesbaden: VS Verlag.
- MECHERIL; P./HOFFARTH; B. (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V./Koller H. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 239 – 258.
- MICHEL, A. (2008): Resilienz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Kerner, H.-J./Marks E. (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover. URL: [www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms./179](http://www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms./179) [3.4.2011].

- MÜLLER-KOHLBERG, H. (1999): Alternativen zur Heimerziehung. In: Colla/Gabriel/Millham/Müller-Teusler/Winkler(Hrsg./Eds.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 129 – 137.
- PARKER, Pat (1999): Movement in Black. Ithaca, New York: Firebrand Books.
- PRZYBORSKI, A./WOHLRAB-SAHR, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- RIEGEL, Ch./GEISEN, T. (2010): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Ch./Geisen, T. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: VS Verlag. S. 7 - 23.
- SALMAN, R./HEGEMANN, T. (2007): Interkulturelle Dimensionen in psychosozialer und medizinischer Praxis. In: Thomas, A./Kammhuber, S./Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. Kg. S. 342 – 361.
- SCHEIPL, J. (1999): Heimerziehung in Österreich. In: Colla/Gabriel/Millham/Müller-Teusler/Winkler (Hrsg./Eds.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH. S. 71 – 84.
- SCHEIPL, J. (2001): Heimreform in der Steiermark: 1980 – 2000. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva. S. 208 – 219.
- SCHEIPL, J. (2001a): Die stationäre Betreuung in der Jugendwohlfahrt: Eine aktuelle Übersicht. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva. S. 105 – 133.
- SCHEIPL, J. (2001b): Jugendwohlfahrtsplanung in Österreich. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva. S. 283 – 303.
- SCHRÖER, H. (2005): Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1/2005. S. 14 – 19.
- SCHRÖTTNER, B./SPRUNG, A. (2003): Integration von MigrantInnen in der Steiermark. Interkulturelle Öffnung – Weiterbildung – Selbstorganisation.
- STATISTIK AUSTRIA (2011): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2011. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademien der Wissenschaften. Wien.
- StJWG (1991): Steirisches Jugendwohlfahrtsgesetz. In: [http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10019967\\_4142531/100671e2/StJWG%20idF%20LGBI%205\\_2010\\_.pdf](http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10019967_4142531/100671e2/StJWG%20idF%20LGBI%205_2010_.pdf) [27.2.2011].
- StJWG-DVO (2005): Verordnung der Steiermärkischen Landesregierung vom 24.1.2005, mit der das Steiermärkische. In: [http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10019967\\_4142531/e6c81732/StJWG%20DVO%20idF%20LGBI%2015\\_2010\\_.pdf](http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10019967_4142531/e6c81732/StJWG%20DVO%20idF%20LGBI%2015_2010_.pdf) [27.2.2011].

- STRAßBURGER, G. (2009): "Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit: Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung Hand in Hand". In: "sozialraum.de" Online-Journal der socialnet GmbH: Theorie, Forschung und Praxis sozialräumlicher Ansätze in der Sozialen Arbeit und den Sozialwissenschaften. URL: <http://www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php>. [9.3.2011].
- TEUBER, K. (2002): Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag. S. 75 – 134.
- TREDE, W. (2000): Nichtdeutsche junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung. In: KOMDAT. Heft 2/00. S. 2 -4.
- WEIGAND, C. (2009): Interkulturelle Öffnung im Rahmen der Sozialen Arbeit. Norderstedt: GRIN Verlag.
- WOGGE E.V./INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT E.V. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster: Votum Verlag GmbH.
- ZOLLER-MATHIES S./MADNER V. (2008): Zahlen, Daten, Fakten in der Jugendwohlfahrt am Beispiel Fremdunterbringung. In: [http://paedagogik.sos-kinderdorf.at/downloads/Zahlen\\_Daten\\_FaktenAmtsvormund.pdf](http://paedagogik.sos-kinderdorf.at/downloads/Zahlen_Daten_FaktenAmtsvormund.pdf) [2.3.2011].

## **9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnisse**

### **9.1 Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Grundsatz der Jugendwohlfahrtsplanung S. 33

Abb.2: Anzahl der stationären Unterbringung in der Steiermark (ohne Pflegeplätze) S. 37

### **9.2 Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Überblick Resilienzfaktoren (vgl. Michel 2008, S. 4) S. 12

## 10. Anhang

### Interviewleitfaden

#### **A. Wie wirkt sich der Migrationshintergrund auf den Alltag in der Wohngemeinschaft aus?**

- a. Welche Herausforderungen ergeben sich dadurch?
- b. Gibt es besondere Regelungen die das zum Beispiel das Essen betreffen?
- c. Wie werden religiöse Feiertage gefeiert?
- d. Wie gestaltet sich die Religionsausübung allgemein?
- e. Dürfen/Können die Kinder und Jugendlichen ihre Religion/Kultur ohne Einschränkungen leben oder ist dies nicht möglich?

#### **B. Werden Kinder und Jugendliche im Konzept ihrer Einrichtung berücksichtigt?**

- a. Finden in ihrer Einrichtung Konzepte wie Interkulturelle Öffnung Anwendung? In welcher Art und Weise?
- b. Was bedeutet für sie Interkulturelle Öffnung?
- c. Glauben sie, dass Interkulturelle Öffnung sie in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterstützt?
- d. Gibt es Konzepte, die ihrer Meinung nach hilfreicher sind?

#### **C. Wie ist der Zugang von MigrantInnen zu ihrer Einrichtung?**

- a. Woran kann dies ihrer Meinung nach liegen?
- b. Welche Barrieren könnten Migranten daran hindern erzieherische Hilfen in Anspruch zu nehmen?
- c. Können diese Barrieren ihrer Meinung nach beseitigt werden? Wie?

#### **D. Ergeben sich durch die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Anforderungen an die ErzieherInnen?**

- a. Welche Fähigkeiten sind seitens der ErzieherInnen besonders wichtig in der pädagogischen Arbeit mit MigrantInJugendlichen?
- b. Können diese Fähigkeiten zum Beispiel in der Ausbildung erworben werden? Sind sie erlernbar?
- c. Hat ihnen ihre Ausbildung dabei geholfen?
- d. Wie sehen sie den Erfolg von Schulungen in diesem Bereich?

**E. Glauben sie, dass ErzieherInnen, die selber einen Migrationshintergrund haben besseren Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben/besser auf sie eingehen können?**

- a. Welche Vorteile können sich dadurch ergeben?
- b. Wo sehen sie Schwierigkeiten?

**F. Stehen sie in Verbindung/kooperieren sie mit Vereinen, die MigrantInnen als Zielgruppe haben (wie zum Beispiel Zebra, ISOP, ...)?**

- a. Welchen Zweck hat die Verbindung/haben die Verbindungen?
- b. Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht?

**G. Wo sehen sie die Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund?**

- a. Wie können diese in die Betreuung mit eingebunden werden?

**H. Gibt es noch andere Problemfelder/Herausforderungen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die sie erlebt haben?**

**I. Sehen sie noch einen Nachholbedarf (z.B. bei Konzepten, Einstellungen, ...) in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?**

- a. Wenn ja, wo? In welcher Form?

**J. Welche Empfehlungen/Tipps/Hinweise können sie anderen Institutionen und ihren MitarbeiterInnen in Bezug auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben?**