

Blumenthal, Sara-Friederike [Hrsg.]; Lauermann Karin [Hrsg.]; Sting, Stephan [Hrsg.]
Soziale Arbeit und soziale Frage(n)

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018 - (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Blumenthal, Sara-Friederike [Hrsg.]; Lauermann Karin [Hrsg.]; Sting, Stephan [Hrsg.]: Soziale Arbeit und soziale Frage(n). Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018 - (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207634 - DOI: 10.25656/01:20763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207634>

<https://doi.org/10.25656/01:20763>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Sara Blumenthal
Karin Lauermann
Stephan Sting (Hrsg.)

Soziale Arbeit und soziale Frage(n)

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion
Sozialpädagogik

herausgeben von

Sara-Friederike Blumenthal, Alpen-Adria
Universität Klagenfurt

Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt

Karin Lauermann, Bundesinstitut für
Sozialpädagogik Baden

Eberhard Raithelhuber, Paris-Lodron-
Universität Salzburg

Band 1

Sara-Friederike Blumenthal
Karin Lauermann
Stephan Sting (Hrsg.)

Soziale Arbeit und soziale Frage(n)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.



Veröffentlicht mit Unterstützung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

© 2018 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742135>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2135-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1126-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742135

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Sara-Friederike Blumenthal/Karin Lauermann/Stephan Sting</i> Einleitung.....	9
--	---

Soziale Arbeit zwischen Sozialpolitik und Professionalisierung 17

<i>Birgit Bütow</i> Soziale Arbeit in Österreich.....	19
<i>Maria Maiss</i> Wohlfahrtspflege/Fürsorge nach Ilse Arlt ODER Sozialistische Erziehung nach Max Adler?.....	35
<i>Stefan Paulus</i> Alle gegen Alle.	53
<i>Michael Proksch</i> Unwürdige Arbeitslosigkeit.....	65
<i>Martin Klemenjak/Heinz Pichler</i> „... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt!“	77
<i>Agnieszka Domagala-Kręcioch/Bożena Majerek</i> Zwischen Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem	87
<i>Andrea Nagy</i> Zugang zu den sozialen Diensten in Südtirol.....	101
<i>Helga Kittl-Satran/Hannelore Reicher</i> Vom Elfenbeinturm zum Streetwork	113

Soziale Arbeit im Kontext von Mobilität und Migration 127

<i>Eberhard Raithelhuber</i> Soziale (Ent-)Sicherung und (Im-)Mobilitäten im Nationalstaat: eine Verhältnisbestimmung von Sozialer Arbeit und Sozialer Frage	129
<i>Dietmar Larcher/Hans Karl Peterlini</i> Polizei, Asyl und Migration.....	155
<i>Lisa Janotta</i> Aufenthaltsberatung als Grenzbearbeitung	169

<i>Heiko Berner/Beate Brandauer-Stickler</i> Rassistisch motivierte Diskriminierung am Salzburger Mietwohnungsmarkt	181
<i>Eva Grigori</i> Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit im Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.....	197
<i>Sandro Bliemetsrieder/Gabriele Fischer/Jana Kuhnle/Lena Schmid/Julia Weese/Anika Zondler</i> „Ja, ich freu mich auf die Schule. Auf alles, auf Lesen, auf Schreiben, auf Lernen.“	209
<i>Laura Trott</i> Zukunft in der Fremde: Agency und Identität im Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Südtirol.....	229
<i>Jasmin Donlic/Julia Ganterer</i> Körper – Geschlecht – Religion.....	241
<i>Natalia Wächter</i> Internationale Jugendarbeit in der Begegnung mit sozialer Ungleichheit...	253
Familiäre Transformationen und deren Auswirkungen auf das Aufwachsen.....	267
<i>Tim Krüger</i> Zur Bedeutung von Verlusten in der Sozialen Arbeit	269
<i>Karoline Benedikt</i> Geschwisterverlust	283
<i>Sara-Friederike Blumenthal</i> Scham und Beschämung als Forschungsperspektiven im Kontext der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen.....	295
<i>Alma Brkic-Elezovic/Ulrike Loch</i> Institutionelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen	307
<i>Michaela Laber</i> Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie	321
<i>Maria Groinig/Stephan Sting</i> Gleiche Bildungschancen für alle?.....	333
 Autorinnen- und Autorenverzeichnis.....	 345

Einleitung

Sara-Friederike Blumenthal/Karin Lauermann/Stephan Sting

In Selbstbeschreibungen wird Soziale Arbeit häufig als Instanz der Bearbeitung „sozialer Probleme“ deklariert. Staub-Bernasconi erklärt „soziale Probleme“ zum eigentlichen Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit. Ihre Beurteilung und Bewertung wird dabei von den Menschenrechten abgeleitet: Soziale Probleme entstehen dann, wenn Freiheits-, Bürger- oder Sozialrechte nicht einlösbar sind und menschliche Bedürfnisse und legitime Wünsche nicht befriedigt werden können (vgl. Staub-Bernasconi 2005: 249-252). Eine derart konstituierte Soziale Arbeit fand Eingang in Berufskodizes, so dass sie handlungsleitende Orientierungsfunktionen für die Praxis übernimmt.

Wenn wir im vorliegenden Band Soziale Arbeit nicht auf soziale Probleme, sondern auf die „soziale Frage“ (vgl. Schröder 1999) oder „soziale Fragen“ im Plural beziehen, ist damit das Anliegen verbunden, die Selbstverständlichkeit der Orientierung an sozialen Problemen einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Soziale Arbeit entstand historisch im Kontext der Herausbildung moderner Wohlfahrtsstaaten, die wiederum eine Reaktion auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbrüche des 19. Jahrhunderts waren, die die Etablierung „privatkapitalistisch gesteuerter“ Wirtschafts- und Gesellschaftsformen nach sich zog (Senghaas 2011: 26). Die damit verbundenen sozialen Probleme wie „Armut, Kinderarbeit, Kriminalität, Alkoholkonsum, Krankheit und psychische Störungen in den unteren sozialen Klassen“ wurden in der „sozialen Frage“ zusammengefasst: Soziale Probleme sollten nicht isoliert betrachtet, sondern auf ihre Verursachung durch gesellschaftliche Entwicklungen zurückgeführt werden (Groenemeyer 2011: 1392f.). Die Bearbeitung sozialer Probleme musste dementsprechend in eine Gesellschaftsreform eingebettet werden, die einerseits soziale Sicherungssysteme zur Absicherung existenzieller Unsicherheiten (v.a. Arbeitslosigkeit, Krankheit, Unfall und Alter) etablierte und die andererseits personenbezogene soziale Dienste zur Unterstützung bei unterschiedlichen Problemstellungen rechtlich verbindlich fixierte.

Groenemeyer merkt an, dass die „soziale Frage“ nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates an Bedeutung verloren hat. Stattdessen machten neue soziale Bewegungen auf gesellschaftliche Fehlentwicklungen aufmerksam, „die nicht mehr automatisch auf den Bereich privatwirtschaftlich kapitalistischer Produktion zurückgeführt werden konnten“

(Groenemeyer 2011: 1393). Dazu gehörten die Situation von gesellschaftlichen Minderheiten und Randgruppen sowie die Genderfrage. Die sich zunehmend institutionalisierende Soziale Arbeit orientierte sich in der Folge weniger an der sozialen Frage als an sozialen Problemen.

Eine Reflexion des Problembezugs der Sozialen Arbeit erscheint uns dennoch aus mehreren Gründen angebracht. Soziale Probleme sind zunächst nicht offensichtlich und selbstverständlich gegeben, sondern Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses, der sich auf Wertvorstellungen wie Menschenwürde, Gleichheit oder Gerechtigkeit bezieht und der auf einer gruppen- oder interessen geleiteten Problematisierung durch kollektive AkteurInnen beruht (Groenemeyer 2011: 1391). Die Konstruktion eines sozialen Problems ist also immer auch Ausdruck einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Wertvorstellungen, eines Kampfes um Ressourcen und Macht und eines Versuchs der Durchsetzung von (professionellen oder disziplinären) Interessen. „Je nachdem, ob z.B. der Konsum von Drogen und Alkohol als Kriminalität, als Krankheit, als Folge schwieriger Lebensumstände oder als mangelhafte individuelle Kompetenzen interpretiert wird, sind jeweils andere Institutionen und Politikbereiche für die Bearbeitung zuständig“ (Groenemeyer 2011: 1391).

Die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit setzt des Weiteren voraus, dass Schwierigkeiten in den sozialen Lebensumständen wesentlich für das zu bearbeitende Problem sind. Zur Problembearbeitung etabliert die Soziale Arbeit spezifische Formen von Wissen, Techniken und Maßnahmen, die die Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Problemen wesentlich beeinflussen. Mit der Institutionalisierung der Problembearbeitung geht ein „Doing Social Problems“ einher, das sowohl für Professionelle als auch für AdressatInnen Deutungsmuster und Handlungsstrategien im Umgang mit sozialen Konflikten und Verwerfungen anbietet. Groenemeyer erläutert dies am Beispiel der Sucht: „Wenn es eine Suchtberatungsstelle gibt, dann gibt es auch Sucht und damit die Möglichkeit, eigene und fremde Verhaltensweisen als Sucht zu interpretieren“ (Groenemeyer 2011: 1402). Soziale Arbeit ist in diesem „Doing Social Problems“ nicht neutral, sondern sie ist Teil sozialer Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten und Ressourcen, und sie betreibt auf diese Weise eine oft implizite Kategorisierung und moralische Bewertung, die das Selbstbild und die Handlungsmöglichkeiten ihrer AdressatInnen (meist negativ) beeinflusst.

Darüber hinaus machen Untersuchungen zur wachsenden sozialen Ungleichheit in der Bevölkerung und zu deren Folgewirkungen im Hinblick auf Bildung, Gesundheit und Armut deutlich, dass die alte „soziale Frage“ als Frage nach den Möglichkeiten der Existenzsicherung und der Führung eines gesellschaftlich akzeptierten Lebens keineswegs für alle Gesellschaftsmitglieder obsolet ist. Die Beziehung, die sich z.B. zwischen Kinderschutz- und Gewaltproblemen und sozialer Ungleichheit nachweisen lässt, zeigt, dass die

bestehenden wohlfahrtsstaatlichen Arrangements die Folgewirkungen des Kapitalismus nicht kompensieren können. Im Gegenteil stellen gegenwärtige Globalisierungstendenzen das wohlfahrtsstaatliche Arrangement in Frage, das im Kern auf das Territorium von Nationalstaaten bezogen bleibt. Historische Studien zur Entstehung des Wohlfahrtsstaats bringen zum Vorschein, dass dieser unmittelbar mit der Herausbildung von Nationalstaaten und der Konstitution einer nationalen kollektiven Identität als Solidar- und Verantwortungsgemeinschaft verbunden ist (vgl. Senghaas 2011: 33-40). Der Wohlfahrtsstaat beruht auf einer Territorialisierung sozialer Sicherung, die durch die Globalisierung von Kapitalströmen, die sich nationalen Verpflichtungen entziehen, durch den Blick auf die europäische Ebene als sozialpolitischem Handlungsraum und durch grenzüberschreitende Flucht- und Migrationsbewegungen in Frage gestellt wird (vgl. Raithelhuber in diesem Band).

Fragen nach sozialer Ungleichheit, Armut und Existenzsicherung müssen in dem Zusammenhang um Fragen nach Inklusion und Exklusion und um Fragen nach sozialer Sicherung und Unterstützung in entgrenzten sozialen Räumen ergänzt werden. Ebenso lassen sich die im Zuge der sozialen Bewegungen thematisierten Konflikte und Verwerfungen nicht mehr auf eine einzige, zentrale soziale Frage zurückführen. Beispielsweise bezeichnet die Genderthematik ein eigenes, historisch sich durchziehendes Feld sozialer Auseinandersetzungen, das wiederum Beziehungen zur Migrationsthematik oder zur Thematik sozialer Ungleichheit aufweist. So wie der Diskurs um „Intersektionalität“ (vgl. Winker/Degele 2009) versucht, übergreifende Verbindungen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen sozialen Differenz- und Konfliktlinien herzustellen, so scheint es und für die Soziale Arbeit angebracht, nicht bei der Bearbeitung einzelner sozialer Probleme stehen zu bleiben, sondern diese auf den Zusammenhang übergreifender sozialer Fragen zu beziehen und mit Gesellschaftsanalysen und Zeitdiagnosen zu verbinden (vgl. Dollinger u.a. 2012).

Vor diesem Hintergrund stellten wir anlässlich der Jahrestagung der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik 2016 die Frage nach dem Verhältnis Sozialer Arbeit zu alten und neuen sozialen Fragen unter Bezugnahme auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. Mit dem vorliegenden Band werden die Ergebnisse der Tagung anhand von internationalen Beiträgen aus Polen, der Schweiz, Italien, Deutschland und Österreich dokumentiert. Dabei werden folgende Fragen- und Themenkomplexe aufgegriffen: Die Entwicklung Sozialer Arbeit im Spannungsfeld von Sozialpolitik und Professionalisierung, Soziale Arbeit im Kontext von Mobilität und Migration sowie Soziale Arbeit im Hinblick auf familiäre Transformationen und deren Auswirkungen auf das Aufwachsen.

Im ersten Kapitel „Soziale Arbeit zwischen Sozialpolitik und Professionalisierung“ geht Birgit BÜTOW in ihrem Beitrag „Soziale Arbeit in Österreich.

Herausforderungen und Potentiale als sozialpolitische Akteurin“ der sozialpolitischen Bedeutung der akademischen Sozialen Arbeit nach. BÜTOW plädiert für Soziale Arbeit als kritische Wissenschaft, welche sich anhand von Auseinandersetzungen zwischen Disziplin, Profession, Sozialpolitik sowie Praxis und sozialen Problemen entfaltet.

Maria MAISS legt mit „Wohlfahrtspflege/Fürsorge nach Ilse Arlt ODER Sozialistische Erziehung nach Max Adler? Zwei unterschiedliche historische Antworten auf die ‚alte soziale Frage‘ und ihre Gemeinsamkeiten“ ein veriertes Quellenstudium vor. Vor allem das Werk der Sozialarbeitspionierin Ilse Arlt stellt MAISS auf Grund seiner Bezüge zu sozialer Ungleichheit und Konsumgewohnheiten in seiner Aktualität vor.

Der Beitrag „Alle gegen Alle. Der Kampf um Arbeit als Soziale Frage“ von Stefan PAULUS legt den Fokus auf die historische Debatte um die Soziale Frage während der europäischen Industrialisierung. Vor dem Hintergrund einer kurzen Gegenwartsprognose werden mögliche Antworten auf soziale Fragen des 21. Jahrhundert skizziert.

Einen empirischen Beitrag zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und sozialen Fragen leistet Michael PROKSCH mit seinem Text „Unwürdige Arbeitslosigkeit“. Mit den Mitteln der Habitustheorie Pierre Bourdieus werden Interviews mit von Arbeitslosigkeit betroffenen Menschen in Österreich analysiert.

In ihrem Beitrag „[...] damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! – Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert“ geben Martin KLEMENJAK und Heinz PICHLER Einblick in einen Dialog zwischen dem österreichischen Sozialwissenschaftler Emmerich Tálos und dem Kärntner Landeshauptmann Peter Kaiser. KLEMENJAK und PICHLER legen eine Interpretation vor, welche die Bedeutung gesellschaftlicher Bewusstseinsbildung hinsichtlich sozialer Fragen betont.

Unter dem Titel „Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem“ geben Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH und Bożena MAJAREK einen kritischen Einblick in das polnische System der Erwachsenenschulen. Vor dem Hintergrund von Statistiken rund um die formale Bildungsbeteiligung junger PolInnen wird unter anderem der Nutzen der Erwachsenenschulen für die Verlagerung von Jugendlichen, welche in den Regelschulen auf Probleme stoßen und dort von Ausgrenzung betroffen sind, kritisch thematisiert.

Andrea NAGY zeigt anhand einer breiten qualitativen Datenbasis in ihrem Beitrag „Zugang zu den sozialen Diensten in Südtirol“ auf, dass der Zugang zu den Diensten in Italien von den Organisationsprinzipien der Institutionen abhängt. NAGY entwickelt ein datenbasiertes Modell um den Zugang zu Sozialen Diensten zu reflektieren und stärker an den Zielgruppen auszurichten.

In einem ebenfalls empirischen Beitrag gehen Helga KITTL-SATRAN und Hannelore REICHER der Bedeutung von Praktika aus professionstheoretischer Sicht nach. „Vom Elfenbeinturm zum Streetwork. Lernerfahrungen im Praktikum aus der Sicht von Studierenden der Sozialpädagogik“ belegt, dass wissenschaftlich eingebettete Praktika für Studierende einen vielfältigen Zuwachs an Kompetenzen bedeuten.

Das zweite Kapitel umfasst Beiträge zur Bedeutung von Mobilitäts- und Migrationsbewegungen für die Soziale Arbeit. Eberhard RAITHELHUBER setzt sich vor diesem Hintergrund aus historisch-theoretischer Perspektive kritisch mit dem Zusammenhang von sozialer Sicherung und Nationalstaatsbildung auseinander. Die Territorialisierung sozialer Sicherung enthält das Problem der Grenzziehung und Exklusion. Angesichts neuer Mobilitäten stellt sich die Frage, wie soziale Sicherung jenseits ihrer Territorialisierung in entgrenzten globalisierten Kontexten neu konzipiert werden kann.

Hans Karl PETERLINI und Dietmar LARCHER zeigen in „Polizei, Asyl und Migration. Problemstellungen und Potenziale an der Schnittstelle von Ehrenamt, Sozialer Arbeit und Exekutive“ empirisch fundiert auf, welche neuen, teils spannungsgeladenen Erfahrungen österreichische PolizistInnen wie auch Menschen mit „aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit“ (siehe der Beitrag von Lisa JANOTTA) in der Begegnung miteinander machen.

In dem Text „Aufenthaltsberatung als Grenzbearbeitung. Analyse von Interviews mit Berater*innen“ gibt Lisa JANOTTA Einblick in Fallerszählungen von Mitarbeiter*innen in Aufenthaltsberatungsstellen in Deutschland. Sie argumentiert für eine begriffliche Bewegung weg vom Begriff des „Flüchtlings“ hin zu „aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit“. Ausblickend schließt JANOTTA an die Konzeptionierung der „Sozialen Arbeit als Grenzbearbeiterin“ an.

Heiko BERNER und Beate BRANDAUER-STICKLER untersuchen in ihrem Beitrag „Rassistisch motivierte Diskriminierung am Salzburger Mietwohnungsmarkt. Formen von Diskriminierung und Umgangsweisen aus der Sicht von Betroffenen“, in welcher Weise MieterInnen mit Migrationserfahrungen Diskriminierung am Wohnungsmarkt wahrnehmen und welche Reaktionsweisen sie in dem Zusammenhang entwickeln. Ihre Studie bringt zum Vorschein, dass alle befragten Personen von Diskriminierungserfahrungen berichten, wobei sich unterschiedlich offene und subtile Formen von Diskriminierung unterscheiden lassen. In der Beratungsarbeit mit Betroffenen muss deshalb eine entsprechend differenzierte Sensibilität herausgebildet werden.

Eva GRIGORI befasst sich in „Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit im Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ mit der Ausbreitung extremistischer Tendenzen in Österreich, die sie als Begleiterscheinung einer pessimistischen Einschätzung der wirtschaftlichen Entwicklung betrachtet. Fachkräfte der Sozialen Arbeit reagieren häufig hilflos, wenn sie mit rechtsextremistischen Äußerungen und Abwertungen von Anderen konfrontiert werden.

tiert werden. Die Autorin plädiert demgegenüber dafür, dass die Soziale Arbeit Möglichkeiten für demokratieförderndes, präventives und defanatistisches Handeln auslotet und in ihre Praxis einbezieht.

Sandro BLIEMETSRIEDER, Gabriele FISCHER, Jana KUHNLE, Lena SCHMID, Julia WEESE und Anika ZONDLER stellen in dem Text „Ja, ich freu mich auf die Schule. Auf alles, auf Lesen, auf Schreiben, auf Lernen. Soziale Arbeit mit Geflüchteten zwischen Verwirklichung und politischen Begrenzungen“ auf der Basis mehrerer empirischer Studien die Vielfalt der Herausforderungen und die Heterogenität der Aufgaben in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten vor. Sie schlagen vor, Soziale Arbeit in diesem Feld als lebenslagenorientierte Bewältigungs- und Ermöglichungsarbeit zu verstehen, die sich normativ an der Idee der Menschenwürde und dem Capability-Ansatz orientiert.

Laura TROTT verfolgt im Text „Zukunft in der Fremde: Agency und Identität im Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Südtirol“ eine ressourcenorientierte Perspektive auf ihre Zielgruppe. Dabei zeigt sich, dass diese Personen trotz unsicherer Existenzbedingungen und einer von außen an sie herangetragenen Opferrolle eine erstaunliche Resilienz und Handlungsfähigkeit bewahren. TROTT verweist auf die Notwendigkeit weiterer ethnographischer Forschungen um zu erkennen, wie diese Jugendlichen Identität und Agency im Kontext ihrer Aufenthaltssituation konstruieren.

Unter dem Titel „Körper–Geschlecht–Religion. Adoleszente Identität(en) zwischen individueller Freiheit und kulturellem Zwang“ untersuchen Jasmin DONLIC und Julia GANTERER den Stellenwert von Körpergestaltungen bei der Herstellung von Identität in der Adoleszenz. Dabei stellen sie eine Beziehung zwischen individualisierten Praktiken des Stylings und der Körpermodifikation und religiös begründeten Praktiken wie dem Tragen eines Kopftuchs her und kommen zu dem Ergebnis, dass sich beide Formen der Körperinszenierung in einem Spannungsfeld von Freiheit und Zwang bewegen.

Natalia WÄCHTER skizziert in ihrem Beitrag „Internationale Jugendarbeit in der Begegnung mit sozialer Ungleichheit: aktuelle Diskurse um Mobilität, Interkulturalität und Identität“ den Zusammenhang von Internationaler Jugendarbeit und sozialer Ungleichheit. In aktuellen Bestrebungen einer auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten Förderung von Mobilität zu Lernzwecken erkennt sie ein Elitenprogramm, dem sie eine „reflexive internationale Jugendarbeit“ gegenüberstellt, die versucht neue Zielgruppen anzusprechen, Diversitätsbewusstsein zu entwickeln und zum Empowerment sozial benachteiligter Individuen und Gruppen beizutragen.

Das dritte Kapitel ist dem Thema „Familiäre Transformationen und deren Auswirkungen auf das Aufwachsen“ gewidmet. Tim KRÜGER akzentuiert in seinem Beitrag „Zur Bedeutung von Verlusten in der Sozialen Arbeit – ein Problemaufriss“ ausgehend von einem Fallbeispiel Verlust als Kernthema der Sozialen Arbeit und verbindet Erkenntnisse aus der deutschsprachigen sozi-

alpädagogischen Traditionslinie mit dem Forschungsparadigma der „Death Education“.

„Geschwisterverlust – Notwendige Unterstützungsformen und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit“ pointiert prägende Auswirkungen auf die Biografie in Folge eines Geschwisterverlusts. Karoline BENEDIKT gibt Einblicke in ihre Forschungsarbeit und hinterfragt unterschiedliche Formen des Verlustes, um letztendlich Überlegungen für Unterstützungsformen und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit anzubahnen.

Sara BLUMENTHAL diskutiert in „Scham und Beschämung als Forschungsperspektiven im Kontext der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen“ den Affekt Scham unter Bezug auf die Arbeiten Thomas Scheffs, Pierre Bourdieus und Sighard Neckels hinsichtlich seiner sozialregulativen wie gesellschaftsstratifizierenden Funktionen und entwickelt schamtheoretische Forschungsperspektiven auf die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen.

Ulrike LOCH und Alma ELEZOVIC präsentieren in ihrem Text „Institutionelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen“ den Stand eines Forschungsprojektes, das sich auf Basis von Akten und Interviews mit jenen Gelegenheitsstrukturen beschäftigt, die das Hervorbringen und Aufrechterhalten von Gewalthandlungen in Institutionen der Jugendwohlfahrt und der Heilpädagogik bzw. der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Kärnten begünstigten.

„Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie“ nimmt Michaela LABER in den Fokus ihres empirisch orientierten Beitrages und veranschaulicht „Subjektive Theorien“ von Pflegekindern über ihre Entwicklung in der Pflegefamilie an Hand exemplarischer Aussagen.

Stephan STING und Maria GROINIG beleuchten in ihrem Beitrag „Gleiche Bildungschancen für alle? Bildungswege von Care Leavern im Übergang in ein eigenverantwortliches Leben“ die spezifische Bildungssituation von Care Leavern, kontrastiert vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Wandels der Jugendphase in Richtung Erhöhung von Bildungsanforderungen und Verlängerung von Bildungswegen.

Soziale Arbeit hat, wie die Beiträge verdeutlichen, zentrale gesellschaftlichen Aufgaben. Ihre Professionalisierung hängt auch davon ab, in welchem Maße sie nicht nur als „Feuerwehr“ eingesetzt wird, die auf mehr oder weniger offensichtliche bzw. öffentlich skandalisierte soziale Probleme und evidente soziale Schieflagen reagiert. Vielmehr muss Soziale Arbeit im Zusammenhang mit den entsprechenden Sozialsystemen vorgegreifend Strukturen bieten, die auf gesellschaftliche Transformationsprozesse eingerichtet sind und deren Folgen kritisch reflektieren. Die hier bestehenden Reformbedarfe zu vertreten ist, durch ihre kritische Distanz zum Praxisfeld und politische Unabhängigkeit, auch eine Aufgabe der Wissenschaft. Um die Professionalisierung Sozialer Arbeit nachhaltig vertreten zu können, bedarf es auch in Österreich der

verstärkten Zusammenarbeit der Institutionen Sozialer Arbeit. Hierzu wurde 2016 das Netzwerk Sozialpädagogik in Österreich gegründet, welches im Bereich der Wissenschaft überinstitutionell ausgerichtet ist und sich über Zuwachs freut (www.netzwerk-sozialpaedagogik-oesterreich.at).

Literatur

- Dollinger, Bernd/Kessl, Fabian/Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (2012) (Hrsg.): Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript.
- Groenemeyer, Axel (2011): Soziale Probleme. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 1390-1405.
- Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim/München: Juventa.
- Senghaas, Monika (2011): Die Territorialisierung sozialer Sicherung. Wiesbaden: Springer VS.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 245-258.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Soziale Arbeit zwischen Sozialpolitik und Professionalisierung

Soziale Arbeit in Österreich

Herausforderungen und Potentiale als sozialpolitische Akteurin

Birgit Bütow

Das Verhältnis von Sozialer Arbeit und sozialer Frage(n) kann als komplexes Spannungsverhältnis von Disziplin, Profession, Praxis, sozialen Problemen und Sozialpolitik beschrieben und analysiert werden. Dieses historisch-systematische Problem der Sozialpädagogik kann soziale Frage(n) von Theorie und Praxis daher nicht eindimensional fassen.

Auf der Grundlage von vorliegenden Gegenwartsdiagnosen zur Sozialen Arbeit in Österreich (vgl. Heimgartner u.a. 2012; Heimgartner u.a. 2013; Scheipl 2013; Sting 2015) sowie der Analyse der aktuellen Forschungslandschaft soll im vorliegenden Beitrag herausgearbeitet werden, wie sich Soziale Arbeit als Akteurin in diesem Spannungsfeld positioniert. Dabei werden die Ebenen von Disziplin und Profession in einem *ersten Schritt* schwerpunktmäßig aus historischer Perspektive ausgelotet. In einem *zweiten Schritt* soll eine Studie zur Jugendforschung in Österreich (vgl. Babic u.a. 2016) die Situierung und Strukturierung von Jugendforschung exemplarisch für die Soziale Arbeit aufzeigen, wobei insbesondere auf inhaltliche Schwerpunkte sowie die personelle und finanzielle Ausstattung Bezug genommen wird. In einem *dritten Schritt* werden Potentiale von Akteur_innen in Forschung und Praxis diskutiert.

In Anbetracht der sozialpolitischen Entwicklungen in Österreich (vgl. dazu Anastasiadis 2016; Schumeyer/Walzl 2010) scheint es notwendig, dass Soziale Arbeit sich ihrer Potentiale vergewissert, um sich als Akteurin bei der Gestaltung des Sozialen verstehen zu können. Es gilt daher, nicht nur fachliche Heterogenität unter dem Dach der Sozialen Arbeit voranzutreiben – so die These von Stephan Sting (2015) – sondern auch, sich politisch zu sozialen Fragen zu positionieren (vgl. auch Bütow u.a. 2014).

Im Hinblick auf die vielfältigen Herausforderungen, aber auch der Chancen, die sich mit Sozialer Arbeit verknüpfen, stellt sich die Frage, welchen Beitrag Forschung hier leisten kann. Durch Forschung entwickelt sich Soziale Arbeit nicht nur als Profession und Disziplin, vielmehr können soziale Probleme durch ihre Erforschung gesellschaftliche Anerkennung erlangen. Dies zeigt die konflikt- und spannungsreiche Geschichte der Profession in

Österreich exemplarisch¹ (vgl. Knapp/Scheipl 2001; Heimgartner u.a. 2012; Anastasiadis 2016). Ein wesentlicher Aspekt wird im Diskurs an dieser Stelle oftmals ausgeklammert: Als Teil des wohlfahrtsstaatlichen Systems gestaltet Soziale Arbeit soziale Fragen aktiv mit, egal, ob sie sich als sozialpolitische Akteurin versteht oder nicht. Daher ist es notwendig, die fachlich-professionelle und strukturelle Expertise der Sozialen Arbeit als Teil des wohlfahrtsstaatlichen Systems zu begreifen und in ihrer sozialpolitischen Rückbindung (vgl. z.B. Scheipl 2003b; Stipitz 2003) kritisch zu reflektieren. In Anbetracht unterschiedlicher Institutionalisierungsformen und Traditionen Sozialer Arbeit in Österreich braucht es deshalb nicht nur disziplinäre Verständigungsprozesse, sondern auch neue Strategien von Kooperation, um disziplinübergreifende Synergien herzustellen und Ressourcen besser bündeln zu können. Eine kritische, forschungsbasierte Soziale Arbeit kann dieses leisten (vgl. Bütow 2017).

1 Soziale Arbeit in Österreich: Ebenen von Disziplin und Profession

Josef Scheipl hat die Sozialpädagogik einmal treffend mit der Metapher eines „Torsos“ mit brüchigen disziplinären Entwicklungen und angedeuteten Linien bezeichnet (Scheipl 2003a: 10), in dem es zwar eine große Vielfalt und lange Traditionen gebe, diese aber bislang nur wenig systematisch analysiert wurden (ders. 2003a: 12). Michael Winkler schätzt diese Situation sehr viel drastischer ein: „So können Ursprung und Anfang der Sozialpädagogik in Österreich noch nicht einmal skizziert, geschweige denn rekonstruiert werden“ (Winkler 2003: 73f.). Dank vieler und intensiver Forschungs- und Publikationstätigkeiten in den letzten 20 Jahren² konnte der Torso zwar mehr Gestalt annehmen. Dennoch zeigen sich folgende Problematiken: Zentrale Themen der Disziplin, wie jene der historischen Entwicklung oder der Sozialpolitik, werden durch die Geschichts-, Politik- und Rechtswissenschaften bearbeitet. Beispiele hierfür finden sich in der „Geschichte der Sozialpolitik und Sozialfürsorge in Österreich“, das vom Institut für Wirtschafts- und So-

1 Hinweise und Beispiele der Wechselwirkung von Forschung und Professionsentwicklung lassen sich für Österreich in den genannten Publikationen durchaus finden. Eine systematische, genaue Analyse steht jedoch noch aus.

2 Hier ist v.a. die Reihe „Soziale Arbeit – Social Issues“ zu nennen, die von Arno Heimgartner und Maria Maiss herausgegeben wird und mittlerweile den Band 19 erreicht hat. Zu nennen ist auch die Reihe „Studien zur Sozialpädagogik“, die vom Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria Universität, Abteilung Sozial- und Integrationspädagogik von 2001 bis 2012 herausgegeben, dann aber leider eingestellt wurde.

zialgeschichte Wien herausgegeben wurde (vgl. Tálos/Fink 2001; Tálos 2006). Die einzige systematische Übersicht über Einrichtungen und Institutionen der Sozialen Arbeit ist von einem Rechtswissenschaftler bzw. Soziologen und einem Sozialwirtschaftler verfasst worden (Dimmel/Schmid 2013). Soziale Arbeit wird darin nicht in der disziplinären Einbettung, sondern unter sozialwirtschaftlich-, „manageriellen“ und sozialrechtlichen Aspekten referiert. Jugendwohlfahrt bzw. Kinder- und Jugendhilfe kommen in den genannten Büchern nicht vor. Diese finden sich allenfalls wieder als zusammenzusetzender „Torso“ in Aufsätzen und Sammelbänden (vgl. z.B. Lauer-mann/Knapp 2003; Knapp/Salzmann 2009).

Ähnliche Einschätzungen sind auch hinsichtlich der Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe zu treffen. Das bislang umfassendste Werk über die Geschichte der Jugendhilfe in Österreich ist mittlerweile über 15 Jahre alt und wurde bis dato weder erweitert noch überarbeitet (vgl. Knapp/Scheipl 2001). Allerdings finden sich neuere Forschungen über die Geschichte des Kinderschutzes in Österreich (Malleier 2014) und zur kritischen Aufarbeitung der Heimgeschichte (vgl. z.B. Bauer u.a. 2013), die von Geschichtswissenschaftler innen durchgeführt und publiziert wurden. Diese bieten einen sehr guten Einblick und liefern wichtige Detailkenntnisse über Teilbereiche der Jugendhilfe. Eine regionale Ausnahme bildet der Forschungszusammenhang „Regime der Fürsorge. Geschichte der Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg 1945 bis 1990“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.

Diese skizzierte Situation ist ein unmittelbarer Ausdruck davon, dass die universitäre Sozialpädagogik³ zunächst seit 1978 in Graz singulär, dann in den letzten 20 Jahren in Klagenfurt und erst seit 2013 in Salzburg existiert und sich dementsprechend *peu à peu* entwickeln konnte. Diese im Vergleich zu Deutschland zeitverzögerte und auch „gebremste“ Entwicklung – neben der vergleichsweise späten Gründung von Fachhochschulen für Soziale Arbeit in den 1990er Jahren – mag auch mit der Situation in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in Österreich insgesamt zusammenhängen⁴.

Neben den disziplinären Schwierigkeiten, Sozialpädagogik an den österreichischen Universitäten zu etablieren, sollen auch legislative Gründe nicht unerwähnt bleiben. Die Kinder- und Jugendhilfe, besser: die Jugendwohlfahrt, wurde erst 1957 gesetzlich und bundeseinheitlich geregelt und damit die Entwicklung fachlicher Zuständigkeiten, Institutionen und professioneller Ausbildung befördert. Damit legitimierte sich zunächst der Bedarf an Profes-

3 Der Begriff „Sozialpädagogik“ steht hier für die Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft an Universitäten. Der Begriff der „Sozialen Arbeit“, der im Text verwendet wird, ist ein Konvergenzbegriff, der für Österreich nach wie vor problematische Aspekte beinhaltet. Diese können aber an dieser Stelle nicht diskutiert werden (vgl. Sting 2015).

4 Dieser These wird im vorliegenden Beitrag nicht näher nachgegangen. Es soll hier lediglich auf Brezinka (2000) verwiesen werden.

sionalisierung, dann im Folgenden auch jener nach Forschung im Kontext von Jugendhilfeplanung. In den späten 1970er, beginnenden 1980er Jahren gab es singuläre Bemühungen, Jugendhilfe- und Professionalisierungsbedarfe für ganz Österreich wissenschaftlich zu begründen (vgl. z.B. Hoffmann u.a. 1977). Die Notwendigkeit, Forschung bei der Begründung von Hilfebedarfen einzubeziehen bzw. Berichte über die Situation von Kindern und Jugendlichen sowie Hilfen zur Erziehung zu erstellen, ergab sich jedoch erst mit der Implementierung des Zweiten Jugendwohlfahrtsgesetzes 1989. Allerdings wurde diese Verpflichtung – wie in vielen anderen Bereichen auch – länderspezifisch sehr unterschiedlich umgesetzt: In manchen Bundesländern wurde zwar der Begriff „Planung“ beibehalten, jedoch nicht mit Forschung in Verbindung gebracht (vgl. Scheipl 2001: 284ff.).

Eine strukturell ähnliche Situation spiegelt sich in der Jugendberichterstattung wieder: Gemäß einer Entschließung des Nationalrats vom 27. September 1988 ist in jeder Legislaturperiode ein Bericht über die Lage der Jugendlichen vom jeweils zuständigen Bundesministerium in Auftrag zu geben und dem Nationalrat vorzulegen. Trotz vielversprechender Ansätze gestaltet sich die Umsetzung schwierig, sodass Potentiale für eine systematische, qualitätsorientierte (Weiter-)Entwicklung der Jugendforschung bei weitem „nicht ausgeschöpft“ werden (Scheipl 2012: 112).

Fachdiskurse der Sozialen Arbeit in Österreich – und das kann man sehr gut anhand der beiden weiter vorn erwähnten Buchreihen zeigen – sind aufgrund der begrenzten Ressourcen eng mit deutschen Entwicklungen verknüpft. Die länderübergreifenden Bezugnahmen auf Parallelen und Begriffe sind jedoch nicht unproblematisch, da sie auf teils divergenten Traditionen basieren und/oder Begrifflichkeiten unterschiedlich konnotieren. Stephan Sting zeigt bspw. anhand der Begriffe und Debatten um „Soziale Arbeit“ und „Sozialpädagogik“, dass diese eigentlich einer grundlegenden, österreichspezifischen Auseinandersetzung bedürften (vgl. ders. 2015): Wenn von Sozialer Arbeit die Rede ist, so kann keineswegs konstatiert werden, dass entsprechende Konvergenzen und Fachdebatten dahinterstehen. Vielmehr ist nach wie vor – insbesondere auf der Ebene der Professionalisierung – von einer historisch entstandenen Diversifizierung und von „Wildwuchs“ hinsichtlich der Ausbildungsgänge, beruflicher Abschlüsse und institutioneller Zuständigkeiten auszugehen (vgl. Scheipl 2003a: 36). Dass Soziale Arbeit sich dabei ohne die für die deutsche Debatte typische disziplinäre Identitätsfragebewege (Sting 2015), verweist auf ein offenes Artikulations-, Behauptungs- und Legitimierungsproblem (Bütow/Maurer 2011) von einer vergleichsweise noch jungen universitären Disziplin im Kontext der Erziehungswissenschaft in Österreich.

Im Rahmen dieses Diskurses kann und muss Forschung einen bedeutenden Beitrag leisten. Dass Soziale Arbeit dabei die strukturelle Besonderheit

im Zusammenhang von Sozialpolitik und sozialen Problemen hat, deutet auch auf spezifische Herausforderungen hin.

2 Jugendforschung im Spannungsfeld von Bedeutungszuwachs und Realität von Forschungsförderung

In Gegenwart und Zukunft gewinnt sozialwissenschaftliche Forschung in Anbetracht komplexer werdender gesellschaftlicher Zusammenhänge und Probleme sowie damit einhergehenden Herausforderungen an Bedeutung. Die gesamtgesellschaftliche Relevanz lässt sich sehr gut an der Gruppe der Kinder und Jugendlichen illustrieren (vgl. Babic u.a. 2015b: 6ff.): Das Verschwimmen der Altersklassifizierungen, der demografische Wandel, (trans-)nationale Mobilitätsprozesse sowie die (auch für Österreich zu konstatierenden) sozialen Ungleichheiten implizieren immense Folgen – nicht nur für das Zusammenleben im kleineren und größeren Gemeinwesen, sondern auch für das Bildungs- und Jugendhilfesystem. Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet dies u.a., dass Wissen zur Steuerung sozialer Prozesse, zum Bedarf, zur Bereitstellung und Entwicklung passfähiger Hilfen sowie deren Evaluation zu generieren ist. Hierbei rückt das Verhältnis von sozialen Infrastrukturen und Sozialpolitik ebenso auf die Agenda (Anastasiadis 2016) wie die Rolle und die Potentiale der sozialpädagogischen Forschung im Ensemble der Sozialwissenschaften. Um diese Herausforderungen adäquat bewältigen zu können, bedarf es jedoch nicht nur der von Forschung zu leistenden theoretischen und empirischen Fundierung, sondern auch grundlegenden Wissens über die Forschungslandschaft selbst.

„Es gibt in der österreichischen Sozialpädagogik keine ‚Forschung über die Forschung‘. Es gibt kein Wissen über Ausmaß, Methoden und Qualität sozialpädagogischer Forschung. (Es gibt) kaum konzeptive oder thematische Kontinuität“ (Heimgartner u.a. 2012: 9)

Die Studie „Jugendforschung in Österreich“ (Babic u.a. 2015a, 2016) stellt einen diesbezüglichen Versuch dar, Strukturen, Schwerpunkte, Herausforderungen und Potentiale der österreichischen Jugend- und Jugendhilfeforschung zu erfassen und zu beschreiben. Diese Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familien und Jugend verfolgte einerseits das Ziel, die Ergebnisse der Analysen zum Forschungsstättenkatalog der Statistik Austria aus dem Jahr 2011 und der Befragung des Österreichischen Jugendinstituts (Tebich/Grubits 1995) zu aktualisieren sowie andererseits ein unübersichtliches, dynamisches und interdisziplinäres Forschungsfeld empirisch umfas-

sender als bislang zu umreißen. Demnach wurde von vornherein klar festgelegt, dass die Studie sich nicht ausschließlich auf sozialpädagogische Themen bezieht, sondern eine möglichst weitreichende Erfassung von Schnittfeldern in Kontexten von Jugendforschung intendiert.

Das Sample wurde auf Grundlage der von der Statistik Austria gelisteten Einrichtungen sowie ergänzend durch Internetrecherchen zusammengestellt (Babic u.a. 2016: 152ff) und telefonisch mittels teilstandardisierten Interviewleitfäden zu folgenden Themenbereichen befragt:

- Selbstverständnis der Einrichtungen als Jugendforschungsinstitutionen
- Verfügbarkeit von Kapazitäten (speziell für die Jugendforschung)
- Inhaltlich-theoretische sowie methodisch-methodologische Paradigmen
- Letzte und aktuell bearbeitete Fragestellungen (im Bereich der Jugendforschung)
- Einschätzung der Situation, Bedingungen und Potentiale von Jugendforschung in Österreich
- Kooperationsmöglichkeiten und Potentiale zur Mitarbeit (hinsichtlich der Weiterentwicklung von Jugendforschung in Österreich)

Von den insgesamt 91 Einrichtungen des Samples konnten 44 befragt werden, und zwar solche, die sich von ihrer Selbstdefinition her als Jugendforschungsinstitution bezeichneten und bereit waren, an der Untersuchung mitzuwirken (vgl. Babic u.a. 2016: 154f.). Unter diesen verstehen sich nur die wenigsten – nämlich drei – als reine Jugendforschungseinrichtungen, während 28 Institutionen sich teilweise mittels Auftragsforschung bzw. zeitlich begrenzter Projekte als solche verorten oder aber Jugend „nur als Randthema“ bearbeiten (13 Einrichtungen). Inhaltlich reicht die Spannbreite von Jugendforschung dabei von der Jugendhilfe- bis hin zur Mobilitätsforschung, die an 26 universitären sowie 17 außeruniversitären Institutionen mit unterschiedlichen Trägerschaften angesiedelt ist. Insgesamt ist davon auszugehen, dass Jugendforschung in der österreichischen Forschungslandschaft unter finanziell und personell prekären Bedingungen stattfindet. Dies zeigt sich darin, dass nur vier Einrichtungen über ein eigenes Budget für Jugendforschung verfügen und dabei auf mehr als eine_n Mitarbeiter_in zurückgreifen können. Demgegenüber gaben 34 der befragten Institutionen an, keine expliziten Stellen für Jugendforschung besetzen zu können. So sind die meisten Einrichtungen auf Personal- bzw. Projektmittel verwiesen, die als einzuwerbende und damit unsichere Drittmittel eine strukturelle und stetige Verankerung von Jugendforschung erschweren. Eine herausragende Funktion bei der Drittmittelfinanzierung hat die öffentliche Hand, also der Bund, die Länder bzw. Kommunen, die in 38 Einrichtungen Forschungsaufträge vergeben haben und so Jugendforschung fördern. Bedeutsam ist auch die Förderung durch EU-Mittel bei elf Institutionen, während der Jubiläumsfonds der Nati-

onalbank in vier, der FWF in drei Einrichtungen Projekte finanziert hat⁵. Universitäre Einrichtungen haben den Vorteil, dass sie durch Personal auf Qualifikationsstellen u.a. Jugendforschung betreiben können. Doch auch diese Ressource ist inhaltlich ungewiss und u.a. abhängig von den jeweiligen Stelleninhaber_innen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Jugendforschung in Österreich

„überwiegend kleinteilig und oft nur innerhalb von zeitlich befristeten Projekten statt(findet), die in der Regel kaum aufeinander bezogen bzw. untereinander abgestimmt werden. Sofern es sich um angemessen dotierte Forschungsaufträge handelt, finden sich dafür zwar auch kommerzielle/privatwirtschaftliche AuftragnehmerInnen; Grundlagenforschung oder zumindest eine kontinuierlichere Auseinandersetzung mit bestimmten Fragestellungen lassen sich unter diesen Umständen jedoch offenbar kaum realisieren“ (Babic u.a. 2016: 163).

Tabelle 1: Zentralisierung und ungleiche Regionalisierung von Jugendforschung

Stadt	Einrichtungen (N)
Wien	17
Linz	7
Salzburg	6
Innsbruck	5
Graz	3
Klagenfurt	2
St. Pölten	2
Hohenems	1
Krems	1
Gesamt	44

Quelle: Babic u.a. 2015: 9ff.⁶

5 Die marginale Bedeutung des FWF in der Förderung von Jugendforschung hängt vermutlich mit der generell geringen Förder- und Bewilligungsquote im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften im Vergleich zu den Technik- und Naturwissenschaften zusammen (vgl. FWF 2016).

6 Als Datenbasis für diese Tabelle dient das alphabetische Einrichtungsverzeichnis, das Teil des unveröffentlichten Forschungsberichts ist (vgl. Babic u.a. 2015: 9ff.). Dieses enthält folgende Angaben auf der Grundlage der Interviews mit Einrichtungen: Adresse, Einrichtungstyp, Größe, Disziplin/Fachrichtung, inhaltlich-thematische Schwerpunkte in der Jugendforschung, theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung in der Jugendforschung, methodisch-methodologische Ausrichtung in der Jugendforschung, bearbeitete/aktuelle Fragestellungen bzw. Projekte sowie Kooperationsmöglichkeiten und -potentiale. Für die Tabelle 1 wurden Adressen und Angaben zum Einrichtungstyp inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ein weiteres Spezifikum der österreichischen Jugendforschung ist – neben der Kleinteiligkeit und der zeitlichen Befristung – ihre historisch gewachsene räumliche Ungleichverteilung. Während in Wien nahezu 36 % der nationalen Jugendforschung verortet ist, finden sich im übrigen Land Divergenzen; im Westen und in der Mitte gibt es durch Linz, Salzburg und Innsbruck mehrere Einrichtungen, im übrigen Land hingegen wird es sehr rar. Daher stellt die räumliche Ungleichverteilung eine große Herausforderung für Kooperation bzw. Synergien dar. Auch scheint eine regionale Clusterung aufgrund der Projektförmigkeit, der unterschiedlichen Förderung und Themen schwierig (vgl. Tabelle 1).

3 Potentiale der sozialpädagogischen Jugendforschung in Österreich

Trotz der gerade beschriebenen prekären Situation von Jugendforschung in Österreich im Allgemeinen und der Sozialpädagogik im Besonderen, kann davon ausgegangen werden, dass vielfältige fachliche Potentiale und Expertisen vorhanden sind. Neben vielen vorangegangenen Analysen der letzten Jahre (vgl. exemplarisch Knapp/Lauermann 2013) findet sich ein weiterer Anhaltspunkt in der bereits im vorigen Kapitel skizzierten Studie zur Jugendforschung in Österreich (Babic u.a. 2015). Die Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich abgeschlossener und aktuell durchgeführter Projekte zeigt drei zentrale Felder, zu denen Expertisen und Wissen vorliegen.

Wenn man die Angaben der befragten Institutionen zu vergangenen und aktuellen Jugendstudien inhaltsanalytisch⁷ betrachtet, so ergeben sich drei zentrale Bereiche, zu denen Expertisen und Wissen vorliegen: Dies ist zum einen der Bereich der sozialpädagogischen bzw. Jugendhilfeforschung, die es in 17 Einrichtungen gibt, zum anderen der Bereich der Jugend- bzw. Sozialisationsforschung, zu dem in 21 österreichischen Institutionen geforscht wird. Von untergeordneter Relevanz scheinen Themen von Jugend, Bildung und Arbeitsmarkt, wozu in sechs Einrichtungen gearbeitet wurde oder wird (vgl. Tabelle 2). Betrachtet man die Verortung der Forschung, so ist auffällig, dass sozialpädagogische Forschung stärker außeruniversitär zu finden ist, während die Jugend- und Sozialisationsforschung zu zwei Dritteln universitär betrie-

⁷ Grundlage der deskriptiven Inhaltsanalyse bildet das alphabetische Einrichtungsverzeichnis, das Teil des unveröffentlichten Forschungsberichts ist (vgl. Babic u.a. 2015a: 9ff.). Für die Tabelle 2 wurden Oberbegriffe aus den Fragestellungen bzw. Projekten gebildet, die nach dem Einrichtungstyp differenziert, geordnet und ausgezählt wurden.

ben wird. Dass Jugendhilfe- bzw. sozialpädagogische Forschung tendenziell stärker in außeruniversitären Einrichtungen stattfindet, hängt vermutlich mit vielen Faktoren und Ursachen zusammen: Dies könnte durch die weiter vorne beschriebene junge Tradition der Disziplin bedingt sein. Aber auch die kleinteilige, föderale Förderpolitik und die vermutlich bessere Flexibilität von kleinen kommerziellen Anbietern, wie es sich in ihrem höheren Anteil bei Evaluationen zeigt, kämen als Ursachen in Betracht (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 2: Felder der Jugendforschung, differenziert nach universitären/außeruniversitären Einrichtungen (absolut, N= 44)

Felder	Universität bzw. FH	Außeruniversitäre Einrichtung	Gesamt
Jugendhilfe/ Sozialpädagogik	7	10	17
Jugendforschung/ Sozialisationsforschung	14	7	21
Jugend, Bildung und Arbeitsmarkt	4	2	6
Summe	25	19	44

Quelle: Babic u.a. 2015a, S. 9ff.

Werden in einem nächsten Schritt sozialpädagogische Forschungsthemen differenziert sowie ihre Bearbeitung disziplinär zugeordnet, so können erste Eindrücke und Trendaussagen über die weiter vorne bereits beschriebenen strukturellen Problematiken gewonnen werden. Wie in Tabelle 3 dargestellt, finden sich im Gesamtpool der in Vergangenheit und Gegenwart bearbeiteten Themen im Kontext der Jugendforschung insgesamt 41 eindeutig der Jugendhilfe zuordenbare Schwerpunkte⁸. Hier wird einerseits sichtbar, dass die wissenschaftliche Begleitforschung den höchsten Stellenwert einnimmt, andererseits zeigt sich ein Übergewicht sozialwissenschaftlicher gegenüber sozialpädagogischer Expertise. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass es sich bei der Begleitung von sozialen Projekten und Ansätzen eigentlich um das Ressort der Jugendhilfe bzw. der Sozialen Arbeit handelt, dass diese Forschung aber von anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen übernommen wird.

An zweiter Stelle steht die Grundlagenforschung von Jugendhilfe, bspw. zu aktuellen Trends und Entwicklungen, zu interinstitutionellen Beziehungen oder zur Planung von Jugendhilfe. Diese Forschungen werden überwiegend

⁸ Eindeutigkeit meint: Wenn die Nennungen bspw. „Projekt zu kulturellen Einflussfaktoren in der Kinder- und Jugendhilfe“ explizit Jugendhilfe beinhalten oder wenn Begriffe wie „Care Leaver“, „Bildungsbiographie von Care Leavern“ oder „wissenschaftliche Begleitung von jungen Flüchtlingen“ auftauchen. Strittige Zuordnungen sind außen vor geblieben.

von sozialpädagogischen Einrichtungen betrieben. Zählt man den inhaltlichen Schwerpunkt der Care-Leaver-Forschung hinzu, so kann festgehalten werden, dass wichtige Kernthemen der Sozialen Arbeit und Jugendhilfe disziplinar bearbeitet werden.

Insgesamt ist somit davon auszugehen, dass Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit wichtige Fragen ihres Faches bearbeiten, es aber in den Bereichen der Begleit- und der Adressatenforschung durchaus noch Entwicklungsbedarf gibt. Die eingangs formulierte These hinsichtlich der außerdisziplinären Besetzung bedeutender Themenbereiche wird nach den vorliegenden Trendbefunden relativiert. Hervorgehoben wird jedoch die vielfältige Expertise im Bereich der Jugendhilfeforschung, die trotz schwieriger Förderbedingungen in Österreich betrieben wird.

Tabelle 3: Themen der Jugendhilfeforschung, differenziert nach Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik und anderen Disziplinen (absolut, N= 41)

Themen/Projekte	Disziplinär⁹	Außerdisziplinär	Gesamt
Projekte wissenschaftlicher Begleitung	6	10	16
Jugendhilfetrends, Grundlagen Jugendhilfe	10	3	13
Care Leaver, Übergangsforschung	5	0	5
Unterstützungsbedarf und Lebenssituation spezifischer Gruppen	3	2	5
Rechtsfragen Jugendhilfe	0	1	1
Geschichtliche Fragen	1	0	1
Summe	25	16	41

Quelle: Babic u.a. 2015a, S. 9ff.

Vor dem Hintergrund aller aufgeführten Befunde ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrheit der Befragten, nämlich exakt die Hälfte der Institutionen,

⁹ Disziplinär meint, dass Themen von einer Einrichtung mit explizitem Selbstverständnis und Bezug zur Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik bearbeitet werden (vgl. auch Heimgartner u.a. 2012: 11ff.). Die Qualifikation der konkreten Mitarbeiter_innen wurde in der vorliegenden Studie nicht erfasst. Hingegen lässt die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung einen solchen disziplinären Bezug erkennen. Wenn bspw. mit Theorieansätzen der Sozialen Arbeit als Grundlage gearbeitet wird, kann das eindeutig als disziplinär eingeschätzt werden. Wird hingegen angegeben, v.a. mit entwicklungs- und aggressionstheoretischen Konzepten zu arbeiten, so wurde das als außerdisziplinär eingeordnet. Dass damit Unschärfen verbunden sind, liegt auf der Hand. Daher handelt es sich auch um (heuristische) Trendaussagen.

mit den Bedingungen für Jugendforschung in Österreich unzufrieden ist (vgl. Babic u.a. 2016: 159). Deutlich mehr Einrichtungen, nämlich 33 bzw. zwei Drittel, sehen eine hohe Dringlichkeit in ihrer Weiterentwicklung (vgl. Babic u.a. 2016: 161). So bedarf es einer deutlich höheren und stabileren finanziellen Förderung, v.a. im Bereich der Grundlagenforschung. Strukturell steht eine zentrale (Wieder-)Einrichtung zur Koordinierung von Aktivitäten in der Jugendforschung in Form eines Zentralen Österreichischen Jugendforschungsinstituts mit einer stabilen Finanzierung ebenso weit oben auf der Agenda, wie die methodologische, konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung der Vielfalt von Jugendforschung.

Alle an der Befragung beteiligten Institutionen signalisierten ihre Bereitschaft, an der inhaltlich-konzeptionellen, methodisch-methodologischen sowie strukturell-institutionellen Weiterentwicklung der Jugendforschung in Österreich mitwirken zu wollen (vgl. ebd.: 162). Daher ist nicht nur von einer vielfältigen und fachlichen Expertise der Jugendforschungsinstitutionen auszugehen, sondern auch von einem hohen, potentiellen Leistungsvermögen, die als Schwerpunkte identifizierten Entwicklungen mitzugestalten.

4 Sozialpolitische Potentiale durch Synergien

Von dem (im vorangegangenen Kapitel ausgeführten) enormen Potential zur Weiterentwicklung der österreichischen Jugendforschung ausgehend, stellt sich die Frage nach ihrer Artikulation und Realisierung. Die aktuelle Studie über Jugendforschung in Österreich ist nicht die erste, die konstatieren muss, dass es offenkundig einen sehr geringen erkennbaren politischen Willen gibt, dieses Manko zu beseitigen. Dennoch gibt es (wenn auch nur regional und nicht regelhaft) Beispiele, bei denen sich politische Akteur_innen explizit auf wissenschaftliche Studien beziehen, v.a. dann, wenn sie Gesetzesänderungen vornehmen oder Empfehlungen aussprechen. Auf Bundesebene ist hier das Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) zu nennen. Das Österreichische Institut für Jugendforschung (ÖIJ) konnte zeitweilig wichtige Impulse in der Jugendberichterstattung und Jugendpolitik geben, musste seine Tätigkeit jedoch im Jahr 2009 aufgrund mangelnder finanzieller Förderung einstellen.

Das nach wie vor bestehende Österreichische Institut für Jugendkulturforschung, das auf kommerzieller Basis arbeitet, kann die Leistungsfähigkeit des ÖIJ keineswegs ersetzen (vgl. Scheipl 2012: 112). Von diesen strukturellen Gegebenheiten ausgehend stellt sich die Frage, wie sich Soziale Arbeit im Kontext der (österreichischen) Sozialpolitik als Akteurin verorten kann.

„Soziale Arbeit kann nicht mit Sozialpolitik gleichgesetzt werden und sie kann sie nicht ersetzen. Doch wenn sie in ihrer eigenen Praxis ununterbrochen mit individuellen Fällen konfrontiert wird, welche die gesellschaftlichen Probleme ‚systematisch widerspiegeln‘ (...), dann muss sie von ihrem professionellen Selbstverständnis her zu ihrer Positionierung in den aktuellen politischen Zusammenhängen Stellung beziehen“ (Scheipl 2003b: 165).

Es braucht hier nicht nur einer disziplinären Selbstverständigung, sondern auch eines Diskurses darüber, was disziplinäre Kernbereiche (nicht) sind. Zur Klärung des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik sowie der Bestimmung von Potentialen als Akteurin kann das Konzept *Sozialer Arbeit als kritischer Wissenschaft* herangezogen werden (vgl. Bütow 2017). Dieses kann an dieser Stelle nur in einigen Stichworten angedeutet werden. Kritik als Kernbereich der Sozialpädagogik begründet sich historisch wie systematisch in ihrer gegenseitigen Verschränkung. Sozialpädagogik ist aus vielfältigen Formen von Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgegangen und entwickelt sich in den Spannungsfeldern von Disziplin, Profession, Sozialpolitik, Praxis und sozialen Problemen zwischen Anpassung und Widerstand: Einerseits als dessen Teil in Gestalt von Hilfesystem(en) und Professionalisierung, andererseits in Auseinandersetzung mit den sie verursachenden Bedingungen und Konflikten, die ihrerseits wiederum verschiedene Richtungen einnehmen können. Der Begriff *Kritik* zeigt sich hier als alles andere als trivial, sondern als immanenter Modus einer Wissenschaft, die sich einerseits analytisch-reflektierend sozialer Wirklichkeit in der Gesellschaft zuwendet, andererseits ihren Praxisbezug und damit sich selbst als Profession und Disziplin kritisch im Blick hat (ebd.).

Die Betrachtung der österreichischen Diskurslandschaft zu den gegenwärtig „brennenden“ sozialen Problemen zeigt, dass es nicht nur in der universitären Sozialpädagogik kritische Analysen zu den gegenwärtig „brennenden“ sozialen Problemen gibt: Im Online-Journal *soziales kapital* werden seit Jahren ebenso bedeutende kritische Debatten geführt, wie bei den Tagungen der OGSA und der Sektion Sozialpädagogik der ÖFEB. Diese erstrecken sich über die unterschiedlichen Institutionen hinweg, oft auch unter Beteiligung von Kolleg_innen anderer Disziplinen. Gemeinsamer Gegenstand ist die Analyse sozialer Spaltungsprozesse in Folge einer widersprüchlichen sozialstaatlichen Politik der neoliberalen Aktivierung. Dass dieselbe Politik letztendlich Akteur_innen im sozialen Feld nicht nur im Bereich der Forschung zu Konkurrent_innen werden lässt, bleibt (meist) außen vor. Daher steht der Prozess der Formierung der Sozialen Arbeit als sozialpolitische Akteurin in der Vielfalt und Heterogenität noch aus. Unabhängig davon, dass erstens nach wie vor zu wenig über das Zusammenwirken von Sozialpolitik und sozialen Akteur_innen bekannt ist und zweitens eine intensivere Forschung dringend vonnöten ist (vgl. Bütow u.a. 2014; Anastasiadis 2016), sollte Forschung auch als Teil einer kritischen Öffentlichkeit für einen „geänderten gesellschaftlichen Diskussionspegel“ (vgl. Heimgartner u.a. 2012) exponier-

ter und sichtbarer werden. Dies kann nur über interdisziplinäre Synergien und Vernetzungen gelingen, in die sich Soziale Arbeit mit ihrer Expertise intensiv einbringt.

Literatur

- Anastasiadis, Maria (2016): Soziale Organisationen als Partizipationsräume. Zwischen Aktivierung, Ökonomisierung und Gestaltung: Perspektiven für die Soziale Arbeit. Habil. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2015): Jugendforschungsinstitutionen in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Jugend (unveröff.).
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela/Raithelhuber, Eberhard (2015): Impulspapier für eine „gute Jugendforschung“ in Österreich (unveröff.).
- Babic, Bernhard/Bütow, Birgit/Katstaller, Michaela (2016): Wie viel gilt der Prophet im eigenen Land? Jugendforschung in Österreich aus institutioneller Sicht. In: Soziales Kapital, 15, S. 152-164.
- Bauer, Ingrid/Hoffmann, Robert/Kubek, Christa (2013): Abgestempelt und ausgeliefert. Fürsorgeerziehung und Fremdunterbringung in Salzburg nach 1945. Mit einem Ausblick auf die Wende hin zur Sozialen Kinder- und Jugendarbeit von heute. Innsbruck: Studienverlag.
- Brezinka, Wolfgang (2000): Geschichte der Pädagogik in Österreich. Band 1. Wien: VÖAW.
- Bütow, Birgit (2017): Die Denkfigur „Grenzbearbeitung“ – Ein Rahmenkonzept für kritische Analysen in der Erziehungswissenschaft? Eine Skizze. In: Bütow, B./Astleitner, H./Patry, J.-L. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzanalysen. Weinheim/Opladen: Beltz.
- Bütow, Birgit/Chassé, Karl August/Lindner, Werner (2014) (Hrsg.): Das Politische im Sozialen. Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2011): Legitimierung sozialpädagogischer Zuständigkeit in Spannungszonen der Kooperation – ein DFG-Projekt zur Analyse komplexer sozialpädagogischer Fragestellungen. In: Soziale Passagen, 3, S. 299-303.
- Dimmel, Nikolaus/Schmid, Tom (2013): Soziale Dienste in Österreich. Innsbruck: Studienverlag.
- FWF – Der Wissenschaftsfonds (2016): Jahresbericht 2015. Wir stärken die Wissenschaften in Österreich. Wien.
- Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (2013) (Hrsg.): Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit – Social Issues, Bd. 17. Berlin/Wien: Lit-Verlag.

- Heimgartner, Arno/Loch, Ulrike/Sting, Stephan (2012): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Berlin/Wien: Lit-Verlag.
- Hoffmann, Dimitar M. (1977): Endbericht zum Forschungsprojekt Lücken in den sozialen Wohlfahrtsdiensten in Österreich: Mängel in der Versorgung durch Sozialarbeit und Wohlfahrtsinstitutionen. Wien: Europäisches Zentrum für Ausbildung und Forschung auf dem Gebiet der Sozialen Wohlfahrt.
- Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.) (2013): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras.
- Knapp, Gerald/Salzman, Gerald (Hrsg.) (2009): Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Kindern in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras.
- Knapp, Gerald/Scheipl, Josef (Hrsg.) (2001): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras.
- Lauermann, Karin/Knapp, Gerald (Hrsg.) (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras.
- Malleier, Elisabeth (2014): „Kinderschutz“ und „Kinderrettung“: Die Gründung von freiwilligen Vereinen zum Schutz misshandelter Kinder im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Innsbruck: Studienverlag.
- Scheipl, Josef (2001): Jugendwohlfahrtsplanung in Österreich. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 283-303.
- Scheipl, Josef (2003a): Soziale Arbeit in Österreich – ein Torso? Bruchige Entwicklungen, angedeutete Perspektiven. In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 10-42.
- Scheipl, Josef (2003b): Soziale Arbeit – Sozialpolitik: Verhältnisse, Anregungen und Spannungsmomente. In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 138-169.
- Scheipl, Josef (2012): Die Berichte zur Lage der Jugend und die Jugendwerte-Studien. Beiträge zur Jugendforschung in Österreich um die Wende zum 21. Jahrhundert. In: Knapp, G./Lauermann, K. (Hrsg.): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 73-116.
- Scheipl, Josef (2013): Jugendwohlfahrt in Österreich – 2013. In: Sozialpädagogische Impulse, 3, S. 14-17.
- Schumeyer, Larissa/Walzl, Nicole (2010): Soziale Arbeit im Spiegel der Ökonomisierung. Herausforderungen und Entwicklungspotentiale in der Jugendwohlfahrt. In: Soziales Kapital, 5, S. 1-16.
- Sting, Stephan (2015): Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. In: Soziales Kapital, 14, S. 194-202.
- Stipitz, Reinhold (2003): Sozialpädagogik als Theorie sozialer Bewegungen. In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 124-137.

- Tálos, Emmerich (2006): Vom Siegeszug zum Rückzug. Sozialstaat Österreich 1945-2005. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Tálos, Emmerich/Fink, Marcel (2001): Der österreichische Wohlfahrtsstaat: Entwicklungen und Herausforderungen. www.demokratiezentrum.org [Zugriff: 11.03.2017].
- Tebich, Heide/Grubits, Peter (1995): Kindheits- und Jugendforschung in Österreich. Verzeichnis der Forschungseinrichtungen und einschlägiger Forschungen von 1989 bis 1994. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Winkler, Michael (2003): Theorie der Sozialpädagogik – Annäherung mit Johann Nestroy. In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 64-91.

Wohlfahrtspflege/Fürsorge nach Ilse Arlt ODER Sozialistische Erziehung nach Max Adler?

Zwei unterschiedliche historische Antworten auf die „alte soziale Frage“ und ihre Gemeinsamkeiten

Maria Maiss

Der vorliegende Beitrag fokussiert die „Soziale Frage“ in ihrer „alten“ Bedeutung, d.h. als Frage der Bekämpfung der ökonomischen und sozialen Probleme der im Zuge der Industrialisierung entstandenen ArbeiterInnenklasse. Der Blickpunkt richtet sich dabei exemplarisch auf zwei Konzepte im Schnittpunkt von Wohlfahrtspflege und (Volks-)Bildung, welche im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Österreich entwickelt wurden. Beide Konzepte weisen unterschiedliche Verbindungen zu sozialen Bewegungen auf, die sich der Frage nach der Bildung bzw. Erziehung eines sog. „Neuen Menschen“ für eine sog. „Neue Gesellschaft“ widmeten. Meine Auswahl fällt zum einen auf das von dem Juristen, austromarxistisch orientierten Philosophen, Erziehungstheoretiker, Soziologen und Politiker Max Adler (1873-1937) entworfene Programm „sozialistischer Erziehung“. Zum anderen beleuchte ich das im selben Zeitraum vorgestellte und umgesetzte Wohlfahrtspflege- und Fürsorgekonzept der nationalökonomisch studierten sowie pädagogisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Sozialarbeitspionierin Ilse Arlt (1876-1960). Ob und wenn ja inwieweit die beiden DenkerInnen zeit ihres Lebens die Konzepte des/der jeweils anderen kannten, liegt im Dunkeln.

Während Arlt, fußend auf den Ideen und später real gewordenen Grundfesten eines demokratischen Sozialstaates, einen lebensreformbezogenen Weg kontinuierlicher Emanzipation und Wohlfahrtsgenerierung mit dem Ziel eines „Individualismus für alle“ (vgl. Mitterer 1956: 5) verfolgte, engagierte sich Adler auf denselben Grundfesten, welche er allerdings lediglich als Vorstufe einer zu entfaltenden sozialistischen Gesellschaftsordnung verstand, für eine an die ArbeiterInnenklasse gerichtete Erziehung zum „Neuen Menschen“. Von diesem, über seine soziale Lage sozialwissenschaftlich aufgeklärten, Menschentypus erhoffte er sich die Realisierung einer – als anstehende historische Notwendigkeit verstandenen – friedlich-revolutionären Selbstbefreiung aus kapitalistischer Unterdrückung und Fremdbestimmung sowie die Fähigkeit, ein Leben in einer klassenlosen solidarischen bzw. so-

zialistischen Gesellschaftsordnung resp. „sozialen Demokratie“ zu realisieren.

Ungeachtet ihrer unterschiedlichen politischen Standpunkte und Bildungskonzepte verbindet die beiden DenkerInnen das Anliegen, gegen Klassenherrschaft und daraus resultierende Fremdbestimmungen und Behinderungen menschlicher Lebensentfaltung durch sozialwissenschaftliches Forschen sowie gesellschaftspolitische und lebensreformbezogene (Volks-)Bildungsarbeit anzugehen. Sowohl Max Adler als auch Ilse Arlt (als einzige Frau neben Rosa Mayreder) gehörten zu den Gründungsmitgliedern der „Soziologischen Gesellschaft in Wien“, die zwischen 1907 und 1934 existierte (vgl. Exner 2013: 15). Diese zählte zu den frühen geistigen Laboratorien, in welchen die wissenschaftliche Erforschung von Beziehungen zwischen individuellen und sozialen Wirkkräften sowie deren Einflüsse auf individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen und damit einhergehende Wohlergehens- oder Armutsprozesse vorangetrieben wurde. Sowohl Adler als auch Arlt erachteten die wissenschaftliche Untersuchung soziologischer Faktoren und deren Einflüsse auf die menschliche Lebensqualität sowie die Vermittlung einschlägiger Erkenntnisse an die heranwachsende Generation als notwendige Bestandteile ihrer unterschiedlichen Konzepte.

Während Adler für eine – im Idealfall allgemeine, konkret aber vorerst die ArbeiterInnenklasse betreffende – sozialistische, d.h. soziologisch aufgeklärte humanistische und politische Bewusstseinsbildung eintrat, setzte Arlt auf eine sowohl allgemein ausgerichtete als auch speziell die materiell, sozial und kulturell benachteiligten Individuen und/-gruppen fokussierende lebenskundliche, das bedeutet auch mikroökonomische Aufklärung. Arlts überparteiliche reformistische Ausrichtung entspricht nicht zuletzt ihrer Intention, Wohlfahrtspflege und Fürsorge auch als professionell ausgeübtes, möglichst präventives und nötigenfalls reaktives Wirken im Gefüge eines demokratischen Sozialstaates zu begründen. Für Adler stellten solcherart sozialreformistische Unterfangen lediglich Vorstufen einer sozialistischen Gesellschaftsordnung dar, für deren Realisierung er auf die sozialistische Bildung „neuer Menschen“ setzte.

1 Max Adlers Ansatz einer „sozialistischen Erziehung“

Die Zeit, in der Max Adler sein Hauptinteresse von der Tagespolitik auf das Problem der Erziehung und deren Stellenwert für die sozialistische Bewegung verlagerte, waren die Jahre nach 1920. Es war jene Periode, in welcher die positiven Erwartungen der österreichischen ArbeiterInnenbewegung ge-

scheitert waren, die bürgerliche Herrschaft sich zunehmend konsolidierte und die Sozialdemokratische Partei von der Koalition in die Opposition (bis 1934) gewechselt war. Auf den bürgerlichen Machtausbau reagierte die Sozialdemokratie mit Unterstützung der von ihr dominierten Gemeinde Wien mit einer Gegenmacht in Form des Aufbaus zahlreicher Nebenorganisationen, in welchen sie bemüht war, die gesamte ArbeiterInnenklasse zu erfassen. Diese Periode der österreichischen Sozialdemokratie lässt sich auch als gigantische Kultur- und Erziehungsbewegung der und für die österreichischen ArbeiterInnen verstehen. Pfabigan (1982: 212) sieht die Wurzeln von Adlers Erziehungskonzeption in der Resignation über das Scheitern der erhofften Revolution zwischen 1918-1920 und der Projektion einer erneuten einschlägigen Hoffnung auf eine neue Generation, welche durch sozialistische Erziehung zur Bewerkstelligung der gesellschaftlichen Umwälzung heranreifen können sollte. Die praktische Umsetzung seines Erziehungskonzepts erachtete Adler als notwendige Reaktion auf die von ihm kritisierte zeitgenössische sozialistische Politik, deren primäres Bestreben der augenblicklichen Verbesserung der Lage der ArbeiterInnenklasse im Kapitalismus galt, wobei der „Geist des Sozialismus“ und die „Orientierung am Endziel“ verloren zu gehen drohten (vgl. Adler 1924: 57, 59f.).

Max Adler agierte im Feld der Erziehung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch. Er arbeitete als Lehrer in der Wiener Arbeiterhochschule sowie an der Kinderfreundeschule in Schönbrunn, in welcher sozialistische PädagogInnen herangebildet wurden, und als Schulungsleiter und Vortragsredner in Jugendorganisationen. Theoretisch beeinflusste er die sozialdemokratische Erziehungsdiskussion in Österreich und Deutschland sowie die Jugendbewegungen der beiden Länder (vgl. Pfabigan 1982: 198f.).

Ungeachtet dessen verstand er sich nicht als Vertreter der von ihm als Kunstlehre und nicht als selbständige Wissenschaft charakterisierten Pädagogik. Seiner Ansicht nach müsse die Pädagogik, um von einem sicheren Fundament aus das Wesen und die Aufgaben der Erziehung bestimmen zu können, Teil der angewandten Soziologie werden, die er mit dem Marxismus gleichsetzte¹. Vor diesem Hintergrund richtete er sein zentrales Augenmerk

¹ Laut Adler bestehe die Aufgabe der Sozialwissenschaft unter Anlehnung an Comtes „savoir pour prévoir“ (Wissen, um voraus zu wissen), „nicht nur darin, die Gegenwart in ihrem Bestande zu analysieren und in ihrem Gewordensein aus der Vergangenheit abzuleiten, sondern auch und besonders darin, den Verlauf in die Zukunft zu bestimmen“ (Adler 1924: 36). Die Grundeinstellung der durch den Marxismus begründeten modernen Soziologie bestehe somit in dem Versuch, aus der ökonomischen Grundbestimmung des sozialen Geschehens die Struktur der Gegenwart, aber auch die Tendenz ihrer Abänderung in die Zukunft zu bestimmen. Damit verwandle sich die Zukunft der Gesellschaft in eine erkannte Notwendigkeit eines kausalen Ablaufens, das allerdings nicht ohne menschliches Zutun zustande komme. Das für die Ermöglichung sozialer Entwicklung nötige Zutun des Menschen als Zusammenwirken zahlloser subjektiver Stellungnahmen sei zum Objekt bzw. Gegenstandsbereich der Soziologie geworden. Sie untersuche die Bedingungen des Zusammenwirkens subjektiver Einzelwillen und bestimme seine notwendigen Richtungen (vgl. ebd.: 37). Somit lehre die Soziologie

auf Fragen nach dem Standort des Erziehungsproblems in der theoretischen Begründung des Sozialismus und der Bedeutung der Erziehung innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklung. Letztere verstand er im Anschluss an die geschichtsteleologische Auffassung von Marx und Lenin als zweck- und zielorientierten Prozess hin zur sozialistischen Gesellschaftsordnung.

Max Adler verstand sein Konzept sozialistischer Erziehung keineswegs als parteipolitische Propaganda, sondern als Alternative zur zeitgenössischen bürgerlich-kapitalistischen Bildungs- und Gesellschaftsordnung. Letztere, so sein Vorwurf, würde Konzepte wie Gemeinwohl, Staatsganzes und Kulturfortschritt als allgemeine Ziele ausgeben, real aber lediglich die Partikularinteressen der eigenen Klasse bedienen. Demgegenüber trat er für einen politischen und moralischen Sozialismus ein, der sich durch ein „universelles Interesse an einer menschlichen Kultur“ auszeichne. Dieser Sozialismus wurde nicht lediglich als Ideal, sondern als real zu bewerkstelligende Aufgabe verstanden, welche in der nahen Zukunft vorrangig den Angehörigen der ArbeiterInnenklasse obliege. Denn sie wären es, die von der bürgerlichen Gesellschaft zu Unwissenheit und Unkultur verurteilt und als „besitzlose Arbeitstiere“ instrumentalisiert von der Realisierung ihrer umfassenden menschlichen Möglichkeiten ausgeschlossen würden. Aus Ihrer Perspektive müsse, so Adler, für die bevorstehende Zukunft der von Ibsen geprägte zeitlose Spruch „Mensch sein, das heißt ein Kämpfer sein“ umformuliert werden in „Mensch sein wollen, bedeutet Klassenkämpfer sein müssen“ (Adler 1924: 173).

Adlers Misstrauen gegenüber einer in absehbarer Zeit möglich werdenden gerechteren Privilegienverteilung ließ ihn auf die Selbstermächtigung der im bürgerlich-kapitalistischen System Benachteiligten und Ausgebeuteten setzen, wobei er das parteiliche Interesse der ArbeiterInnenbewegung an der Verbesserung ihrer eigenen Lage lediglich als vorübergehendes im Dienste der Hervorbringung einer „sozialen Demokratie“ verstand. Letztere überschreite das Modell der bürgerlichen oder politischen Demokratie, welche lediglich auf politische Gleichberechtigung abziele, aber weiterhin mit wirtschaftlicher Ungleichheit verbunden sei und somit kein geeignetes Vehikel für eine allgemeine Emanzipation darstelle. Die durch die ökonomische Ungleichheit bedingte soziale Struktur der Gesellschaft würde, so Adler, die klassischen Werte der Bourgeoisie – Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit – in ihr Gegenteil wenden:

„welche Klasse von Menschen es sein wird, die für eine bestimmte Entwicklung sein muß, oder [...] sie ausmacht, und welche sich ihr entgegenstellen wird.“ (ebd.: 36). Demzufolge könne die gesellschaftswissenschaftliche Wahrheit, da sie stets auf die Richtung der sozialen Entwicklung hinweise, nicht unparteiisch sein. Der Prozess der Wahrheitsfindung auf sozialwissenschaftlichem Gebiet falle, so Adler, hochgradig mit der Parteinahme für die Entwicklung solidarischerer Formen der Gesellschaft zusammen (vgl. ebd.: 41).

„Die Gleichheit vor dem Gesetz wird bestenfalls zur Gleichheit in der Beherrschung und Ausbeutung durch das Kapital, die Freiheit wird zur Freiheit des Verhungerns für die, welche sich gegen dieses System auflehnen möchten, und die Brüderlichkeit zur Heuchelei und schmachvollen Wohltätigkeitsprotzerei“ (Adler 1919: 134).

Um dem, der Demokratie inhärenten, Wunsch aller Menschen nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung nachkommen zu können, müsse Adler zufolge die bürgerliche im Kapitalismus ankernde Demokratie überschritten und zu einer „sozialen Demokratie“ weiterentwickelt werden. „Soziale Demokratie“ baue auf wirtschaftlicher Gleichheit auf und ermögliche allen Menschen, an allen Gütern der Gesellschaft sowie den Werten von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit Anteil zu haben (vgl. Adler 1919: 134ff.). Entgegen der traditionellen Auffassung der marxistischen ArbeiterInnenbewegung von der Demokratie als Mittel und dem Sozialismus als Ziel konstatierte Adler: „Wir können zur Demokratie nicht anders gelangen als durch den Sozialismus“ (ebd.: 136). Demnach sei die weitgehend sozial homogene bzw. klassenlose Gesellschaft das einzige Mittel oder die funktionale Bedingung für eine soziale Demokratie, welche die Selbstbestimmung des Volkes ermögliche. Deren Herstellung könne laut Adler nicht ohne Klassenkampf erfolgen, wobei er die gewalttätige Form desselben ablehnte. Er verstand den Kampf der Klassen in Anlehnung an Lassalle vielmehr als „Schrei der Versöhnung“, als „Schrei, der die ganze Gesellschaft umfaßt“, als „Schrei der Einigung“ aller, die gegen Unterdrückung und Bevorzugung des Volkes durch die privilegierten Stände seien, als „Schrei der Liebe“, der die gesellschaftlichen Gegensätze harmonisch zu versöhnen imstande sei (vgl. Adler 1919: 136 zit. in Pfabigan 1982: 163).

Adlers Verständnis von „sozialer Demokratie“ steht in Verbindung mit seinem oben erwähnten Konzept des „moralischen Sozialismus“. Anzeichen für einen solchen würden, wie er 1924 vermerkte, bereits darin sichtbar, dass innerhalb der ArbeiterInnenbewegung nicht lediglich auf ökonomischen Nutzen und politischen Machterwerb gesetzt worden sei, sondern auch gewerkschaftliche, genossenschaftliche, kunstpflegerische, volksbildnerische und erzieherische Organisationen aufgebaut wurden, welche gemeinsam ein umfassendes System kultureller Selbsthilfe ergäben (vgl. Adler 1924: 172).

In seinem historischen Überblick zur Entstehungsgeschichte sozialistischer Erziehung hebt Adler die auf dem Kongress der Internationale in Genf (1866) erhobene Forderung hervor, jugendliche Arbeit nur noch unter der Bedingung der Verknüpfung von produktiver Arbeit und Bildung zu tolerieren. Darin sah er den Keim der Erziehung zu einer Zukunft, in welcher nicht mehr allein die Steigerung der gesellschaftlichen Produktion im Fokus stünde, sondern wie Marx gefordert hätte, auch die Produktion vollseitig entwickelter Menschen, d.h. Erwachsener, die nicht bloß mit dem Gehirn, sondern auch mit den Händen zu arbeiten imstande wären. Diese Forderung hätte laut

Adler allerdings erst mit der Gründung der proletarischen Jugendorganisationen 1905 eine erste Konkretisierung erfahren und sei erst knapp vor dem 1. Weltkrieg auch auf Bestrebungen für jüngere Kinder ausgedehnt worden, womit die sozialistische Erziehung der Massen als Bedingung für die Verwirklichung des Sozialismus erkannt worden sei (vgl. Adler 1924: 23-26).

Was genau verstand Adler unter „sozialistischer Erziehung“? Seiner Auffassung nach müsse sich jede von der Fortentwicklung des gesellschaftlichen Lebens ergriffene Erziehung als Erziehung im Dienste der Entwicklung zum „moralischen Sozialismus“ verstehen. In seiner 1924 publizierte Erziehungsschrift „Neue Menschen“ kritisierte er das u.a. von Gustav Wyneken vertretene Konzept einer neutralen, d.h. auf eine „allgemeine Menschheitssphäre“ gerichteten Erziehung und Bildung. Adler bestritt die Neutralität dieser beiden Funktionen, da sie keine bloßen Formen seien, die mit beliebigen Inhalten gefüllt werden könnten. Sie seien vielmehr eine „wirkende Kraft in der gesellschaftlichen Entwicklung“, welche stets von bestimmten Inhalten und einer Richtung geprägt sei. Ihre Aufgaben und Herausforderungen entstünden nicht im luftleeren Raum, sondern inmitten einer konkreten wirkmächtigen Gesellschaftsform, bspw. einer durch Klassenunterschiede und Klassenkämpfe geprägten. Angesichts einer allseits bewusst gewordenen Faktizität des Klassengegensatzes und der Tatsache, dass der Klassenkampf ein nach wie vor notwendiges Mittel jeder gesellschaftlichen Entwicklung sei, mute, so Adler, jede Rede von einem „reinen“ Erziehungsbegriff weltfremd an (vgl. Adler 1924: 11)². Diese Argumentation unterstrich er mit dem Hinweis darauf, dass die Rede von Klassengesellschaft impliziere, nicht allein die Gegensätze des Besitzes zu fokussieren, sondern darüber hinaus auch die Gegensätze der Erziehung und Bildung und somit des Wissens- und Kulturbesitzes. Denn diese sozialen Mechanismen seien es, die zugunsten der Aufrechterhaltung und des ungestörten Funktionierens der Klassenordnung und der damit verbundenen Beherrschung, Instrumentalisierung und Ausbeutung der niedrigen Klassen fungieren würden. Deren Armut, Unwissenheit und Rohheit seien das bewusst hergestellte Ergebnis einer Klassenerziehung, eines doppelten Maßes in Erziehungs- und Bildungsstandards für Kinder von ArbeiterInnen und solche höherer Klassen, wogegen die ArbeiterInnenklasse durch Selbsthilfe in Form eigener Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildungsinitiativen anzukämpfen begonnen habe (vgl. ebd.: 14f.).

Adler folgt in seinem vergleichsweise spät (1924) in die sozialistische Erziehungsdebatte eingebrachten Nachweis von der Unmöglichkeit einer neut-

² Auf die Gefahr, dass eine unparteiliche Erziehung im Relativismus münden könne, verwies Adler anhand von Fakten seiner Zeit: „[...] dem unglaublich tiefen Stand der heutigen politischen Bildung und Moral weiter Kreise der Intelligenz ist es geschuldet, daß man ein 'ganz anständiger' Mensch und trotzdem z.B. Rassenantisemit oder Hakenkreuzler sein kann, wenn es nur mit Überzeugung geschieht“ (Adler 1924: 44).

ralen, auf eine „allgemeine Menschheitssphäre“ gerichteten Erziehung der marxistischen Erkenntnis von der sozialen Bedingtheit aller Erscheinungen, deren Rückführbarkeit auf ökonomische Ursachen und der daraus gewonnenen Auffassung, dass eine veränderte Gesellschaft unabdingbare Voraussetzung des „Neuen Menschen“ sei. Obzwar damit die in früheren utopischen Erziehungskonzeptionen enthaltene Auffassung von der Erziehung als Instrument zur Herstellung einer neuen Gesellschaft in Frage gestellt worden sei, dürfe laut Adler nicht vergessen werden, dass Marx den Menschen sowohl als Produkt als auch Gestalter der Geschichte und somit auch des ökonomischen Entwicklungsprozesses verstand. Im Marxismus fungiere die Erziehung, so Adler, folglich zwar nicht länger als Schöpferin gesellschaftlicher Entwicklung, aber als deren bewusste Förderin und Vollstreckerin. Er greift in diesem Zusammenhang auf Kant zurück, demzufolge es gelte, Kinder „nicht dem gegenwärtigen, sondern zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechtes angemessen“ zu erziehen (Adler 1924: 44). Allerdings weicht er hier vom Originalzitat ab, in welchem es heißt, Kinder nicht *nur* dem gegenwärtigen Zustande angemessen zu erziehen (vgl. Kant 1803: 447). Wenn sich, so Adler, Erziehung mit den gestaltenden Akteuren einer künftigen Gesellschaft beschäftige und somit wesentlich antizipierend vorgehe, und wenn sich die gesellschaftliche Entwicklung entsprechend der marxistischen Auffassung in Richtung einer immer höheren Vergesellschaftung, also zum Sozialismus hin bewege, dann wäre sie nur als sozialistische denkbar. Adler sah im Sozialismus den Vollzieher der Menschheitsideologie des 18. Jh., da infolge der durch ihn zu bewerkstellenden Beseitigung des Klassengegensatzes jene ökonomische Grundlage geschaffen würde, auf der eine Solidarisierung der Menschen in der Gesellschaft möglich werde (vgl. Adler 1924: 45). Somit war für Adler der revolutionäre Klassenkampf, solange er nach gesellschaftlicher Umformung und Verbesserung und nicht nach Erringung ganz persönlicher Vorteile strebe, „soziologisch betrachtet nichts Anderes als der Prozeß der Humanisierung und Kultivierung, ja sogar Moralisierung der Gesellschaft selbst“ (Adler 1924: 46). Demzufolge bedeute Parteinehmen in der Erziehung nichts Anderes als Stellung nehmen zur gesellschaftlichen Entwicklung und der Frage, „ob man die aufwachsende Generation zu einem Organ oder zur Bremse der Entwicklung machen will“ (Adler 1924: 47). Sozialistische Erziehung sei somit Erziehung im Dienste klar erkannter sozialer Entwicklungsnotwendigkeiten, welche „die Jugend zu bewussten Vollstreckern geschichtlicher Notwendigkeit machen will, die zugleich ihr als Menschheitsideal voranleuchten kann“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieses allgemein verstandenen Erziehungsbegriffs, sieht Adler alle nicht sozialistischen ErzieherInnen als entweder durch Allgemeinbegriffe Getäuschte oder bewusst im Dienste bürgerlicher Klasseninteressen Agierende (vgl. Pfabigan 1982: 204). In diesem Sinne kritisierte er auch Wynekens Konzept der Klassenlosigkeit vortäuschenden „freischwe-

benden Jugend“. Wynekens Ideen des Eigenwerts der Jugend und der Jugendkultur, die Adler schätzte, wären seines Erachtens lediglich im Zusammenwirken mit der revolutionären ArbeiterInnenbewegung, d.h. der Bewegung zur Emanzipation der Menschheit verwirklichtbar (vgl. Adler 1924: 177-181).

Der Auffassung von der sozialen Bedingtheit aller Erscheinungen zufolge könnten lt. Adler auch die „Objekte“ der Erziehung und Bildung nur scheinbar als Einzelindividuen bezeichnet werden, vielmehr müsse von vergesellschafteten Wesen ausgegangen werden. Die vergesellschafteten Inhalte der Einzelnen, d.h. die aus ihrer sozialen Bedingtheit erwachsenden Interessen, Aufgaben und Parteinahmen gelte es in den Fokus der soziologischen Untersuchung zu rücken und hinsichtlich ihres Werts für die gesellschaftliche Entwicklung hin zum Sozialismus zu untersuchen (vgl. Adler 1924: 30). Entgegen dieser Forderung sparte Adler aber konkrete empirische Untersuchungen zum Bewusstsein proletarischer Jugendlicher, wie sie Pfabigan zufolge sein Zeitgenosse Otto Rühle vorgenommen hatte, aus. Letzterer hätte u.a. nachgewiesen, dass sich unter diesen Jugendlichen aufgrund ihrer als minderwertig empfundenen Lebenssituation ein Hang zum Entwurf eines „kapitalistischen Lebensplans“ zeige (vgl. Pfabigan 1982: 212).

Adler entwickelte seine Erziehungskonzeption als antizipierte Gegenwelt, als „bewusste Gesellschaft im Werden schon innerhalb des Staates“ (vgl. Adler 1924: 92). Dabei setzte er auf einen allmählichen Übergang von ursprünglich staatlichen Funktionen auf selbstorganisierte Institutionen der ArbeiterInnenbewegung. Infolge dessen wäre Erziehung nicht länger ein Herrschaftsmittel der Bourgeoisie, sondern ein Selbsthilfemittel des Proletariats, eine Klassenerziehung der revolutionären Klasse im Geiste des Kommunismus (vgl. Adler 1924: 44; 65). Zu diesen Selbsthilfeinitiativen zählte auch die von Adler in Form seiner Lehrtätigkeit unterstützte Kinderfreundeschule im Schloss Schönbrunn, in welcher im Rahmen der Kinderfreundearbeit (von 1919 bis 1934) geeignete Kräfte aus der proletarischen Jugend zu geschulten sozialistischen Erzieherinnen ausgebildet wurden (vgl. Adler 1924: 96). Diese Ausbildungsstätte repräsentierte für Adler in gewisser Weise die Idealgestalt sozialistischer Erziehungsinstitutionen, die sogenannte kommunistische Schulgemeinde. In solcherart Gemeinwesen oder zumindest in kommunistischen Horten wäre das angestrebte Erziehungsziel am sichersten zu erreichen, da die Heranwachsenden dort dem „Traditionalismus der Gesellschaft und dem konservativen Egoismus der Familie“ möglichst entzogen wären und jenes neue Gemeinschaftsleben erfahren könnten, dessen Bahnbrecher sie werden sollten (vgl. ebd.: 79ff.). Hier zeigen sich einige Überlappungen mit Siegfried Bernfelds Erziehungsexperiment „Kinderheim Baumgarten“, wobei Adler in einer Fußnote anmerkte, dass ihm die überaus zu empfehlende Schrift über das gewagte Experiment erst beim Korrigieren seines Manuskripts in die Hände gekommen sei (vgl. ebd.: 80f.).

In Abgrenzung von den kleinbürgerlichen Fürsorgeorganisationen für proletarische Kinder und Jugendliche, die Adler als „verschämte Armenfürsorge“ bezeichnete, die sich lediglich um die körperliche Sicherheit und Wohlfahrt der Kinder kümmerte, sah er in der im Rahmen der Kinderfreundearbeit geleisteten Fürsorgearbeit wenn auch keinen Selbstzweck, so doch ein wichtiges Mittel im Dienste der sozialistischen Erziehung und des Klassenkampfes. In diesem Zusammenhang hob er folgende Fürsorgeaspekte hervor: die Sorge für eine bessere Ernährung, Körperpflege und ärztliche Kontrolle der Entwicklung, die Bewahrung vor den Gefahren der Straße sowie die Beschäftigung in luftigen, hellen, im Winter gut geheizten und beleuchteten Räumen (vgl. ebd.: 60; 98). Die genannten Fürsorgekriterien ähneln einigen der von Ilse Arlt aufgestellten, auf welche ich weiter unten zu sprechen komme.

Obwohl Adler unter sozialistischer Erziehung eine „Erziehung im Geiste des Kommunismus“ verstand, grenzte er sein Konzept deutlich von der zeitgenössischen kommunistischen Pädagogik ab. Letztere verstand sich als hochgradig politisches Unterfangen, welches an den konkreten Erfordernissen proletarischer Politik orientiert war. Im Zentrum standen die Aktivierung der Jugendlichen, ihre Einbindung in die Parteioorganisationen und ihre Teilnahme am tagespolitischen Geschehen und Klassenkampf der ArbeiterInnenklasse. Übereinstimmend mit der von dem Begründer der österreichischen Kinderfreunde-Bewegung Anton Afritsch vertretenen Forderung, Kindheit und Jugend als politikfreie Sphären zu wahren, sprach sich auch Adler kategorisch dagegen aus, Politik und Klassenkampf in ihren konkreten Formen in die Schule hineinzutragen. Das zentrale Instrument revolutionärer Erziehung und politischer Aufklärung sah Adler im Unterschied zur kommunistischen Erziehungstheorie nicht im Lernen aus der Aktion oder der Praxis des konkreten Lebens, sondern in der theoretischen Durchdringung und im Lernen aus Büchern.³ Der Proletarier lerne seine klassenbewusste und revolutionäre proletarische Weltanschauung nicht „aus diesem Leben, sondern er entwickelt sie nur gegen dieses Leben“ (ebd.: 109). Als Ziel politischer Erziehung sah Adler die Erkenntnis, dass Politik das Vertreten von Allgemeininteressen und Dienst an der Gemeinschaft bedeute und in bestimmten historischen Entwicklungssituationen, wie den zeitgenössischen kapitalistischen Verhältnissen, als Klassenpolitik auftreten würde. Folglich gehe es ihr um das Vermitteln einführender sozialwissenschaftlicher, d.h. marxistischer Erkenntnisse, welche dazu befähigen sollten, die von Klassengegensätzen geprägte Gesellschaft und Kultur und damit verbundene soziale Übel zu erkennen und daraus Schlussfolgerungen für die jeweils eigene Lage zu ziehen. Den Heranwachsenden sollte das Werkzeug vermittelt werden, Politik im großen historischen Sinn – als Vollstreckerin der erkannten gesellschaftlichen Not-

³ Adler knüpfte damit an Engels' Idee von der Entwicklung des Sozialismus zur Wissenschaft an.

wendigkeit – verstehen zu können. Adler war davon überzeugt, dass sich im Zuge der schulischen Vermittlung dieser sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse auch das für ein revolutionäres Bewusstsein notwendige Klassenbewusstsein sowie die Begeisterung für eine sozialistische Gesellschaftsordnung wecken ließen (vgl. Adler 1924: 82ff.). Auch in diesem Zusammenhang lag Adler daran, sich mit seinem Erziehungskonzept auch von der damals vorherrschenden intellektualistischen Erziehungsauffassung abzugrenzen, in welcher die „Willensseite des Seelenlebens“ ignoriert würde. Gegenstand seiner Kritik waren in diesem Zusammenhang auch traditionelle schulische Lehrinhalte sowie deren wissenschaftliche Herkunft. Er wies darauf hin, dass auch die wissenschaftlichen Arbeitsweisen nicht neutral, sondern in den gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Zeit verankert und von Vorurteilen und Traditionalismen der jeweiligen sie betreibenden Gesellschaftsschicht befangen wären. Die Wissenschaft weise somit eine „eigentümliche klassenmäßige Bedingtheit“ auf (vgl. ebd.: 32f.).

Neben der mit dem Marxismus identifizierten Sozialwissenschaft finden sich in Adlers Erziehungskonzeption Bezüge auf den Frühsozialisten Owen, den Archäologen und Kunsthistoriker Winckelmann, den Pädagogen Pestalozzi, Denker der deutschen klassischen Literatur (Lessing, Schiller, Goethe) und Philosophie (Rousseau, Herder, Kant, Fichte) sowie die sozialen Inhalte ihrer Menschheitskonzepte. Adlers Erziehungskonzeption liest sich als Einbettung einer Vielzahl an befreiungsrelevanten Ideen und Werten in die Entwicklungsperspektive des Marxismus, darunter „Solidarität, Idealismus, Anlehnung an klassische Kulturgüter und sittliche Ideale, das Erziehungspathos der klassischen Liebe zum Kind und Sorge um dessen Selbstverwirklichung“ (Pfabigan 1982: 209). Indem Adler unter Erziehung sowohl Kulturvermittlung als auch ein wichtiges Instrument des Klassenkampfes verstand, hätte er lt. Pfabigan unterschiedlichen sozialistischen PädagogInnen sowie in der österreichischen sozialdemokratischen Partei organisierten Eltern Identifikationsmöglichkeiten geboten (vgl. ebd.).

Adlers erziehungs- und schulpolitische Konzeptionen lassen sich, wie Pfabigan anmerkte, lediglich vor dem Hintergrund der keineswegs für ganz Österreich repräsentativen Verhältnisse des „Roten Wien“ der Zwischenkriegszeit bis 1934 verstehen, wo trotz starker bürgerlicher Opposition die Sozialdemokratie *die* gestaltende politische Kraft bildete. Die Gemeinde Wien hätte in vielen Bereichen die Realisierung von Adlers Konzeption einer „Diktatur des Proletariats“, repräsentiert, d.h. eine „auf legalem, friedlichem und parlamentarischem Weg erreichte Macht der Sozialdemokratie, die in ebensolchen Formen, ohne Terrorismus und unter Bemühungen um Ausgleich mit dem politischen Gegner ausgeübt wird“ (Pfabigan 1982: 207). Die schulpolitischen Neuerungen der Gemeinde Wien – die „Glöckel’sche Schulreform“ – erachtete Adler im Vergleich zu früheren schulischen Verhältnissen als revolutionär. Nichtsdestotrotz sah er in solchen Forderungen der bür-

gerlichen Demokratie – darunter auch die Wahlreform – eine bloße Zwischenstufe und Vorbedingung zur besseren Durchsetzung proletarischer Interessen auf dem Weg zum Sozialismus. Anders als nach 1918, als Adler derartige Verbesserungen als Element des revolutionären „Dritten Weges“, d.h. der schrittweisen und friedlichen Einführung des Sozialismus auf dem Weg einer allmählichen Machtergreifung innerhalb der staatlichen Institutionen deutete, sprach er in seiner 1924 publizierte Erziehungsschrift dieser politischen „Gegenwartsarbeit“ den Charakter einer „eigentlichen sozialistischen“ Arbeit ab (vgl. Adler 1924: 83; Pfabigan 1982: 208).

„Unser Reich darf nicht von dieser Welt des Bürgertums sein, auch nicht von der durch sozialpolitische und sozialistische Gemeindepolitik ‚verbesserten‘ Welt des Bürgertums, denn diese bleibt immer eine Welt der Ausbeutung im Inneren sowie der imperialistischen Unterdrückung nach außen und setzt mit diesem Charakter aller Bestrebung, den Sozialismus gleichsam stückweise und friedlich einzuführen, vorzeitige materielle und oft genug auch geistige sowie moralische Schranken. Unser Reich kann nur sein, nicht von dieser kapitalistischen Welt, die da ist, sondern von der sozialistischen Welt, die noch nicht ist, die wir aber schaffen können und müssen“ (Adler 1924: 83).

Zumal es laut Adler utopisch sei, die angestrebte Entwicklung von einer anderen als der ArbeiterInnenklasse zu erwarten, seien das eigentliche Wirkungsfeld sozialistischer Erziehung die Kinder und Jugendlichen des Proletariats. Die Hoffnung der sog. Utopisten, nach welcher eine sozialistische Erziehung für Kinder der herrschenden Klassen dazu beitragen könnte deren Klassenbewusstsein zu verändern, teilte Adler nicht. Das diesen Kindern früh vermittelte Wissen über ihre eigene Klassenlage, einschließlich damit verbundener späterer ökonomischer und politischer Verpflichtungen, würde eine sozialistische Erziehung wenig erfolgreich ausfallen lassen und diese Kinder in tragische Konflikte treiben, mit der Gefahr ihres moralischen Untergangs (vgl. ebd.: 47f.). Dennoch verstand Adler in der sozialistischen Erziehung keine bloße Klassenerziehung. Sie sei keine „Vergewaltigung“, vielmehr ein Dienst an der gesellschaftlichen Entwicklung, eine „Freimachung“ der Kindheit und Jugend von für sie sinnlos gewordenen Traditionen in religiöser, moralischer, sittlicher und rechtlicher Hinsicht. Sie sei somit Bahnbrecherin verkannter eigener Bedürfnisse oder drängender innerer Notwendigkeiten und damit eine Bedingung der Erziehung zur freien Persönlichkeit. Die sozialistische Erziehung sei Menschheitserziehung insofern, als sich durch sie der Widerspruch der bestehenden Klassengesellschaft im Gemüt der Kinder bereits von Beginn an zu einem unauslöschlichen moralischen Bewusstsein steigern würde, welches nur als universelles gedacht werden könne (vgl. ebd.: 48f.). Eine Erziehung zur freien Persönlichkeit setzt laut Adler keine gänzliche Ziel- und Programmfreiheit voraus. Die Vorstellung einer Menschwerdung, die nur dem eigenen Gestaltungstrieb folge, sowie die Vorstellung einer sich aus lauter Persönlichkeiten zusammensetzenden Gesellschaft, betrachtete er als mögliches Zukunftsprogramm von Erziehung im Sinne einer

Persönlichkeitserziehung. Deren Ermöglichung müsse zunächst aber durch die sozialistische Erziehung näher gerückt werden, weshalb er sie auch als „Erziehung ‚zur‘ Zukunft“ bezeichnete (vgl. ebd.: 49).

2 Ilse Arlts Ansatz einer wissenschaftsbasierten Wohlfahrtspflege und Fürsorge

Die oben angeführte Auffassung Adlers, für die bevorstehende Zukunft Ibsens Spruch „Mensch sein, das heißt ein Kämpfer sein“ umformulieren zu müssen in: „Mensch sein wollen, bedeutet Klassenkämpfer sein müssen“ (Adler 1924: 173), unterschied sich von jener Ilse Arlts. Ibsens Spruch findet sich auch in einem von ihr verfassten Artikel, allerdings in folgender Abwandlung: „Mensch sein, heißt nicht, ein Kämpfer sein, Mensch sein, heißt, ein Helfer sein (vgl. Arlt 1937: 13). Diese Feststellung war für sie nicht lediglich als ethischer Appell oder politisches Programm zugunsten der Emanzipation Schwächerer oder Benachteiligter gedacht. „Tätige Hilfsbereitschaft“ stellt für Arlt darüber hinaus eine menschliche Universalie dar, eine anthropologische Voraussetzung, die dem Humanitätsgedanken zugrunde liegt und um die herum sie ihre Konzeptionen von Wohlfahrtspflege und Fürsorge aufbaute. Menschliche Lebens- und Alltagsbewältigung und -gestaltung werden damit als Gegenstände der Pflege und Sorge und nicht primär oder einseitig als solche des Kampfes in den Blick genommen. Damit blendet Arlt keineswegs die Faktizität klassenbedingter Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Spektrum menschlicher Daseinsbewältigungsmöglichkeiten aus. Um diese sukzessive abzuschwächen, plädierte sie allerdings nicht wie Adler für einen vordergründig klassenspezifischen Ermächtigungsprozess, sondern für einen, der die Angehörigen aller Klassen bereits im Hier und Jetzt herausfordert, ihre gewohnten Lebensstile einer kontinuierlichen vernunftgeleiteten Selbstkritik und Reform zu unterziehen. Mit dieser voraussetzungsreichen klassenübergreifenden Konzeption bot sie der oben erwähnten Kritik Adlers an den bürgerlichen Konzepten von Gemeinwohl, Staatsganzen und Kulturfortschritt keine Angriffsfläche. Entgegen Adlers Skepsis und entlang eines tiefen demokratischen Bewusstseins hoffte und setzte sie auf die Entfaltung der Fähigkeit und Bereitschaft von PrivilegieninhaberInnen zur kontinuierlichen sozialen Umverteilung zugunsten eines mit allen anderen Individuen geteilten gedeihlichen und schöpferischen Lebens. Ihr Ziel war ein „Individualismus für alle“, d.h. ein gemeinschafts- und gesellschaftsverträglicher, also sozial gebrochener Individualismus, gestützt auf die Grundfesten eines Sozialstaates mit auszubauenden lebensreformerischen und wohlfahrtspflegerischen Bildungsangeboten und

zusätzlichen fürsorgerischen Hilfsangeboten für Menschen in besonderen Bedürftigkeitslagen – Bedingungen und Gegebenheiten also, die wir heute in sozialstaatlich geordneten Gesellschaften vorfinden. Zur Beförderung dieses Modells schlug Arlt vor, die sogenannte „Armutsschicht“ nicht als abseits vom übrigen Leben und der übrigen Kultur stehend zu begreifen, sondern als unlösbar mit der übrigen Bevölkerung verbunden. Diese Sichtweise führe vor Augen, dass „die Entwicklungsstufe eines Volkes [...] nicht nur durch seine Höchstleistungen bestimmt [werde], sondern durch seine Grenznot, das ist die tiefste geduldete Entbehrung“ (Arlt 1921: 7). Die Grenznot versteht sich in demokratischen Verhältnissen als unaufhörlich gemeinsam zu verhandelnder und umzugestaltender Sachverhalt, wobei die Verbesserung sozialer Ungerechtigkeiten klassenübergreifende und -durchlässige Maßnahmen verlangt.

Ein Beispiel dafür, wie Arlt sich diese Klassenzusammenarbeit bereits elf Jahre vor Erscheinen von Adlers Erziehungsschrift vorstellte, findet sich in ihrem 1913 publizierten Artikel mit dem Titel „Spezialisierte Horte“. Das Beispiel verdeutlicht auch, was Arlt unter humanisierender Kulturarbeit auf dem Wege der Verschränkung von allgemeiner Volkspflege und spezieller Fürsorge – in diesem Fall für proletarische Kinder – verstand. Arlt kritisiert in diesem Artikel die in traditionellen Kinderhorten kaum genutzten Spielräume dafür, jedem Kind die Möglichkeit zu eröffnen, ein in ihm steckendes Talent unter Anleitung dementsprechend „meisterlich gebildeter Laien“ in besonderer Weise zu kultivieren. Als Begründung ihrer Forderung führt sie an:

„Wer in seinen Freistunden eine Fertigkeit in einer Kunst erreicht hat, wird eine unentäußerliche Selbstachtung mitgewonnen haben [...], der hat an geistigem Besitz bereits ‚etwas zu verlieren‘, der weiß, daß etwas Bestimmtes, Schönes, Ausbildungsfähiges verloren geht, wenn er in schlechte Gesellschaft gerät oder sonst irgendwie seinen Weg verliert“ (Arlt 1913: 5f.).

In diesen Anmerkungen wird deutlich, dass es Arlt hierbei nicht um „Talentjägerei“ ging, die das Leben so vieler Kinder aus reichem Hause vergiften würde, sondern darum, „allen Kindern das zu geben, was sie zum wahren Menschentum führen kann: ein über dem Alltag stehendes allgemeines Interesse an Kunst oder Wissenschaft, ein Können, das zur eigensten Befriedigung dient“ (Arlt 1913: 9).

Mit ihrem Plädoyer für die Einführung „Spezialisierter Kinderhorte“ entgegnete Arlt auch dem um die Jahrhundertwende gängigen Schlagwort „Wer die Jugend hat, hat auch die Zukunft“:

„Soll man wirklich die Jugend ‚haben‘? Politische Parteien aller Richtungen handelten nach diesem unsinnigen Satz und übersahen, was man vom fürsorgerischen Standpunkt bieten mußte: Anregung jeder Art, Freiheit der Wahl von Betätigungen, aber Verbot, sich auf eine politische Richtung festzulegen“ (Arlt 1921/2010: 31).

Arlt trägt ihren Vorschlag nicht lediglich mit Argumenten vor, die den persönlichkeitsbildenden Wert für die betroffenen Kinder akzentuieren. Sie betont darüber hinaus auch die mit diesen Angeboten verbundene Möglichkeit, durch die Einbeziehung ehrenamtlich Tätiger aus allen Bevölkerungsschichten den Abbau bestehender Klassenvorurteile zu befördern:

„Einen weiteren Vorteil für die Allgemeinheit würde ich in der Heranziehung von so vielerlei Kräften, die zumeist durch ihr fachliches Interesse gewonnen würden, sehen. Die Vorstellungen der höheren Volksschichten vom ‚Volke‘, von der ‚sozialen Arbeit‘ sind im allgemeinen ganz unklare, wenn nicht phantastische. Durch jede persönliche Berührung werden diese revidiert und wesentlich verbessert. Man kann getrost annehmen, jeder Helfer auf diesem einen abgegrenzten Gebiet der Volkspflege werde in seinem Lebenskreis die neue Erfahrung und das neue Wissen verwerten. Wir können hoffen, daß die so unerläßliche Annäherung der einzelnen Bevölkerungsschichten einen wesentlichen Fortschritt machen würde“ (Arlt 1913: 7).

Hier findet sich eine Argumentation, die an den Wert kultur- und schichtübergreifender Erfahrungen und Projekte zur Förderung demokratischer Fähigkeiten erinnert, welcher auch im Zentrum der Settlementarbeit stand.

Im Kern setzt Arlts klassenübergreifendes Reformmodell der sogenannten Volks-, Wohlfahrts- oder Lebenspflege an den allen Menschen gemeinsamen Grundbedürfnissen oder Gedeihenserfordernissen an. Die in ihrer Schule vermittelte (Aus-)Bildung für eine wohlfahrtspflegeorientierte Fürsorge anker in der von ihr entwickelten Methode zur wissenschaftsbasierten Armuterhebung und Hilfeplanung. Diese fußt auf dem Gedanken, dass Armutsprozesse eine Negation repräsentieren und somit nicht direkt erforscht oder gemessen werden können. Vielmehr gelte es zuerst das Gegenteil zu bestimmen, nämlich jene Prozesse, die das Gedeihen oder Wohlergehen eines Menschen ermöglichen, um in einem zweiten Schritt den konkreten Ist-Zustand mit dem Gedeihen fördernden Soll-Zustand vergleichen zu können. Um menschliches Gedeihen wissenschaftlich erfassen zu können, müsse es in unterschiedliche Teilaspekte, in sogenannte „Gedeihenserfordernisse“ oder „zentrale Bedürfnisse“ zerlegt werden. Armut sei demzufolge die wirtschaftliche Unmöglichkeit zur ausreichenden Befriedigung aller oder einzelner zentraler menschlicher Bedürfnisse nach Ernährung, Wohnung, Körperpflege, Kleidung, Erholung, Luft/Licht/Wärme/Wasser, Erziehung, Geistespflege (u.a. Religion), Rechtsschutz (u.a. Freiheit), Familienleben, Ärztliche Hilfe und Krankenpflege, Unfallverhütung und Erste Hilfe sowie Ausbildung zu wirtschaftlicher Tüchtigkeit (vgl. Arlt 1921/2010: 53ff.). Diese Gedeihenserfordernisse stehen nicht hierarchisch, sondern in vielschichtigen Wechselbezügen zueinander. Eine – immer wieder herzustellende – Harmonie des Gedeihens oder Wohlergehens ist nach Arlt dann möglich, wenn jedes Grundbedürfnis bis zu einem hinreichenden Niveau (die sogenannte „Notgrenze“) durch Einsatz von 1. materiellen Mitteln, 2. Kenntnissen/Fertigkeiten, 3. Zweckstreben und 4. Zeit befriedigt werden kann (vgl. Arlt 1921: 71). Be-

dürfnisbefriedigungsgrade und -weisen, welche von einer nachhaltig zuträglichen Qualität und Quantität abweichen, also das menschliche Gedeihen gefährden, bilden nach Arlts Fürsorgekonzept den Ansatzpunkt für die Eruierung des Hilfebedarfs und die Planung einer möglichst passgenauen oder effektiven und somit auch effizienten Hilfsweise. Aufklärung, Förderung und Unterstützung im Sinne der Wohlfahrts- oder Volkspflege, welche dem Individuum hinsichtlich aller zentralen Gedeihenserfordernisse verpflichtet ist, sollte primär präventiv ausgerichtet sein. „Glücks-Hemmnisse“ sollten frühzeitig erkannt (vgl. Arlt 1911: 5) und die kreative Fähigkeit zum möglichst selbstbestimmten gedeihlichen Antworten auf die Grundbedürfnisse befördert werden. Diese Fähigkeit bezeichnete Arlt auch als „schöpferisches Konsumieren“ (vgl. Arlt 1958/2010: 73).

Die Gedeihenserfordernisse gelten für alle Menschen gleich, sie variieren lediglich entlang unterschiedlicher Alters- und besonderer Bedürfnislagen. Die Art und Weise ihrer Befriedigung ist allerdings in unterschiedlichen Zeiten und Orten von unterschiedlichen kulturellen Mustern geprägt. Demgemäß müssen die Analyse des Hilfebedarfs und die Planung der Hilfe kontextsensibel vorgenommen werden, sprich die besondere sozio-kulturelle Verortung der Individuen berücksichtigen, um ihnen angemessen zu sein (vgl. Arlt 1921/2010: 117).

Die Tatsache, dass diese Mannigfaltigkeit und Heterogenität des angemessenen Antwortens auf menschliche Gedeihenserfordernisse noch kein Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung war, nahm Arlt zum Anlass sich dieser Aufgabe – in der es um das Glück der Menschen gehe – zu widmen. Dies verfolgte sie u.a. gemeinsam mit ihren Schülerinnen in der in ihre Schule integrierten „Forschungs- und Versuchsanstalt der Volkspflege“. In dieser wurde im Verlauf von insgesamt 48 Jahren eine umfangreiche Lehr- und Forschungssammlung – die „Sammlungen Ilse Arlt“ – angelegt, in welcher facettenreiche empirische Grundlagen der Wohlfahrtspflege und Fürsorge zusammengetragen wurden. Dies erfolgte mit der Begründung, dass die wissenschaftliche Aufklärung der Vielfalt menschlicher Bedürfnisbefriedigungs- oder Konsumweisen die Voraussetzung dafür sei, die lebensdienlichen bzw. Gedeihen fördernden Weisen von schädlichen Formen unterscheiden zu können und die Ergebnisse dieser Untersuchung als allgemeines lebenskundliches Bildungswissen (bereits in den Volksschulen) verbreiten und u.a. in der Fürsorge und Wohlfahrtspflege professionell zur Anwendung bringen zu können.

In einem 1923 verfassten Artikel, in welchem Arlt die Berücksichtigung ihres präventiv ausgerichteten Wohlfahrtspflegekonzepts im Rahmen der Schulreform und der allgemeinen Lehrerbildung einforderte, plädiert sie dafür, Wissen und Fertigkeiten, die der allgemeinen Lebenspflege dienen, zu verknüpfen und eine Verbindung zwischen schulischem und lebenspraktischem Wissen anstreben. Sie forderte in diesem Zusammenhang eine allge-

meine Aufklärung über die zentralen menschlichen Bedürfnisse und deren Wechselwirkungen sowie Möglichkeiten ihrer nachhaltig angemessenen Befriedigung, um Armutsprozessen im Sinne der Unterbefriedigung zentraler Gedeihenserfordernisse vorbeugen zu können. Dieses lebenskundliche Wissen sollte als Unterrichtsprinzip alle Schulfächer durchdringen und auch im Rahmen der außerschulischen Volksbildung vermittelt werden. Insgesamt sah Arlt in der Pflege des Hilfswillens und der Fähigkeit zum Helfen im Rahmen eines schulischen Unterrichts in Volkspflege – welche die Menschen-, Tier- und Pflanzenpflege umfasst – eine Frage der „sittlichen Selbstverständlichkeit, ein Gutmachen von Langversäumtem“ (Arlt 1923: 193).

„Ferne liegt mir, die ungeheuren wirtschaftlichen Ursachen der allgemeinen und der Not der Einzelnen zu verkennen. Ich glaube nicht, daß Kochvorschriften dort helfen können, wo die Mittel zum Ankauf der Nahrung fehlen oder Kinderpflegeanordnungen dann, wenn die Mutter durch Erwerbsarbeit neun Stunden außer Hause gehalten wird. Doch sind das alles gewordene Zustände, die man nur in ihren Zusammenhängen erfassen muß, um ihre Bedeutung und ihre Wandelbarkeit zu erkennen. Es scheint mir durch Weckung des Zweckbewußtseins in der Lebenshaltung aller Klassen, durch zielbewußte Unterweisung jedes Menschen über die Notwendigkeiten des Lebens, ein Weg gegeben, noch in unserer Zeit mit ganz geringfügigen Kosten eine gründliche Besserung (...) zu erzielen.“ (Arlt 1921/2010: 241f.)

Max Adler und Ilse Arlt setzten sich auf unterschiedlichen Wegen für die „Ermöglichung einer Sicherung, ja Vervollkommnung des Lebens für alle“ sowie die „Lebensentfaltung und Lebenssteigerung eines Jeden“ (Adler 1924: 44) ein. Wie Adler, dessen Ziel die Erziehung eines „neuen Menschen“ zugunsten der friedlichen Erwirkung einer solidarischen Gesellschaftsordnung war, verfolgte auch Arlt, allerdings außerhalb austromarxistischer Bestrebungen, einen, wie sie es nannte, „dritten Weg“, mit der Zielperspektive eines „Individualismus für alle“. Die Beschreitung dieses Wegs setzt, wie sie betonte, die Überwindung zweier im Verlauf der Menschheitsgeschichte bis herauf breit ausgetretener Wege voraus, auf welchen der Aufwand für die eigene Bedürfnisbefriedigung entweder durch Streben nach Gewalt, Macht und Reichtum sowie Unterknechtung fremder Arbeitskraft oder durch die asketische Beschneidung der Bedürfnisse zu reduzieren versucht wird. Arlts anvisierter „dritter Weg“ besteht in einer unaufhörlichen Aufgabe in Form der „Schaffung eines neuen Lebensstils, der vernunftgemäß die körperlichen Bedürfnisse derart befriedigte, daß für alle geistige Arbeit und für geistige Genüsse Zeit, Geld und Kraft übrig bliebe“ (Arlt 1921/2010: 19).

Für Arlt stellte die von Adler noch in die ferne Zukunft gerückte Möglichkeit einer demokratischen „Gesellschaft aus lauter Persönlichkeiten“ bereits eine aktuelle Zielperspektive ihrer bildungsbezogenen und wohlfahrtspflegerischen Bemühungen dar. Ihr um die Jahrhundertwende geprägter Optimismus hinsichtlich eines im Zuge des Ausbaus sozialwissenschaftlichen Forschens in absehbarer Zeit zu erwirkenden Fortschritts in Sachen individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung wurde durch wirtschaftliche

Krisenzeiten und die Nöte der beiden Weltkriege konterkariert. Obzwar manche der von ihr mitgestalteten wohlfahrtspolitischen und -pflegerischen Reformprozesse einen längeren Verlauf nahmen als von ihr erhofft, konnte sie in hohem Alter (Ende der 1950er Jahre) auf eine Lebenszeit zurückblicken, in welcher die Idee des Sozialstaates auch in Österreich bereits eine facettenreiche Gestalt angenommen hatte.

„Wer 70 Jahre lang Zeuge des Aufstiegs der Arbeiterschaft sein durfte und wer neue Auswirkungen jenes Wortes erleben konnte, das einst an die Stelle der Sklaverei die Liebe zum Nächsten stellte, darf trotz aller Rückschläge nicht verzweifeln.“ (Arlt 1958/2010: 128)

Neben zahlreichen Verbesserungen auf gesellschaftsstruktureller Ebene setzte Arlt gleichzeitig auf eine Strukturreform im Inneren der Individuen, gerichtet auf die Entfaltung einer Bedürfnisbefriedigungskompetenz, die sowohl das individuelle als auch das gesellschaftliche Gedeihen nachhaltig zu fördern vermag. Diese – in Adlers Konzept außer Acht gelassene – Fähigkeit zum möglichst „selbstbestimmten schöpferischen Konsumhandeln“ stellt für Arlt einen nicht zu vernachlässigenden Ankerpunkt einer sukzessive sozialer auszuformenden demokratischen Lebensgestaltung unter kapitalistisch-patriarchalischen (Re-)Produktionsverhältnissen dar. Sie ermöglicht und fordert heraus, die in einem Sozialstaat unaufhörlich zu leistende soziale Umverteilung auch auf der individuellen mikroökonomischen Ebene mit zu gestalten und Alternativen zu fremdbestimmten und ausbeuterischen Produktions- und Konsumweisen zu ersinnen und zu leben. Angesichts der Herausforderung, diese Fähigkeit im Interesse eines sukzessive gerechteren demokratischen Zusammenlebens unablässig kultivieren und verfeinern zu müssen, erweist sich die von Arlt vor mehr als einem Jahrhundert entwickelte Bildungsrichtung als fortwährend brisant.

Literatur

- Adler, Max (1919): Demokratie und Rätesystem. Wien. In: Pfabigan, A./Leser, N. (1981): Max Adler. Ausgewählte Schriften. Wien: ÖBV, S. 133-162.
- Adler, Max (1924): Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Adler, Max (1926): Politische oder soziale Demokratie. Ein Beitrag zur sozialistischen Erziehung. In: Pfabigan, A./Leser, N. (1981): Max Adler. Ausgewählte Schriften. Wien: ÖBV, S. 163-216.
- Arlt, Ilse (1911): Die Not der mutterlosen Kinder. In: Der Bund. Zentralblatt des Bundes österreichischer Frauenvereine 3/6, Wien, S. 5.

- Arlt, Ilse (1921/2010): Die Grundlagen der Fürsorge. Wien: Österreichischer Schulbuchverlag. Neuauflage 2010, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Maria Maiss, Werkausgabe Ilse Arlt, Bd. 1. Wien: Lit Verlag.
- Arlt, Ilse (1923): Die Berücksichtigung der Volkspflege bei der Schulreform. In: Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes. Pädagogischer Teil. Wien, S. 189-195.
- Arlt, Ilse (1937): 25 Jahre Volkspflege. Vortrag, gehalten am 25. September 1937 anlässlich des 25jährigen Bestandes der Vereinigten Fachkurse für Volkspflege. [Auf den vollständigen Vortragstext ergänzter Sonderdruck des Oö-Landesjugendamtes (Jugendfürsorge in Oberösterreich)]. Linz: Buchdruckerei der Oö. Landesregierung, S. 1-20.
- Arlt, Ilse (1958): Wege zu einer Fürsorgewissenschaft. Wien: Verlag Notring der wissenschaftlichen Verbände Österreichs. Neuauflage 2010, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Maria Maiss, Werkausgabe Ilse Arlt, Bd. 2. Wien: Lit Verlag.
- Exner, Gudrun (2013): Die Soziologische Gesellschaft in Wien (1907-1934) und die Bedeutung Rudolf Goldscheids für ihre Vereinstätigkeit. Wien: new academic press.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: Kants Werke, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. IX. Berlin 1923.
- Mitterer, Erika (1956): Ilse Arlt – 80 Jahre. In: Die Presse vom 1. Mai 1956. Wien, S. 5.
- Pfabigan, Alfred (1982): Max Adler. Eine politische Biographie. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Alle gegen Alle

Der Kampf um Arbeit als Soziale Frage

Stefan Paulus

Einleitung

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der historischen Debatte um die Soziale Frage während der Industrialisierung und der damit verbundenen Massenverelendung, um anhand unterschiedlicher Lösungsstrategien, Verge-sellschaftungs- und Handlungsweisen einen Bezug zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert zu skizzieren. Ein wesentlicher Aspekt dieser Ableitung ist die historische Ausgangslage: Christlich-humanitäre und bürgerliche Organisations versuchten den Klassenwiderspruch zwischen arm und reich, die damit verbundene gesellschaftliche Verelendung sowie strukturelle Arbeitslosigkeit begrifflich zu entschärfen und eine prinzipielle Lösbarkeit durch Sozialre-formen zu propagieren. Rechte Organisationen versuchten die internationalen Arbeiter_innenbewegungen mit nationalistischen und rassistischen Trennungen zu entsolidarisieren. In Bezug auf die aktuelle Soziale Frage zeichnet sich eine ähnliche Ausgangssituation ab, wie zu Zeiten der Sozialen Frage während der Industrialisierung. Einerseits entstehen durch Strukturveränderungen der kapitalistischen Produktionsweise, welche durch die fortschreitende Automation der Produktion mit einer strukturellen Arbeitslosigkeit einhergehen, gesellschaftliche Widersprüche, ein zunehmendes Wohlstandsgefälle und damit eine neue Soziale Frage (Castel/Dörre 2009). Andererseits versuchen Rechtspopulisten und nazistische Parteien und Organisationen die Soziale Frage zu besetzen und rassistisch umzudeuten (Dörre 2016). Im Folgenden wird nicht geklärt, was die Soziale Frage im 21. Jahrhundert ist, sondern es werden *drei Mechanismen* in Anlehnung an die Arbeitswerttheorie von Marx herausgearbeitet, um den Kampf um Arbeit als Sozialen Frage und damit auch die Bewältigungsstrategien der Betroffenen verstehen zu können.

1 Die Soziale Frage während der Industrialisierung

Die Entstehung des Begriffs „Soziale Frage“ lässt sich auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts datieren. Er bezeichnet soziale Missstände, die mit der Industrialisierung einhergingen. Zu diesen Missständen gehören im Wesentlichen die Massenverelendung, der Nahrungs- sowie Wohnungsmangel und die allgemeine Existenzunsicherheit. In diesem zeithistorischen Kontext entwickelt Marx die Theorie, dass die Entwicklung dieser Zustände auf Klassenwidersprüche und den Mechanismus der kapitalistischen Warenproduktion zurückzuführen sind. Diese Erkenntnis ist insofern noch für aktuelle Sozialstrukturanalysen relevant, da sich im Wesentlichen die Logik der kapitalistisch-bürgerlichen Produktionsweise nicht verändert hat. In „Das Kapital“ (vgl. MEW 23) analysiert Marx, dass im kapitalistischen System alle Güter als Waren getauscht und in Geldwert gemessen werden. Sofern Menschen keine Selbstversorger_innen sind, müssen sie sich mit ihrer Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verdingen und werden entlohnt – meist in Geldform. Menschen, ihre Arbeitskraft und ihre übrigen Fähigkeiten werden in diesem Gesellschaftssystem als Ware gehandelt. Der einzelne Mensch muss sich bzw. seine Fähigkeiten vermarkten und wird mit anderen Menschen der Lohnkonkurrenz ausgesetzt. Da in der Logik der kapitalistischen Produktionsweise Profit erwirtschaftet werden muss, erfolgt die Entlohnung immer unterhalb des produzierten Wertes. Zugleich wird der Eindruck vermittelt, die gesamte Arbeit der Lohnarbeitenden würde bezahlt und es bestehe ein gerechter Tausch zwischen Produktionsmittelbesitzer_innen und Arbeitskräften: der Lohn erscheint als Bezahlung des gesamten Arbeitstags. Tatsächlich jedoch zerfällt der Arbeitstag laut Marx in zwei Teile: (1) In die notwendige Arbeit, die Lohnabhängige leisten, um ihr Lohnäquivalent zu produzieren, und (2) in die darüber hinaus gratis geleistete Mehrarbeit, welche für die Profiterwirtschaftung bzw. -maximierung unabdingbar ist. Dennoch erscheinen beide Arbeiten als eine bezahlte Arbeit. Einfach gesagt bedeutet das, Lohnabhängige arbeiten länger als ihnen dafür bezahlt wird (vgl. MEW 23: 192-330). Gäbe es dieses Prinzip nicht, könnte kapitalistisches Wirtschaften nicht funktionieren. Folgen dieses Prinzips sind soziale Widersprüche. Im Kern bestehen diese Widersprüche in der Frage, wie die Aufteilung des gesellschaftlich produzierten Reichtums hergestellt wird. Nach Marx zeichnet den Kapitalismus aus, dass diejenigen, die den gesellschaftlichen Reichtum erarbeiten, nicht die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel, das Produkt ihrer Arbeit haben und nicht gerecht bezahlt werden. Das heißt, Eigentümer von Geld, Produktions- und Lebensmitteln, die diese durch Ankauf fremder Arbeitskraft verwerten, und lohnabhängige Arbeitskräfte, die nichts besitzen als ihre Arbeitskraft und diese daher verkaufen müssen, um zu überleben, stehen sich in einem widersprüchlichen Verhältnis gegenüber: „Die Akkumulation

von Reichtum auf dem einen Pol ist also zugleich Akkumulation von Elend, Arbeitsqual, Sklaverei, Unwissenheit, Brutalisierung und moralischer Degradation auf dem Gegenpol, d.h. auf Seite der Klasse, die ihr eigenes Produkt als Kapital produziert“ (MEW 23: 674 f.). Diese grundlegende Zusammensetzung der kapitalistischen Wirtschaftsweise führt Marx zufolge zu elementarer sozialer Ungleichheit, welche mit Konkurrenz, Ausbeutung, Wachstum für die einen und Armut für die anderen einhergeht. Je nachdem wie Individuen an der Verteilung des von ihnen produzierten Wertes in Form von Lohn oder Profit teilhaben, gehören sie entweder der Klasse der Lohnarbeitenden oder der Produktionsmittelbesitzenden an.

Als Ziel der kapitalistischen Produktionsweise definiert Marx die Akkumulation von Mehrwert bzw. Profit. Dies geschieht in einer bestimmten Logik: Die von den Lohnabhängigen hergestellte Ware wird verkauft und dadurch wird Gewinn erzielt. Marx nennt dies das kapitalistische Wertgesetz. Die Anhäufung respektive Akkumulation von Kapital besteht nun darin, dass der Gewinn wieder zum Ausgangspunkt eines neuen Produktionszyklus wird. Die „Anwendung von Mehrwert als Kapital oder Rückverwandlung von Mehrwert in Kapital heißt Akkumulation des Kapitals“ (MEW 23: 605). Damit ist auch schon der Zweck der kapitalistischen Produktionsweise erreicht – einen immer größeren Mehrwert, unter Beibehaltung des ursprünglichen Kapitals, zu produzieren. Die Rate des Mehrwerts kann erhöht werden, indem notwendige Arbeitszeit verkürzt wird. Die notwendige Arbeitszeit wird reduziert, indem eine kleiner werdende Anzahl von Arbeitskräften immer intensiver arbeitet. Das heißt, dadurch, dass die Mehrwertproduktion eine physiologische Schranke – 24 Stunden Arbeitstag, Vernutzung der Arbeitskraft bis zum Tod – besitzt, muss die Mehrwertproduktion über die Verdichtung des Arbeitsprozesses und der Arbeitsproduktivität hergestellt werden. Die Verdichtung vollzieht sich einerseits durch Kooperation, Arbeitsteilung, Maschinerie und Geschicklichkeit der Lohnabhängigen. Andererseits kann die Produktivität der Arbeitskraft sich steigern, wenn die Lohnabhängigen gesund und ausgeruht sind und die nötige Disziplin bzw. Selbstverantwortung besitzen, so dass Lohnabhängige in kürzerer Zeit den Gegenwert ihres Arbeitslohnes produzieren können. Dadurch wird die Spanne der unbezahlten Mehrarbeit ohne Verlängerung des Arbeitstages vergrößert und die Spanne für die notwendige Erwerbsarbeit verkürzt. Lohnarbeit wird produktiver, der Wert der Arbeitskraft sinkt und damit auch der Lohn, weil die Reproduktionsarbeit zur Erhöhung des Mehrwertes beiträgt (vgl. MEW 23: 192-330, vgl. Paulus 2013).

Als Friedrich Engels 1845 in „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ mit dem Untertitel „Nach eigener Anschauung und authentischen Quellen“ veröffentlichte, bereiste er zuvor die englischen Industriestädte und beschrieb die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in England. Als

Folge der zuvor theoretisch beschriebenen Klassenwidersprüche zeichnete Engels folgendes Bild:

„Man gibt ihnen feuchte Wohnungen, Kellerlöcher, die von unten, oder Dachkammern, die von oben nicht wasserdicht sind. Man baut ihre Häuser so, dass die dumpfige Luft nicht abziehen kann. Man gibt ihnen schlechte, zerlumpfte oder zerlumpende Kleider und schlechte, verfälschte und schwerverdauliche Nahrungsmittel. Man setzt sie den aufregendsten Stimmungswechseln [...] aus – man hetzt sie ab wie das Wild und lässt sie nicht zur Ruhe und zum ruhigen Lebensgenuss kommen. Man entzieht ihnen alle Genüsse außer dem Geschlechtsgenuss und dem Trunk, arbeitet sie dagegen täglich bis zur gänzlichen Abspannung aller geistigen und physischen Kräfte ab. [...] Das Elend lässt dem Arbeiter nur die Wahl, langsam zu verhungern, sich rasch zu töten oder sich zu nehmen, was er nötig hat, wo er es findet, auf deutsch, zu stehlen. Und da werden wir uns nicht wundern dürfen, wenn die meisten den Diebstahl dem Hungertode oder dem Selbstmorde vorziehen. Es gibt freilich auch unter den Arbeitern eine Anzahl, die moralisch genug sind, um nicht zu stehlen, selbst wenn sie aufs Äusserste gebracht werden, und diese verhungern oder töten sich“ (Engels 1845: 123; 146).

Zusammenfassend heißt das, dass die Vermehrung von Elend und Geld auf dem ökonomischen Prinzip basiert, welches vorgibt, mit den vorhandenen Mitteln einen maximaleren Nutzen zu erzielen bzw. ein bestimmtes Ziel mit minimalem Aufwand zu verwirklichen. In der Regel geschieht die Gewinnmaximierung durch eine optimale, rationale und effiziente Produktionsplanung und Kosteneinsparung, um die Gewinnspanne eines Produktes zu vergrößern. Marx bringt das ökonomische Prinzip auf folgende Gleichung: „Die Akkumulation von Reichtum auf dem einen Pol ist also zugleich Akkumulation von Elend, Arbeitsqual, Sklaverei, Unwissenheit, Brutalisierung und moralischer Degradation auf dem Gegenpol, d.h. auf Seite der Klasse, die ihr eigenes Produkt als Kapital produziert“ (MEW 23: 674 f.). Somit lässt sich als *erster Mechanismus* der Sozialen Frage festhalten, dass den je Einzelnen, soweit sie in kapitalistische Vergesellschaftungsprozesse verflochten sind, die Normen des ökonomischen Handelns aufgezwungen werden – sowohl den Unternehmer_innen als auch den Arbeitnehmer_innen. Im Prinzip ist dieser Mechanismus eine Zweck-Mittel-Verkehrung. Das heißt, der Mittelpunkt und das Ziel des kapitalistischen Wirtschaftens ist nicht der Mensch, sondern der Profit, und die Sonderinteressen Einzelner sind gegenüber dem Gemeinwohl vorrangig. Offen ist allerdings hierbei, wie dieses Verhältnis legitimiert und von allen Beteiligten getragen wird, da es offensichtlich nicht zum Vorteil aller beiträgt.

2 Reproduktion der Sozialen Frage

Der Erfolg oder Misserfolg der Kapitalakkumulation hängt aber nicht nur von einem bestimmten Mechanismus der Kapitalverwertung ab, sondern auch von der gesellschaftlichen Zustimmung.

Die bürgerlichen, christlichen und humanitären Vereine oder Konsortien wollten weniger, wie Marx und Engels, die Ursachen der Sozialen Frage bekämpfen, sondern Missstände beseitigen, indem z.B. Bildung, sittliche Erziehung und eine erholsame Freizeit dazu dienen sollten, die niederen Stände zu emanzipieren. In diesen Vorstellungen ist eine frühe Version der Idee zur Beteiligung der Arbeitenden am Wohlstand zu erkennen. Der soziale Ausgleich soll mittels staatlicher Regulationen hergestellt werden. Verdeutlichen lassen sich die Eingliederungsmaßnahmen am Beispiel der Sozialversicherungen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch zur Absicherung der vorherrschenden ökonomischen und staatlichen Strukturen geführt haben, weil die mangelnde Gesundheit der Bevölkerung die Sicherheit der ökonomischen Prozesse in Frage stellte. Die zunächst privatwirtschaftliche Technologie zur Regelung der gesellschaftlichen Prozesse in Form eines Versicherungssystems richtete sich nicht an bestimmte soziale Klassen, sondern an Bevölkerungsschichten, die sich nach Risiken unterscheiden, die durch Alter, Geschlecht, Beruf etc. unterteilt werden. Versichert werden überwiegend Risiken der Arbeitnehmer_innen wie Krankheit, Arbeitsunfall, Arbeitslosigkeit oder Tod. Trotzdem liefern die Versicherungen Schutz für beide Parteien: So erklärte Otto von Bismarck, der 1883 die Sozialversicherungen in Deutschland einführte: „Mein Gedanke war, die arbeitenden Klassen zu gewinnen, oder soll ich sagen zu bestechen, den Staat als soziale Einrichtung anzusehen, die ihretwegen besteht und für ihr Wohl sorgen möchte“ (Bismarck 1924/1935: 195f). D.h., dass die sozialstaatlichen Mittel letztendlich auch Mittel gegen Revolutionen waren, zur Herstellung bzw. Sicherung des „sozialen Friedens“ dienten und damit auf die Kontrollierbarkeit und Planbarkeit des Klassenverhältnisses abzielten.

Von Seiten rassistischer und faschistischer Organisationen war die Rede von einer guten „schaffenden“ Arbeit und einem bösen „raffenden“ internationalen Kapital bedeutend. Spätestens nach dem Börsenkrach 1873 etablierte sich ein Code zur Unterscheidung von „schaffender“ Arbeit und „raffender“ Nichtarbeit. In den damals verfügbaren Medien tauchte das Bild des „jüdischen, parasitären Wucherers, Börsenspekulanten, Kapitalisten und Bankiers“ als Stereotyp für das „raffende“ Kapital auf. Hier wurde die Vorstellung konstruiert, dass neben einem produktiven Industriekapital ein unproduktives, wurzelloses, betrügerisches, jüdisches Finanzkapital existiere (vgl. Schatz/Woeldike 2001: 108).

Joseph Goebbels fasste die „Soziale Frage und soziale Not“ in der Gauzeitung der Berliner NSDAP („Der Angriff. Das kleine ABC des Nationalsozialisten“) wie folgt zusammen: „Die soziale Frage ist für uns Nationalsozialisten nicht nur die Frage nach der wirtschaftlichen Besserstellung der unterdrückten Klasse unseres Volkes, sondern grösser und umfassender: die Frage nach der Verständigungsfähigkeit der Volksgenossen untereinander zur Hebung, Förderung und Mehrung aller sittlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Güter der gesamten Nation und jedes Einzelnen“ (Goebbels 1929: 9f). Das heißt, dass die Rede vom „schaffenden Kapital“ eine Chiffre zur Überwindung der Klassenwidersprüche ist, indem die Rede von der „Sozialen Frage“ im NS-Kontext die Klassen entlang nationaler Territorien zu spalten versucht und für die Möglichkeit einer Herausbildung konkurrierender nationaler und „rassischer“ Gemeinschaften sowie „nationaler Identitäten“ sorgt. Klaus Weber bringt diese Strategie wie folgt auf den Punkt:

„Die Nazis waren in der Lage, durch die ideologische Konstitution eines Gegenvolks die Handlungslogiken sowie die Kompetenzen in ‚eine Vertikale der Herrschaft‘ zu drehen: Die Unterstellung derjenigen, die nicht Gegenvolk oder gar Volksverräter sind (Juden, Sinti und Roma, Kommunisten, Homosexuelle etc.), unter Führer, Partei und Staat war gleichzeitig mit subjektiven Kompetenzzuwächsen verbunden, welche innerhalb der Inkompetenz-Struktur verblieben“ (Weber 2016).

Statt die Mechanismen des Kapitalismus als komplexes gesellschaftliches Verhältnis zu kritisieren, werden in diesen menschenverachtenden Politiken nicht die Ursachen der Verelendungstendenzen des Kapitalismus aufgehoben, sondern eine scheinbar negative Seite davon. Als herrschaftssichernde Ideologie zur Sicherung und zur Zustimmung der Ungleichheitsverhältnisse lässt sich in diesem Zusammenhang u.a. der sogenannte Klassismus beschreiben. Klassismus ist die Bezeichnung einer individuellen, institutionellen und kulturellen Diskriminierung sowie Unterdrückung aufgrund eines tatsächlichen, vermuteten oder zugeschriebenen Klassenstatus von Menschen (vgl. Kemper/Weinbach 2009). Diese klassenspezifische Diskriminierung geht auch mit rassistischen einher und umfasst z.B. Abwertung und Stigmatisierung von ungelernten Arbeitnehmer_innen, Sozialbezugsempfänger_innen, Mittellosen, Obdachlosen oder die Benachteiligung von Kindern einkommensschwächerer Schichten oder Arbeitnehmer_innen mit Migrationshintergrund (vgl. Kemper 2008).

Zusammenfassend lässt sich daher ein *zweiter Mechanismus* beschreiben: Mit dem historischen Ausdruck „Soziale Frage“ wurde versucht, den Klassenwiderspruch begrifflich zu entschärfen, das kapitalistische Prinzip zu verschleiern sowie eine prinzipielle Lösbarkeit durch staatlichen Schutz in Form von Sozialreformen zu propagieren. Historisch betrachtet waren Sozialversicherungen sowie die Idee einer völkischen Gemeinschaft auch eine Versicherung gegen Revolutionen. Abschließend lässt sich sagen, dass die

kapitalistische Vergesellschaftungsform nicht nur Widersprüche zwischen den Klassen, sondern auch innerhalb der Klassen produziert.

3 Der Übergang zur aktuellen Sozialen Frage

Die Soziale Frage scheint in den ersten Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg – zumindest als diskursives Ereignis – kein großes Thema gewesen zu sein. Dies hat wohl auch mit den sozialstaatlichen Befriedungen zu tun. Arbeitnehmer_innen wurden am Wohlstand beteiligt – allerdings nur unter Wahrung der vorherrschenden gesellschaftlichen Produktionsweise, welche in den Nachkriegsjahren auf der Basis eines eigenzentrierten Kreislaufes von Massenproduktion und Massenkonsumtion existierte. Das heißt, die Massenproduktion führte zur Verbilligung der Produktionskosten, damit zu einer Erhöhung des realen Lohnniveaus und ließ somit Arbeitnehmer_innen zu Konsument_innen industriell erzeugter Massenprodukte werden. Die Ausweitung und Beibehaltung sozialstaatlicher Ver- und Absicherungen war nicht nur erforderlich, um die Arbeitnehmer_innen körperlich gesund zu halten. Sie bildeten auch ein wichtiges Mittel zur Stabilisierung des Massenkonsums (vgl. Hirsch/Roth 1986). In Europa – wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen – traten die meisten Gewerkschaften auf sozialpartnerschaftlicher oder korporativer Ebene mit Unternehmerverbänden in ein gemeinsames Verhandlungssystem, indem die Teilhabe an einem expandierenden Massenkonsum und an wohlfahrtsstaatlicher sozialer Sicherung die Grundlage eines stabilen und übergreifenden Klassenkompromisses bildete (vgl. Hirsch 1995: 75).

Erst mit dem Abbau sozialstaatlicher Sicherungen im Zuge der Fordismuskrise, in den 1970ern, so lautet eine zentrale These der Soziologen Castel und Dörre, entsteht eine neue Soziale Frage (Castel 2009: 21ff). Diese geht einher mit Prekarität, Abstieg und Ausgrenzung und schafft eine Zone neuartiger Verwundbarkeit der Lohnabhängigen. Die Transformation der neuen „Sozialen Frage“ manifestiert sich im Bedeutungsverlust der Gewerkschaften und im Abbau des Wohlfahrtsstaates. Sie manifestiert sich als Entsolidarisierung und vor allem in der Deregulierung der Arbeitsverhältnisse (vgl. Castel/Dörre 2009). Das heißt, die neue Soziale Frage leitet sich durch die Automation der Produktion ein, welche zu Entlassungen von Arbeitskräften und zu einer strukturellen Arbeitslosigkeit führt. Das heißt, dass beim ersten Krisenzyklus bis in die 1980er Jahre Sättigungserscheinungen für standardisierte Massenprodukte zu rückläufigen Konsumentenzahlen und in eine ökonomische Verwertungskrise führten. Der sozialstaatliche Verteilungsmechanismus und die strukturerhaltenden Subventionen des Wohlfahrts-National-Staats

konnten so nicht mehr durch Sozialproduktzuwächse finanziert werden, was dazu führte, dass sich ein nationaler Wettbewerbsstaat anstelle des nationalen Wohlfahrtsstaates etablierte (vgl. Hirsch 1995). In diesem Kontext entstehen unterschiedliche politische Strategien, um die Transformation des nationalen Wohlfahrtsstaates zu regulieren. Neokonservative Ansätze sehen einen generellen Abbau von Sozialleistungen vor, weil diese verhindern würden, dass sich Leistungsbezüger innen um Arbeit bemühten. Neoliberale Ansätze gehen davon aus, dass die Leistungsbezüger innen für die erhaltenen Leistungen eine Gegenleistung erbringen und zur Arbeit verpflichtet werden müssten (vgl. Wyss 2011: 19-24). Das Gemeinsame dieser Wettbewerbspolitik („Workfare“) ist, staatliche Transferleistungen mit einer Verpflichtung zur Arbeitsaufnahme mittels Androhungen von Sanktionen zu verknüpfen („Hartz IV“ in der BRD, die Debatte um „Arbeit statt Fürsorge“ in der Schweiz oder um „Arbeitswilligkeit“ in Österreich).

Mit dem Abbau der sozialstaatlichen Sicherungen, so eine zentrale These Castels (2011), entstehen neue Verelendungstendenzen, welche sich qualitativ von den historischen Missständen unterscheiden, weil sie sich vor dem Hintergrund bereits bestehender sozialstaatlich garantierter Sicherungsmechanismen abspielen. Für Castel könnte der Sozialstaat seine Integrationskraft verlieren, wenn die sozialen Missstände nicht aufgefangen werden, und dementsprechend könnte diese Deregulierung Zustände wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts produzieren. Das heißt, es entstehen Personengruppen, die Castel aus Sicht der Verwertungslogik als „überflüssig gewordene oder überzählige“ bezeichnet (vgl. Castel 2011: 13; 20; 359; 401).

Wie Klaus Dörre in dem Artikel „Die national-soziale Gefahr. Pegida, Neue Rechte und der Verteilungskonflikt – sechs Thesen“ beschreibt, besetzen neuerdings rechtspopulistische und postnazistische Parteien die „Soziale Frage“ und deuten sie in einen rassistischen Verteilungskampf um, in dem die Teilhabe an sozialstaatlichen Leistungen an nationale, ethnische, kulturelle bzw. rassistische Merkmale geknüpft wird (Dörre 2016, These 3). Hier nach wird die Soziale Frage in einen Verteilungskampf umgedeutet, der zwischen „zivilisierten und vermeintlich minderwertigen Kulturen ausgetragen wird“ (Dörre 2016, Abschnitt 2). Beispielhaft kann hier die Rede des AfD-Politikers Björn Höcke auf einer AfD-Demonstration in Schweinfurt am 28.4.2016 herangezogen werden:

„Die Soziale Frage der Gegenwart ist nicht primär die Verteilung des Volksvermögens von oben nach unten, unten nach oben, jung nach alt oder alt nach jung. Die neue deutsche Soziale Frage des 21. Jahrhunderts ist die Frage nach der Verteilung des Volksvermögens von innen nach aussen“ (Facebook Post von Björn Höcke vom 01. Mai 2016, <https://www.facebook.com/Bjoern.Hoecke.AfD/posts/1698077077100238>).

Dörre resümiert – trotz aller nationalen wie regionalen Besonderheiten der rechten Parteien – dass sich in dieser Rhetorik ein gemeinsames Grundmuster abzeichnet. Die National-Sozialen verstärken und radikalisieren durch

Ressentiments nicht nur das Prekariat, sondern auch Mittelklasse-Angehörige sowie gewerkschaftlich organisierte Lohnabhängige. Das heißt, dass die Politik dieser Parteien und Organisationen darin besteht, Unmut, Unzufriedenheit und Kapitalismuskritik – die unter Lohnabhängigen weit verbreitet sind – in völkisch-rassistische Deutungsmuster zu übertragen und Lohnabhängige zu mobilisieren, um ihren sozialen Status mittels Ressentiments zu verteidigen (vgl. Dörre 2016, These 1). Das heißt, dass sich die Aggressionen gegen einzelne Personen oder Gruppen richten, welche für eigene Ängste um die Besitzstandswahrung, erlittene Ungerechtigkeiten oder die prekäre soziale Lage verantwortlich gemacht werden.

Zusammenfassend lässt sich hier ein dritter Mechanismus ableiten: Die Transformationen der Wohlfahrtsstaaten in Wettbewerbsstaaten gehen mit einer Standortkonkurrenz und Rationalisierung der Produktion sowie damit verbunden einer strukturellen Arbeitslosigkeit einher. Der Kampf um die verbleibende Erwerbsarbeit und damit um die je individuelle Existenzsicherung kann zu Prekarität, Angst vor Abstieg und der Ausgrenzung anderer (potentieller) Erwerbstätiger führen.

4 Ausblick: Alle gegen Alle

Konnten die Effekte der Sozialen Frage während der Industrialisierung noch als „Klasse gegen Klasse“ beschrieben werden, hat sich die derzeitige Lage im Spätkapitalismus diffus verändert. Die beschriebenen Mechanismen deuten darauf hin, dass soziale Gerechtigkeit derzeit scheinbar nicht mehr in der Auflösung des gesellschaftlichen Widerspruchs zwischen „arm und reich“ hergestellt werden soll, sondern in der Absicherung der je egoistischen Lebensgrundlage mittels der Abschottung der eigenen Nation gegenüber „Anderen“. Vielleicht leitet sich aus dieser Feststellung die Soziale Frage im 21. Jahrhundert ab: In Anbetracht der Besetzung und Umdeutung der Sozialen Frage durch die Neuen Rechten besteht Handlungsbedarf, denn die Verteidigung eines nationalen Wohlstandes gegenüber „Fremden“ thematisiert die Gerechtigkeitslücke zwischen arm und reich bzw. die Mechanismen dieses Zustandes nicht. Die National-Sozialen haben gegen einen „völkischen“ Kapitalismus oder gegen „nationales“ Kapital nichts einzuwenden. Ihre „national-soziale Frage“ hat die Funktion, ein bestimmtes unzufriedenes Klientel zu bedienen und dieses politisch rechts zu binden. Unter Berufung auf die Überlegenheit oder zumindest Vorrangigkeit des „eigenen Volkes“ werden Sozialneid und Standortideologien etabliert, in denen der Stolz auf die eigene Nation zum passenden ideellen Lohn für eine Bevölkerung wird, „deren

realer Lohn zum Leben immer weniger taugt, weil er als Manövriermasse für die Durchsetzung der eigenen Nation in der globalen Standortkonkurrenz vorgesehen ist“ (Dozekal 2001: 12).

Mit den beschriebenen Mechanismen können auch die Reaktionen der Arbeitnehmer_innen auf den drohenden Abstieg verstanden werden. Denn die drohende Verelendung kann zu einem Überlebenskampf führen, in dem Konkurrenz, Misstrauen und Geringschätzung anderer, indem die Angst vor Elend sowie die Furcht ein kümmerliches Leben zu leben einen „Krieg aller gegen alle“ produziert (vgl. Hobbes 1996: 115f). Die Angst ist, laut Hobbes staatsphilosophischer Interpretation, auch der Anreiz, dass sich Menschen als territoriale Gemeinschaft zusammenschließen, um sich vor Unrecht zu schützen. Als Gegenleistung für den Schutz übertragen die je Einzelnen ihre Macht freiwillig auf eine Obrigkeit, den Souverän. Diese Autorität ist dadurch mit einem Gewaltmonopol ausgestattet, um Untertanen voreinander zu schützen. Der Souverän ist somit die alleinige rechtsetzende, rechtsprechende und das Recht durchsetzende Instanz (vgl. ebd.: 99ff). Die Neuen Rechten bzw. ihre „Führer“ versuchen den Platz des Souveräns einzunehmen bzw. versuchen sie mit ihrem Populismus einen Zustand der Angst und Furcht zu etablieren, in dem nur eine nationale Gemeinschaft und ein autoritärer Staat Schutz davor bietet, kein „einsames, kümmerliches, rohes und kurz dauerndes Leben zu leben“ (ebd.: 116).

Um diesen Faschisierungsprozessen wirksam entgegenzutreten zu können, müssten Politiker_innen, Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen nicht einfach nur die Soziale Frage wieder in herkömmliche soziale Bahnen zurücklenken, sondern die *Mechanismen* hinter der Sozialen Frage insgesamt in Frage stellen. M.E. nach müsste es auch darum gehen, die Handlungsgründe und die Lebensumstände des Prekariats, und derjenigen, die meinen davon betroffen zu sein, ernst zu nehmen. Diese Idee formulierte schon 1845 Engels in seinem Buch „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“:

„Die wirklichen Lebensumstände des Proletariats sind so wenig gekannt unter uns, dass selbst die wohlmeinenden ‚Vereine zur Hebung der arbeitenden Klassen‘, in denen jetzt unsre Bourgeoisie die soziale Frage misshandelt, fortwährend von den lächerlichsten und abgeschmacktesten Meinungen über die Lage der Arbeiter ausgehen“ (Engels 1845: 8).

Literatur

- Bismarck von, Otto (1924/1935): *Gesammelte Werke*, Band 9, Paderborn: Schöningh.
- Castel, Robert (2009): *Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit*. In: Castel, R./Dörre, K. (Hrsg.): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 21-34.
- Castel, Robert (2011): *Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (2009): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Dörre, Klaus (2016): *Die national-soziale Gefahr. Pegida, Neue Rechte und der Verteilungskonflikt – sechs Thesen*. <http://www.theoriekritik.ch/?p=2833> [Zugriff: 09.01.17].
- Dozekal, Egbert (2001): *Globalisierung – Ideologie und Realität*, Manuskript zum Vortrag am 10.5. 2001 an der Fachhochschule Frankfurt a. M. (unveröff.)
- Engels, Friedrich (1845): *Die Lage der Arbeitenden Klasse in England. Nach eigener Anschauung und authentischen Quellen*, Leipzig. http://www.internationalesozialisten.de/Buecher/Klassiker/Friedrich_Engels_Die_Lage_der_arbeitenden_Klasse_in_England.pdf [Zugriff: 09.01.17].
- Goebbels, Joseph (1929): *Soziale Frage und soziale Not*. In: *Gauzeitung der Berliner NSDAP* (Hrsg.): *Der Angriff. Das kleine ABC des Nationalsozialisten*, Berlin, <https://archive.org/details/DerAngriff-DasKleineAbcDesNationalsozialisten> [Zugriff: 09.01.17].
- Hirsch, Joachim (1995): *Der nationale Wettbewerbsstaat*, Berlin: ID-Verlag
- Hobbes, Thomas (1996): *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kemper, Andreas (2008): *Opfer der Marktgesellschaft. Obdachlosenfeindlichkeit als klassistische Formation*. In: *Arranca* Nr. 38, Juli 2008, <http://arranca.org/ausgabe/38/opfer-der-marktgesellschaft> [Zugriff 19.11.16].
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike 2009: *Klassismus. Eine Einführung*, Münster: Unrast.
- MEW 23: Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Erster Band. In: Marx, K./Engels, F. (Hrsg.) (1975): *Werke*, Bd. 23, Berlin: Dietz.
- Paulus, Stefan (2013): *Hausarbeitsdebatte Revisited. Zur Arbeitswerttheorie von Haus- und Reproduktionsarbeit*. Harburg: AG Arbeit-Gender-Technik. <http://dx.doi.org/10.15480/882.1106> [Zugriff: 09.01.17].
- Schatz, Holger/Woeldike, Andrea (2001): *Freiheit und Wahn deutscher Arbeit. Zur historischen Aktualität einer folgenreichen antisemitischen Projektion*, Münster: Unrast.
- Weber, Klaus (2016): *Staatspolitik als Faschisierungsmotor. Zur Analyse von Faschisierungsprozessen*. <http://www.theoriekritik.ch/?p=2872> [Zugriff: 09.01.17].
- Wyss, Kurt (2013): *Workfare. Sozialstaatliche Repression im Dienst des globalisierten Kapitalismus*. Zürich: edition 8.

Unwürdige Arbeitslosigkeit

Michael Proksch

In diesem Beitrag wird die Bedeutung von Erwerbsarbeit im sozialen Raum anhand der empirischen Ergebnisse der Masterthesis „Unwürdige Arbeitslosigkeit: Eine qualitative sozialpädagogische Studie zur Bedeutung von Langzeitarbeitslosigkeit im sozialen Wandel der späten Moderne“ (Proksch 2015) dargestellt. Dafür wird vorerst der soziale Wandel der späten Moderne dargestellt. Erwerbslosigkeit und die Angst vor ihr sind nach Pierre Bourdieu (1998: 112-113) Grundlage der neoliberalen Wirtschaftsordnung. Megatrends und globale Entwicklungen hängen mit der sozialen Lage von AkteurInnen zusammen. Sie befinden sich in einem globalisierten Kapitalismus, in dem Erwerbsarbeit an ihrer Bedeutung nicht eingebüßt hat. Stattdessen besteht eine neue Verantwortung, sich als BürgerIn und ArbeiterIn in einer Person als UnternehmerIn verwalten zu müssen (vgl. Foucault 2004: 314). Es kommt gleichzeitig zu einer Zunahme von prekärer Beschäftigung, welche auch jene in formal sicherer Beschäftigung trifft und es gibt zunehmende soziale Verunsicherung (vgl. Dörre 2009: 53). Durch den Wandel des Wohlfahrtsstaates kommt es dabei dazu, dass die sozialstaatlich vermittelte Sicherheit zunehmend in die Eigenverantwortung der BürgerInnen rückt (vgl. Böhnisch 2001: 62).

Im zweiten Kapitel folgt dann die Darstellung des Untersuchungsdesigns der Masterthesis und ihrer Fragestellung, wobei nach den Bewertungen des Status von Personen in Langzeitarbeitslosigkeit gefragt wurde.

Im Hauptteil des Artikels wird die Kategorie der „unwürdigen Arbeitslosigkeit“ erläutert. Anhand von empirischem Material und sozialpädagogischer Theorie wird dabei die psychosoziale Bewältigung dieser Lage ausgearbeitet. Es wird danach gefragt, was die unwürdige Arbeitslosigkeit für die AkteurInnen auf der lebensweltlichen Ebene bedeutet und wie sie diese bewältigen können.

Im abschließenden Kapitel wird danach Ausschau gehalten, was die globalen Megatrends in Bezug auf die gegenwärtigen politischen Entwicklungen bedeuten. Für die Soziale Arbeit wird dabei der soziale Nahraum als Betätigungsfeld für die Soziale Arbeit analysiert und das Potential einer am Gemeinwesen orientierten Sozialen Arbeit aufgezeigt.

1 Der soziale Wandel

Die späte Moderne ist dadurch gekennzeichnet, dass es zu einer zunehmenden Umsetzung neoliberaler Wirtschaftsstrategien kommt (vgl. Bourdieu 1998: 109-118). Bei dieser Entwicklung kehrt soziale Unsicherheit nach den Blütejahren des Sozialstaates in den 1970er Jahren und nach der Zeit des Wirtschaftswunders in die Mitte der Gesellschaft zurück (Dörre 2009; Castel 2000). Das Ziel von Nationalstaaten wandelt sich laut Böhnisch und Schröer (2007: 26) dahin, für Unternehmen möglichst hochqualifiziertes Humankapital zur Verfügung zu stellen und nach Galuske (2007: 338) die staatliche Reglementierung der Ökonomie abzubauen. Dabei stehen Staaten unter einem zunehmenden transnationalen Druck, in ihren eigenen Territorien möglichst hochqualifiziertes Humankapital auszubilden und für sich zu gewinnen. Zudem werden arbeitsrechtliche Standards abgebaut und neue Möglichkeiten unsicherer und prekärer Beschäftigung geschaffen. Bei dieser Entwicklung büßen die Staaten ihre territoriale Macht ein und ihre Entscheidungen unterliegen globalen Trends, transnationalen Entwicklungen und einem globalen Wirtschaftsregime (vgl. Böhnisch 2005: 7).

In diesem Regime wird der Mensch zur UnternehmerIn und hat sich als solche/r eigenverantwortlich zu verwalten. Die vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die 1970er Jahre bestehende Ordnung des Gegensatzes der Menschen als BürgerInnen und der in der ökonomischen zersplitterten Welt ansässigen ArbeiterInnen erfuhre ihre Auflösung, so Böhnisch und Schröer (dies. 2001: 26). Der Analyseperspektive des französischen Philosophen Michel Foucault zufolge werden die Menschen indes zum „homo economicus“ (Foucault 2004: 314), zu gänzlich in der ökonomischen Logik aufgehenden UnternehmerInnen. AkteurInnen haben als solche ihre Eigenschaften gewinnbringend als Humankapital zu verwalten und sollen ihren Marktwert steigern, indem sie ihr Kapital durch Weiterbildung akkumulieren und durch Zertifikate verifizieren. Der Lohn am Arbeitsmarkt entsteht nun nicht länger durch Arbeit und Zeit, sondern hat eine gänzlich eigene Qualität, in der Menschen selbstverwaltete Wirtschaftsgüter sind. Dieser Wandel der Nationalstaaten und das neue Menschenbild des Unternehmers, geht aus der theoretischen Perspektive von Robert Castel mit einer weitgreifenden Rückkehr sozialer Unsicherheit und Prekarität einher (Castel 2000: 338-348).

Für Firmen wurden im Sinne der neoliberalen Politik die Sicherung für ArbeitnehmerInnen abgebaut und neue Formen prekärer Beschäftigung geschaffen. In Österreich ist das etwa die ständige Anhebung der finanziellen Grenze für geringfügige Erwerbsarbeit und der Anstieg von Teilzeitbeschäftigten (vgl. Statistik Austria 2016). Wenn einem Unternehmen eine wirtschaftliche Krise droht und die Produktion angepasst werden muss, besitzt es nun neben seinen Stammbeschäftigten prekär Beschäftigte, welche schnell in

die Erwerbslosigkeit entlassen werden können. Diese Gruppe ist über längere Phasen auf unsichere, gering bezahlte oder weniger angesehene Beschäftigung angewiesen und beinhaltet hauptsächlich die neue Randgesellschaft. Diese Personen sind weniger in die Betriebe integriert, eher unqualifiziert und dienen als flexibler Puffer für Entlassungen. In dieser Stellung finden sich besonders häufig AusländerInnen und Frauen (vgl. Hürtgen 2015: 97). In der Sphäre der im eigentlichen Sinne sicheren Beschäftigten nimmt in dieser Entwicklung die Angst vor sozialem Abstieg zu. Die unterste Gruppe bilden dabei die von Dörre als „Überzählige“ (Dörre 2009: 46) identifizierten. Sie sind mit der Zuschreibung konfrontiert, sich nicht weiterbilden zu wollen und sind für den gegenwärtigen Kapitalismus nicht brauchbar. Dörre legt dar, dass arbeitsfähige Personen nach einer regulären Beschäftigung streben und der Sozialstaat damit konfrontiert ist, sie zurück in die Erwerbsarbeit zu bringen, aber es erscheint als eine Sisyphusarbeit. Das, was diesen AkteurInnen zugeschrieben wird, ist in Hürtgens (2015: 99) Worten als „Unfähigkeit“ und „Unwilligkeit“ zu fassen.

2 Das Untersuchungsdesign

Die zu untersuchende Forschungsfrage entwickelte sich vor dem Hintergrund des sozialen Wandels der späten Moderne. Mit ihr wurde danach gefragt, mit welchen sozialen Bewertungen der Status von Langzeitarbeitslosigkeit verbunden ist. Als langzeitarbeitslose Personen wurden dabei soziale AkteurInnen definiert, welche ein Jahr erwerbslos waren, Anspruch auf Leistungen des AMS besitzen und in ihrer Vergangenheit zumindest für ein Jahr einer Erwerbsarbeit nachgegangen waren. Die Teilnahme an AMS-Kursen und Maßnahmen, wie etwa geförderte Beschäftigung, wurde auch als Arbeitslosigkeit definiert. Jugendliche und junge Erwachsene bis 30 Jahre wurden auf Grund ihrer spezifischen Lebenslage aus der Untersuchung ausgeschlossen. Ebenfalls Personen über fünfzig Jahren, da ihre Arbeitslosensituation stärker durch das Alter definiert ist. Im fachlichen Diskurs wird von „Älteren“ (vgl. Csarmann 2015: 2) oder „fünfzig+“ (vgl. Grieger 2015: 1) gesprochen.

Für die Beantwortung der Frage wurden episodische Interviews (vgl. Flick/Kardorff/Keupp 1995: 124-129) geführt und mittels Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) und konversationsanalytischem Paradigma (Bergmann 2009) ausgewertet. Handlungsmuster und Erwartungshaltungen werden von gesellschaftlichen AkteurInnen geteilt und auch im Interviewsetting als gesellschaftliche Ordnung reproduziert. Hinter dieser Ordnung liegen historisch geschaffene und von Gesellschaftsmitgliedern geteilte Grundbedeutungen (vgl. Lamnek 2005: 37). Durch die Auswertung eines Interviews wurden

Muster sozialer Ordnung gefunden und zu Kategorien zusammengefasst. Im sequentiellen Aufbau des Gesprächs sind keine Aussagen dem Zufall zuzuschreiben, sie sind immer von gesellschaftlicher Ordnung durchsetzt (vgl. Wolff 2009: 510).

Es wurden insgesamt vier Interviews mit langzeiterwerbslosen Personen, welche zum Interviewzeitpunkt in einem Sozialökonomischen Betrieb tätig waren, geführt. Ein Sozialökonomischer Betrieb stellt vom AMS geförderte und auf 26 Wochen befristete Arbeitsplätze zur Verfügung. Die Dauer der Maßnahme ist so bestimmt, dass die Personen danach, insofern sie über 25 Jahre sind, keinen neuen Anspruch auf Arbeitslosengeld haben. Eine neue Anwartschaft auf Arbeitslosengeld besteht für über 25-jährige, wenn sie entweder zwölf Monate in den letzten zwei Jahren oder 28 Wochen im letzten Jahr arbeitslosenversicherungspflichtig beschäftigt gewesen sind. Für die erste Inanspruchnahme muss eine über 25-jährige Person hingegen in den letzten 24 Monaten 52 Wochen arbeitslosenversicherungspflichtig beschäftigt gewesen sein. Die Anspruchsdauer für das Arbeitslosengeld beträgt grundsätzlich 20 Wochen. Sie erhöht sich aber auf 30 Wochen, wenn eine Person insgesamt 156 Wochen bzw. 3 Jahre arbeitslosenversicherungspflichtig beschäftigt gewesen ist. Wenn die Person das 40. Lebensjahr vollendet hat und innerhalb der letzten 10 Jahre 312 Wochen arbeitslosenversicherungspflichtig beschäftigt war, beträgt der Anspruch 39 Wochen. Personen nach dem 50. Lebensjahr, welche innerhalb von 15 Jahren 468 Wochen beschäftigt gewesen sind, haben für ein gesamtes Jahr Anspruch auf Arbeitslosengeld (§14. AIVG). Wenn kein Anspruch auf Arbeitslosengeld besteht, was nach einjähriger Erwerbslosigkeit immer der Fall ist, muss ein Antrag auf Notstandshilfe gestellt werden. Zudem können Arbeitslosengeld und Notstandshilfe in Österreich immer durch die Mindestsicherung, welche vom Sozialamt bezogen wird, ergänzt werden. Wenn Notstandshilfe beansprucht wird, ist die Mindestsicherung meistens eine Notwendigkeit und die Person ist auf zwei Ämter angewiesen.

Die Namen und Einrichtungen der Interviewten wurden anonymisiert und dienen der Veranschaulichung. Die Interviews wurden mit Helga (I1), Karl (I2), Astrid (I3) und Peter (I4) geführt. Helga ist ca. 45 Jahre alt, hat einen Hauptschulabschluss und ist ungelernte Servicemitarbeiterin in der Gastronomie. Astrid ist 30 Jahre alt und hat das Gymnasium besucht. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie neben der Arbeit im SÖB Studentin. Karl ist ungefähr 40 Jahre alt, hat das Gymnasium besucht, es aber nach der 7. Klasse abgebrochen und besitzt einen Pflichtschulabschluss. Peter ist 32 Jahre alt und hat eine Lehre zum Speditionskaufmann abgeschlossen.

3 Unwürdige Arbeitslosigkeit als Teil der sozialen Ordnung

Erwerbsarbeit ist eine im sozialen Raum verankerte Doxa, eine gesellschaftlich geteilte Vorstellung der gesellschaftlichen und sozialen Ordnung (vgl. Bourdieu 1979: 330; Berli/König 2013: 304). Die oben beschriebene Datenauswertung ergab, dass eine Doxa bezüglich Arbeit ist, dass mit Arbeit Geld verdient wird, Arbeit also mit Erwerbsarbeit gleichzusetzen ist, und sie als Job von der Gesellschaft anerkannt werden muss (vgl. I3: Z495 – Z502; I4: Z553-Z555). Im gesellschaftlichen Raum können andere Tätigkeiten, wie etwa Gitarre spielen oder Bücher lesen, keineswegs eine mit Erwerbsarbeit gleichrangige Bedeutung erfahren.

Die Doxa der Erwerbsarbeit ist im sozialen Raum verankert und ermöglicht eine hierarchische Differenzierung der AkteurInnen. Ihre Durchsetzung und Aushandlung geschieht durch symbolische Kämpfe, die sich etwa in der medialen Inszenierung und dem politischen Diskurs abspielen. In diesem werden Langzeitarbeitslose und MindestsicherungsbezieherInnen etwa mit dem Vorwurf das soziale System auszunutzen und es sich in der „sozialen Hängematte“ (vgl. Balz 2009: 445-450) gemütlich zu machen, konfrontiert. Effekt dieser Doxa ist, dass Personen, die keiner Erwerbsarbeit nachkommen und kein eigenes Einkommen generieren, sich gegenüber anderen AkteurInnen für ihre Situationen rechtfertigen müssen. Dabei sind jene AkteurInnen, welche mit ausreichendem ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 1983: 196) ausgestattet sind, die GewinnerInnen des Spiels um Arbeit. Ökonomisches Kapital bezeichnet laut Bourdieu alle Formen von gesellschaftlichem Besitz und es ist durch das Eigentum institutionalisiert. Ferner liegt dieses Kapital bei Bourdieu den übrigen Kapitalarten zugrunde. Durch die Ausstattung mit ökonomischem Kapital können sich AkteurInnen folglich von der Abhängigkeit von sozialen Transferleistungen befreien. Wer aber nicht ausreichend mit ökonomischem Kapital ausgestattet ist und Mindestsicherung und Notstandshilfe bezieht, befindet sich, vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Mechanismen, in einer „unwürdigen sozialen Lage“.

Die Dauer der Erwerbslosigkeit ist mit dem Beginn der „unwürdigen sozialen Lage“ verknüpft. Den Beginn dieser Lage markiert das Ende des Arbeitslosengeldes und der Übergang in die Notstandshilfe und Mindestsicherung sowie die vom AMS geschaffene Definition von einem Jahr als Langzeitarbeitslosigkeit. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit Peter belegt, dass beim Bezug von Arbeitslosengeld ein Verständnis für Arbeitslosigkeit vorherrscht:

„Deswegen sag i imma i bin normal arbeitslos, weil wenn Mindestsicherung dann heißt's eigentlich nur du bist ein Tachinierer“ (I4: Z357-Z358).

Die Erwerbslosigkeit ist also insofern unproblematischer, wenn andere AkteurInnen nicht davon wissen, dass die arbeitslose Person etwa Leistungen aus der Mindestsicherung bezieht oder auf Notstandshilfe angewiesen ist.

Nach der einjährigen Erwerbslosigkeit und mit dem eigenen Wissen darüber als langzeitarbeitslos zu gelten, erfahren die AkteurInnen im sozialen Raum negative Zuschreibungen und Abwertungen. Sie werden Teil einer heterogenen Gruppe von Personen, welche sich in „unwürdiger“ Arbeitslosigkeit befinden. Sie werden Teil jener Gruppe, welche von Robert Castel (2000: 348-364) als „die Überzähligen“ bezeichnet wird. Als Teil dieser Gruppe sind sie mit dem ständigen Vorwurf konfrontiert, nicht arbeiten zu wollen. Gleichzeitig schwinden mit der Dauer ihrer Erwerbslosigkeit die Möglichkeiten auf den ersten Arbeitsmarkt zurückzukehren. Die Dauer ihrer Erwerbslosigkeit verfestigt ihre Lage. Nach zwei Jahren Arbeitslosigkeit, welche Kronauer (2002: 98) als extreme Langzeitarbeitslosigkeit definiert, stehen ihre Chancen sehr schlecht jemals in die Erwerbswelt zurückzukehren. Unterdessen nimmt aber der bestehende Druck Erwerbsarbeit zu finden nicht ab, da ein Mensch im erwerbsfähigen Alter ein eigenes Einkommen haben sollte.

3.1 Psychosoziale Bewältigung „unwürdiger Arbeitslosigkeit“

Die langzeitarbeitslosen Personen, welche sich in „unwürdiger Arbeitslosigkeit“ befinden, sind damit konfrontiert, ihre soziale Lage zu bewältigen. Auf der Ebene der sprachlichen Inszenierung bedeutet dies, dass sie sich für ihre soziale Lage zu rechtfertigen haben und sich ständig als fleißige und gewissenhafte Arbeitslose inszenieren müssen. Lothar Böhnisch (1997, 2001) legt dar, was die Lage der AkteurInnen aus der Sicht des psychosozialen Bewältigungsmodells bedeutet. Soziale AkteurInnen streben laut Böhnisch (2001: 43) in jeglicher Lebenssituation danach, ihren Selbstwert aufrecht zu erhalten, psychosozialen Rückhalt zu gewinnen und Normalisierung zur Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit anzustreben. Dieses Streben ist nicht mit normativen Vorbehalten verbunden, sondern gegenwartsorientiertes Handeln, durch welches Selbstwert geschöpft und die Situation normalisiert werden soll. Diese Situation, in welcher sich eine langzeitarbeitslose Person befindet, kann dabei als „anomischer“ Zustand (vgl. Durkheim 1983: 437) bezeichnet werden. Das bedeutet, dass es zu einer Entkoppelung von lebensweltlichen und systemischen Prozessen kommt. Dabei wird der sozialintegrative lebensweltliche Gestaltungssinn vom System nicht angenommen und das System bietet Angebote, welche in der Lebenswelt nicht anschließbar sind (vgl. Böhnisch 2001: 46). Aus Böhnschs Perspektive ist die soziale Lage der

„unwürdigen Arbeitslosigkeit“ ein strukturelles Anomieproblem. Die im sozialen Raum bestehenden Zuschreibungen und hegemonialen Strukturen setzen auf der lebensweltlichen Ebene Bewältigungsaufforderungen frei und wirken sich auf die sozialen Spielräume der AkteurInnen aus (vgl. Böhnisch 2001: 64). Wenn in dieser Situation nicht ausreichend lebensweltlich vermittelter psychosozialer Rückhalt vorhanden ist und der Selbstwert von AkteurInnen bedroht wird, streben diese nach Normalisierung, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Das Problem ist dahingehend strukturell, dass AkteurInnen, wie zuvor erläutert, der Entwertung ihrer Arbeitskraft kaum entgegenwirken können.

3.2 Der Verlust von Sicherheit

Mit Böhnisch (2001: 62) definiere ich Sicherheit als ein lebensweltliches Zustandsbewusstsein, das in der Moderne als soziale Sicherheit über den Sozialstaat vermittelt wurde. Durch diese sozialstaatlich vermittelte Sicherheit können sich soziale AkteurInnen darauf verlassen, in gesellschaftlichen Strukturen Halt zu finden. Sicherheit übernimmt eine sozial aktivierende Funktion und sie schützt in Krisen vor sozialer Unsicherheit und sozialem Abstieg. Die aktivierende Funktion von Sicherheit führt dazu, dass die AkteurInnen ihre eigene Situation bewältigen können und sich auch für andere AkteurInnen einsetzen. Durch sozialstaatlich und lebensweltlich vermittelte Sicherheit können AkteurInnen in biografischen Krisen ihren Selbstwert erhalten und ohne gegenwartsorientierten Selbstwerterhalt ihre Handlungsfähigkeit aufrechterhalten.

Die Bewältigung von lebensweltlichen und systemischen Handlungsaufforderungen benötigt folglich vermittelte Sicherheit. Um etwa den eigenen Alltag strukturieren zu können, braucht es die Sicherheit darauf vertrauen zu können, in der Zukunft eine Erwerbsarbeit zu finden. Dieses Vertrauen geht nach der Beschäftigung in sozialökonomischen Betrieben (SÖB) zumeist verloren. Die Personen schreiben Bewerbungen und gehen zu Vorstellungsgesprächen und erleben nach ihrer befristeten Beschäftigung das Zurückfallen in Arbeitslosigkeit. Im Interview spricht Helga bei der Rückkehr vom SÖB in die Erwerbslosigkeit von einem „Sturz vom siebenten Himmel oba vom zehnten Stock aufn Erdboden“ (I1: Z81). Sie ist bemüht einer Erwerbsarbeit nachzugehen und möchte von Transferleistungen unabhängig sein. Anhand ihres Beispiels wird deutlich, dass der SÖB kurzfristig von den Zuschreibungen befreit und es ermöglicht, ein Gehalt zu verdienen. Auch Peter erlebte die Rückkehr in die Arbeitslosigkeit als frustrierend. Nach den anfänglichen Versuchen sich selbst zu motivieren würde der „Zusammenbruch“ (I4: Z58) folgen, womit das „Verkriechen“ (I4: Z58) in der eigenen Wohnung

einhergeht. Es wird sichtbar, dass die Strukturierung des Tagesablaufes beizubehalten eine zentrale Bewältigungsaufforderung darstellt. Häufig folgt in der Krise aber der eigene Rückzug und dies bedeutet wiederum, dass soziale Netzwerke eine Schädigung erfahren. Sie könnten jedoch auf der Ebene der Lebenswelt Sicherheit vermitteln und somit zur Bewältigung der Lage helfen.

In solchen Phasen sind AkteurInnen damit konfrontiert, im gesellschaftlichen Gefüge keinen Platz zu haben - soziale Teilhabe kann verloren gehen. Die vom AMS vermittelten Kurse können in solch einer Situation dabei helfen, den Alltag wieder zu strukturieren. Diese Funktion übernimmt der Kurs auch, wenn der gelehrt Inhalt redundant ist (vgl. I1: Z129-Z135).

Karl hat eine Möglichkeit entwickelt, seine Langzeitarbeitslosigkeit positiv zu bewältigen. Bei der Rückkehr vom SÖB in die Erwerbslosigkeit gab es bei ihm keine negative Auswirkung (vgl. I2: Z193). Er begründet seine positive Bewältigung damit, dass er eine große Werkstatt bzw. einen Hobbyraum hat. Auch hat er es immer geschafft, etwas selber zu machen. So konnte er sich Geld auf die Seite legen und seine Wohnung renovieren, um sich dort eine Werkstatt einzurichten. Dafür konnte er sich sogar zwei Jahre Zeit nehmen. Diesbezüglich bezeichnet er sich als einen „Privatier“, also jemanden, der nicht auf eine Erwerbsarbeit angewiesen ist (I2: Z403-Z407). Auch wenn Karl hier von seiner Werkstatt als Ressource berichtet, besteht auch für ihn seine Zukunft darin, nochmals eine Erwerbsarbeit zu finden. Er ist keineswegs von Transferleistungen unabhängig, kann aber auf Grund seiner günstigen Wohnung ein für ihn zufriedenstellendes Leben führen. Seine Werkstatt und sein Hobbyraum schaffen für ihn lebensweltlich vermittelte Sicherheit, er kann in der Arbeitslosigkeit darauf vertrauen, seinen Freizeitaktivitäten weiter nachzugehen. Für die Erhaltung seines Selbstwertes ist er weniger als andere AkteurInnen auf Erwerbsarbeit angewiesen. Über das hinausgehend ist Karl älter als Peter und Astrid, auch hat er im Gegensatz zu Helga in seiner Vergangenheit Zeiten erlebt, in denen er keinerlei finanzielle Nöte hatte.

Wie die Datenerhebung zeigt, sind AkteurInnen, die sich in Langzeitarbeitslosigkeit befinden und denen die wohlfahrtsstaatlich und privat vermittelte Sicherheit fehlt, mehrheitlich mit existenziellen Ängsten konfrontiert und müssen diese bewältigen. Dies bedeutet, dass die Kontrolle über die eigene Lebensführung verloren gehen kann. Dazu kommt es, wenn sich Helga und Peter in der Arbeitslosigkeit in die eigene Wohnung zurückziehen. Wenn in dieser Situation, etwa wie bei Karl, die Zuversicht an eine positive Zukunft bestehen bleibt, ist Langzeiterwerbslosigkeit eine soziale Lage am unteren Rand der Gesellschaft, in der aber Selbstwert und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten bleiben können.

Interaktionen im sozialen Raum benötigen Strukturierung des Tages und diese braucht vermittelte Sicherheit. Der Wegfall von Sicherheit führt zum Rückzug aus dem öffentlichen Raum und kann zur Vereinsamung führen. Gewöhnlich erfährt der Tagesablauf seine Strukturierung dadurch, dass die

AkteurInnen ihre Zeit in Institutionen der Bildung, wie Schule, Lehre, Studium und schlussendlich in der Erwerbsarbeit aufwenden. Strukturierung kann aber auch durch Freizeit und das nahe Umfeld geschaffen werden. Wenn AkteurInnen aber durch das Hinausfallen aus einer Institution die Strukturierung verlieren und auf Grund des Fehlens von Ressourcen auf sich alleine gestellt werden, kann die Teilnahme am sozialen Geschehen abnehmen. Die AkteurInnen bleiben dann etwa zuhause, schauen fern. In dieser Situation sehen sie sich nicht mit anderen AkteurInnen gleichwertig und erleben für ihre Lage Abwertung und Diskriminierung. Der beschränkte Rahmen, welchen sie sich abstecken, ermöglicht aber die Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und in ihrem Rahmen positive Selbstwerterfahrungen zu machen.

4 Fazit

Das gegenwärtige Wirtschaftsregime hat die Macht der Sozialstaaten zunehmend zerbröckeln lassen. Jene Tätigkeiten, für welche niedrige Qualifikationen notwendig sind, haben dabei eine zunehmende Auslagerung in den globalen Süden erlebt. Durch eine ansteigende Personenanzahl, welche keine Erwerbsarbeit hat, steht das aus den 1970er Jahren stammende System der Arbeitslosenversicherung zunehmend vor seinem Zusammenbruch. Nach der Zeit der annähernden Vollbeschäftigung kommt es zu sozialer Unsicherheit, welche bis in die Mitte der Bevölkerung hineinreicht. Im System der sozialen Absicherung bedeutet diese Unsicherheit, dass Staaten steigende Kosten für die finanzielle Absicherung ihrer Bevölkerung tragen müssen. Wer keine Erwerbsarbeit hat, wird von den Zahlenden versorgt, und gleichzeitig schwindet gegenwärtig die Solidarität mit den Erwerbslosen. Als Antwort auf die durch Digitalisierung, Globalisierung und Auslagerung von Produktion entstandene Arbeitslosigkeit, wird in der Bevölkerung der Ruf nach einem starken Staat laut. Demnach sollten sich Staaten um ihre eigenen sozialen Probleme sorgen und diese lösen, und zwar über eine konservative und nationalistische Politik.

Mit dem globalen Wandel und den nationalen Entwicklungen erfährt das Regionale einen Bedeutungszuwachs. Der urbane Raum, in dem sich die Entwicklungen unwürdiger Arbeit und das Problem der Sozialleistungen zuspitzen, ermöglicht neue Felder sozialer Anerkennung. Es kommt dabei zu einer Neuentdeckung des sozialen Nahraums, die von sozialen Initiativen strukturiert wird und eine vom Finanzmarkt unabhängige Ökonomie ermöglicht. Urban Gardening, Foodsharing, Kostnix-Läden und Tauschbörsen sprießen in urbanen Lebensräumen dabei aus dem Boden. Durch das Urban Gardening werden brachliegende Flächen und Parks für landwirtschaftliche

Nutzung herangezogen. Das Foodsharing soll die Verschwendung von Lebensmitteln verhindern und Essen, das aus den Mülltonnen von Supermärkten gerettet wird, kann dadurch verteilt werden. In Kostnix-Läden können Gegenstände getauscht werden ohne dafür zahlen zu müssen. Tauschbörsen sind von den Finanzmärkten unabhängige Initiativen, welche eine Ökonomie der Zeit anstatt des Geldes entwickeln. Durch diese Initiativen entstehen neue Bereiche ehrenamtlicher Tätigkeit und privater Arbeit, in denen AkteurInnen soziale Anerkennung und lebensweltlich vermittelte Sicherheit finden können.

Soziale AkteurInnen, welche sich in unwürdiger Arbeitslosigkeit befinden und deren soziale Lage sich verfestigt, können durch solche Projekte Selbstwert gewinnen. All diese Entwicklungen haben aber auch eine Eigenheit, sie sind besonders für all jene von Nutzen, welche im spätmodernen Kapitalismus von Prekarität und Unsicherheit betroffenen sind und sich der Ökonomie der Verschwendung und des Verbrauches nicht länger fügen wollen. Diese Projekte werden sich zu einem Zukunftsfeld einer am Gemeinwesen und der Lebenswelt orientierten Sozialen Arbeit entwickeln.

Die Notwendigkeit Sozialer Arbeit ist den Widersprüchen der Entwicklung von Gesellschaften geschuldet, welche sie erforderlich macht (vgl. Müller 2006: 9). Ihre Aufgabe besteht darin den sozialen Wandel zu durchleuchten und ihre eigenen Handlungsansätze immer wieder in Frage zu stellen. Die Forschung zum Thema der Langzeitarbeitslosigkeit ist keineswegs hiermit abgeschlossen. Es ist ein Feld, welches weiterer Untersuchungen bedarf und das nicht kampflos an die ökonomischen Institute abgegeben werden darf. Diese fragen nicht nach den Megatrends, sondern suchen alleine nach der Antwort darauf, wie sich Menschen dem Kapitalismus problemlos fügen.

Quellenverzeichnis

- I1: Interview geführt mit Helga am 28.08.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert
- I2: Interview geführt mit Karl am 17.10.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert
- I3: Interview geführt mit Astrid am 17.10.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert
- I4: Interview geführt mit Peter am 17.10.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert

Literatur

- Balz, Moritz (2009): Metapherngebrauch im deutschen Diskurs über die sozialen Sicherungssysteme. In: Henn-Memmesheimer, B./Franz, J. (Hrsg.): Die Ordnung des Standards und die Differenzierung der Diskurse. Akten des 41. linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006. Teil 1. Frankfurt a. M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 443-450.
- Bergmann, Jörg (2009): Konversationsanalyse. In: Flick, U./Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 524-537.
- Berli, Oliver/König, Alexandra (2013): Das Paradox der Doxa – Macht und Herrschaft als Leitmotiv der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Imbusch, P. (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Heidelberg: Springer, S. 524-537.
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 3. Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2005): Die Kapitalismusdebatte, der Sozialstaat und Sozialpolitik. In: Sozial Extra, 29, 7-8, S. 6-9.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband der Sozialen Welt 2. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.
- Csarmann, Judith (2015): Der Arbeitsmarkt für Ältere – eine Einstellungssache. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_10-2015.pdf [Zugriff: 31.8.2016].
- Dörre, Klaus (2009): Prekarität im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, R./Dörre, K. (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung, Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/New York: Campus, S. 35-64.
- Durkheim, Emile (1983): Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner (1995) (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Galuske, Michael (2007): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim/München: Juventa.

- Grieger, Nadine (2015): Ältere am Arbeitsmarkt: Bedeutung der Generation 50+ steigt. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_0215.pdf [Zugriff: 31.8.2016].
- Hürtgen, Stefanie (2015): Qualifizierung und Polarisierung im transnationalen Raum der Lohnarbeit. Die zeitgemäß (un-)qualifizierte Arbeitskraft als betrieblich und gesellschaftlich konstruiertes Herrschaftsverhältnis. In: Atzmüller, R./Hürtgen, S./Krenn, M. (Hrsg.): Die zeitgemäße Arbeitskraft. Qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 27-123.
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Lamnek, Sigfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller, C. Wolfgang (2006): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Proksch, Michael (2015): Unwürdige Arbeitslosigkeit. Eine qualitative sozialpädagogische Studie zur Bedeutung von Langzeitarbeitslosigkeit im sozialen Wandel der späten Moderne. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Statistik Austria (2016): Erwerbstätige und unselbständig Erwerbstätige nach Vollzeit/Teilzeit und Geschlecht seit 1994: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=043906 [Zugriff: 28.02.2017].
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wolff, Stephan (2009): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 502-514.

„... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt!“

Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert¹

Martin Klemenjak/Heinz Pichler

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Intentionen und den konzeptiven Überlegungen zur gleichnamigen Publikation. Inhalte eines Dialoges zwischen einem renommierten Sozialwissenschaftler und einem aktiven Spitzenpolitiker werden vorgestellt und interpretiert, weiters werden der inhaltliche Rahmen ebenso wie weiterführende Aktivitäten vorgestellt.

1 Ausgangssituation und Entwicklung der Fragestellung

„Wenn wir den Zusammenhalt der Gesellschaft wollen, dann müssen wir alles dazu tun, dass der soziale Grundwasserspiegel nicht noch weiter sinkt.“

Dieses Zitat kreierte Johanna Dohnal, die erste österreichische Frauenministerin, die mit diesen Worten – bereits einige Jahre nach ihrer Amtszeit – im März 2002 für das von ihr mit initiierte Sozialstaatsvolksbegehren warb. Dohnal appellierte mit dieser Botschaft an jene „sozialkritischen Menschen“, sich der Verantwortung für das Gemeinwesen bewusst zu werden und Anstrengungen zu unternehmen, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Gleichzeitig warnte sie vor jenen Bestrebungen, die einen Abbau des Sozialstaates forcieren und gleichzeitig dessen bedeutende Errungenschaften verkennen: „Der Sozialstaat hat eine 130-jährige Geschichte in Europa. Wir haben uns das schwer erkämpft und dürfen uns das nicht kaputtmachen lassen“, so die ehemalige Bundesministerin vor 15 Jahren (Der Standard 2002). Dohnals Argumentation zielt darauf ab, ein Sinken oder Kaputtmachen zu verhindern und bereits Erreichtes zu bewahren. In agitatorischer Weise

¹ An dieser Stelle sei erwähnt, dass sich der vorliegende Beitrag insbesondere auf zwei bereits veröffentlichte Publikationen (Pichler/Klemenjak 2015a, 2015b und Klemenjak/Pichler 2016) bezieht.

versucht sie eine Gegenposition zu jenen gesellschaftlichen Entwicklungen aufzubauen, die eine Zerschlagung sozialstaatlicher Errungenschaften betreiben. Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, wie Dohnals Metapher eines „sozialen Grundwasserspiegels“ interpretiert werden könnte? Mit diesen Überlegungen haben sich die beiden Autoren befasst und in der Einleitung zur Publikation „... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. Emmerich Tálos im Gespräch mit Peter Kaiser“ einen möglichen Interpretationsrahmen vorgestellt:

„Als ‚sozialen Grundwasserspiegel‘ könnte man all jene Grundstandards bezeichnen, die erforderlich sind, um ein gemeinschaftliches und friedfertiges Miteinander in einem demokratischen Gemeinwesen zu garantieren. So gesehen steht der Begriff ‚Grundwasser‘ als Synonym für jene Grundwerte, die für ein demokratisches Gefüge unabdingbar sind: Solidarische Handlungsmuster, friedfertige Konfliktregelung, Achtung der Menschenrechte, Dialog und Respekt und ein von humanitären Werten geprägtes Menschenbild“ (Pichler/Klemenjak 2015a: 5).

Folgt man dieser Interpretation im Kontext der Dohnal-Aussagen, so ergeben sich zu Recht nachvollziehbare Befürchtungen, dass die angeführten Grundwerte im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs vernachlässigt werden. Es ist daher nicht nur eine gewisse Vorsicht geboten, sondern auch ein massives Auftreten gegen jene neoliberalen und antidemokratischen Kräfte erforderlich, die einen massiven Abbau des Wohlfahrtsstaates fordern, argumentieren, forcieren und somit den sozialen – sprich gesellschaftlichen – Zusammenhalt gefährden. In diesem Sinne sei dezidiert festgehalten, dass sich das neoliberale Konzept, in seinen vielfältigsten Ausprägungsformen, eindeutig gegen sozialstaatliche und demokratische Prinzipien wendet. Verstärkt wird diese Ansicht bei Wendy Brown, die den Neoliberalismus nicht nur als wirtschaftsliberales Konzept identifiziert, sondern als eine „schleichende Revolution“, die darauf zielt, die Demokratie zu zerstören. Diese „offene Feindseligkeit gegenüber dem Politischen schmälert das Versprechen des modernen liberal-demokratischen Staats, Inklusion, Gleichheit und Freiheit als Dimensionen der Volkssouveränität“ zu gewährleisten. Weiter erklärt Brown die von ihr festgestellten neoliberalen Grundmuster so: „Da jeder Begriff auf die Wirtschaft verlagert und in ökonomischer Sprache neu gefasst wird, verkehrt sich Inklusion in Konkurrenz, Gleichheit in Ungleichheit, Freiheit in deregulierte Märkte, und die Volkssouveränität ist nirgendwo auffindbar.“ Und Brown kommt schlussendlich zu der komprimierten Formel neoliberaler Rationalität, die „sowohl die demokratische Vernunft als auch eine demokratische Vorstellungswelt, die über sie hinausginge, aushöhlt“ (Brown 2015: 46).

Mit der Formulierung „damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt“ versuchten die Autoren einen Perspektivenwechsel; denn, das Adverb „damit“ impliziert einerseits ein Anliegen und gleichzeitig eine Perspektive.

Das Anliegen deutet auf eine Rückbesinnung auf soziale Wertmaßstäbe hin, die, wieder in das allgemeine Bewusstsein gerufen werden sollten. Und hinsichtlich der Perspektive wäre anzumerken, dass der primäre (zukünftige) Fokus der Debatte für ein gerechteres Gemeinwesen, auf die aktuell eklatanten sozialen Schieflagen zu konzentrieren wäre und gleichzeitig die Argumente zur Verteilungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt der politischen Diskurse zu rücken wären – in anderen Worten ausgedrückt: Aktuelle soziale Schieflagen erkennen, benennen und erforderliche Lösungen vorschlagen.

Der vielfach rezipierte Terminus „Soziale Frage“ wird häufig mit den gesellschaftlichen und politischen Reformbemühungen des 19. Jahrhunderts verbunden: „Im 19. Jahrhundert bezeichnete man die ‚Soziale Frage‘ als den Versuch, eine Antwort auf die gravierenden Missstände der Massenverelendung der Arbeiterschaft, bezeichnet als ‚Pauperismus‘ zu geben“ (Pichler/Klemenjak 2015a: 6).

Die Ursachen dieser Situation, um es etwas pointierter zu formulieren, waren im Konzept und den realen Auswirkungen des „Manchester-Liberalismus“ zu finden, einer „Extremform des wirtschaftlichen Liberalismus im 19. Jahrhundert, der die totale Liberalisierung der Wirtschaft unter völligem Ausschluss des Staates“ forderte ohne die sozialen Missstände zu beseitigen (vgl. Bauer/Strasser 2016: 16). Im Zuge der Massenverelendung der Bevölkerung, verursacht durch eine rasante industrielle Entwicklung und damit einhergehender gravierender gesellschaftlicher Umbrüche, stellte sich die Frage, welche sozialen Schutzbestimmungen erforderlich wären, um ein menschenwürdiges Leben (für alle) zu garantieren. Bemerkenswert erscheint in dieser Perspektive, dass die Anfänge des österreichischen Sozialstaates in dieser Zeit datieren (vgl. Obinger/Tálos 2006: 51).

Emmerich Tálos verweist in diesem Kontext „auf Maßnahmen im Bereich sozialer Sicherung“ und auf Regelungen betreffend den Arbeitsschutz, die Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeziehungen:

„Staatlich geregelte soziale Sicherung umfasste seit ihren Anfängen zwei ‚Netze‘: Die Armenfürsorge, gesetzlich verankert in den 1860er Jahren (...), stellt zwar entwicklungsgeschichtlich das erste soziale Netz dar, steht aber seit der Konstituierung der Sozialversicherung in den 1880er Jahren durchgängig in deren Schatten. Die Einführung der Sozialversicherung war Bestandteil jener Vorkehrungen, die als Antwort auf die ‚Arbeiterfrage‘ und zur Anpassung der Arbeitskräfte an die kapitalistischen Produktionsbedingungen ergriffen worden waren. Mit der Einführung der Kranken- und Unfallversicherung (1887/88) (...) wurde der Grundstein für die Tradition einer an bezahlte (...) Erwerbsarbeit gebundenen Sozialversicherung gelegt. Zur gleichen Zeit erfolgte mit Maßnahmen wie der Festlegung des elftündigen Höchstarbeitstages in Fabriken, mit der Regelung der Arbeit von Kindern und Jugendlichen, mit den Bestimmungen über die Arbeitsordnung und den Arbeitskontrakt in ersten Ansätzen die Grundlegung der staatlichen Regelung der Arbeitsbedingungen“ (Tálos 2005: 15).

Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die aktuellen Sozialen Fragen, in dem sie anmerken: „In diesem Kontext gilt auch für die ‚Soziale Frage‘ des 21. Jahrhunderts: Wie können die aktuellen Problemfelder, wie sie unter gegenwärtigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen auftreten, so gelöst werden, dass Armut und soziale Ausgrenzung beseitigt und Verteilungsgerechtigkeit ermöglicht wird (vgl. Pichler/Klemenjak 2015a: 6).

Stellt sich die Soziale Frage auch im 21. Jahrhundert? Es ist davon auszugehen, dass wir heute vor vielfältigen Herausforderungen stehen. Exemplarisch sei auf den Bereich der „atypischen Beschäftigung“ (z.B. Teilzeit, Geringfügigkeit, Neue Selbstständigkeit, befristete Beschäftigungsverhältnisse) oder die Themen „Flucht und Asyl“ sowie „Bildung“ verwiesen (vgl. Klemenjak 2017: 216).

Die Autoren verweisen darauf, dass die aktuellen Schieflagen für „sozial denkende und sozialpolitisch engagierte Menschen unverkennbar“ seien und führen folgende Beispiele an:

„Der Anteil jener Menschen, die in der Europäischen Union von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind, hat in den letzten Jahren ein ‚erschreckendes Ausmaß‘ erreicht. In Österreichs Haushalten leben, belegt durch die Erhebungen der Statistik Austria ‚EU-SILC 2014‘, rund 1,2 Millionen Menschen mit einem Haushaltseinkommen, das unter den definierten Armutsgefährdungsschwellen liegt. Die Erwerbsarbeitslosigkeit, ebenso eine ‚Armutsfalle‘, hat im Jahr 2015 einen bis dahin in der Zweiten Republik unvorstellbaren Höchstwert erreicht. Die mit Erwerbsarbeitslosigkeit verbundenen volkswirtschaftlichen Folgekosten sind enorm. Einerseits sind hier die erhöhten Aufwendungen für die Arbeitslosenunterstützungen aus den Solidarkassen zu nennen, andererseits erfolgt ein massiver Rückgang von Einnahmen bei Steuern, wie etwa der Lohnsteuer aber auch durch einen Rückgang der Massenkaufkraft ein Entfall der Mehrwertsteuern. Man kann, etwas pointierter formuliert, durchaus festhalten: Erwerbsarbeitslosigkeit ist, volkswirtschaftlich betrachtet, die unvernünftigste und teuerste Variante einer Arbeitszeitverkürzung – kostspielig, inhuman und führt tendenziell zu erhöhtem Leistungsdruck unter den ArbeitnehmerInnen. Noch nicht eingerechnet sind dabei die sozialen Folgekosten, die etwa im Kontext von psychischen Beeinträchtigungen oder durch Abwanderung hervorgerufen werden. Die volkswirtschaftlichen Folgekosten, die durch soziale Ausgrenzung bzw. einen Mangel an sozialen Teilhabemöglichkeiten entstehen, gilt es ebenso zu berücksichtigen“ (Pichler/Klemenjak 2015a: 6-8).

Aus den erwähnten sozialpolitischen Befunden wird erkennbar, dass weiterführende Sachverhalte aufgezeigt und die Ursachenzusammenhänge definiert werden müssen. Folgte man Arno Klönne, so erscheint eine Fokussierung auf eine thematische Analyse zur „Rückkehr der Sozialen Frage“, wie diese aufgrund der informationstechnologischen und digitalen Veränderungsprozesse – Stichwort Industrie 4.0 – festzustellen sind, bedeutsam. Er vertritt die Auffassung, dass im Kontext dieser gesellschaftlichen Umbrüche der sozialen und politischen Bildung ein besonderer Stellenwert beizumessen wäre (vgl. Klönne 1998: 61). Wenn von politischer Bildung gesprochen wird, wäre im Sinne der bereits erwähnten Ausführungen von Wendy Brown der Begriff

„Demokratie“ in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rücken. Der renommierte deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt hat in diesem Zusammenhang trefflich festgestellt: „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss; alle anderen Ordnungen haben wir gleichsam umsonst, sie reflektieren nicht auf urteilsfähige Beteiligung der Menschen am Gemeinwesen. (...) Die Bildung politischer Urteilskraft beginnt in der alltäglichen Praxis der Kindertagesstätten und sie endet auch im Seniorenheim nicht“ (Negt 2012: 60f.).

2 Methodische Vorgehensweise und Intention der Publikation

Mit der eingangs formulierten Fragestellung hinsichtlich der aktuellen Herausforderungen im 21. Jahrhundert beschäftigen sich sowohl PolitikwissenschaftlerInnen als auch PolitikerInnen auf unterschiedlichen Ebenen. Die von den Autoren gewählte Vorgehensweise, nämlich den bekannten österreichischen Politikwissenschaftler Emmerich Tálos und den Kärntner Landeshauptmann Peter Kaiser zu einem gemeinsamen Gespräch einzuladen, erscheint jedoch tendenziell singulär zu sein. Bemerkenswert an dieser Vorgehensweise ist insbesondere, dass diese beiden Persönlichkeiten nicht von einer dritten Person interviewt wurden, sondern anhand von vordefinierten Themenfeldern ein ca. einstündiges Gespräch führten, welches im März 2015 im ÖGB/AK Bildungsforum in Klagenfurt stattfand. Mit der Vorgabe von Themenfeldern, die im Vorfeld ausgearbeitet wurden, erfolgte der Versuch, die einleitend formulierte Fragestellung zu operationalisieren. Dabei handelte es sich um folgende Themenfelder:

- Historische Implikationen zur Sozialen Frage im 19. Jahrhundert – Sozialgesetzgebung
- Soziale Gerechtigkeit als Schlüsselbegriff
- Sozialstaatliche Sicherung versus Almosen
- Grundprinzipien sozialstaatlicher Ansprüche
- Lücken im Sozialstaat im Kontext der europäischen Entwicklung – Wiederkehr der Sozialen Frage
- Wegweisungen und zukünftige Herausforderungen (vgl. Klemenjak/Pichler 2016: 2f.)

Der Diskurs wurde in Wort und Bild aufgezeichnet und transkribiert. Geringfügige Änderungen, die mit den beiden Gesprächspartnern abgestimmt wurden, mussten vorgenommen werden, um eine gut lesbare Fassung zu erhalten. Schließlich konnte dieser Text – inkl. der ca. einstündigen DVD-

Aufnahme – im November 2015 in Form einer Publikation in der Reihe „Gehört, Gelesen und Gesehen“ im Wieser Verlag veröffentlicht werden. Zusätzlich erfolgte an der Fachhochschule Kärnten am Campus Feldkirchen eine Buchpräsentation, bei der neben einer interessierten Fachöffentlichkeit auch Studierende teilnahmen. An dieser Stelle sei auch auf die Radiosendung „PANOPTIKUM Bildung“ auf Radio AGORA verwiesen, die sich mit dem Thema „... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert“ beschäftigte. Emmerich Tálos erläuterte in der einstündigen Radiosendung neben Inhalten der Publikation auch aktuelle sozialpolitische Phänomene – die Sendung ist im Archiv der Freien Radios nachzuhören (vgl. Pichler 2015).

3 Exemplarisch ausgewählte Aussagen der Gesprächspartner

Zwei interessante Zitate sollen einen kurzen Einblick in das tiefgründige Gespräch geben. Beispielsweise erläutert im folgenden Ausschnitt Emmerich Tálos seine Analyse zur Europäischen Union wie folgt:

„Woran diese EU leidet, das ist nach wie vor eine Schieflage zwischen ökonomischen Prioritäten und vollkommen vernachlässigten sozialen und ökologischen Anliegen. Daher halte ich einen Kurswechsel auf EU-Ebene für unbedingt erforderlich, wie dies auch die Arbeiterkammern mit einem Programm verdeutlicht haben. Es geht um eine neue Balance. Ich kann Ihnen versichern, wenn diese EU es nicht schafft, diese Schieflage zu verändern und eine Balance zu schaffen zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Bedürfnissen, hat diese EU ihre Existenzberechtigung verwirkt. Es gibt verschiedene Ansätze in Richtung eines sozialeren Europa. Zu deren Umsetzung werden noch einige Aufklärungsarbeit und ein inhaltlicher Kurswechsel bei den Entscheidungsträgern notwendig sein. Dies ist allerdings eher Prinzip Hoffnung als realistische Erwartung“ (Pichler/Klemenjak 2015b).

Bedeutend erscheint die Analyse von Emmerich Tálos, welcher auf eine „Schieflage zwischen ökonomischen Prioritäten und vollkommen vernachlässigten sozialen und ökologischen Anliegen“ verweist und in diesem Zusammenhang einen „Kurswechsel auf EU-Ebene für unbedingt erforderlich“ hält.

Das zweite Zitat dokumentiert, dass die beiden Gesprächspartner neben einer Systemanalyse auch zukunftsweisende Gedankengänge entwickelten. Peter Kaiser meinte in diesem Zusammenhang beispielsweise:

„Wir leben in einer Lohnarbeitsgesellschaft, aber ich denke mehr und mehr darüber nach, angesichts einer EU-weit verbreiteten hohen Erwerbsarbeitslosigkeit, insbesondere Jugendlicher, ob nicht dieses arbeitslose, bedingungslose Grundeinkommen zumindest unter gewissen Bedingungen – und die wichtigste Bedingung für mich wäre, dass unter Arbeit

nicht nur mehr und ausschließlich Erwerbs- und Lohnarbeit gesehen wird, sondern gesellschaftlich erforderliche Tätigkeit, ob nicht diese Frage zumindest andiskutiert und vertieft werden sollte“ (Pichler/Klemenjak 2015b).

Interessant erscheinen in diesem Kontext die klaren Formulierungen, in denen sich Kaiser für ein „bedingungsloses Grundeinkommen“ – „unter gewissen Bedingungen“ – ausspricht. Was sich bei oberflächlicher Betrachtung wie ein Widerspruch anhört, erscheint bei näherer Betrachtung plausibel. Denn die „wichtigste Bedingung“ wäre, „dass unter Arbeit nicht nur mehr und ausschließlich Erwerbs- und Lohnarbeit gesehen wird, sondern gesellschaftlich erforderliche Tätigkeit“. Diese analytischen Überlegungen eines aktiven österreichischen Spitzenpolitikers sind nicht nur bemerkenswert, sondern haben auch die anwesenden TeilnehmerInnen im Publikum überrascht.

4 Nachhaltigkeit und weiterführende Vernetzungsaktivitäten

Im Sinne der Nachhaltigkeit sowie der Vernetzung von Kooperationsprojekten wurden die Ergebnisse des Tálos/Kaiser-Gesprächs bei der Konzeption und der Themenfestlegung der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2016“ berücksichtigt. Dabei handelt es sich um eine Veranstaltungsreihe, die jährlich rund um den österreichischen Nationalfeiertag, den 26. Oktober – im Konferenzsaal der AK Kärnten und im ÖGB/AK Bildungsforum in Klagenfurt – stattfindet. Die Fachtagung, die im Oktober 2016 stattfand, beschäftigte sich mit den Sozialen Fragen im 21. Jahrhundert. Als KooperationspartnerInnen fungierten die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten, der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, die Kärntner Volkshochschulen, die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule sowie der Studiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten (vgl. Klemenjak 2017: 218). Der nachfolgend formulierte Leitgedanke stand im Mittelpunkt dieser Kooperationsveranstaltung, die unter dem Motto stand: „Die Sozialen Fragen im 21. Jahrhundert. Erkennen – benennen – verändern.“ Die inhaltlichen Intentionen verdeutlichen, dass ein enger Zusammenhang zu den Inhalten der Publikation angestrebt wurde:

„Armut und Reichtum driften auseinander, die Ungleichheit wächst, der soziale Zusammenhalt, das Fundament der Demokratie, scheint gefährdet.

Wie begegnet man Problemen, die unter den aktuellen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen auftreten? Wie können Armut und soziale Ausgrenzung beseitigt werden? Warum muss Verteilungsgerechtigkeit ermöglicht und wie kann die Würde der Menschen gewährleistet werden?

Im 19. Jahrhundert war die ‚Soziale Frage‘ der Versuch, eine Antwort auf die damalige Massenverarmung zu finden. Die Sozialen Fragen unseres Jahrhunderts erkennen, diese benennen und nachhaltige Veränderungen erwirken, dies versuchen die ‚Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung‘ zu reflektieren.

Gemeinsam mit ExpertInnen werden gegenwärtige soziale Schieflagen untersucht, Aspekte der Verteilungsgerechtigkeit angesprochen, die Wahrung der Menschenrechte diskutiert, Bildung als kritisches Denkvermögen hinterfragt und die globalen und regionalen Problemlagen, die ein kapitalistisches Wirtschaftssystem bewirkt, einer kritischen Analyse unterzogen“ (Pichler/Ragger 2016: 4).

Neben einer inhaltlichen Einführung ins Tagungsthema wurden in fünf Workshops jene Themenbereiche realisiert, die als zentrale Fragestellungen definiert wurden:

- Armut, soziale Ausgrenzung und Verteilungsgerechtigkeit
- Lebensbegleitende Bildung – zwischen Müssen, Wollen und Können
- Flucht, Migration, Integration und die Soziale Frage
- Jenseits von Entwicklungshilfe und Almosen
- Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft in der digitalen Revolution

Nach einer Präsentation der Erkenntnisse und Kernbotschaften aus den Workshops wurden die Ergebnisse in Form eines moderierten Gesprächs diskutiert. Daran beteiligt waren die Kabarettistin und Poetry-Slamerin Lisa Eckhart, der ehemalige Präsident der Caritas Österreich, Franz Küberl und der Kärntner Landeshauptmann Peter Kaiser. Die Ergebnisse dieser Fachtagung wurden im Rahmen der Schriftenreihe „Arbeit & Bildung“ der Arbeiterkammer Kärnten im Sommer 2017 publiziert und somit einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

5 Zusammenfassende Betrachtungen und Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit diesen Reflexionen zu den Sozialen Fragen im 21. Jahrhundert ein gesellschaftskritischer Diskurs zu exemplarisch ausgewählten Themenfeldern gefördert werden konnte, der sich nicht in plakativen Kurzstatements erschöpft, sondern jenem „gegenwärtigen Orientierungsnotstand“ Abhilfe verschaffen soll, den Oskar Negt in seinen Ausführungen einer kritischen Analyse unterzieht und wieder zum ursprünglichen Zitat von Johanna Dohnal zurückführt:

„Die gegenwärtige Gesellschaft bedürfte dringend der umfassenden Bildung; aber wo man auch hinsieht, nirgendwo findet Bildung als kritisches Weltverständnis besondere Beachtung. Das muss sich ändern, wenn die Gesellschaft nicht auseinanderfallen soll“ (Negt 2015: 19).

Aus diesem Grund erfolgte eine vertiefende Analyse zu ausgewählten Themenfeldern im Rahmen eines ca. einstündigen Gespräches zwischen Emmerich Tálos und Peter Kaiser als Beitrag zur Bewusstseinsbildung. Durch die Videoaufzeichnung, Transkription, Bearbeitung und Veröffentlichung – in der Reihe „Gehört, Gelesen und Gesehen“ des Wieser Verlages – wird dieses Gespräch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Im Sinne der Nachhaltigkeit erfolgte die Weiterbearbeitung dieser Thematik im Rahmen der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2016“. Die Publikationsreihe „Gehört, Gelesen und Gesehen“ wird mit Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens fortgesetzt, mit dem Ziel, eine kritische Sichtweise zu Strukturen, Ausdrucksformen und Auswirkungen der Ökonomisierung zu ermöglichen. Ein Perspektivenwechsel zu einer an neoliberalen Mustern orientierten Politik steht dabei im Mittelpunkt (vgl. Klemenjak/Pichler 2016: 4). Das abschließende Zitat von Emmerich Tálos aus dem Gespräch mit Peter Kaiser umspannt in treffender Weise die hier vorgestellten Intentionen der Autoren und wurde deshalb als Schlusswort ausgewählt:

„Ich bin zwar einerseits skeptisch, wie viel wir von den Vorstellungen einer sozial gerechteren Gesellschaft umsetzen können. Wir wissen zwar, was Not tut, um den sozialen Grundwasserspiegel anzuheben. Die Widerstände dagegen sind sehr groß. So ganz pessimistisch bin ich andererseits nicht, dass nicht einiges an Veränderungen gelingen kann. Aber ich bin mir sicher, es wird noch sehr viel Arbeit bedürfen, zu vermitteln und aufzuklären darüber, in welche Richtung und warum Politik und Gesellschaft sich ändern sollten. Es geschieht nichts von allein. Hinter bestimmten Politiken stehen bestimmte Interessen und wir hatten schon für die Zeit des Faschismus in den 1930er Jahren beispielsweise sehen können, dass bestimmte Interessen sich durchsetzen können, je mehr Demokratie beseitigt wird. Und das möchte ich auch als abschließenden Punkt sagen: Wir wissen, wo wir im sozialen Bereich ansetzen können und müssen, aber wir müssen ebenso wissen, dass wir manches nur umsetzen können in einer Demokratie und je mehr die Demokratie geschwächt wird, desto schlechter steht es um die Chancen dafür. (...) Von daher ist es ganz wichtig, allen Bestrebungen, die zur Entdemokratisierung führen, gegenzusteuern“ (Tálos in Pichler/Klemenjak 2015b: 53f.).

Literatur

- Bauer, Lucia/Wall-Strasser, Sepp (2016): Liberalismus/Neoliberalismus. Skriptenreihe des Österreichischen Gewerkschaftsbundes und der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Politik und Zeitgeschehen 4. <http://epaper.apa.at/epaper-voegb/issue.act?issueId=249292&s=349.12198933280785> [Zugriff: 01.03.2017].
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Schröder. Berlin: Verlag Suhrkamp.

- Der Standard (2002): Sozialstaat-Volksbegehren: „Sozialer Grundwasserspiegel gesunken“. <http://derstandard.at/887813/Sozialstaat-Volksbegehren-Sozialer-Grundwasserspiegel-gesunken> [Zugriff: 14.02.2017].
- Klemenjak, Martin (2017): „Bildung“ als Antwort auf Soziale Fragen im 21. Jahrhundert. Exemplarisch ausgewählte Reformansätze für Politik und Gesellschaft. In: Anderwald, Karl/Filzmaier, Peter/Hren, Karl (Hrsg.): Kärntner Jahrbuch für Politik 2016/Koroški politični zbornik 2016. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S. 216-225.
- Klemenjak, Martin/Pichler, Heinz (2016): ... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. In: Fachhochschule des BFI Wien (Hrsg.): Brücken bauen. Perspektiven gestalten für Wirtschaft, Hochschule und Öffentlichkeit, Tagungsband zum 10. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen, 30. und 31. März 2016, Fachhochschule des BFI Wien, FFH2016-114-4, S. 1-6. <http://ffhoarep.fh-ooe.at/handle/123456789/638> [Zugriff: 01.04.2016].
- Klönne, Arno (1998): Die Rückkehr der sozialen Frage. Die Konfliktorientierung wird in der sozialen und politischen Bildung wieder aktuell. In: Von Arbeit und Leben DGB/VHS, Landesarbeitsgemeinschaft NW (Hrsg.): Die Rückkehr der sozialen Frage. Zur Aktualität politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 61-67.
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen. Göttingen: Verlag Steidl.
- Negt, Oskar (2015): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Verlag Steidl.
- Obinger, Herbert/Tálos, Emmerich (2006): Sozialstaat Österreich zwischen Kontinuität und Umbau. Eine Bilanz der ÖVP/FPÖ/BZÖ-Koalition. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pichler, Heinz/Klemenjak, Martin (2015a): Vorwort. In: Pichler, Heinz/Klemenjak, Martin (Hrsg.): ... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. Emmerich Tálos im Gespräch mit Peter Kaiser. Klagenfurt: Verlag Wieser, S. 5-11.
- Pichler, Heinz/Klemenjak, Martin (Hrsg.) (2015b): ... damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt! Reflexionen zur Sozialen Frage im 21. Jahrhundert. Emmerich Tálos im Gespräch mit Peter Kaiser. Klagenfurt: Verlag Wieser.
- Pichler, Heinz (2015): „...damit der soziale Grundwasserspiegel wieder steigt!“ Sendereihe „Panoptikum Bildung“. In: Archiv der Freien Radios Österreich – Cultural Broadcasting Archive. Sendung vom 06. November 2015. <https://cba.fro.at/300710> [Zugriff: 01.03.2017].
- Pichler, Heinz/Ragger, Michaela (2016): Dokumentation der Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2016. Kammer für Arbeiter und Angestellte in Kärnten (Hrsg.). Klagenfurt: Eigenverlag (unveröffentlichte Ausgabe).
- Tálos, Emmerich (2005): Vom Siegeszug zum Rückzug. Sozialstaat Österreich 1945-2005. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Zwischen Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem

Agnieszka Domagała-Kręciach/Bożena Majerek

Einleitung

Die Zahl der Jugendlichen, die die Schule verweigern und damit lediglich einen Ausbildungsstatus erreichen, der sie eigentlich aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden lässt, steigt Jahr für Jahr. Das Problem ist gravierend, weil die Abbruchquote bei noch schulpflichtigen Jugendlichen in den Ländern der Europäischen Union 14,4 Prozent beträgt. Die OECD-Staaten fassen die Probleme der Jugendlichen ins Auge und bitten um besondere Unterstützung und Hilfe für SchülerInnen aus der Bildungs-Risikogruppe (OECD 2012). Fehlt es nämlich an frühem und verantwortungsvollem Eingreifen bei auftretenden Schwierigkeiten, kann das Marginalisierung und soziale Ausgrenzung zur Folge haben. Laut Experten verlangen NEET-Jugendliche besonderes Interesse und Unterstützung (d.h. Jugendliche ohne Arbeit, Ausbildung oder Bildung, die sich aus dem Schul- und Berufsleben zurückziehen) (EURO-FOUND 2011), weil sie sozial „abwesend“ und damit schwer aufzufinden sind. Gleichzeitig kann vermutet werden (dieses Problem wurde in Polen noch nicht genügend erforscht), dass diese Gruppe nicht einheitlich ist. Ein Teil dieser Gruppe versucht nämlich sowohl „ab und zu“ in das Bildungssystem wieder einzusteigen, als auch kurzfristige Berufsverpflichtungen aufzunehmen. Als Beispiel für diese „ab und zu“ in das Bildungssystem einsteigenden Personen gelten hier die SchülerInnen des Erwachsenenbildungssystems. Obwohl in Schulen dieser Art, die meistens privat sind, die jungen Leute versuchen, das Versäumte nachzuholen und ihre Ausbildungslücken zu ergänzen, kann vermutet werden, dass viele von ihnen weiterhin ohne entsprechende Unterstützung bleiben, wobei sie sich bemühen, mit vielen Problemen zurechtzukommen und dadurch sehr oft auf die Ausbildung verzichten.

Priorität der inklusiven EU-Politik ist das Konzept des lebenslangen Lernens, wahrgenommen als ein Wachstums-, Entwicklungs- und Innovationsfaktor in den wichtigsten Lebensbereichen des Menschen. Dieses Konzept bildet nicht nur eine Grundlage von Bildungsstrategien, sondern wird auch als ein Ge-

gengewicht gegen den Mangel an Perspektiven und sozialer Aktivität betrachtet (Plaskota 2015). In dem Kontext ist Bildung ein wesentlicher Mechanismus, der dazu beiträgt, einzelne Personen gesellschaftlich zu in- oder exkludieren. Aus diesem Grunde können Schulen – in Polen besonders die „Erwachsenen-Schulen“ – je nach Qualität ihrer Arbeit zwei grundsätzliche Funktionen erfüllen.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Analyse der Faktoren, die Jugendliche aus dem aktiven sozialen Leben ausschließen. Auch werden die Bereiche des polnischen Bildungssystems dargestellt, die Inklusion ermöglichen.

1 Bildungsaktivitäten junger PolInnen

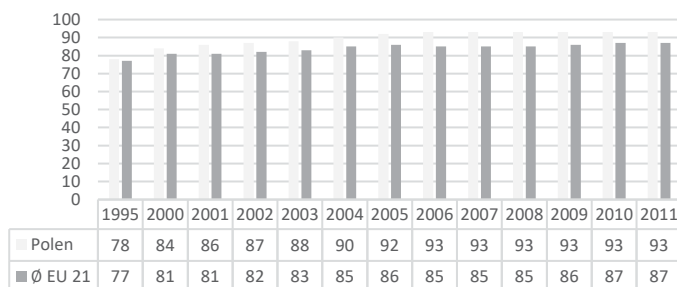
Bildung ist zweifellos ein Grundfaktor, der einem Individuum Teilhabe an der sich ständig ändernden politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Wirklichkeit ermöglicht. Ohne Bildung wäre das Funktionieren der heutigen Gesellschaft schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Aktuell geht es jedoch nicht nur um Bildung von Kindern und Jugendlichen, sondern zunehmend auch um die lebenslang andauernde Bildungsaktivität von Erwachsenen. Diese gewinnt durch den Gesellschaftswandel in Polen an immer größerer Bedeutung.

Von den Bildungseinrichtungen wird in erster Linie erwartet, dass sie unternehmungslustige und änderungsbereite Menschen ausbilden, und nicht, wie bisher, solche, die nur dazu qualifiziert sind, eine lebenslange Anstellung zu finden. Von Arbeitgebern werden nicht mehr ArbeitnehmerInnen gesucht, die nur über eine passende Ausbildung verfügen, sondern solche, die über entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen.

Für Arbeitgeber sind neben Kreativität, Innovation oder sozialen Kompetenzen die Potenziale der KandidatInnen, und dabei sowohl ihre Lern- als auch Arbeitslust, Wissbegierde und Flexibilität immer wichtiger. Gefragt ist also, sich an die ständig ändernden Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Hiermit verbunden ist die Fähigkeit, sich bei Bedarf umzuschulen.

Eine derart offene Einstellung zur Bildung und die Bereitschaft, sich immer weiter zu bilden, resultieren sowohl aus günstigen sozio-ökonomischen Faktoren (u.a. Wohnort, Ausbildung der Eltern, Finanzstatus der Familie), als auch aus entsprechendem Ehrgeiz und aus entsprechenden Werten sowie aus positiven Schulerfahrungen. Wenn es um das Bildungssystem in Polen geht, sind die statistischen Daten optimistisch, weil junge PolInnen im Vergleich zum EU-Durchschnitt lange im formellen Bildungssystem verbleiben.

Diagramm 1: Prozent der Bevölkerung im Alter von 15-19 Jahren im Bildungssystem in den Jahren 1995-2011



Quelle: OECD (2013): Education at a Glance: OECD Indicators

Aus dem Diagramm geht hervor, dass sich der Unterschied zwischen Polen und dem Durchschnitt der OECD-Länder bis 2008 systematisch erhöhte und 8% erreicht hat. In den Jahren danach ist er aber wieder auf 6% gesunken.

Junge PolInnen bleiben nicht nur länger in der Schule, sondern sie lassen sich auch über längere Zeit weiterbilden.

Gemäß Daten des Haupt-Statistik-Amts ist die Zahl der SchülerInnen, die mit 18 Jahren immer noch im Bildungssystem präsent waren, innerhalb der letzten 12 Jahre um 11% gestiegen. Ebenso stieg der Prozentsatz von SchülerInnen, die nicht mehr schulpflichtig sind, aber trotzdem weiter lernen (GUS 2013: 124).

Obwohl die statistischen Daten, die auf eine sehr hohe Anzahl von Lernenden verweisen, optimistisch sind, steigt jedes Jahr die Zahl der jungen Menschen, die auf die Schule verzichten und somit keine Ausbildung bekommen.

Die SchülerInnengruppe, die das Bildungssystem vorzeitig verlässt, bildet in vielen Ländern einen hohen Prozentsatz. Am häufigsten betrifft es die SchülerInnen aus Spanien (24,9%), Malta (22,6%), Portugal (20,8%) und der Türkei (39,6%). Am seltensten dagegen verweigern die Schulpflicht die SchülerInnen aus Slowenien (4,4%), Tschechien (5,3%), Polen (5,7%) und der Slowakei (5,3%) (EUROSTAT 2015). Wahrscheinlich war der Rand-Charakter dieses Phänomens der Grund dafür, warum das Problem des „Schulabfalls“ (so lautet die polnische Bezeichnung dafür) keine bedeutende Rolle in den analytischen und empirischen Forschungen spielte.

Eine der wesentlichsten Arbeiten zu diesem Thema ist der Bericht „Ausmaß und Gründe von SchülerInnenausfall aus dem Bildungssystem in Polen“. Anhand von empirischen Untersuchungen stellten die AutorInnen fest,

dass man im polnischen Bildungssystem folgende Arten von „Schulabfall“ unterscheiden kann:

- **Natürlicher Schulabfall:** SchülerInnen, die das Bildungssystem aus natürlichen Gründen verlassen haben, d.h. Tod, Unfall, Selbstmord oder schwere Verletzung.
- **Scheinbarer Schulabfall:** Hauptgrund für das Verlassen des Bildungssystems ist Zeit- oder Daueraufenthalt.
- **Richtiger Schulabfall:** SchülerInnen, die aus verschiedenen Gründen aus dem Bildungssystem herausgefallen sind und nicht zu der VI. Klasse der Grundschule oder der III. Klasse des Gymnasiums gekommen sind.
- **Potenzieller Schulabfall:** In diesem Fall bleiben die SchülerInnen im Bildungssystem, es ist aber sehr wahrscheinlich, dass sie das Bildungsziel nie erreichen.
- **Versteckter Schulabfall (Innensystem):** SchülerInnen, die dauerhaft von Lehrkräften oder MitschülerInnen entmutigt werden; dies ist ein Sonderfall, der durch die psychosozialen Bedingungen dieser SchülerInnengruppe charakterisiert ist (vgl. Fatyga u.a. 2001).

„Potenzieller Schulabfall“ ist in sich sehr unterschiedlich begründet. Hier stehen oft Mechanismen des allmählichen Ausscheidens aus dem Bildungssystem mit einer „technischen“ und sozialen Selektion und der milden Elimination im Vordergrund. Diese Prozesse bestehen meistens in:

- Verschiebung der SchülerInnen, die mit LehrerInnen nicht auskommen, zu den „schlimmeren“ Schulen (z.B. anstelle der Versetzung in die nächste Klasse);
- Bildung leistungsschwächerer Klassen;
- Klassenwiederholungen;
- Verschiebung der SchülerInnen in Sonderschulen;
- Verschiebung in die Berufsschulen nach der VI. Klasse;
- Verschiebung in die Schulen für Erwachsene;
- Übergang der SchülerInnen in Schulen an Herbergen für Minderjährige, Jugendheime und Erziehungsanstalten;
- die SchülerInnen durch das Bildungssystem schleusen, nach der Regel: „Sollen sich die anderen Sorgen machen, damit unsere Statistiken in Ordnung sind“ (Fatyga u.a. 2001).

Es gibt viele Gründe für das vorzeitige Verlassen des Bildungssystems. Anhand von zugänglicher Literatur lassen sich vier Hauptgruppen von Gründen unterscheiden:

- **Familiäre Gründe:** Alkoholismus, Drogenabhängigkeit, Gewalt in den Familien, schlechter Gesundheitszustand der Eltern, Unbeholfenheit der Eltern, niedriges Ausbildungsniveau der Eltern, keine positiven Bildungsbeispiele in der Familie, schwierige materielle Lage, Arbeitslosigkeit der

Eltern, keine Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule, notwendige Arbeit der Kinder für die Familie (z.B. Hilfe am Bauernhof, Betreuung der jüngeren Geschwister);

- **Schulische Gründe:** Konflikte mit Gleichaltrigen, keine Akzeptanz seitens der Gruppe, Konflikte mit LehrerInnen, kein Verständnis für Probleme der Kinder von der Seite der Eltern und LehrerInnen, keine Fachbetreuung (Beratungsstelle, Unbeholfenheit vom Schulaufsichtsbeamten usw.), Klassenwiederholungen, Sitzenbleiben, große Entfernung von der Schule; Problem der Erreichbarkeit der Schule;
- **Gründe im sozialen Umfeld:** negativer Einfluss informeller Gruppen (Subkulturen, Sekten, Gangs), Autoritätsverlust, neue Lebensstile (Konsumorientierung, im Hier und Jetzt leben);
- **Soziale und biopsychische Gründe:** Widerwillen gegen die Schule, Notwendigkeit, eine Arbeit zu beginnen, niedrige Bildungsaspirationen, Unterschätzung der Ausbildung, Demoralisierung und Kriminalität, Ausreise ins Ausland, vorzeitige Schwangerschaft, Angst vor der Schule, Gesundheitsprobleme, niedriges Intelligenzniveau, Dyslexie, Dysgraphie, Diskalkulie, Persönlichkeitsstörungen (Karpińska 2002, 2011; Kupisiewicz 2005; Majerek 2007; Domagała-Kręcioch 2008).

Eine ziemlich neue Erscheinung unter jungen PolInnen, die zu dem vorzeitigen Abbruch der formellen Bildung beiträgt, besteht darin, das Erwachsenenleben infolge der Arbeitsmigration früher anfangen zu wollen.

Tabelle 1: Lebenspläne der Jugendlichen nach dem Gymnasialabschluss

Lebenspläne der Jugendlichen	1992	2003	2013
Studium und Arbeit	-	-	33
Studium	27	59	26
Auslandsaufenthalt	8	7	15
Lehre an der Schule für Gymnasialabsolventen	10	9	4
Gründung eigener Firma	2	2	3

Quelle: Grabowska, Mirosława/Kalka, Jolanta (Hrsg.) (2014): *Młodzież 2013, Opinie i diagnozy* nr 28, Warszawa: CBOS, S. 18.

Wie aus den Daten der Tabelle 1 hervorgeht, ist die Anzahl der Personen, die ausschließlich ein Studium planen, innerhalb der letzten 10 Jahre drastisch gesunken. Gleichzeitig stieg der Prozentsatz von Personen, die ins Ausland ausreisen möchten. Die Jugendlichen sehen Bildung weniger als Ressource, woraus sinkende Bildungsaspirationen resultieren. Sie sind fest davon überzeugt, dass die Ausbildung keine richtige Anstellung garantiert, ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt verzögert und eine Investition wird, die die erwarteten

Gewinne nicht einbringt. Auf der Suche nach materieller Absicherung werden sie früher oder später dazu gezwungen, eine Arbeit im Ausland anzufangen – und diese wird fast in jedem Fall mit beruflicher Degradierung verbunden. In dieser Einstellung ist die exkludierende Funktion einer Bildung sichtbar, die auf den Arbeitsmarkteintritt nicht vorbereitet und zugleich zu einem Faktor wird, der die Jungen ins Ausland treibt.

2 Einschließende und ausschließende Bildungsfunktion

Ohne Rücksicht auf das individuelle Auftreten der Faktoren, die das vorzeitige Verlassen des Bildungssystems verursacht haben, sollen die Schulen für Erwachsene eine Chance für Menschen sein, die aus dem Bildungssystem herausgefallen sind. Aber auch diese Schulen können gleichermaßen für die soziale Ein- oder Ausschließung verantwortlich sein.

Zweifellos ist Bildung ein wichtiger Faktor, der zur Gestaltung des menschlichen Lebens beiträgt, weil sie den ausgeschlossenen oder von Ausschließung bedrohten Menschen die Chance auf Einschließung in das Sozialleben gibt. Die Funktion der Einschließung ist vor allem mit dem Gefühl der sozialen Stabilisierung verbunden, die ein Ergebnis der materiellen Unabhängigkeit ist, sowie mit dem Gefühl der vollständigen Teilnahme an Sozial-, Politik- und Kulturleben. Diese Chance kann jedoch vergeben werden. Dann wird der Prozess der sozialen Degradierung und Marginalisierung verstärkt, der sich unter anderem mit dem ständigen Bedürfnis nach materieller und sozialer Unterstützung verbindet.

Wie vorhin festgestellt wurde, ist eine der Lösungen für Jugendliche, die Schwierigkeiten mit der Schule haben, deren Verschiebung (nachdem sie 18 Jahre alt sind) in die Schulen für Erwachsene. Diese Schulen sind grundsätzlich Fernschulen, d.h. Abend- oder Wochenendschulen. In Polen existiert ein ziemlich ausgebauten und weitreichendes Bildungssystem für Erwachsene, denen es die Möglichkeit bietet, Ausbildungslücken zu füllen. Seine wichtigsten Schulformen samt der Schülerzahl, die in den einzelnen Jahren ausgebildet werden, werden in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 2: „Einschließende“ und „ausschließende“ Funktion der Bildung

„Einschließende“ Funktion	„Ausschließende“ Funktion
sozialer Aufstiegseffekt	Degradierung
Befriedigender materieller Status, materielle Unabhängigkeit	Permanentes Bedürfnis nach materieller und sozialer Unterstützung

Gefühl der sozialen Stabilisierung	Keine soziale Stabilisierung
Gefühl der sozialen Zugehörigkeit	Behindernd wirkendes Milieu, das Barrieren und Schwierigkeiten mit sich bringt
Gefühl der Partnerschaft, Solidarität	Marginalisierung, Ablehnung, Egoismus
Selbstbestimmung, wirkende Kraft	Externe Fremdbestimmung, Abhängigkeit von anderen Menschen und Institutionen
Arbeit	Arbeitslosigkeit
Produktivität, Kreativität, Beitrag zum staatlichen Budget	Rückzug, Budgetlast
Teilnahme an Sozial-, Politik- und Kulturleben	Komplexe oder partielle Ausschließung aus dem Sozial-, Politik- und Kulturleben

Quelle: Domagała-Kręcioch 2008; Domagała-Kręcioch/Majerek 2014; Długosz 2013; Poziemska 2015; Raport Młodzi na rynku pracy 2014; Skrzydło 2009; Szymański 2013, 2014; Wróżyńska 2007

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Anzahl der Grundschulen und Berufsschulen für Erwachsene innerhalb der letzten 25 Jahre merklich gesunken ist. Im Gegensatz dazu stieg die Anzahl der Gymnasien und allgemeinbildenden Oberschulen.

Heute ergänzen die erwachsenen SchülerInnen ihre Ausbildung vor allem an den allgemeinbildenden Oberschulen (hier wurde der größte 7-fache Anstieg verzeichnet). In den Berufsschulen, die die größte Anstellungs-Chance bieten sollten, wurde ein 98%-iger Rückgang beobachtet.

Die oben genannte Lage kann davon beeinflusst werden, dass in Polen neben Erwachsenen auch Jugendliche Zugang zu Bildung an den Erwachsenen-Schulen haben. Grund hierfür ist ein Mangel an Lösungen im Bildungssystem für die sogenannten „schwierigen SchülerInnen“. Dieser Umstand bringt gewisse Probleme bezüglich der eigentlichen Grundfunktionen der Erwachsenen-Schulen mit sich. Obwohl die Schulen dazu eingeführt wurden, eine andere Chance für Erwachsene zu sein, wurden sie zur letzten Chance für junge Menschen, die ihre Ausbildung an Regelschulen nicht abgeschlossen haben (vgl. Kurantowicz/Nizińska 2012: 14-16).

Tabelle 3: Schulen für Erwachsene in Polen

Schul-jahr	Grund-schulen	Gym-nasien	Oberschulen		
			Grundberufs-schulen	Allgemeinbildende Oberschulen	Berufsschulen
1990/91	178	x	70	234	1583
1995/96	135	x	97	330	1338

2000/01	21	72	151	978	1710
2005/06	10	130	119	2116	1752
2006/07	8	137	113	2117	1291
2007/08	6	122	99	2280	1140
2008/09	5	130	103	2449	975
2009/10	4	148	104	2492	897
2010/11	5	164	112	2592	863
2011/12	5	179	118	2660	818
2012/13	5	202	115	2740	752
2013/14	4	200	80	2022	607
2014/15	3	192	9	1705	478
2015/16	3	189	X	1647	16

Quelle: GUS (2016) Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, S. 131.

Bei der Analyse des polnischen Bildungssystems für Erwachsene kann man den Eindruck bekommen, dass die Schulen inzwischen völlig die Bedürfnisse der Menschen realisieren, die vorzeitig das formelle Bildungssystem verlassen haben. Somit sollten sie die Funktion der Einschließung solcher SchülerInnen in die Gesellschaft ausfüllen. Man hört leider immer häufiger Zweifel an der Erfüllung dieser Funktion und Meinungen, dass es die Schulen der vergebenen Chancen sind. Dafür werden folgende Gründe angeführt:

- **Großer Sekundärabfall:** In den Schulen für Erwachsene stellt man jedes Jahr einen großen Sekundärabfall fest. Fast 60% der SchülerInnen beenden die Bildung in den allgemeinbildenden Oberschulen nicht (2005 begannen 43.000, und nach 3 Jahren absolvierten 20.000 SchülerInnen. Günstiger ist es in den Gymnasien für Erwachsene, die von etwa 75% abgeschlossen werden) (vgl. Grabek 2010).
- **Privater und kommerzieller Charakter der Bildung in den Schulen für Erwachsene:** Fast 75% der Schulen für Erwachsene sind Privatschulen, die eine staatliche Subvention von ca. 1.000 € pro SchülerIn erhalten (vgl. ebd.).
- **Fiktive Schüler und realer Verlust:** Eine Konsequenz des kommerziellen Charakters der Schulen ist ihre Fiktivität. Private Schulen für Erwachsene ziehen diejenigen SchülerInnen an, die immer häufiger nur auf dem Papier teilnehmen. Das Bildungsministerium ist nicht imstande, mit diesem Problem umzugehen. Hunderte Millionen Zloty werden jedes Jahr vom Staat wegen der sogenannten „toten Seelen“ verloren. Die Schulen selbst betrachten die Anmeldung augenzwinkernd. SchülerInnen, die auf

die Liste eingetragen werden und dann im Unterricht nicht erscheinen, bringen Geld. Diese Lage nutzen auch die SchülerInnen aus, weil die Teilnahmebescheinigung von der Schule und der Schülerschein Versicherungsbefreiung, Ermäßigung im öffentlichen Stadtverkehr und Bewerbungsmöglichkeit im Sozialamt garantieren (vgl. Żółciak 2010).

- **Schwierige Lage in Bezug auf die Schulräume:** Die Schulen für Erwachsene führen Unterricht meistens in den staatlichen Schulgebäuden durch. Aus finanziellen Gründen mieten sie nicht so große Gebäudeflächen. Für eine Schule werden statistisch 2.5 Klassenräume vorgesehen (vgl. Grabek 2010).

3 Arbeitslose AbsolventInnen

Die Schulen für Erwachsene stellen arbeitslose AbsolventInnen her. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen bildet sich in Berufen aus, die einen hohen Arbeitslosigkeitsgrad aufweisen. Jeder dritte Beruf wurde von den Kreisarbeitsämtern zu den sogenannten Überschussberufen gerechnet. Viele AbsolventInnen der Schulen für Erwachsene lassen sich dann im Arbeitsamt als arbeitslos registrieren und müssen sich dann umschulen oder arbeiten nicht im erlernten, sondern in einem anderen Beruf. Dies geschieht, weil es in Polen keine Einrichtung gibt, die die Lage auf dem Arbeitsmarkt und den Bedarf an bestimmten Fachkräften prognostiziert (vgl. Jakubczak 2009).

3.1 Keine pädagogische, psychologische und soziale Unterstützung für die SchülerInnen

Die Schulen für Erwachsene sollten die Schulen der zweiten Chance sein, derzeit werden sie jedoch die Schulen der letzten Chance für diejenigen, die vorzeitig aus dem Bildungssystem herausgefallen sind. Man muss betonen, dass besonders diese Personen entsprechende pädagogische, psychologische und soziale Unterstützung brauchen. Ohne diese besteht das Risiko, dass sie erneut auf Bildung verzichten (vgl. Caritas Archidiecezji Gdańskie 2012).

3.2 Methoden und Bildungsmittel sind nicht an die Bedürfnisse der Erwachsenen angepasst

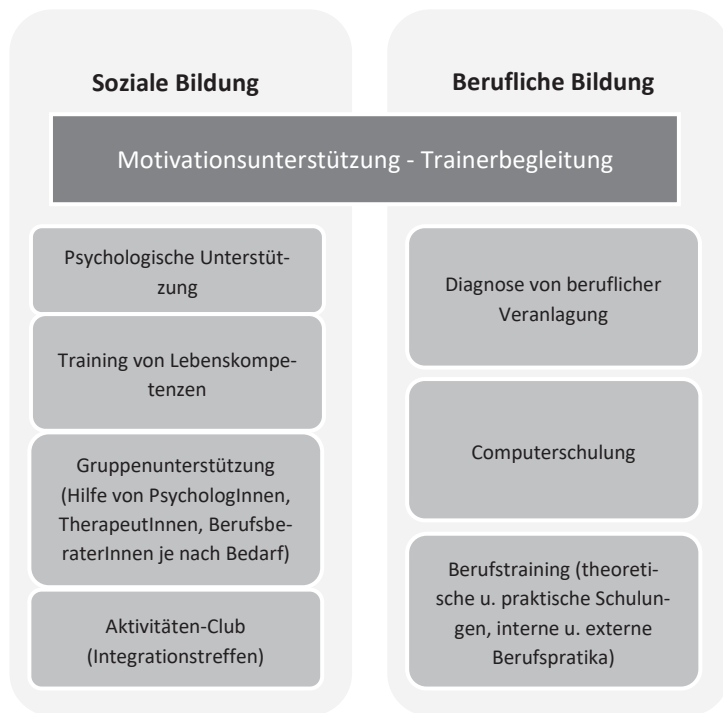
In Polen müssen Lehrkräfte, welche die formellen Bildungsprogramme für Erwachsene durchführen, nur dieselben Qualifizierungen haben wie die Lehrkräfte in den Grund- und Oberschulen für die SchülerInnen im Bildungssystem. Außerdem berücksichtigen die Ausbildungsprogramme für die LehrerInnen fast gar keine Methoden und Mittel für Erwachsene, was den Bildungsprozess nicht attraktiv macht (vgl. Caritas Archidiecezji Gdańskieji 2012).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Schulen für Erwachsene, die für viele Menschen Schulen der zweiten oder letzten Chance sind, keine Rücksicht auf die Bedürfnisse und Erwartungen ihrer SchülerInnen nehmen. Die Pseudo-SchülerInnen schwanken zwischen den Schulen, wiederholen immer neue Schulfächer und Semester, verlieren ihre Motivation und die Hoffnung auf den Erwerb eines richtigen Diploms. Einerseits versuchen die Schulen für Erwachsene theoretisch, die inklusive Funktion zu realisieren, weil sie mit allen Mitteln um Erwachsene werben und sie zur Ergänzung der Ausbildung ermuntern; andererseits aber stellen sie selbst die nächste Etappe der Exklusion und Marginalisierung der erwachsenen SchülerInnen dar. Eine Hoffnung auf Veränderung dieser Situation liegt in der Erarbeitung eines neuen und den Erwartungen der erwachsenen SchülerInnen entsprechenden Modells der Schulen der Zweiten Chance.

Wie aus Diagramm 2 hervorgeht, sollte in solchen Einrichtungen außer Berufsbildung auch soziale Bildung stattfinden. Im ganzen Bildungsprozess sollten die TeilnehmerInnen von MentorInnen und TrainerInnen begleitet werden. Deren Aufgabe wäre es, nicht nur die negative Einstellung zur Bildung zu ändern, sondern auch neue Gewohnheiten zu erlernen.

Die Schulen der Zweiten Chance erfreuen sich eines großen Interesses in vielen europäischen Ländern und sind heutzutage nichts Neues. In Polen werden sie immer noch marginalisiert, wovon z.B. die Tatsache zeugt, dass unter 38 Mitgliedern der Organisation für die Vereinigung der Schulen der Zweiten Chance nur ein polnischer Vertreter vorhanden ist. Nicht nur diese Frage wird in Polen vernachlässigt. Auch in der Forschung werden Schulen für Erwachsene marginalisiert. Es ist schwierig, Berichte oder Analysen zu finden, die fundiert von der Bildungssituation der erwachsenen SchülerInnen berichten.

Diagramm 2: Modell „Schule der Zweiten Chance“



Quelle: Caritas Archidiecezji Gdańskiej (2012): Model Szkoła Drugiej Szansy. Innowacyjny Model kształcenia zawodowego i społecznego dla młodzieży w wieku 18-25 lat, która znajduje się poza systemem edukacji i pozostaje bez zatrudnienia: 9.

Literatur

- Caritas Archidiecezji Gdańskiej (2012): Model Szkoła Drugiej Szansy. Innowacyjny Model kształcenia zawodowego i społecznego dla młodzieży w wieku 18-25 lat, która znajduje się poza systemem edukacji i pozostaje bez zatrudnienia. http://gdansk.caritas.pl/media/ReadingRoomFile/Model%20_Szko%C5%82a%20Drugiej%20Szansy_%20%20CARITAS%20Archidiecezji%20Gda%C5%84skiej.pdf [Zugriff: 14.06.2015].
- Długosz, Piotr (2013): Efekt odwrócenia- przypadek polskiego systemu edukacji, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja“, Nr. 3(63), S. 89-110.
- Domagała-Kręcioch, Agnieszka (2008): Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Domagała-Kręcioch, Agnieszka/Majerek, Bożena (2014): Czego (nie) uczy szkoła - refleksje uczniów dorosłych, „E-mentor”, Nr. 1(53), S. 69-75.
- EUROFOUND (2011): Młodzi ludzie i młodzież bierna społecznie (tzw. Grupa NEET) w Europie. Podstawowe ustalenia. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2011/72/pl/1/EF1172PL.pdf> [Zugriff: 14.06.2016].
- EUROSTAT (2015): Labour Survey (LFS). Early leavers from education and training, age group 18-24. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training [Zugriff: 15.12.2016].
- Fatyga, Barbara/Tyszkiewicz, Anna/Zieliński, Przemysław (2001): Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin. <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf> [Zugriff: 07.09.2015].
- Grabek, Artur (2010): Fikcyjni uczniowie i realne straty, czyli wielkie oszustwo w prywatnych szkołach dla dorosłych. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/457044,fikcyjni_uczniowie_i_realne_straty_czyli_wielkie_oszustwo_w_prywatnych_szkolach_dla_doroslych.html [Zugriff: 20.07.2015].
- Grabowska, Mirosława/Kalka, Jolanta (2014) (Hrsg.): Młodzież 2013, Opinie i diagnozy nr 28, Warszawa: CBOS.
- GUS (2016): Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Jakubczak, Paweł (2009): Absolwenci szkół dla dorosłych zasilają szeregi bezrobotnych. http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/324361,absolwenci_szkol_dla_doroslych_zasilaja_szeregi_bezrobotnych.html [Zugriff: 20.07.2015].
- Karpińska, Anna (2002): Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych. In: Denek, K./Bereźnicki, F./Świrko-Pilipczuk, J. (Hrsg.): Proces kształcenia i jego uwarunkowania. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, S. 75-83.
- Karpińska, Anna (2011): Niepowodzenia edukacyjne-renesans myśli naukowej. Białystok: Trans Humana.
- Kupisiewicz, Czesław (2005): Podstawy dydaktyki. Warszawa: WSiP.
- Kurantowicz, Ewa/Nizińska, Adrianna (2012): Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Majerek, Bożena (2007) (Hrsg.): Zjawisko niechęci wobec szkoły. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Młodzi na rynku pracy (2014): https://efl.pl/wp-content/uploads/2016/08/EFL_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf [Zugriff: 15.05.2017].
- OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf> [Zugriff: 15.07.2015].
- OECD (2013): Education at a Glance: OECD Indicators, OECD Publishing [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) [Zugriff: 15.06.2015].
- Poziemska, Joanna (2015): Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne. In: Szmigiel, M. K./ Niemierko, B. (Hrsg.): Zastosowania diagnozy edukacyjnej. Bydgoszcz: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, S. 474-482.
- Skrzydło, Mirosław (2009): Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia. „E-mentor”, 29, 2, S. 29-33.
- Szymański, Józef Mirosław (2013): Socjologia edukacji. Zarys problematyki. Kraków: Impuls.
- Szymański, Józef Mirosław (2014): Edukacyjne problemy współczesności. Kraków: Impuls.
- Wróżyńska, Halina (2007): Rola i znaczenie wykształcenia w świadomości dorosłego człowieka w opinii studentów. „Zeszyty Naukowe” Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, 3, S. 23-36.
- Żółciak, Tomasz (2010): Martwe dusze w szkołach dla dorosłych. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/451644,martwe_dusze_w_szkolach_dla_doroslych.html [Zugriff: 20.07.2015].

Zugang zu den sozialen Diensten in Südtirol

Andrea Nagy

Einleitung

Beim Erstkontakt mit den sozialen Diensten werden Weichen gestellt, die die Qualität der Intervention und den wirkungsvollen Einsatz von Ressourcen und Mitteln maßgeblich mitbestimmen. Außerdem ist die Organisation des Zugangs zu sozialen Diensten ein Grademesser der sozialen Rechte, die Bürger_innen wahrnehmen können. In Italien und seiner autonomen Provinz Bozen-Südtirol wird dem Modell des „one stop shop“ oder *sportello unico* (vgl. Gesetz 328/2000 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*) große Bedeutung beigemessen. Bürger_innen sollen die Möglichkeit haben über eine zentrale Stelle (den integrierten Sozial- und Gesundheitssprengel) „niederschweligen“ Zugang zu sozialen und Gesundheitsdiensten zu erlangen. Ein Forschungsprojekt, das von 2012 bis 2014 an der Freien Universität Bozen durchgeführt wurde, untersuchte alle Südtiroler Sozialdienste zur Frage der Qualität beim Erstzugang. Die Projektleitung hatte Silvia Fargion inne, neben meiner Person war Elisabeth Berger eine weitere hauptberufliche Projektmitarbeiterin. Die folgende Darstellung eines Teiles der Ergebnisse des Projektes konzentriert sich auf drei Formen der Organisation des Zugangs, die im Rahmen der Untersuchungen auf der Grundlage von Interviews mit Sozialsprengelleitungen ausgearbeitet wurden. Aufgrund maximaler Unterscheidung der Gewichtung unterschiedlicher Sachverhalte, die Sprengelleitungen im Leitfaden-Interview zum Ausdruck brachten, konnten drei Schwerpunkte (oder Foki) identifiziert werden, die zwar in allen Sprengeln bei der Organisation des Zugangs bedeutsam sind, die aber durch die Sprengelleitungen unterschiedlich stark gewichtet wurden: Werte, Organisation und Profession. Mithilfe einer Vor-Ort-Untersuchung in den drei Sprengeln, in denen die Sprengelleitung je einen der drei Foki mit zentraler Bedeutung belegt hatte, und in denen neben ethnografischen Untersuchungen auch Interviews mit allen Beteiligten geführt wurden, konnten spezifische Organisationsweisen beschrieben werden, die als „typisch“ für den jeweiligen Fokus gelten können. Als Idealtypus weitergedacht bringt jeder dieser Schwerpunkte spezifische Vor- und Nach-

teile für den Zugang der Bürger_innen zum Sozialdienst mit sich. Das Dreieck, das aus der Verbindung der drei Organisationsweisen entsteht, kann als Reflexionsmodell zur Regulierung und Gestaltung der Zugangsmodalitäten zum Sozialdienst dienen. Im vorliegenden Artikel werden zunächst die Eckdaten des gesamten Forschungsprojektes erläutert, um anschließend drei zentrale Foki bei der Organisation des Zugangs und das daraus entwickelte Reflexionsmodell darzustellen.

1 Südtirol

Südtirol ist eine autonome Provinz Italiens mit ca. 500 000 Einwohner_innen. Es gibt drei anerkannte Volksgruppen und gesetzliche verankerte Dreisprachigkeit. Derzeit ergeben sich steigende Bevölkerungszahlen auch durch Migration aus anderen italienischen Provinzen, aus Europa und aus außerhalb von Europa. Politisch ist Italien in Regionen organisiert, die Region Trentino-Südtirol enthält die beiden autonomen Provinzen Südtirol und Trentino, die beide unter anderem in der Sozialgesetzgebung mit Gesetzgebungskompetenzen ausgestattet sind. Daher wird Südtirol auch als „Land“ bezeichnet und besitzt einen „Landeshauptmann“ als Oberhaupt. Fundamentale Prinzipien des italienischen Wohlfahrtsstaates kommen auch in Südtirol zur Anwendung. Diese sind: Integration des Sozialen und des Gesundheitssektors, Integration des öffentlichen und privaten Sektors, Subsidiarität (horizontal und vertikal), Dezentralisierung und Regionalisierung, Partizipation der Bürger_innen und Universalität der Dienste. Der italienische Staat definiert Basisdienste, die im gesamten italienischen Territorium garantiert werden müssen, und diesen zufolge muss Information und Beratung so gegeben werden, dass die Klient_innen die für sie passendsten Maßnahmen wählen können und dass die Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen gefördert wird. Das Landesgesetz vom April 1991, Nr. 13 zur „Neuordnung der Sozialdienste in der Provinz Bozen“ (*Riordino dei servizi sociali in Provincia di Bolzano*) bestimmt die Führung der Sozialdienste durch die Gemeinden. Durch den jeweiligen Zusammenschluss mehrerer Gemeinden wurden insgesamt sieben Bezirksgemeinschaften (BZG) errichtet (Landesgesetz Nr.7 vom März 1991), die Vollzugskompetenzen haben, während die Gesetzgebungsbefugnis weiterhin beim Land liegt. Die Grundlage ist, dass Soziale Dienste „[...] durch eigene Institutionen oder über konventionierte öffentliche und private Körperschaften [geführt werden können]“ (Promberger u.a. 2003: 12). Die sieben BZG führen insgesamt 20 Sozialsprengel und eine Sozialagentur in Bozen führt fünf Sprengel. Die Sprengel versorgen je nach Standort und Einzugsgebiet knapp 10.000 bis über 50.000 Menschen und bieten folgende Basisdiens-

te an: sozialpädagogische Grundbetreuung (diese umfasst Dienste für Erwachsene sowie Dienste für Minderjährige, ähnlich der Kinder- und Jugendhilfe), finanzielle Sozialhilfe, Hauskrankenpflege und (soziosanitärer) Bürgerservice. Die im Staatsgesetz 328 von 2000 festgelegten sozialen Bürger_innenrechte sind umfangreich:

„Die Republik garantiert Individuen und Familien ein integriertes System von Sozial- und Gesundheitsdiensten, fördert Maßnahmen zur Lebensqualität, Chancengleichheit für alle, Antidiskriminierung und Bürgerrechte zur Prävention, Elimination oder Reduktion sozialer Ungleichheiten und Problemlagen (individueller oder familiärer Natur) die auf der Grundlage zu geringen Einkommens, sozialer Lage oder nicht autonomer Lebensbedingungen entstehen, in Übereinstimmung mit Artikel 2,3 und 38 der Verfassung“ (Freie Übersetzung des Paragraphen 1 des Gesetzes Nr. 328-2000).

2 Zugang zu den Sozialen Diensten in Südtirol und Qualität - Ziele und Forschungsfragen des Projektes, Datengrundlage und Dissemination

Das Projekt „Zugang zu den Sozialen Diensten“ (*Accesso ai servizi sociali*) war eng mit einem weiteren Projekt der Freien Universität Bozen verbunden, in dem es um professionelle Kompetenzen und die Qualität der sozialen Dienste ging (vgl. Fargion u.a. 2015). Qualität erfordert gleichzeitig zur Qualitätsmessung auch immer einen Dialog darüber, was unter Qualität zu verstehen ist. Standardisierte Messinstrumente alleine sind für die Soziale Arbeit nicht ausreichend. Trotzdem muss ernst genommen werden, dass das erhöhte Bedürfnis besteht, Soziale Arbeit sichtbar und messbar zu machen. Ziel der Qualitätsforschungsprojekte der Freien Universität Bozen war daher das Konstrukt einer multidimensionalen Definition von Qualität bei den sozialen Diensten, das auf dem Wissen der Beteiligten aufbaut. Das Wissen aller Prozessbeteiligten ist bei der Bestimmung von Qualität erforderlich, da gute Ergebnisse in der Sozialen Arbeit immer das Resultat einer Koproduktion mehrerer Parteien sind. Die Komplexität, die Soziale Arbeit besitzt, muss einbezogen werden. Nicht ausgeblendet werden dürfen außerdem die Unsicherheiten und Ambivalenzen in diesem Bereich. Gleichzeitig müssen jedoch Prozesse beschrieben, erklärt und legitimiert werden, die zu positiven Resultaten in den Sozialen Diensten führen.

Die Forschungsfragen der beiden verbundenen Qualitätsforschungsprojekte waren insbesondere:

- Wie wird der Zugang zu den Sozialdiensten prinzipiell organisiert, und durch welches Personal (im Forschungsgebiet)?

- Welche Kriterien der guten Praxis können durch die verschiedenen Akteur_innen identifiziert werden?
- Was sind die Wissensgebiete, Kompetenzen, Haltungen und Werte, die gute Praxis ausmachen?

Die im vorliegenden Kapitel dargestellten Teilergebnisse beziehen sich ausschließlich auf das Projekt des Zugangs zu den sozialen Diensten und damit hauptsächlich auf die Beantwortung der ersten Fragestellung. Die Datengrundlage sowie die bisherige Dissemination des Zugangs-Forschungsprojektes werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Datengrundlage und Dissemination

Datengrundlage	Dissemination
<ul style="list-style-type: none"> • Internationale und italienweite Literaturrecherche zum Zugang • Voruntersuchung Interviews mit Sozialassistent_innen zum Zugang (6 einstündige Interviews) • Leitfragen-Telefoninterviews mit allen Sprengelleiter_innen • Ethnografische Untersuchung in drei ausgewählten Sprengeln (200 h Beobachtungen, Teilnahme an 40 Erstgesprächen, 17 Teamsitzungen) • 43 Interviews mit Sozialassistent_innen • 20 Interviews mit Klient_innen • 44 Interviews mit dem Netzwerk • 80 Interviews mit Bürger_innen auf der Straße 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Präsentationen in den Sprengeln, in denen Vor-Ort-Untersuchungen stattgefunden hatten (in einem Sprengel gab es zwei Präsentationen) • 1 Konferenz „Zwischen Risikomanagement und Partizipation“ an der Freien Universität Bozen (<i>Libera Università di Bolzano</i>) • 1 Buch: Fargion, Silvia Nicoletta; Frei, Sabina e Lorenz, Walter (A cura di): <i>L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione</i> (Soziale Intervention im Spannungsfeld zwischen Risikomanagement und Partizipation), Carocci editore S.p.A.: Roma¹

Quelle: Eigene Darstellung

3 Forschungsergebnisse in Bezug auf den Zugang

Wie der Zugang in den einzelnen Sprengeln tatsächlich abläuft, ist immer ein Resultat aus der legalen Basis, der konkreten anwendungsbezogenen Politik bzw. „policy“, sowie eines bestimmten organisationalen Arrangements und Personaleinsatzes. Auf der Ebene der Mitarbeiter_innen ist es dann eine Frage dessen, wie der Auftrag interpretiert wird und welche Methoden in der

¹ Verfügbar unter: http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843076468 [Zugriff 26.04.2016]

Ausführung zum Einsatz kommen. Bei gleicher legaler Basis wurden in den Südtiroler Sprengeln einheitliche und uneinheitliche Organisationsweisen festgestellt. Einheitlich organisiert war zum Beispiel, dass die erste Klassifikation der „Fälle“ durch Verwaltungspersonal vorgenommen wird und kein soziosanitärer Bürgerservice umgesetzt wurde, wie er im 328er Gesetz dargelegt wird. Uneinheitlich organisiert waren zahlreiche andere Arrangements, die in der folgenden Tabelle auf der rechten Seite zusammengefasst dargestellt werden.

Tabelle 2: Einheitliche und uneinheitliche Organisationsweisen des Klient_innen-Zugangs im Sprengel

In allen Sprengeln einheitlich organisiert	In allen Sprengeln uneinheitlich organisiert
<ul style="list-style-type: none"> • Erste Klassifizierung der „Fälle“ beim allerersten Kontakt wird durch Verwaltungspersonal vorgenommen • Kein soziosanitärer Bürgerservice² 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnungszeiten • Öffentlichkeitsarbeit • Modus der Erstgespräche • Ort der Erstgespräche (Räumlichkeit in einzelnen Sprengeln, aber auch ob es Sprengelstützpunkte gibt oder nicht) • Handhabung der Aufklärung über Privacy-Bestimmungen • Statistische Datenerhebung (Art der Erhebungen in Bezug auf den Erstzugang) • Professionelle Einschätzung einer Fallsituation durch Sprengelleiter_innen

Quelle: Eigene Darstellung

Konkret auf den Forschungskontext bezogen werden weitere relevante Kriterien bei der Organisation des Zugangs neben den zuvor dargelegten Kriterien in Tabelle 3 im Überblick dargestellt. Im Anschluss an diese Darstellung wird der Punkt „Schwerpunktsetzung der Leitung des Sozialdienstes“ erörtert, der die Basis des vorgestellten Zugangs-und Reflexionsmodells bildet.

2 Wie er im Artikel 2, Paragraph 5 und im Artikel 22, Paragraph 2 des Gesetzes Nummer 328/2000 beschrieben wird.

Tabelle 3: Relevante Kriterien der Organisation des Zugangs zu den sozialen Diensten

•	Sprengelgröße (es besteht eine Verbindung zu den meisten anderen Kriterien, vor allem der Grad formaler Organisation)
•	Beschäftigte (welche Berufsgruppen für welche Aufgaben und bei kleinen Sprengeln zum Teil auch welche Persönlichkeiten)
•	Schwerpunktsetzung der Leitung des Sozialdienstes (wertfokussiert, professionsfokussiert oder organisationsfokussiert)
•	Leitungsstil (zum Beispiel demokratischer Führungsstil oder hierarchischer)
•	Territorium/Sprengelinzugsgebiet (zum Beispiel heterogen und Kulturenmix (Meran) oder eher homogen und wenig unterschiedliche Herkunftse oder Kulturen (Ahrntal))
•	Standort (integrierter Sozial- und Gesundheitssprengel oder getrennt, bauliche Bedingungen)

Quelle: Eigene Darstellung

4 Schwerpunktsetzung der Leitungen der Sozialdienste

Mit allen Sprengelleitungen wurden Leitfrageninterviews durchgeführt, anhand welcher, über maximale Differenz des Vergleiches der Aussagen, drei auffällige Schwerpunktsetzungen identifiziert werden konnten. Einmal lag der Fokus auf Werten, einmal auf Organisation bzw. Verwaltung, einmal auf Professionalität. Anhand dieser eindeutigen Schwerpunktsetzungen wurden die Sprengel ausgewählt, in denen Vor-Ort-Untersuchungen durchgeführt wurden. Resultat der Vor-Ort-Untersuchung war, dass die Schwerpunktsetzungen der Sprengelleitungen auch einen großen Einfluss in der tatsächlichen Organisation des Zugangs im Sprengel bildeten. Damit verbundene Eigenschaften werden in der Folge dargestellt. Zunächst werden typische Aussagen der Sprengelleitungen im Leitfrageninterview wiedergegeben, die die jeweilige Schwerpunktsetzung bezeichnen, im Anschluss daran wird das jeweilige Zugangsmodell erklärt. Im darauffolgenden Absatz werden die wesentlichen Eckpunkte der drei Zugangsmodelle in einer Tabelle abgebildet.

Die wertfokussierte Sprengelleitung äußert sich folgendermaßen über den Erstzugang:

„Es gibt keine Ausschlussgründe, jeder der kommt [...] ich denk mir der Sozialdienst hat einfach auch eine niederschwellige Hilfe zu leisten [...] und wenn wir nicht unbedingt die Hilfe direkt leisten können, dann versuchen wir immer den Kontakt herzustellen zu einer weiterführenden Organisation. Zum Beispiel, was im Sommer manchmal passiert ist, wenn Menschen, die nicht bei uns ansässig sind, kommen, wo wir ja eigentlich sagen könnten, Sie sind bei uns nicht ansässig, wir sind nicht zuständig. [Das machen wir aber nicht]“ (Zitat der wertfokussierten Sprengelleitung).

Die organisationsfokussierte Sprengelleitung äußert sich folgendermaßen über den Erstzugang:

„[...] der Erstzugang erfolgt in einem formalen Rahmen, die Klienten kommen, müssen auch einen Antrag machen und unterschreiben, das heißt in der FSH [finanzielle Sozialhilfe], auch in der Hauspflege und auch in der SPG [sozialpädagogische Grundbetreuung]. Und da gibt es natürlich Formulare, die vom Land vorgesehen sein [...]“ (Zitat der organisationsfokussierten Sprengelleitung).

Die professionsfokussierte Sprengelleitung äußert sich folgendermaßen über den Erstzugang:

„[...] der Klient oder die Familie erhält einen Erstberatungstermin mit einem Sozialassistenten. [...] Dort wird seine Situation dann genau eingeschätzt und beurteilt werden, Informationen gegeben, also oder geschaut welche Unterstützung braucht diese Familie oder diese Person [um sie an die professionellen Stellen weiterzuleiten]“ (Zitat der professionsfokussierten Sprengelleitung).

In den jeweiligen Zitaten aus den Antworten der Sprengelleitungen aus der offen gehaltenen Eingangsfrage im Leitfrageninterview werden die zentralen Orientierungsfoki erkennbar und drücken erste Verknüpfungen mit der Thematik des Erstzugangs aus. Während bei der Aussage der ersten Sprengelleitung der Wert des niederschweligen Zugangs für die Bürger_innen betont wird, welcher sogar über bestehende Grenzen der Verwaltungserfordernisse hinaus verfolgt wird, steht bei der Aussage der zweiten Sprengelleitung das Verwaltungshandeln und die formale Organisation im Zentrum. Im Zitat der dritten Sprengelleitung wird das professionelle Handeln der Sozialassistent_innen betont und die professionelle Einschätzung des Unterstützungsbedarfs. Mithilfe der Vor-Ort-Untersuchungen, die diese Schwerpunktsetzungen als mit anderen Eigenschaften verknüpft wahrnehmen ließen, wurden folgende drei Zugangsmodi beschreibbar.

5 Drei Zugangsmodi

Im wertfokussierten Zugangsmodus, wie er bei der ersten Sprengelleitung schon angeklungen ist, wird Bürger_innen, die zum Sozialdienst kommen, in jeder Situation geholfen, der niederschwellige Zugang wird gewährt, Bedürfnisse der hilfesuchenden Menschen werden ernst genommen, bzw. bilden betreffende Werte (des Respekts und der Niederschwelligkeit) Leitlinien für alle Mitarbeiter_innen, die über Berufsgrenzen hinweg gelten. Im Sozialsprengel sind Sozialassistent_innen, Sozialpädagogen_innen, Pflegekräfte und Verwaltungsangestellte beschäftigt. Die gemeinsame Wertebasis trägt den Dienst, Konflikte in Bezug auf den Zugang werden nicht über die unterschiedlichen Professionen und deren jeweiligen Befugnisse artikuliert, sondern über die „richtige“ Auffassung von Hilfe, die „richtige“ Form der Wertschätzung und des Respekts, welcher hilfesuchenden Menschen entgegengebracht werden soll. Der Sprengel bietet sehr hohe Flexibilität und geringe formale Hürden für den Zugang und es wird versucht für die Menschen so viel wie möglich erreichbar zu sein und adäquate Anlaufstelle für Hilfebedürfnisse jeglicher Art zu sein. Bürger_innen werden beim Erstzugang herzlich empfangen, bekommen gleich eine Ansprechperson, die nach Möglichkeit immer dieselbe bleibt, damit sie ihre Geschichte nicht mehrmals von Neuem erzählen müssen.

Im organisationsfokussierten Zugangsmodus hingegen bestehen sehr klare und strikt einzuhaltende Zugangsregeln (z.B. die Öffnungszeiten oder die Diensthabenden in Bezug auf den Erstzugang, die in rotierender Form festgelegt werden). Die Sprengelorganisation dreht sich stark um die unterschiedlichen Einsatzbereiche im Sprengel, welche alle eine Sprechstunde anbieten, die je nach Problemlage und -bereich genutzt werden kann. Die Arbeitsabläufe sind stark formalisiert, auch verschriftlicht. Das Vorgehen bei Erstzugängen ist geregelt, die Standardisierung der Vorgehensweisen wird angestrebt, Bürger_innen mit „gleichen Notlagen“ sollen „gleiche Antworten“ erhalten. Bürger_innennähe wird hier nicht über die flexible Anpassung an die Bedürfnisse der Bürger_innen erreicht, sondern zum Beispiel über die Abhaltung von Sprechstunden in territorialen Stützpunkten.

Im professionsfokussierten Modus wird das Recht der Menschen mit „einem Professionisten“ zu reden sehr wichtig genommen, und die Hauptfragestellung der Zugangsorganisation rankt sich darum. Die global-professionelle Einschätzung der Anfrage der Menschen steht im Vordergrund. Hier wird es als wichtig angesehen, dass die Gesamtsituation von hilfesuchenden Menschen eingeschätzt wird. Es soll umfassend informiert werden und nicht allein eine Antwort für eine Anfrage geliefert werden. Weitergehende Beratung und Verweis an Fachkräfte anderer Disziplinen wird angestrebt, es wird dabei in Kauf genommen, dass der/die Klient_in mitunter ihre Geschichte nicht

einer Person sondern bis zu fünf Leuten hintereinander vorstellt und damit einen „weiteren“ Zugangsweg beschreiten muss, als dies zum Beispiel im wertfokussierten Modus notwendig ist.

Neben den grundsätzlichen Ausrichtungen der drei Zugangsmodi konnten auch „ideale“ Klient_innen in den verschiedenen Modi beschrieben werden, sowie typische Risiken.

Im wertfokussierten Modus ist der „ideale Klient“ die „ideale Klientin“ ein materiell armer und relativ ausgegrenzter Mensch mit wenigen Ressourcen und wenig Eigenengagement in Bezug auf eine Veränderung seiner/ihrer Situation. Die betreffenden Hilfeempfänger_innen schämen sich eventuell zum Dienst zu kommen, oder der Gemeinschaft zur Last zu fallen. Es braucht Empathiefähigkeit und auch outreaching-Methoden um als Dienst überhaupt Zugang zu den potentiellen Adressat_innen zu bekommen. Menschen, die über ihre sozialen Rechte Bescheid wissen und diese in einer fordernden Weise im Dienst einbringen, sind eher herausfordernd in diesem Zugangsmodus. Als typisches Risiko im wertfokussierten Zugangsmodus kann eine paternalistische Hilfsauffassung betrachtet werden, sowie eine tendenziell abwehrende Haltung gegenüber fordernden Klient_innen. Diese sind diejenigen, die von ihren sozialen Rechten Gebrauch machen wollen und die über die persönlichen Ressourcen verfügen diese durchzusetzen. Ein typisches Risiko im wertfokussierten Zugangsmodus ist auch, dass die Ausübung der gate-keeping Funktion des Dienstes weniger bedacht wird und dann womöglich in unkoordinierter Weise stattfindet.

Im organisationsfokussierten Modus ist der „ideale Klient“ bzw. die „ideale Klientin“ diejenige Person, die in die richtige Kategorie fällt bzw. einen Hilfebedarf hat, der schon durch bestehende Dienste gut beschrieben und abgedeckt wird. „Nachfrage bzw. Antwort“ wird in diesem Modell standardisiert und optimal organisiert. Bürger_innen, die verdächtigt werden, das System auszunutzen, sollen herausgefiltert werden. Der/die Klient in informiert sich über die jeweiligen Öffnungszeiten der Beratungsdienste und „dockt“ bei diesen an. Bei ungewöhnlichen Situationen oder bei Bedürfnissen, die Ausnahmen zum Standardangebot darstellen, kann dieser Modus an seine Grenzen kommen. Typische Risiken dieses Zugangsmodus sind Überbürokratisierung und ein gewisser Generalverdacht, dass Bürger_innen den Dienst ausnutzen könnten, sowie durch die Konzentration auf die Amtshierarchie auch die Gefahr, dass es bei den Interventionen weniger um ganzheitliche Wohlfahrtsmaßnahmen geht, als um Risikominimierung, die zur Absicherung der Fachkräfte dient.

Der professionsfokussierte Modus ist ideal für einen Bürger/eine Bürgerin, der/die aktiv an der Veränderung seiner/ihrer Situation mitarbeitet, der/die sich mitteilt und bereit ist seine/ihre Schwierigkeiten zu hinterfragen sowie die professionellen Impulse für sich positiv zu nutzen und der/die teilweise selbst Verantwortung für Entwicklungsprozesse übernimmt. Bür-

ger_innen, die nicht aktiv mitarbeiten und sehr wenig eigene Ressourcen mobilisieren können, stellen für diesen Modus eine Herausforderung dar. Typische Risiken bei diesem Modus sind die unterschiedliche Expertise und Performance der langjährigen Mitarbeiter_innen gegenüber Berufsanfänger_innen, bei gleichzeitiger Konzentration auf diese Expertise. Beim professionsfokussierten Zugangsmodell wird alles um die professionelle Auskunft und Fallarbeit organisiert, unterschiedliche Expertisen und daher unterschiedliche Qualitäten der Services können aber Abweichungen in den professionellen Einschätzungen der Situation bedeuten und werden nicht berücksichtigt. Weiters kann die Abgrenzung unterschiedlicher Professionen in Bezug auf die unterschiedlichen Tätigkeiten und Befugnisse im Dienst, aber auch damit verbundene berufspolitische Ansprüche die Zusammenarbeit bzw. das „an einem Strang ziehen“ gefährden und außerdem Unstimmigkeiten und „Konkurrenz“ zwischen den verschiedenen Professionen fördern, obwohl es oft auch Überschneidungen in der Aufgabendefinition geben muss um gut zu arbeiten.

Tabelle 4: Überblick über die Hauptcharakteristiken

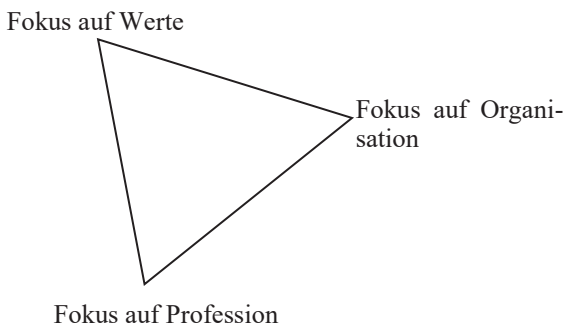
Bezeichnung	Wertfokussiert	Organisations-fokussiert	Professionsfokussiert
Grundlegende Eigenschaften des Modells in Bezug auf den Zugang	Wert niederschwelligen Zugang für Bürger_innen zu gewähren verbindet unterschiedliche Professionen; flexible Anpassung an Bedürfnisse der Bürger_innen beim Zugang	Standardisierung der Vorgehensweisen, Bürger_innen mit „gleichen Notlagen“ bekommen „gleiche Antworten“, „Sicherheit“ über formalisierten Prozess	Globale professionelle Einschätzung der Anfrage der Menschen steht im Vordergrund; dabei wird in Kauf genommen, dass der/die Klient_in mitunter einen „weiteren“ Zugangsweg beschreitet und sein/ihr Anliegen öfter vortragen muss
„Idealer“ Klient	Ausgegrenzte Menschen mit wenigen Ressourcen, die sich vlt. schämen zum Dienst zu kommen oder der Gemeinschaft nicht zur Last fallen wollen; fordernde aktive Klient_innen können herausfordernd sein	Standard-Klient_innen, die in das bestehende Angebot „passen“; Klient_innen in ungewöhnlichen Situationen, wo Ausnahmen gemacht werden müssen, können herausfordernd sein	Aktive Klient_innen, die sich mitteilen und bereit sind ihre Situation auch z.T.selbstverantwortlich zu verändern und die die professionellen Inputs als Impuls dazu nehmen; herausfordernd sind ressourcenschwache Klient_innen, die kaum Selbstverantwortung übernehmen
Typische Risiken	„Paternalismus“; erschwelter Umgang mit fordernden Bürger_innen, die ihre Rechte einfordern; Professionelle Abgrenzung bzw. gate-keeping Funktion erschwert	„Bürokratisierung“, starke Konzentration auf die Amtshierarchie und damit verbundene Probleme; z.B. Risikovermeidung im Zentrum von Interventionen	Unterschiedliche Expertise und Performance zwischen langjährigen Mitarbeiter_innen und Berufsanfänger_innen; Konzentration auf unterschiedliche Ansprüche der Professionen gefährdet die Zusammenarbeit, das „an einem Strang ziehen“

Quelle: Eigene Darstellung

6 Reflexionsmodell

Die drei dargestellten Modi repräsentieren je ein vorrangiges Organisationsprinzip in Fragen, die den Zugang betreffen. Sie hängen mit regionalen Gegebenheiten sowie mit den in Tabelle 3 genannten relevanten Kriterien zusammen und sind insofern funktional. Bei der Organisation des Zugangs kann keines dieser drei „Prinzipien“ Werte, Organisation und Profession außer Acht gelassen werden, keines repräsentiert die alles umfassende „beste Lösung“ in Bezug auf den Zugang der Klient_innen zum sozialen Dienst. Anhand der dargestellten Eigenschaften, „ideale Klient_innen“ und Risiken, kann jedoch jeder Fokus eingenommen werden, um auf die Organisation des Zugangs zu blicken, und die drei beschriebenen Fokussierungen sind wirkungsvoll in der gegenseitigen Kontrolle ihrer Prämissen.

Abbildung 1: Reflexionsmodell



Quelle: Eigene Darstellung

Daher bietet das Dreieck der Fokussierungen (Werte, Organisation und Profession) ein Reflexionsmodell, durch das drei verschiedene Blickrichtungen oder „Linsen“ auf den Zugang zum Sozialdienst geworfen werden können. Extreme Ausprägungen in die eine oder andere Richtung können dadurch identifiziert und ausbalanciert werden. Ein fiktives Best-Practice Modell zur Organisation des Erst-Zugangs als Kombination der besten Eigenschaften aller drei Modelle würde somit garantieren, dass unterschiedliche Professionen in Bezug auf wesentliche Werte (die Bürgerrechte und Hilfebedarfe zu respektieren) zusammenarbeiten, dass geteilte Werte zwischen unterschiedlichen Professionen bestehen, während sie gemäß ihrem jeweiligen Expert_innenwissen professionell und differenziert auf soziale Probleme und Bedürfnislagen der Bürger_innen reagieren. Darüber hinaus würden klare Kommunikations- und Organisationsstrukturen bestehen, die Bürger_innen ein gleichbleibendes Standardangebot garantieren und zudem transparente

Bedingungen für Bürger_innen schaffen, um sich an Richtungsentscheidungen beteiligen zu können.

Literatur

- Fargion, Silvia Nicoletta/Frei, Sabina/Lorenz, Walter (2015): L'“intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione (Soziale Intervention im Spannungsfeld zwischen Risikomanagement und Partizipation), Carocci editore S.p.A.: Roma.
- PARLAMENTO ITALIANO: Legge 8 novembre 2000, n. 328 ("Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali") veröffentlicht in: Gazzetta Ufficiale, n. 265 del 13 novembre 2000 – Supplemento ordinario n. 186
- Promberger Kurt/Tragust, Karl/Bernhart, Josef (2003): Sozialmanagement. EURAC: Bozen. (Arbeitshefte /Quaderni 33).
- Autonome Provinz Bozen/Südtiroler Landtag: Landesgesetz Nr.7 vom 20.März 1991 über die Ordnung der Bezirksgemeinschaften. Kundgemacht im A. Bl. vom 2. April 1991, Nr. 14.
- Autonome Provinz Bozen/Südtiroler Landtag: Landesgesetz Nr. 13 vom 30 April 1991 zur „Neuordnung der Sozialdienste in der Provinz Bozen“ (Riordino dei servizi sociali in Provincia di Bolzano). Kundgemacht im A.Bl. vom 21. Mai 1991, Nr. 22.

Vom Elfenbeinturm zum Streetwork

Lernerfahrungen im Praktikum aus der Sicht von Studierenden der Sozialpädagogik

Helga Kittl-Satran/Hannelore Reicher

Einleitung

Praktika sind in allen Curricula der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit vorgeschrieben. Welchen Stellenwert hat das Praktikum aus professionstheoretischer Sicht? Inwiefern kann das Praktikum als Brücke zwischen Wissenschaft und Berufsfeld gesehen werden? (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001). Wie vollzieht sich die Verzahnung von akademischem Wissenserwerb und Transfer in das professionelle Handeln? Die Erwartungen an die Praktika sind hoch, allerdings ist die empirische Evidenz betreffend Lernpotential und kontinuierlichem Kompetenzerwerb eher bescheiden. Praktika sind ein wichtiger Ausgangspunkt für professionelle Entwicklungsprozesse.

Die notwendige Balance widersprüchlicher Anforderungen kann „nicht durch Buchwissen erlernt werden, sondern nur durch praktische Einübung in eine Kunstlehre und Handlungspraxis“ (Oevermann 1996: 123). Einübung dient der Habitusformation. Trotz unterschiedlicher theoretischer Orientierungen und notwendiger Offenheit im Handeln braucht es ein sozialpädagogisches Selbstverständnis bzw. eine sozialpädagogische Identität (Thiersch/Treptow 2011). Ein professioneller Umgang mit den Paradoxien des Handelns (Zuwarten vs. Intervenieren) ist dabei bedeutsam.

Lernerfahrungen im Praktikum des Lehramtsstudiums werden von Hascher (2006) als vielfältig und hochkomplex beschrieben: Sie sind prozessorientiert, situativ, sozial und subjektiv. Lernerfahrungen basieren auf Modelllernen in der Interaktion mit ExpertInnen, dienen der Einsozialisierung in den Beruf, bewirken Einstellungsänderung in Bezug auf KlientInnen und die Entwicklung einer reflexiven Praxis.

Nach einer Studie von Neuberger u.a. (2016) bieten Praktika verschiedene Professionalisierungschancen: Arbeitsfeldbezogene und berufsbiographische Orientierungsmöglichkeiten in Bezug auf die Vielfalt sozialpädagogischer Handlungsfelder, Erwerb von pädagogischer Handlungskompetenz in kom-

plexen Praxisbezügen sowie Transferkompetenz von Theorie und Praxis. Zudem dienen Praktika der Sensibilisierung für notwendige Prozesse der Selbstreflexion und dem Erwerb von professioneller Identität im Kontext von multiprofessionellen Teams. Forschendes Fragen und Analysieren im Handlungsfeld kann dabei Brücken zwischen Theoriewissen und Praxiserfahrungen bauen (Friebertshäuser 2003); hermeneutisches Fallverstehen und ethnographische Feldforschungsansätze stehen hier im Vordergrund.

1 Fragestellung und Forschungsdesign

Studierende des Masterstudiums Sozialpädagogik an der Universität Graz haben ein forschungsorientiertes Praktikum im Ausmaß von 200 Stunden zu absolvieren und darüber einen Praktikumsbericht zu verfassen, der von einer PraxisbetreuerIn am Arbeitsbereich begleitet und supervidiert wird. Für unsere Studie waren folgende Fragestellungen relevant:

- In welchen Handlungsfeldern sind die Studierenden im Rahmen des Praktikums tätig?
- Welche Lernerfahrungen machen die Studierenden während dieses Praktikums?
- Welche Kompetenzen erwerben die Studierenden während des Praktikums?
- Welche positiven und/oder problematischen Erfahrungen machen die Studierenden?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden die von den Studierenden verfassten Praktikumsberichte aus den Jahren 2012 bis 2015 zur Analyse herangezogen. Das zur Analyse vorliegende Datenmaterial besteht aus 60 Praktikumsberichten mit einem Umfang von durchschnittlich 16 Seiten. Die Datenbasis, auf die wir unsere Erkenntnisse stützen, umfasst insgesamt 951 Seiten aus akzidentalen Dokumenten. Die Dokumentenanalyse des vorliegenden Datenmaterials erfolgte nach der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring mit dem Programm MaxQDA 12.

2 Ergebnisse

2.1 Handlungsfelder

Die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit haben sich im Zuge der Moderne stark ausdifferenziert. Insofern wurde erkundet, in welchen Handlungsfeldern die Studierenden während ihrer Praktika tätig sind. Die Gliederung der Handlungsfelder erfolgte in Anlehnung an Heimgartner (2009: 193ff.), der in seinem Buch „Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit“ eine differenzierte Darstellung der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit vornimmt. Dabei sind die sozialen Hilfen im Lebenslauf (Kindheit, Jugend, Familie, Alter) thematisiert, es wird aber auch auf die klassischen Problemlagen (Armut, Migration, Straffälligkeit usw.) fokussiert. Auch Felder, die in Zukunft eine zunehmende Rolle spielen werden (Gemeinwesenarbeit, Sozialraumorientierte Arbeit), sind berücksichtigt. Insgesamt zeigt sich, dass die Handlungsfelder sehr vielfältig sind.

Am häufigsten werden die Handlungsfelder Kinder- und Jugendarbeit (n=23) sowie Kinder- und Jugendhilfe (n=17) genannt. Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit werden Erfahrungen vor allem im Rahmen von Kinder- und Jugendberufshilfen, Sommerferienaktivitäten in Kinderlagern, Sommerkinderlagern und -horten, Sommercamps sowie in Kinderbüros, Jugendzentren oder bei Sozial- und Lernbetreuungen gesammelt.

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe werden häufig mobile Wohnbetreuungen von Jugendlichen, sozialpädagogisches Wohnen von Kindern und Jugendlichen, Heilpädagogische Zentren oder Familienförderung und Beratung sowie die Krisenintervention gewählt.

Auch die Handlungsfelder Arbeit und Arbeitslosigkeit (n=7) sowie Behinderung (n=6) werden gerne gewählt. Im Bereich Arbeit und Arbeitslosigkeit werden die Praktika in Fortbildungsinstituten, Ausbildungszentren oder beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentren (wie Jugend am Werk), dem Berufsförderungsinstitut (bfi), dem bit Schulungszentrum oder dem Ländlichen Fortbildungsinstitut (LFI) absolviert, die vom Arbeitsmarktservice und dem Land Steiermark (Soziales und Arbeit) beauftragt werden, die Durchführung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu gewährleisten. Hierdurch werden überbetriebliche Lehrausbildungen oder Berufsorientierungsmaßnahmen wie die Perspektivenwerkstatt angeboten. Die Arbeit mit beeinträchtigten Menschen erfolgt in Tagesstätten (Mosaik), bei betreutem Wohnen oder auf heilpädagogischen Stationen.

Eher selten werden Praxiserfahrungen in den Handlungsfeldern Asyl und Migration (n=3) sowie Kriminalität (n=3) gesammelt.

Im Handlungsfeld Kriminalität werden von den Studierenden Erfahrungen in der Bewährungshilfe, dem elektronisch überwachten Hausarrest oder in Frauenhäusern gesammelt.

Vereinzelte finden auch Handlungsfelder wie die psychiatrische Soziale Arbeit (n=2), Alter und Soziale Arbeit (n=2) und der Gesundheitsbereich (n=1) Eingang in Praxiserfahrungen. Hier werden die Praktika in der Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychologie, in traumapädagogischen Einrichtungen für junge Frauen, in Seniorenheimen/Betreutes Wohnen bzw. im Frauengesundheitszentrum/Frauenservice absolviert.

2.2 Lernerfahrungen

Betreffend Lernerfahrungen wird der individuelle Erkenntnisgewinn mit Bezug auf Herausforderungen, das Team und das Spannungsfeld Theorie-Praxis diskutiert.

2.2.1 Herausforderungen

Die Studierenden sind im Rahmen ihrer Praktika mit vielen Herausforderungen konfrontiert und lernen mit diesen Herausforderungen umzugehen.

- Dabei lernen sie auch die eigenen Grenzen kennen, wie z.B. bei der Arbeit mit einer Roma-Familie, die mit einem Kleinkind auf der Straße lebte, aber über keine Pässe verfügte.

„(...) stieß ich teilweise auch an meine persönlichen Grenzen, wenn es darum ging, dass manchen Menschen einfach nicht geholfen werden konnte“ (35, Abs. 76).

- Durch „Learning by Doing“ erfahren die Studierenden Erfolgserlebnisse und Niederlagen.

Zu Beginn meines Blockpraktikums war ich ehrlich gesagt manchmal etwas überfordert, als ich gleich in der ersten Woche KlientInnen zu Gerichtsverhandlungen alleine begleiten und vertreten durfte. (...) bin froh, dass ich so viele Aufgaben mit den KlientInnen selbstständig und alleine durchführen konnte“ (49, Abs. 147).

- Das Praktikum als Ort der „produktiven Irritation“ führt bei Studierenden zur Veränderung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen.

„Eine besondere Herausforderung war für mich die Betreuung von Kindern ohne Sprachfähigkeit (...). Es war für mich sehr ungewohnt, keine Reaktionen auf meine Fragen und keinerlei Feedback auf meine Handlungen zu bekommen. Aus diesem Grund hatte ich häufig die Sorge, dass ich den speziellen Bedürfnissen nicht gerecht werde“ (51, Abs. 83).

„Durch die Arbeit mit und in den Familien habe ich einen weiteren Blick für sehr viele Dinge bekommen und sehe nun vieles anders. Die Zeit als HIK [Hilfe in der Krise] Betreuerin hat mich sehr geprägt und zum Positiven verändert und reifen lassen“ (60, Abs. 32).

- Die Studierenden machen im Praktikum auch die Erfahrung, dass die eigenen Normen, Werte und Handlungsmotivationen oft nicht mit den subjektiven Sichtweisen der AdressatInnen übereinstimmen. Auch der Umgang mit Enttäuschungen ist eine wichtige Lernerfahrung.

„Mir persönlich fiel das immer wieder auf, wenn ich die Frauen beim Einkaufen begleitete und dabei unbewusst versucht habe, sie von meiner Art der Ernährung zu ‚überzeugen‘. (...) bin ich einen komplett anderen Umgang mit Einschlafritualen gewohnt, wie ich es in der Einrichtung erlebt habe. Und auch wenn ich dies daraufhin mit den Frauen thematisiert habe, gestaltete sich das zu Bett bringen danach immer noch nicht nach ‚meinen Vorstellungen‘“ (30, Abs. 81-83).

- Die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden, stellt eine weitere Herausforderung im Praktikum der Studierenden dar. Auch die Abgrenzung von den persönlichen Schicksalen der AdressatInnen ist eine wichtige Lernerfahrung der Studierenden.

„Am Ende des Praktikums (...) haben sich freundschaftsähnliche Verhältnisse zwischen den Mädchen und mir gebildet. Eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden, erwies sich in meinem Fall gegen Ende des Praktikums als schwierig. Über ‚richtiges oder falsches‘ Agieren in Konfliktsituationen mit und unter den Mädchen habe ich an manchen Tagen intensiv nachgedacht“ (18, Abs. 112-113).

„Einer der wichtigsten Lernprozesse während des Praktikums war das persönliche Abgrenzen zu den ‚Problemen‘ der Kinder und Jugendlichen. Erst nachdem mich die Lebenssituation der KundInnen nicht mehr so stark irritiert hat und ich erkannte, dass sie nicht mein Mitleid, sondern meine Aufmerksamkeit und meine positive Unterstützung brauchen, war es mir möglich, mich auf die Stärken und Ressourcen der Kinder zu konzentrieren und damit nicht mehr die Behinderung im Vordergrund zu sehen“ (51, Abs. 80).

2.2.2 Team

In multiprofessionellen Teams können Studierende durch das Vorbild erfahrener Fachpersonen eine professionelle Identität entwickeln. Dabei ist der Austausch mit und die Unterstützung durch das Fachpersonal von großer Bedeutung. Eine wichtige Rolle kommt dabei den MentorInnen in den Praxisseinrichtungen zu und die Erfahrungen, die in Teamsitzungen oder bei Supervisionen gemacht werden.

- Vorbild durch Fachpersonal

„Das Team, welches aus 12 Personen bestand, (...) war hervorragend. (...) Unsere Teamleiterin (...) ist und war eine wunderbare Führungsperson. Von ihr konnte ich sehr viel für meine Arbeit und mein Leben lernen. Es bestand jederzeit die Möglichkeit, sie anzurufen, (...)“ (60, Abs. 33).

- Austausch und Unterstützung durch Fachpersonal

„Die MitarbeiterInnen sind in ihrem persönlichen Zugang zum Thema Suizid und der Arbeit mit Jugendlichen so unterschiedlich, dass man von jedem etwas lernen kann“ (26, Abs. 84).

„Während des Praktikums in der Sozialberatung konnte ich durch informelle Gespräche mit Fachkräften feststellen, dass in der Institution immer die Möglichkeit besteht laufend Fälle mit KollegInnen zu besprechen und andere Sichtweisen bzw. Informationen zu erhalten. (...) Durch diese Art der gegenseitigen Absprache und Beratung, hatten die MitarbeiterInnen die Möglichkeit Entscheidungen bzw. ihre Handlungen in der Beratung abzusichern und zu reflektieren“ (35, Abs.99).

- Feedback & Reflexion

„In der Zeit der Betreuung und Entlastung der Familie nahm ich einmal monatlich an der Teamsitzung teil, in der die einzelnen Fälle besprochen wurden. Die Interventionen waren sehr hilfreich und ich habe dadurch viel gelernt. Besonders die Unterstützung und das fachliche sowie praktische Wissen meiner Mentorin war für mich eine Bereicherung“ (50, Abs. 23).

2.2.3 Spannungsfeld Theorie-Praxis

Die Studierenden sind bemüht, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Das Zueinander-in-Beziehung-Setzen von Theoriewissen und Praxiserfahrungen ist für viele Studierende eine große Herausforderung.

„Während des Praktikums war es mir sehr wichtig, oder besser gesagt, habe ich versucht den gelernten theoretischen Hintergrund mit der Praxis zu verbinden. Dabei merkte ich, dass es nicht leicht ist, Theorie und Praxis in einen Zusammenhang zu bringen. Es benötigt viel Wissen, Erfahrung, aber auch persönliche Ausdauer, damit das gelingt“ (59, Abs. 79).

- Einigen gelingt es gut, eine Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen.

„Ich konnte (...) wertvolle Erfahrungen sammeln und auch mein Wissen, welches mir durch diverse Lehrveranstaltungen an der Universität vermittelt wurde, in der Praxis anwenden“ (4, Abs. 28).

„Im Zuge des Studiums absolvierte ich ein Seminar bei [Name], der auf die Charakteristika eines Beratungsgespräches einging. Ich erkannte viele Elemente bei den hauptamtlichen SozialarbeiterInnen in den Bewährungshilfegesprächen wieder, was sehr interessant für mich war“ (8, Abs. 187).

- Die Studierenden machen aber auch die Erfahrung, dass theoretische Konzepte in der Umsetzung immer einen Aushandlungsprozess erfordern und in der praktischen Arbeit auch äußere Einflüsse die Umsetzung erschweren.

„Aus meiner Forscherinnenposition ist mir als erstes ins Auge gestochen, dass es einen sehr großen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gibt. (...) konnte ich feststellen, dass

einige BetreuerInnen, obwohl sie selbstverständlich die Ziele und Leitlinien ihres Arbeitgebers kennen, KundInnen nicht zur Selbstbestimmung auffordern, da dies eventuell von den PädagogInnen verlangt, Umwege einzuschlagen. (...) Für das Ziel Empowerment wird sich kaum Zeit genommen“ (39, Abs. 136-139).

- Eher unbefriedigend ist es für Studierende, wenn ihnen im Rahmen des Praktikums keine Gelegenheit geboten wird, ihr theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen.

„Ich kenne bereits einen großen Teil des theoretischen Hintergrundes, den ich während meines Praktikums (...) leider nicht in der Praxis umsetzen konnte“ (23, Abs. 115).

- Anderen Studierenden wiederum gelingt es nicht, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

„Eine Querverbindung zwischen Theorie und Praxis in meinem Handeln herzustellen war nicht möglich“ (18, Abs.101).

Durch all diese Lernerfahrungen – mit Unsicherheiten umzugehen, eigene Hemmnisse zu überwinden, das auf sich alleine gestellt sein, Emotionen auszuhalten, der fachliche Austausch und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen – erhalten die Studierenden Handlungssicherheit und können eine professionelle Identität ausbilden.

2.3 Kompetenzerwerb

Es gilt nun zu klären, welche Kompetenzen die Studierenden während ihrer Praktikumszeit erwerben. Die pädagogischen Handlungskompetenzen, die es in komplexen Praxisbezügen braucht, wurden mit Blick auf die erworbene Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz analysiert. Die Reflexion über den Kompetenzerwerb wird allerdings von den Studierenden eher ungern betrieben. Dies braucht möglicherweise zusätzliche Anleitung, um den Studierenden ihre erworbenen Kompetenzen vor Augen zu führen. Das Wissen über eigene Kompetenzbereiche könnte auch zu einem besseren Standing innerhalb multiprofessioneller Teams beitragen.

„Für mich persönlich war die Verschriftlichung meiner praktischen Erfahrung in diesem Praktikumsbericht essentiell für meine persönliche Reflexion der Tätigkeiten während meines Praktikums“ (12, Abs. 133).

„Nur durch direktes, bewusstes Hinschauen und Nachdenken bekommt man die Möglichkeit diese Abläufe sichtbar zu machen, zu verbessern, oder sie gegebenenfalls zu verändern. Ich bin sehr dankbar für diese Möglichkeit der Selbstevaluierung“ (31, Abs. 90).

2.3.1 Personale Kompetenz oder Selbstkompetenz

Die personale oder Selbstkompetenz umfasst Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Umgang mit der eigenen Person betreffen. In diesem Zusammenhang führen die Studierenden an, dass sie im Rahmen ihres Praktikums Selbstreflexionsfähigkeit, Flexibilität, Ausdauer, Verantwortlichkeit, Emotionale Intelligenz, Initiative und Engagement, Selbstsicherheit und die Fähigkeit, diszipliniert zu arbeiten, erworben bzw. verfestigt haben.

„Rückblickend (...) sehe ich einen großen Bedarf von meiner Seite, mehr Selbstsicherheit aufgrund meiner pädagogischen Grundkenntnisse an den Tag zu legen“ (52, Abs. 126).

„Vor allem aber habe ich für mich die Sicherheit gewonnen, dass ich auch mit schwierigeren Lebenswelten umgehen und arbeiten kann“ (51, Abs. 87).

„Im Großen und Ganzen habe ich durch das Praktikum gelernt, noch offener auf andere Lebenswelten und neue Herausforderungen zuzugehen und mich auch in emotional belastenden Situationen professionell zu verhalten“ (51, Abs. 87).

2.3.2 Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, sich im Umgang mit den Mitmenschen sozial angemessen zu verhalten. Hier werden von den Studierenden folgende Aspekte genannt: Kommunikationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Kontaktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz, Unvoreingenommenheit, Fähigkeit, sich Respekt zu verschaffen, Fähigkeit zur Abgrenzung sowie viel Geduld und hohe Frustrationstoleranz.

„Auch diese Fähigkeit [sich Respekt zu verschaffen, Anm. d. V.] musste ich mir in kürzester Zeit aneignen“ (34, Abs. 103).

„Das Durchsetzungsvermögen ist ein wichtiges Kriterium in der Arbeit mit Kindern. Grenzen und auch Regeln sollen aufgestellt und auch eingehalten werden. Dabei konsequent zu bleiben, ist in manchen Fällen, wie ich es erlebt habe, schwierig, aber wichtig in der sozialpädagogischen Arbeit“ (18, Abs. 105).

2.3.3 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz ergibt sich im Wesentlichen aus der Sachkenntnis (dem Wissen) sowie aus den Fähigkeiten und Fertigkeiten (dem Können), die für die Bewältigung bestimmter fachlicher Aufgaben notwendig sind. Hier konnten die Studierenden sowohl ihr allgemeines Fachwissen erweitern, sich Spezialwissen aneignen als auch ihr Wissen über Methoden im Handlungsfeld ausbauen.

▪ Fachwissen

„Ein gewisses Maß an Fachwissen eignet man sich im Laufe der Wochen auch durch die vielen Erklärungen der Mitarbeiter an“ (10, Abs. 98).

„Im Rahmen des absolvierten Praktikums im [Art der Einrichtung] konnte ich meinen Wissensbestand unter anderem zum Thema Kinderrechte beziehungsweise Partizipation auf spannende und sehr vielfältige Weise erweitern“ (41, Abs. 77).

▪ Spezielles Fachwissen und Fachsprache

„Was mir auf jeden Fall gefehlt hat, war jegliches Rechtswissen, das im Bereich der Bewährungshilfe erforderlich ist“ (8, Abs. 189).

▪ Wissen über Methoden

„Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Strategien zur Hilfestellung bei der Bewältigung der Probleme in ihrem Alltag hat mir interessante Perspektiven für mich persönlich als auch für mein weiteres Studium bzw. meine berufliche Laufbahn eröffnet“ (42, Abs. 91).

2.3.4 *Methodenkompetenz*

Die Methodenkompetenz umfasst die Beherrschung und Anwendung verschiedener Arbeitsmethoden und -techniken. Es ist die Fähigkeit, die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen bei Aufgaben bzw. Problemen umzusetzen. Vor allem in diesem Bereich konnten neue Erfahrungen gesammelt, Kenntnisse erworben und Kompetenzen erweitert werden, da es hier um die praktische Umsetzung von Wissen geht. So konnte Beratungskompetenz bspw. bei der Konfliktregelung beim ATA (außergerichtlichen Tatausgleich) erworben werden, durch Aktives Zuhören die Problemlösungsfähigkeiten geschult, die Organisationsfähigkeit ausgebaut, und Entlastungs- und Unterstützungskompetenz erworben werden.

„Mein Methodenrepertoire und meine Kreativität wurden nach und nach erweitert, ich wurde immer besser darin, klare Strukturen und Grenzen vorzugeben und achtete im Laufe der Zeit gezielter auf Entwicklungsschritte der Kinder in den jeweiligen Teilbereichen“ (48, Abs. 210).

2.4 Positive und problematische Erfahrungen

Zu den positiven arbeitsfeldbezogenen und berufsbiographischen Erfahrungen der Studierenden zählt die Orientierungsmöglichkeit in Hinblick auf die Vielfalt der sozialpädagogischen Handlungsfelder. Schon bei der Suche einer geeigneten Praktikumsstelle können die Studierenden ihr Wissen über sozial-

pädagogische Einrichtungen erweitern und auch im Praktikum selbst kommen sie mit Personen anderer Handlungsfelder in Kontakt.

„So bekam ich die Möglichkeit, einen Einblick in den beruflichen Alltag mehrerer Dienste der Jugendwohlfahrt zu erhalten, wie zum Beispiel mobil betreutes Jugendwohnen, Erziehungshilfe, Sozialpädagogische Familienbetreuung und Streetwork“ (57, Abs. 110).

- Das Praktikum dient auch als Hilfestellung für Entscheidungsprozesse die zukünftige Berufswahl betreffend oder als Orientierung im weiteren Studium.

„(...) so kann ich mit gutem Gewissen behaupten, dass dies durchaus eine Einrichtung wäre, in welcher ich gerne arbeiten würde“ (58, Abs. 209).

„Die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen war faszinierend und für meine zukünftige berufliche Laufbahn nützlich. Ich muss jedoch zugeben, dass ich mir nicht vorstellen kann in dieser Abteilung arbeiten zu können“ (33, Abs. 201).

- Das Praktikum war für viele Studierende „gate opener“ für den Berufseinstieg. Entweder gelingt der Berufseinstieg direkt in der Einrichtung, in der sie das Praktikum absolviert haben, oder es ergeben sich aufgrund des Praktikums andere berufliche Möglichkeiten.

„Das Allerbeste an diesem Berg an Erfahrungen und neuen beruflichen Fähig- und Fertigkeiten, die ich sammeln konnte, ist, dass ich seit [Datum] dem Team der [Name der Einrichtung] angehöre“ (34, Abs. 107).

„Aufgrund meines Praktikums in der [Name der Einrichtung] und der daraus resultierenden Kontakte ergab sich für mich die Chance auf eine Vollzeitstelle in einem anderen BBRZ-Projekt, dem Jugendcoaching“ (40, Abs. 129).

Weitere positive Erfahrungen, von denen die Studierenden berichten, beziehen sich auf die Methoden und Arbeitsweisen im Handlungsfeld. Hier konnten sie die Erfahrung machen, dass der bedürfnisorientierte, ressourcenorientierte und partizipative Ansatz im Feld gelebt wird. Auch das wertschätzende Verhältnis zwischen Fachpersonal und KlientInnen und die Anerkennung der Leistungen im Praktikum, werden von den Studierenden als positive Erfahrungen mitgenommen.

„Das positive Feedback sowie die Anerkennung der Familie haben mir gezeigt, dass ich die richtige Berufswahl getroffen habe“ (50, Abs. 134).

Natürlich werden von den Studierenden in ihrer Praktikumszeit auch negative bzw. problematische Erfahrungen gemacht.

Bezogen auf das Team kann es vorkommen, dass

- Teammitglieder nicht über den Praktikumsantritt der Studierenden informiert sind, und daher keine entsprechenden Vorbereitungen getroffen wurden oder dass die Informationsverbreitung innerhalb multiprofessioneller Teams nicht optimal gelingt,

- die begrenzten zeitlichen Ressourcen der LeiterInnen oder Teammitglieder zu einer für die Studierenden unbefriedigenden Praktikumsbegleitung führen,
- die Studierenden aufgrund ihres Status nur schlecht im Team integriert werden, oder dass das Fachpersonal mit internen Auseinandersetzungen über die Arbeitsaufteilung beschäftigt ist, anstatt auf die Bedürfnisse der AdressatInnen einzugehen.

Kritisch wurde teilweise auch die Arbeitshaltung des Fachpersonals wahrgenommen. Vereinzelt werden in Feriencamps Interessens- und Verantwortungslosigkeit festgestellt.

Sie zeigen keinerlei Interesse, sind sich der Verantwortung, die sie zu tragen haben, nicht wirklich bewusst und sehen diesen Aufenthalt als gut bezahlten Urlaub. Ein Beispiel wäre die Verletzung der Aufsichtspflicht (...) Dass einige BetreuerInnen kein Interesse an der Arbeit zeigen ist daran ersichtlich, dass sie keine Planungen schreiben und somit auch keine Angebote wie Spiele oder andere Beschäftigungen anbieten (2, Abs. 118).

In anderen Kontexten (z.B. bei der Sozialberatung für MigrantInnen) machen die Studierenden auch die Erfahrung, dass AdressatInnen vom Fachpersonal respektlos behandelt und kaum mehr als Mensch wahrgenommen werden, und stattdessen ausschließlich die finanzielle Situation beurteilt wird.

Bei arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen entstand bei den Studierenden teilweise der Eindruck, dass es den TrainerInnen primär darum geht, die vom AMS vorgegebenen Quoten zu erfüllen und nicht im Interesse der AdressatInnen zu handeln.

In Bezug auf Konzepte und Methoden in der sozialpädagogischen Arbeit mussten die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika auch die Erfahrung machen, dass

- Zieldefinitionen „schablonenhaft“ ohne Absprache mit der Familie von den SozialarbeiterInnen des Jugendamtes formuliert werden,
- Analysen über Stärken- und Schwächenprofile der AdressatInnen nur auf die Schwächen ausgerichtet werden,
- Ressourcenorientierung nur als modisches Etikett im Konzept aufscheint und
- keine oder nur unzureichende Reflexion über persönliche Problemlagen seitens der BeraterInnen erfolgt.
- Vereinzelt wurden auch problematische Erfahrungen mit den zu betreuenden KlientInnen (bspw. in einer Notschlafstelle für wohnungslose Frauen) gemacht, die von persönlichen Beleidigungen bis hin zu Beschimpfungen durch KlientInnen reichten.

„Wenn sie alkoholisiert war, tyrannisierte sie die freiwilligen MitarbeiterInnen des Hauses. Ich wurde von ihr einmal 9 Stunden am Stück immer wieder beleidigt und beschimpft“ (25, Abs.138).

3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in den Praktikumsberichten eine große Vielfalt in Bezug auf Handlungsfelder, Zielgruppen, Methoden widerspiegelt. Besonders bedeutsam ist die professionelle Beziehungsgestaltung mit einem Fokus auf Nähe-Distanz (Thiersch 2006). Studierende erleben das Praktikum als Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen, dies dient auch als Hilfestellung für Entscheidungsprozesse der zukünftigen Berufswahl. Das Praktikum wird als „gate opener“ für den Berufseinstieg gesehen (Sarceletti 2007). MentorInnen kommt in den Praxiseinrichtungen eine wichtige Rolle zu, wobei deren zentrale Rolle in diesem Kontext eher kaum systematisch erforscht ist.

Praktika sind ein wichtiger Baustein auf dem Weg zur operativen Herausbildung des Typus des „wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen“. Die Betreuung, Begleitung und Beratung der Praktika ist ein hochschuldidaktischer Aufgabenbereich der Lehrenden, hier gilt es in reflexiver Weise Praxis bearbeiten zu lernen und mit Theorie zu verknüpfen (Treptow 2016). Ob sich hierzu klassische Vorher-Nachher-Besprechungen oder prozessorientierte Begleitungen im Sinne kollegialer Fallberatung besser eignen, bleibt offen.

Das Praktikum als Entdeckungsreise zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis ist auch eine wichtige Erkenntnisquelle in ihrer biographischen Dimension. Überforderungserleben kann zu biographischen Krisen führen. Offen bleibt, wie gravierendere biographische Probleme bearbeitet werden können, und wie eine bessere Koordination der Zusammenarbeit Universität und Praktikumsstellen gewährleistet werden kann (Grasshoff/Schweppe 2012). Interessant wäre es auch der Frage nachzugehen, was die PraktikerInnen von den Studierenden lernen und welche neuen Impulse bzw. Innovationen sich daraus für die Praxis ergeben.

Literatur

- Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum in der Erziehungswissenschaft? In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied: Luchterhand, S. 181-204.
- Grasshoff, Gunter/Schweppe, Cornelia (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-250.

- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 51. Beiheft, S. 130-148.
- Heimgartner, Arno (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Berlin: LIT Verlag.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Neuberger, Christa/Weiß, Barbara/Schneider Sabine (2016): Entwicklung von Professionalität – zur Bedeutung von Praktika im Studium. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-238.
- Oeverman, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie pädagogischen Handelns. In: Come, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Sarcelletti, Andreas (2007): Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29, 4, S. 52-80.
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2001): Praktika: Pflicht oder Kür? Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Pädagogischer Blick, 9, 4, S. 196-206.
- Thiersch, Hans (2006): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 29-46.
- Thiersch, Hans/Treptow, Rainer (2011) (Hrsg.): Zur Identität der Sozialen Arbeit. Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Treptow, Rainer (2016): Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Notizen über das Schwierige daran. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-25.

Soziale Arbeit im Kontext von Mobilität und Migration

Soziale (Ent-)Sicherung und (Im-)Mobilitäten im Nationalstaat: eine Verhältnisbestimmung von Sozialer Arbeit und Sozialer Frage

Eberhard Raithelhuber

Soziale Arbeit lässt sich als eine spezifische, personenbezogene und handlungsorientierte, kulturell und historisch rückgebundene, institutionalisierte Bearbeitung *sozialer* Probleme beschreiben. Als solche ist sie gleichermaßen Seismographin und Transformatorin gesellschaftlicher Veränderungen. Dazu gehört, dass sich Soziale Arbeit als Disziplin und Profession ihrer etablierten Rollen (selbst) vergewissert und diese gegebenenfalls neu zu bestimmen sucht. So rief bspw. die Jahrestagung der Sektion Sozialpädagogik in der ÖFEB 2016 dazu auf, das „Verhältnis von Sozialer Arbeit und alten bzw. neuen sozialen Fragen“¹ zu diskutieren. Im Zentrum stand dabei der Aufruf, historische und aktuelle Entwicklungen in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlich-politischer Entwicklungen zu reflektieren.

Dieser Beitrag folgt der Forderung und nimmt dabei den Zusammenhang von „Sozialer (Ent-)Sicherung“ und „(Im-)Mobilitäten“ im Nationalstaat in den Blick. Ausgehend davon soll die konstitutive Rolle von Sozialer Arbeit als Teil gouvernementaler Sicherungspraktiken im Prozess der nationalen Verwohlfahrtsstaatlichung seit Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts kritisch reflektiert werden. Erst von einer solchen Analyse aus – so das Argument – lässt sich fragen, *was* das Neue an einer „neuen sozialen Frage“ überhaupt sein kann – und was es nicht mehr sein kann – und was dies für Soziale Arbeit bedeutet.

Im Folgenden will ich zunächst skizzieren, wie das weit verbreitete Narrativ einer Geschichte der Sozialen Arbeit die Formation einer sozialen Frage und ihre Transformation in Sozialpolitik begreift und damit der „modernen“ Sozialen Arbeit Sinn und Berechtigung stiftet. Beispiel ist dabei überwiegend das „deutsche“ Narrativ. Es formuliert zwar hinsichtlich der Sozialpädagogisierung der Armenfrage eine Sonderstellung. Sozialhistorisch gesehen aber vollzogen sich die Entwicklungen in angrenzenden (National-)Staaten ähn-

¹ Aus dem Call for Papers für die Tagung „Soziale Arbeit und soziale Frage(n)“ der Sektion Sozialpädagogik in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) vom 22.–23.09.2016 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich.

lich. Wohlfahrtsstaatliche Arrangements können empirisch gesehen als universeller Bestandteil „entwickelter“ Industriegesellschaften gesehen werden (Garland 2014: 330). Entscheidender denn historische Nähe und Verbreitung ist für meine Gedankenführung aber das konzeptionelle Argument: Der Wohlfahrtsstaat ist ein normaler sozialer Tatbestand, weil er eine integrale, funktional notwendige Dimensionen solcher „moderner“ Gesellschaften darstellt (ebd.). Insofern geht es in meiner Darstellung nicht um einen Vergleich zwischen oder um eine Besonderung von nationalstaatlichen Entwicklungswegen. Vielmehr soll grundlegend dargelegt werden, wie „moderne“ Soziale Arbeit – dem gängigen Narrativ nach – als ein Konzept aus diesem Prozess einer Verwohlfahrtsstaatlichung und Sozialpolitisierung heraus entsteht.

In einem zweiten Schritt soll in einer Kritik am dominanten Narrativ aufgezeigt werden, dass „moderne“ Soziale Arbeit nicht nur Folge eines nationalstaatlichen Wandels hin zum Wohlfahrtsstaat ist. Vielmehr muss die Entwicklung sozialer Sicherungssysteme – und damit konzeptionell auch die Soziale Arbeit – als konstitutiv für die Hervorbringung und Konsolidierung des Nationalstaatlichen als einer spezifischen Form des Regierens begriffen werden: als Teil einer nationalen Konstituierung des Sozialen.

Im dritten Teil wird dann nachgezeichnet, wie jenseits ideologischer Entwicklungen hin zum Nationalismus hierfür vor allem konkrete Praktiken und Prozesse der Verräumlichung bzw. der nationalstaatlichen Territorialisierung sozialer Sicherung entscheidend waren, ebenso wie Kategorisierungsarbeiten und Klassifikationsordnungen als Bestandteil rechtlicher und statistischer Technologien dieses Regierens. Beides – so mein Schluss – ermöglichte erst eine substantielle Anhaftung von Rechten *an* und eine Erbringung sozialer Sicherungsleistungen durch nationalstaatliche Institutionen *für* eine neue politische und soziale Figur: den (nationalen) „citizen“.

Abschnitt vier legt dar, dass in den neuen Versorgungs- und Sicherungsleistungen eine spezifische sozio-territoriale, national-räumliche Rationalität eingeschrieben wird, indem eben nicht nur „citizens“ geschaffen werden, sondern auch „non-citizens“ respektive MigrantInnen. Damit wird die Zuständigkeit des Nationalstaaten für „seine“ StaatsbürgerInnen – gerade im sozialen Sinne – ebenso naturalisiert wie die Nicht-Zuständigkeit für „non-citizens“.

Der fünfte Abschnitt differenziert diesen Gedanken weiter aus, indem argumentiert wird, dass dem Konzept des „citizenship“ immer schon untrennbar diese anderen sozialen und politischen Positionen, d.h. die „otherness“, eingeschrieben sind. Auch „formal citizenship“ ist ein wertbeladenes Konzept und durch eine Reihe von Grenzziehungen markiert. Sie sind exkludierend und gleichzeitig differenziell inkludierend. Letztlich, so der Gedanke, sind solche Grenzen zwischen „citizens“ und „non-citizens“ alles andere als klar und statisch. Vielmehr unterliegen sie der hohen Dynamik eines ver-

machteten sozialen Feldes, in welchem soziale (Ent-)Sicherung und (Im-)Mobilität ambivalent und beweglich aufeinander bezogen sind. Gerade in Fragen sozialer Sicherung können Menschen mit und ohne „formal citizenship“ recht ähnlich behandelt werden – und damit auch recht ähnlich exkludiert werden. Dies zeigt sich bspw. am Umgang mit den Armen und in der Position der „failed citizens“.

Weil Soziale Arbeit häufig an und in diesem Schnittfeld praktisch operiert, wird in Abschnitt sechs danach gefragt, welche Konsequenzen eine solche Argumentation für die Soziale Arbeit hat. Gefordert wird, nicht weiter danach zu fragen, welche Rolle Soziale Arbeit bei der Bearbeitung alter oder möglicherweise neuer sozialer Fragen in der dominanten, nationalstaatlichen Formatierung sozialer Sicherung hat. Vielmehr wird angeregt, aus einer „No Border“-Perspektive heraus anzudenken, ob und wie sich das Soziale jenseits dieser Rahmungen ggf. alternativ denken und ausgestalten lässt, bspw. indem neue Sozialitäten und Kollektivitäten hergestellt werden, die soziale Sicherung bieten. Abschließend wird angerissen, welche neuen sozialen Fragen und Forschungsperspektiven sich daraus für eine neu zu entwickelnde Soziale Arbeit ergeben.

1 Das Narrativ einer „Geschichte der Sozialen Arbeit“

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die These dass Entwicklung, Struktur und Handlungsweisen der Sozialen Arbeit, wie wir sie heute kennen, aufs engste mit der Entwicklung des *Nationalstaates* – und nicht nur des *Wohlfahrtsstaates* verbunden sind. Bislang wird dies meines Erachtens zu wenig reflektiert. Es wurde kaum danach gefragt, welche Implikationen das hat – gerade angesichts der Rede von und der Zuwendung zu neuen sozialen Fragen im Kontext Sozialer Arbeit. Beispielsweise argumentiert Fabian Kessl in seinen Überlegungen in „Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen“ (Kessl 2013), bislang sei nicht ausreichend beleuchtet worden, dass und wie Soziale Arbeit – verstanden v.a. in ihrer Eigenschaft als personenbezogene soziale Dienstleistungserbringung – ein konstitutiver Bestandteil *wohlfahrtsstaatlicher* Erbringungsleistung ist. Kessl bemängelt also völlig zu Recht, oft werde nicht ausreichend berücksichtigt, dass diese sozialen Dienstleistungen *wohlfahrtsstaatlich* konstituiert sind. Auch wenn ich dieser Argumentation zustimme, will ich darüber hinausgehen: Soziale Arbeit ist nicht nur zentraler Bestandteil des *Wohlfahrtsstaats* (und damit auch seiner Transformation). Soziale Arbeit ist konstitutiv für das *nationalstaatliche* Konstrukt in seiner ganzen Form.

Mein Argument schließt damit an Einschätzungen der historischen Sozialpolitik- und Wohlfahrtsforschung wie auch der historischen Migrations-, Grenz- und Mobilitätsforschung an. So hat bspw. Senghaas in ihrer Arbeit zur Territorialisierung sozialer Sicherung in der Habsburgermonarchie kritisiert, dass in Studien zur Entstehung des Wohlfahrtsstaats die Dimensionen von Staat und Nation unterbeleuchtet sind (Senghaas 2015: 45). Solidarität, Vertrauen und ein nationales Gemeinschaftsgefühl sind nicht etwa eine natürliche Grundlage oder historische und legitimatorische *Voraussetzung* des Sozialstaats, sondern eher eine *Folge* des entwickelten Sozialstaats, so Senghaas (ebd.). Das heißt, dass sich die historische Formierung einer sozialen Frage und ihre (partielle) Überführung in Sozialpolitik nur vor dem Hintergrund einer sich gleichzeitig durchsetzenden, nationalstaatlich sozio-territorialen Form des Regierens verstehen lassen. Diese Regierungsform beansprucht für sich u.a. zentral, (Im-)Mobilitäten und (soziale) Sicherheit zu regulieren. Die damit verbundenen Praktiken, das darin hervorgebrachte und zirkulierende Wissen und die damit verbundenen Technologien, die auch und gerade historischer und gegenwärtiger Bestandteil dessen sind, was wir als „Soziale Arbeit“ begreifen, sind damit für das Nationale und den Nationalstaat als eine spezifische Form der Regierens konstitutiv. Dass dieser Umstand für die Soziale Arbeit und in der disziplinären Auseinandersetzung mit ihr mehr reflektiert wird, halte ich für entscheidend für den praktischen Umgang mit (vermeintlich) neuen und auch alten Problematisierungen des Sozialen – sei dies im Kontext von kultureller Diversität, Fluchtmigration, Teilhabe oder Inklusion – ebenso wie für eine Kritik des konzeptionellen Verständnisses dessen, was Soziale Arbeit ist und sein kann.

Herkömmliche Narrationen über die Geschichte der „modernen“ Sozialen Arbeit betonen häufig: Gerade die Einführung der Bismarck’schen Sozialgesetzgebung Ende des 19. Jahrhunderts und – damit einhergehend – der gedankliche Entwurf einer sozialen Politik ist für eine geschichtliche Betrachtung Sozialer Arbeit von unmittelbarer Bedeutung (bspw. Wendt 2017: 379). Denn, so die verbreitete Argumentation, aus den zeitlich vorgelagerten, zunächst gedanklichen Prozessen resultierten in den 1860er und 1870er Jahren Bemühungen, „gesellschaftliche“ Problemstellungen zu lösen, die als dringlich wahrgenommen wurden. Dies habe die Entwicklung hin zu einem Wohlfahrtsstaat vorbereitet. Als Konsequenz habe sich daraus eine Reihe von Re- und Neuformulierungen der Aufgabenstellungen Sozialer Arbeit ergeben (Wendt 2017: 379), einschließlich einer damit einhergehenden Professionalisierung und Ausdifferenzierung von Handlungsfeldern und -methoden im Laufe des 20. Jahrhunderts.

Als wichtige, historische Vorbedingung hierfür werden oft eine Reihe von sozialen, politischen und v.a. ökonomischen Veränderungen Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhundert genannt, die in dieser Zeit *vor* der Hochphase der Industrialisierung zum Pauperismus führten. Als entscheidend hierfür werden

eine Reihe von Faktoren erachtet, z.B. die Landflucht und Urbanisierung (u.a. durch „Bauernbefreiung“ und die Aufhebung des Zunftzwangs für Handwerker etc.), die Verelendung durch (nun konjunkturelle) Massenarbeitslosigkeit sowie die Zerstörung traditioneller Lebenszusammenhänge. Die Armut wurde so aus Bindungen der Ständegesellschaft ausgefällt. Die Menschen wurden freigesetzt (Hering/Münchmeier 2014: 29). Mit der Verelendung der Massen waren die alten Strukturen der v.a. kommunalen und kirchlichen Armenhilfe und die sozialen Sicherungsstrukturen der Stände überfordert.

Staatliche Politik hatte zu dieser Zeit vor allem das Ziel, die Produktionsbedingungen für die aufkommende Industrie zu gewährleisten und den Nachschub an Arbeitskräften zu garantieren. Staatliches Handeln umfasste damals noch nicht Sozialmaßnahmen, sondern zielte mit ihrem *policeylichen* Denken darauf, die öffentliche, politische und ökonomische Ordnung aufrecht zu erhalten. U.a. wurde das durch eine Repression „würdiger“ wie „unwürdiger“ Armer sowie durch die Unterdrückung der sich formierenden Vereinigungen von ArbeiterInnen geleistet. Jenseits davon entwickelten sich verschiedene neue Antworten zur Behebung der Missstände, wie bspw. in Selbsthilfe- und Arbeitervereinen, in lokalen Krankenkassen, in der betrieblichen Sozialpolitik und – nicht zu vergessen – in bürgerlichen Zusammenschlüssen, v.a. von Frauen.

Gleichzeitig, so schreiben Evers und Nowotny, wurden v.a. ab Mitte des 19. Jahrhunderts von verschiedener Seite, u.a. von der historischen Schule der Nationalökonomie, Diskurse um die Problematik des aufkommenden Pauperismus geführt: die „moderne“ Armutsdiskussion. Im Kern habe sich daraus die Erkenntnis entwickelt, dass die neue Herausforderung nicht auf eine *materielle* Existenzgefährdung reduziert werden könne (Evers/Nowotny 1987). Begründet wurde dies mit einem Verlust von Identitäten, dem Verlust des festen Platzes in der gesellschaftlichen Ordnung sowie dem Umbruch von Normen und kulturellen Orientierungen. Diese Diskurse resultierten in einer Definition der Situation als neue, als *soziale* Frage. Damit verband sich eine Forderung nach staatlicher, *sozialpolitischer* Intervention. Die Armut wird nun in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft, die sich im Umbruch befindet, nicht mehr ignoriert, sondern zum „Topos der Zukunft der Gesellschaft“ (Polanyi 1978: 147; zit. n. Evers/Nowotny 1987: 88f.). Evers und Nowotny beschreiben dies in ihrem Werk „Über den Umgang mit Unsicherheit“ (1987) als das Aufkommen der Idee, dass Gesellschaft durch (staatliche) Sozialpolitik gestaltbar und gestaltungsnotwendig ist.²

Als sozialhistorisch bedeutend werden dabei häufig die sozialen Reformen des Staates ab den 1870er Jahren in Deutschland und Österreich dargestellt. Sie sollten zunächst allerdings lediglich die bisherige Repression ergänzen. Denn diese allein wurde als nicht mehr ausreichend erachtet, um

2 Zu einer umfassenderen Darstellung zur Genese von Sicherheit als „Leitbild beherrschbarer Komplexität“ siehe Kaufmann (2003a).

Unruhen zu unterdrücken, die vor allem von der erstarkenden Arbeiterbewegung ausgingen (Rathmayr 2014: 134). Die Sozialpolitik des Deutschen Reiches zielte *auf* und entwickelte sich zunächst *als* Lösung der Arbeiterfrage – so die weit verbreitete Darstellung (bspw. Wendt 2017: 378). Damit wurde die Arbeiterfrage gleichzeitig von der klassischen Armenfrage abgehoben.³ Die Arbeiterfrage wurde nun v.a. über ein staatlich reguliertes Versicherungssystem adressiert. Aber auch die Armenfürsorge wurde weitgehend reformiert. Sachße und Tennstedt zufolge entwickelte sich daraus letztlich die besondere „Doppelstruktur des deutschen Wohlfahrtsstaates“: die „Unterscheidung von materieller Sicherung (Versicherung) und (kommunalen) sozialen Diensten (Fürsorge).“ (1991: 411) Münchmeier bezeichnet dies als „Trennung von Sozialpolitik als materieller Unterstützung einerseits und Sozialpolitik als Sozialpädagogik, Beratungs- und Sozialisationsangeboten andererseits“ (2013: 43). Dies ermöglichte eine „Sozialpädagogisierung der Fürsorge als selbständiges System außerhalb der Armenpflege“ (ebd.). Die Reorganisation der Armenpflege erfolgte nach sozialpädagogischen Prinzipien und nicht mehr ordnungspolitisch. Hilfe-, Beratungs- und Sozialisationsangebote wurden *peu à peu* entwickelt (so bei Hering/Münchmeier 2014: 66). Damit, so das dominante Narrativ, entwickelten sich neue Handlungsfelder und Aufgabenstellungen. Soziale Arbeit konnte sich institutionalisieren und professionalisieren. Die Erfolgsgeschichte „moderner“ Sozialer Arbeit im sich entwickelnden Wohlfahrtsstaat konnte beginnen.

2 Die Rolle sozialer Sicherung für eine nationale Konstituierung des Sozialen

Angesichts dieser hier lediglich kurz umrissenen Geschichte lassen sich im Rahmen einer Reflexion „alter“ und „neuer“ sozialer Fragen nun verschiedene mögliche Anschlüsse formulieren: Erstens, dieses Narrativ einer Geschichte Sozialer Arbeit wird konserviert und weitererzählt. Oder aber es bedarf, zweitens, einer Kritik. Möglicherweise führt dies dann zu einer grundlegenden Revision dieser Darstellung. Dann müsste auch über die Implikationen nachgedacht werden, die eine solche Repräsentation der Geschichte Sozialer Arbeit hat.

3 Dass dieses „Bismarck’sche Modell“ unmittelbar und zeitnah auch für andere wohlfahrts- und nationalstaatliche Entwicklungen bedeutend war, zeigt bspw. Ferrera (1996) am Beispiel von Italien auf. Demnach haben vor allem Italiens regierende Eliten den Bismarck’schen Weg zu Wohlfahrt gewählt, um mit Wohlfahrt v.a. den Herausforderungen entgegen zu wirken, denen die Regierungen durch die Arbeiterbewegung ausgesetzt waren.

Ein Grund, warum ein Weiter-So nicht plausibel ist, stellt eine fundamentale Kritik an historischen Betrachtungen von Sozialer Arbeit und Wohlfahrtsentwicklung dar: Sie leiden häufig unter dem, was Wimmer und Glick Schiller (2002) im Bereich der transnationalen Migrationsforschung als „methodological nationalism“ benannt haben. Eine Strategie, mit der ForscherInnen in jüngerer Zeit solchen problematisierten Verzerrungen in der nationalstaatszentrierten geschichtlichen Betrachtung von Sozialpolitik, Wohlfahrtsinstitutionen, sozialer Sicherung und Sozialer Arbeit begegnen, sind transnationale Historiographien (bspw. An/Chambon/Köngeter 2016; Kettunen/Petersen 2011). Teils sind diese vom Ansatz einer „Histoire croisée“ (Werner/Zimmermann 2002) informiert. Mittels einer transnationalen Brille sollen eine Reihe sozialpolitischer Konzepte überdacht werden können, die herkömmlich als fast untrennbar mit dem Nationalstaat verbunden gesehen werden. Beispiele hierfür sind Konnekte zwischen Nationalstaat und sozialen Rechten, „citizenship“, sozialer Sicherung oder Wohlfahrt(sinstitutionen) (An/Chambon/Köngeter 2016: 237). Die Kritik transnationaler Historiographie richtet sich darauf, dass die Verbindungen der obigen Konzepte mit dem Nationalstaat als natürlich angenommen werden. Damit könnten die Konzepte selbst nur schwer reflektiert werden.

Solche Beiträge zu einer kritisch-konzeptionellen Revision, mit der quasi das nationalstaatliche Register durch eine transnationale Archäologie Sozialer Arbeit aufgebrochen werden soll, sind sehr begrüßenswert (vgl. Good Gingrich/Köngeter 2017). Soziale Arbeit kann gerade angesichts aktueller Entwicklungen nicht weiter unhinterfragt in einem nationalstaatlich-territorial begrenzten Rahmen verortet und untersucht werden, in dem der Nationalstaat als eine quasi natürliche Entität und Basis „moderner“ sozialer Sicherung angesehen wird. Gleichwohl muss gerade angesichts eines methodologischen Nationalismus in der Art und Weise, *wie* die Wahrnehmung und Bearbeitung sozialer Probleme herkömmlich begriffen und untersucht wird, *auch* analysiert werden, wie der Nationalstaat überhaupt zu einem so dominanten Rahmen sozialer Sicherung werden konnte. Dies muss allerdings in einer Art und Weise geschehen, die den Exklusivitätsanspruch des Nationalstaats für solche Fragen nicht weiter reifiziert oder bestärkt. Anders herum formuliert muss betrachtet werden, wie Soziale Arbeit als Teil „moderner“ Sicherungssysteme selbst konstitutiv für die Etablierung und Stabilisierung des Nationalstaatlichen als einer spezifischen Form des Regierens wurde – und auch weiterhin zu bleiben droht.

Eine solche Perspektive knüpft dabei an heuristische Überlegungen an, gerade Prozesse und Praktiken der sozialen (Ent-)Sicherung in ihrer Verbindung mit (Im-)Mobilitäten und (Im-)Mobilisierungen in den Blick zu nehmen, um so bestehende Naturalisierungen im wissenschaftlichen Wissen aufbrechen zu können und eine Forschungsagenda zu ermöglichen, die auf eine praktische Utopie zielt (Raithelhuber/Sharma/Schröer 2018). Dabei

stützt sich dieser Zugang auf akademische Arbeiten eines „No Border“-Ansatzes (vgl. Anderson/Sharma/Wright 2009; Baines/Sharma 2002). Solche Ausarbeitungen wiederum knüpfen u.a. an „citizenship“-kritische Arbeiten anti-rassistischer, feministischer und kapitalismuskritischer ForscherInnen an, die die Schnittstellen von Arbeit, Migration, Sozialpolitik und Nation untersuchen (bspw. Yuval-Davis 1999; Williams 1989; Stasiulis/Bakan 1997).

Ausgangspunkt für die hier verfolgte Argumentation in diesem Sinne soll ein Zitat aus dem Text „Soziale Zukunftsfragen“ von Gertrud Bäumer sein, der mitten im Ersten Weltkrieg erscheint. Bäumer gilt als eine der wichtigsten Repräsentantinnen der deutschen, bürgerlichen Frauenbewegung. Sie wird zur Zeit der Publikation des folgenden Textes in der von ihr herausgegebenen Zeitschrift „Die Frau“ auch Leiterin des Sozialpädagogischen Instituts in Hamburg. Bäumer schreibt:

„Unter dem Gesichtspunkt der Verteidigung füllt sich nun auf einmal die Einheit eines Staates mit vollerer Wirkung als sonst. (...) In diesem Sinne haben wir jetzt eine volle Verschmelzung der beiden Begriffe national und sozial erlebt. Alle Zwecke, die wir uns gewöhnt haben als soziale zu bezeichnen, erscheinen zugleich als Gebote nationaler Kraft – die Gesamtheit der sozialen Bestrebungen ist die nationale Rüstung nach innen. (...) Das Soziale ist selbstverständlich geworden wie das Nationale. Nicht mehr ein Zugeständnis an die Benachteiligten, ein Überfluss des berührten Gefühls, ein gutes Werk, sondern die Selbsterhaltung der größten Gemeinschaft. (...) Die Sozialpolitik wird jetzt erkannt als das, was sie ist: (...) – der Ausdruck einer vollkommenen Solidarität aller Schichten. (...) Sozialfürsorge ist Gemeinschaftsarbeit an der Volkskraft (...)“ (Bäumer 1916, zit. n. Hering/Münchmeier 2015: 127, Hervorh.: E. R.).

Auffällig ist: In meiner obigen Darstellung des gängigen Narrativs einer Geschichte der Sozialen Arbeit kommt das Wort *Nation* nicht vor. Auch von Staat und Staatlichkeit ist im Zusammenhang mit den starken Veränderungen in den sozialen Sicherungssystemen unproblematisiert die Rede. In Bäumers Kernsatz „*Das Soziale ist selbstverständlich geworden wie das Nationale*“ hingegen wird deutlich: beides scheint eng aufeinander bezogen. Bäumer spricht gar von einer „*volle[n] Verschmelzung der beiden Begriffe national und sozial*“, wobei sie „*die Gesamtheit der sozialen Bestrebungen (...) [als] die nationale Rüstung nach innen*“ definiert.

In den Worten Bäumers von 1916 – so lässt sich der Ausschnitt lesen – tritt nur wenige Jahrzehnte nach den weiter oben als radikal beschriebenen Veränderungen in den sozialen Sicherungssystemen ganz selbstverständlich ein einheitlicher Nationalstaat als Akteur und Rahmen auf. Er produziert angeblich (soziale) Sicherheit durch „Sozialpolitik“. Und er bezieht sich dabei auf eine positive Gestaltungsfunktion gegenüber einer Entität, die hier „Gemeinschaft“ bzw. „Volk“ heißt.

Mit dieser Darstellung thematisiert Bäumer implizit – d.h. gerade durch ihre naturalisierende Darstellung – die Frage der Mitgliedschaft und Zugehörigkeit: die Frage, wie die Zugehörigkeits- und Solidargemeinschaft konstitu-

iert wird und darin auch Mitgliedschaft. Dabei steht nicht die pragmatische oder instrumentelle Frage nach den formalen Zugangsvoraussetzungen zu einem System sozialer Sicherung im Fokus, d.h. nach den sozialen Rechten und den Verpflichtungen in einem jeden Sicherungssystem, das *immer* mit Reziprozitätserwartungen einhergeht. Vielmehr geht es hier bei der von Bäumers völkisch verdeckten Thematisierung von Mitgliedschaft um die spezifische, konzeptionelle Verknüpfung des Nationalen mit dem Sozialen.

Dabei lässt sich mit den Worten von Wagner und Zimmermann aus ihrer rekonstruktiven Arbeit zu Nation als „Konstitution einer politischen Ordnung als Verantwortungsgemeinschaft“ durchaus fragen:

„Warum sollte das Nationale mit dem Sozialen politisch und gesellschaftlich derart eng verknüpft sein?“ (Wagner/Zimmermann 2003: 244).

Denn historisch, system- und kulturvergleichend gesehen gab und gibt es sehr verschiedene, alternative Formen sozialer Sicherungssysteme. Sie beantworten die Frage nach Mitgliedschaft sehr unterschiedlich, wie bspw. ethnologische Arbeiten zeigen (vgl. Benda-Beckmann 2015; de Jong 2005; s.a. Faist u.a. 2015). Anders formuliert kommen viele solcher Systeme ohne jene spezifische Verknüpfung des Sozialen mit dem Nationalen aus. Im Gegenteil: die Verknüpfung des Sozialen mit dem Nationalen erscheint vor diesem Hintergrund als geradezu erklärungsbedürftig (Halfmann 2000).

Kritisieren lässt sich nicht so sehr an Bäumers, sondern am dominanten Narrativ einer Geschichte der Sozialen Arbeit, was für die Historiographie und Soziologie des Wohlfahrtsstaates allgemein gilt: Fragen der Mitgliedschaft – und ihrer Bedeutung – werden darin nicht ausreichend beachtet und untersucht, eben weil in den Gesellschaftswissenschaften schlechterdings das Nationale naturalisiert scheint (Wagner/Zimmermann 2003: 249). Wenn sich aber, wie die Geschichtsschreibung übereinstimmend darlegt, die alten, eher lokalen und traditionellen Institutionen der sozialen Versorgung und Sicherung angesichts der neuen ökonomischen und sozialen Verwerfungen der Industriegesellschaft gegen Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr als effektiv erwiesen haben und eine Restrukturierung und Neu-Skalierung auf der Ebene des (National-)Staates erfolgte (Garland 2014: 351), dann wird eben die Frage entscheidend, *wie* sich Mitgliedschaft in diesen neuen Systemen konstituiert und welche Implikationen dies hat.

Die simple Antwort hierauf lautet: Mitgliedschaft wird im Wohlfahrtsstaat in der Verbindung des Nationalen mit dem Sozialen gefunden. Doch wie war das möglich? Wie Wagner und Zimmermann darlegen, lässt sich darin erkennen, dass eine politische Philosophie der Mitgliedschaft zwar zu einem notwendigen Element wird, um die Bildung solcher Institutionen verstehen zu können. Um umfänglich zu begreifen, wie es scheinbar „plötzlich“ zu einer nationalen Verantwortungs- oder Solidargemeinschaft kommt, zu einer „nationalen Konstituierung des Sozialen“ (ebd.: 255), reicht es aber

nicht, nur Ideologeme anzuführen. Vielmehr müssen verteilte, unterschiedliche und teils widersprüchlich scheinende historische Prozesse auf verschiedenen Ebenen und unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure berücksichtigt werden. Das heißt, man muss auch konkrete soziale Praktiken auf verschiedensten Ebenen in den Blick nehmen, die neue identifikatorische und gouvernementale Rahmungen schaffen.

Die Rede vom langen 19. Jahrhundert zwischen der Französischen Revolution und dem ersten Weltkrieg und vom „Jahrhundert der Nationalstaaten“ (Kocka 2001) weist darauf hin, dass gesellschaftliche Prozesse der Nationsbildung zu einer Durchsetzung des Nationalstaats als Modell politischer Ordnung geführt haben (Senghaas 2015: 32). Die konstruktivistische Geschichts- und Nationalismusforschung hat schon länger herausgearbeitet, dass und wie sich damit die Idee von „Nation“ als „Volksnation“ im 19. Jahrhundert verbreitet hat. In der Konsequenz wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts Nation als „Normalform von Geschichte und Gesellschaft“ (Giesen 1993: 11, zit. n. Senghaas 2015: 32) wahrgenommen. Dies lässt sich auch in Bäumers Zitat ablesen. Nation bildet damit den Rahmen für eine neue Form: ein neues, nun *gesellschaftliches, soziales* Bezugssystem⁴, mit dem sich der Einzelne identifizieren und in das er bzw. sie sich einbinden kann. Dies ist auch weithin anerkannt.

Wichtig für die hier verfolgte Argumentation ist allerdings, dass Nation als „Normalform von Geschichte und Gesellschaft“ in Wechselwirkungen zwischen *sozialstaatlichen* Institutionen einerseits, die neu eingerichtet werden, und dem *Prozess der Staats- und Nationenbildung* andererseits erfolgt. Mit anderen Worten: Der Nationalstaat ist nicht einfach plötzlich und selbstverständlich da – was aber oft so gehandelt wird. Er entwickelt sich erst voll *mit* diesem Prozess – ebenso wie die Nation als „imagined political community“ (Anderson 1983). In deren Entstehung fließen Elemente der Staatsnation und Kulturnation ineinander. Für die Menschen wird das „Nationale“ im Alltag nicht mit der Gründung der Nationalstaaten erfahrbar und auf dieser Ebene bedeutsam. Alltäglich bedeutsam und spürbar wird das Nationale erst *peu à peu*, vor allem im Zuge der großen Kriege und – nicht zuletzt – durch die neuen Systeme sozialer Sicherung: Das „Soziale“ und das „Nationale“ scheinen dann mit dem ersten Weltkrieg untrennbar verbunden.

⁴ Zum ambivalenten Verhältnis der Begriffe „Gesellschaft“ und „Soziales“ im sozialpolitischen Denken siehe die begriffsgeschichtlichen Ausführungen von Kaufmann (2003b: 13-18).

3 Territorialisierung sozialer Sicherheit und die Bedeutung von Kategorisierungsarbeit

Um zu erklären, wie dies konkret möglich ist, haben neuere historische Arbeiten zur Wohlfahrtsentwicklung auf einen entscheidenden Aspekt hingewiesen: die enge Verbindung einer entstehenden Sozialpolitik mit Prozessen der Staats- und Nationenbildung. Wie Senghaas für die Entwicklung des Sozialstaats im Habsburgerreich 1880 bis 1918 herausgearbeitet hat, sind hierfür „Prozesse der Grenzbildung im Zusammenhang mit der Institutionalisierung sozialer Rechte“ ebenso entscheidend wie die „Bedeutung des Raums für die Organisation sozialer Beziehungen im Sozialstaat“ (ebd. 2015: 245). Die Territorialisierung sozialer Sicherung stellt damit einen Übergang zu einer raumbezogenen Interventionsstrategie dar. Durch sie wird Verantwortlichkeit für soziale Sicherheit in eine neue Sphäre verschoben: vom Privaten in das Öffentliche. Konsequenz davon ist eine Verräumlichung der Wohlfahrtsproduktion (ebd.: 246). Anders formuliert heißt das: Der Raum wird dabei nicht nur abgesteckt. Raum wird vielmehr durch den Prozess der Intervention in einer bestimmten Art und Weise hergestellt, nämlich durch eine (neue) Verräumlichung sozialer Sicherheit. Senghaas beschreibt dies als den

„Versuch (...), die Integrationskraft des Raums als einer gruppenübergreifenden Kategorie zur Festigung von Solidarbeziehungen innerhalb der im politischen Territorium verfassten Gemeinschaft zu nutzen“ (ebd.: 248).

Raum wird zum zentralen, erst einmal als neutral wahrgenommenen Prinzip, das gesellschaftliche Beziehungen neu ordnen kann. Bisherige, dominante Formen zur Gemeinschaftsbildung, die entlang soziostruktureller Merkmale wie bspw. Klasse oder Beruf verliefen, konnten so überschrieben werden. Erst auf diese Art und Weise konnten sich neue identifikatorische, national-räumlich-territoriale Gruppen bilden. Dafür war es entscheidend, nicht nur politische und zivile Rechte an das Territorium zu binden, das durch nationalstaatliche Grenzen beschrieben wurde, sondern gerade auch *soziale* Rechte (ebd.: 248). Ferrera, auf den sich Senghaas hierbei bezieht, hat dies als Organisation von sozialer Sicherheit im Modus des „internal bonding through external bounding“ (2005: 4) bezeichnet: als Institutionalisierung von Solidarität innerhalb des nationalen Territoriums.

Wagner und Zimmermann formulieren dies ein wenig anders, aber hierzu komplementär: Der (nationale) Raum erlaubt es zunächst einmal, neue, d.h. andere Regeln in einem neuen Rahmen aufzustellen, die eben national-allgemein sind. Das heißt: diese Regeln gehen über die Partikularitäten und Lokalitäten früherer Sicherungssysteme hinaus und wandeln diese um. Sie überschreiben, verallgemeinern und reduzieren sie auf etwas „ihnen Gemeinsames“ (Wagner/Zimmermann 2003: 256). Mit anderen Worten meint das:

Damit jemand als Mitglied einer (neuen) Zugehörigkeitsgemeinschaft erkannt werden kann, müssen Kriterien festgelegt werden, die seine bzw. ihre Identifizierung als Gemeinschaftsmitglied erlauben und – damit verbunden – Ansprüche auf soziale Leistungen feststellen und zurechnen können (ebd.). Denn die Institutionen des Sozialstaats brauchen solch ein auswechselbares, gewissermaßen leeres und entpersonalisiertes Modellindividuum, um sich *praktisch* darauf beziehen zu können. Um dies zu erreichen, werden statistische und juristische Techniken eingesetzt. So kann durch „staatlich garantierte soziale und politische Rechte (...) die Zugehörigkeit von Individuen zu diesem Ganzen“ bestimmt werden (ebd.: 257).

Entscheidend für meine Argumentation ist nicht der vollständige, weit komplexere Gedankengang von Wagner und Zimmermann, wie sich die „organisierte“ Moderne in der Zeit von 1890 bis 1960 entwickelte. Mir geht es primär darum, dass für die Neuformatierung von Beziehungen – bspw. nun zwischen dem „Staat“ und den „Individuen“ einer nationalen Solidar- und Zugehörigkeitsgemeinschaft – handlungsermöglichende und -ermächtigende Klassifikationsordnungen und Kategorisierungsarbeiten notwendig sind. Sie ermöglichen Standardisierungen großer, d.h. „nationaler“ Reichweite. Sie sind gerade im Kontext staatlich-(sozial-)institutionellen Handelns quasi „zwingend“ notwendig. Denn sie fördern Effektivität, begründen eine bestimmte Form der Rationalität und machen diese erst operativ.

4 „Citizens“ und „immigrants“: Grenzziehungen der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung

Zentral für diese Territorialisierung und nationale Verräumlichung sozialer Sicherheit ist meines Erachtens die Bindung bzw. Anhaftung staatlich garantierter sozialer und politischer Rechte an die Figur des (national) „citizen“. Diese enge Verbindung zwischen dem (nationalen) „citizenship“ und sozialen Rechten drückt sich auch in der weithin bekannten Definition von T. H. Marshall aus. Er definierte soziale Rechte nach dem Zweiten Weltkrieg als Teil von „social citizenship“ und bemerkte dabei:

„[C]itizenship (...) is, by definition, national“ (Marshall 1950: 95).

Die Praktiken des Regierens, die als Folge der Entwicklungen, die Senghaas sowie Wagner und Zimmermann beschreiben, nach und nach den sozialen Tatbestand „Nationalstaat“ formieren, hängen aufs engste mit der neuen, „modernen“ Organisation von Wohlfahrtsleistungen bzw. sozialer Sicherung zusammen. Sie führen zu einer neuen Form der sozialen Kohäsion, v.a. durch die Herstellung „nationaler arbeitsregulierender Institutionen als Kern des

Sozialstaats“ (Wagner/Zimmermann 2003: 253). Für diejenigen, die an die „moderne“ Regierungsform, die die kapitalistische wirtschaftliche und politische Ordnung stabilisiert, angeheftet werden sollen, wird eine neue Identifikationsform bereitgestellt. Außerdem wird eine zentrale, politisch-territorial immobilisierte, aber sozial und ökonomisch hochmobile Figur substantiell geschaffen: der (nationale) „citizen“ (s.a. Nail 2015). Halfmann drückt das wie folgt aus:

„As a fully fledged apparatus of the regulation of work conditions, of a social security system, of the legal framing of industrial relations and – even in some cases – of governmental employment policies [...], the welfare state can be seen as an enormous effort at forging populations into communities of citizens“ (Halfmann 2000: 43).

Bommes und Geddes weisen darauf hin, dass damit Grenzlinien sozialer Ungleichheit quasi an die Staatsgrenzen verschoben werden. Sie werden an die Figur des „Migranten“ bzw. „Immigranten“ als einer Bedrohungsfigur des Sozialen geheftet:

„The sovereignty of nation states over a given territory and population was and still is based on the exchange of the political provision of welfare in exchange for the internal loyalty of their citizens. If loyalty is one side of the coin, then the other side is external closure at the borders of nation states“ (Bommes/Geddes 2000: 1).

Dies ist keinesfalls trivial, weil damit Mobilität und Immobilität in einer neuen, nationalstaatlich-territorialen und nun auch „sozialen“ Struktur reguliert werden. Denn, wie es Anderson formuliert: auch wenn sich Menschen durchaus immer (physisch-geographisch) bewegt haben, sind sie dabei nicht immer „migriert“. Neu ist also an dieser Entwicklung nicht die Bewegung von Menschen. Neu ist vielmehr, dass sich die nationalstaatliche Form global ausdehnt und sich „regimes of citizenship“ internationalisieren (Anderson 2015b: 179f.). Nationalstaaten versuchen darin, ihren Anspruch zu legitimieren, umfassend Sicherheit für ihre Mitglieder zu produzieren. Mit diesen Prozessen einhergehend werden allerdings nicht nur physische Grenzlinien für die symbolischen und praktischen Grenzpolitiken bedeutsam (bspw. durch Passkontrollen). Vielmehr durchziehen diese „bordering processes“ in vervielfachter Form das gesamte Soziale nach „innen“.

In den Forschungen, die darstellen, wie dieses neue, nationale Gemeinsame gerade auch mit und durch die Entstehung einer „sozialen Politik“ und von staatlich-organisierten und regulierten Institutionen sozialer Sicherung hergestellt wurde, wird allerdings eines eher wenig thematisiert: Es werden nicht alle nach „innen“ gleichermaßen integriert bzw. inkludiert. Denn nicht alle im Territorium werden als *volle Mitglieder* der Gemeinschaft gesehen. Selbst „formal citizenship“ entpuppt sich beim näheren Hinschauen in sozialpolitischer Hinsicht weniger als Gleichheitskategorie, denn vielmehr als Kategorie der Ungleichheit, wie Baines und Sharma formuliert haben:

„Citizenship (...) is a mechanism for distributing resources and privileges that are denied to many. (...) Citizenship resources and privileges are apportioned in unequal ways, even for those accorded citizenship status” (Baines/Sharma 2002: 94).

Gerade ein Blick auf die konstitutive Bedeutung, die die Regulierung von Mobilitäten und Immobilitäten hierfür hat, macht dies deutlich. So argumentiert bspw. Torpey in „The invention of the passport: Surveillance, citizenship and the state” (2000): Vor dem Ersten Weltkrieg hatte sich ein internationales System von Nationalstaaten entwickelt, das exklusive Gesellschaften von „citizens“ umfasste. Der Nationalstaat wurde dabei tendenziell als eine homogene, ethno-kulturelle Einheit entworfen. Damit einher ging eine Regulierung von Mobilitäten und Immobilitäten. Sie umfasste sowohl Dimensionen einer *sozialen* Mobilität (bspw. im Kontext von Lebenslaufpolitiken als Teil sozialpolitischer Gestaltung), als auch Aspekte einer *räumlich-geographischen* Mobilität (bspw. indem Aufenthaltsorte und Berechtigungen neu definiert werden). Torpey weist darauf hin, dass in diesem Prozess hin zu „citizenship“ der Schutz von Menschen *ohne* „citizenship“ tendenziell abnahm. Beispielsweise gaben Staaten Pässe jetzt nur noch an „ihre“ Staatsangehörigen aus – und nicht mehr an alle, die im Territorium ansässig waren. Zwar hatte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein großer Teil der westlich-industrialisierten Staaten auf eine Passfreiheit geeinigt – was mit Beginn des ersten Weltkriegs unwiederbringlich endete. Die Passfreiheit wurde international vereinbart, gerade um die Mobilisierung von Arbeitskräften für die industriell-kapitalistische Produktion zu ermöglichen. Gleichzeitig ist aber für diese Zeit schon eine Tendenz hin zu einer Nationalisierung europäischer Staaten erkennbar: Positionen und Leistungen wurden verstärkt an die „eigenen“, weil *nationalen* Mitglieder verteilt (ebd.: 110).

Am Beispiel der Entwicklungen im Deutschen Kaiserreich ab 1870/71 zeigt der historische Migrationsforscher Oltmer auf, dass

„[z]ur Absicherung der Legitimität staatlicher Herrschaft (...) die innere Nationsbildung zu einem zentralen Projekt der politischen Eliten [wurde]“ (ebd. 2007: 11).

Die „Mobilisierungsideologie“ Nationalismus lieferte laut Oltmer die zentrale Integrationsfunktion für dieses Projekt, das mit einem Streben der Nationalstaaten nach einer kulturalistisch geprägten, ethno-nationalen Homogenisierung der Bevölkerung einherging (ebd.: 12ff.). Historisch betrachtet wurden in dieser Bewegung, in der Identitäten, Produktionsweisen und die Verteilung von Ressourcen zunehmend auf einer „nationalen“ Ebene organisiert wurden, herkömmliche Grenzen (über die bspw. Zugehörigkeiten zu Kommunen und damit einhergehend Zugangsberechtigungen zu Versorgungsleistungen bestimmt wurden), neu konfiguriert (Weber/ Bowling 2008: 358).

Mit diesem Prozess der Ein- und Ausschließung werden auch Grenzziehungen im Bereich von Produktion, Zugehörigkeit und (Zugangs-)Berech-

tigung neu verhandelt – also auch der Zugang zu sozialen Leistungen, wie Halfmann erläutert:

„The concepts of equality and solidarity associated with the modern welfare state cannot be understood without the original restriction of welfare state policies to the members of the nation [...]. [...] This includes the attempts of the nation state to restrict the welfare state benefits to its citizens or to demand the consumption of the benefits on the state territory (...)“ (ebd. 2000: 41).

Das heißt, vom staatlichen Standpunkt aus zielten Wohlfahrtspolitiken darauf, Politiken der Inklusion in das politische System durch ein territoriales Kriterium zu bestimmen und darüber hinaus *auch* die Inklusion in anderen Systemen – wie bspw. in Systemen der sozialen Sicherung – darüber zu moderieren (ebd.). Hyslop stellt darüber hinaus in seiner Kritik am „white labourism“ in Bezug auf die Situation in Großbritannien, Australien und Südafrika vor dem ersten Weltkrieg fest:

„Welfarism enabled the formation of a broadly based ‚national community‘ which attached the working class to national racial symbols and state institutions. (...) The idea of the welfare state as belonging to a ‚white‘ nation was there at the start“ (Hyslop 1999: 401, 403).

Auf solche Neuverhandlungen von Zugehörigkeit zu dieser Zeit gerade durch die Etablierung nationalstaatlicher sozialer Sicherungssysteme machen bspw. auch neuere Forschungen zu „internal border policing“⁵ und zur strukturellen Einbettung der Grenze in unterschiedlichste Organisationen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich aufmerksam (bspw. Nobe-Ghelani 2017; Schweitzer 2016; Voorend 2014), die m.E. in der Sozialen Arbeit noch viel stärker reflektiert und betrieben werden müssen. So argumentieren Weber und Bowling: Mit der Veränderung von der feudalen Gesellschaft hin zur (frühen) „modernen“ Industriegesellschaft ging im Bereich der (Armen-)Fürsorge und der Bestimmung, wer Zugang zu Wohlfahrtsleistungen haben soll, ein Wechsel von lokalen Grenzen zu (national-)staatlichen Grenzen einher (2008: 359, vgl. auch Feldman 2003: 91). Dabei war auch in früheren Zeiten gerade für Fragen der Berechtigung zu Hilfs- und Versorgungsleistungen entscheidend, ob jemand als einem Gebiet zugehörig gesehen wurde – oder aber als „Fremder“ bestimmt wurde. Neu ist aber die Reskalierung dieser Prozesse auf der Ebene des Nationalen. Dies hatte folgenreiche Konsequenzen. So weist Feldman darauf hin, dass für England von Mitte des 19. Jahrhunderts an staatlich-zentralistische Eingriffe in die Armenfürsorge v.a. städtische Behörden und Ämter in einer radikalen Veränderung dazu zwang,

⁵ So untersucht bspw. Leanne Weber in Australien dieses „policing of internal borders“, indem sie auch Grenzen untersucht, die durch neue Arten des „welfare policing“ bezogen werden: Prozeduren, die „verantwortliche“ von „unverantwortlichen“ LeistungsempfängerInnen unterscheiden (Weber 2015).

Verantwortlichkeit für die „migrantischen Armen“ zu übernehmen (Feldman 2003: 93). Als migrantische Arme galten jene, die ihre Zugehörigkeit zu einer Gemeinde bzw. Kommune nicht nachweisen konnten (bspw. durch Ansässigkeit). Sie wurden auch früher in der Regel nicht versorgt. Mit den neuen, staatlich-zentralen Interventionen konnten nun lokale Behörden aber eine solche Zuständigkeit der Armenfürsorge gegenüber den „Fremden“ nicht im gleichen Maße wie früher umgehen (ebd.). Für die Entwicklung bis Mitte des 20. Jahrhunderts zeigt sich für England: Wo Wohlfahrtsleistungen durch die Zentralregierung (mehr und mehr) verwaltet und finanziert wurden, wurden auch „Fremde“ eher als berechtigt erachtet, solche Fürsorgeleistungen zu erhalten. Damit einher ging aber auch eine Transformation des Verständnisses, *wer* als „Fremder“ erachtet wurde:

„In those spheres in which welfare was financed and administered on a national basis, migrants who traversed internal boundaries no longer became strangers. The problem of the stranger increasingly became identified with the problem of the immigrant“ (Feldman 2003: 96).

Anders formuliert heißt das: Diese hier nur angerissenen, grundlegenden Veränderungen in der Regulation und Finanzierung von (Armen-)Fürsorge und Wohlfahrtsleistungen fallen nicht nur zufällig chronologisch mit der substantiellen Formierung von Nationalstaatlichkeit zusammen. Nationalstaatlichkeit im Sinne eines Ensembles spezifischer Praktiken des Regierens erhält ihre Legitimation und Autorität gerade auch dadurch, dass bestimmten Versorgungs- und Sicherungsleistungen eine spezifische sozio-territoriale, national-räumliche Rationalität eingeschrieben wird. Dabei werden gleichzeitig neue, politische Figuren und (im)mobile soziale Positionen geschaffen – wie bspw. die des „citizen“ und des „non-citizen“ (respektive des „immigrant“, „alien“ etc.) (vgl. Anderson 2013; Nail 2015). Dadurch erst wird es möglich, es als natürlich anzusehen, dass ein Staat zuallererst für „seine“ BürgerInnen – seine „citizens“ – zuständig ist. „Fremde“, die letztlich im Nationalen nur *ad negationem* definiert werden können, *obgleich* sie sich ggf. physisch innerhalb des gleichen geographischen Raumes befinden und in vielerlei Hinsicht ähnlich sozial relationiert sind, können so eben anders behandelt werden – d.h. als Andere.

5 Die Veralltäglichung von „bordering“-Prozessen und „differentiated citizenship“

Zusammenfassend lässt sich damit sagen: Citizenship ist, erstens, keine singuläre Kategorie, sondern immer „citizenship and its others“ (Ander-

son/Hughes 2015). Zweitens enthält „citizenship“ immer auch in sich selbst eine „Otherness“ – eine Idee des Anderen, Nicht-Passenden oder Nicht-Angemessenen, die innerhalb von „citizenship“ selbst operiert und vor allem über Wertvorstellungen definiert ist (De Genova 2015: 201). Drittens existieren damit innerhalb von „formal citizenship“ „gendered, classed and racialised borders“ (Anderson 2015a: 46). Viertens sind damit nationalstaatliche Grenzen nicht reflektiv und passiv, sondern hochgradig produktiv und aktiv (Anderson 2013: 1-7): Grenzen produzieren Status und gestalten ökonomische, soziale und politische Beziehungen in mehreren Richtungen und Dimensionen: Grenzen sind Teil sich verändernder Bewertungsstrukturen, was Wirtschaft braucht, wer qualifiziert ist, was Arbeit ist oder wer als BürgerIn „passt“.

Grenzen sind so gesehen ein zentraler Bestandteil, um die „community of value“ herzustellen: die national-territoriale Wertegemeinschaft, die von guten, arbeitenden, gesetzestreuenden BürgerInnen mit stabilen Familien bewohnt wird. Dies sind, mit Andersons Worten, die „Good Citizens“: die liberalen, sich selbst besitzenden, souveränen Selbst. Von außen her gesehen definiert sich diese Wertegemeinschaft durch Ausschluss – und muss dabei ständig gegen „Menschen von außen“ geschützt werden, die die Werte nicht teilen („Fremde“). Von innen her bestimmt sie sich durch „Versagen“: Denn die „failed citizens“, so Anderson, bedrohen die lokale Gemeinschaft und die Nation – und enttäuschen sie gleichermaßen: Sie hängen am Sozialstaat, haben sich als unwürdig erwiesen und treffen falsche Entscheidungen.

Was für meine Argumentation hieran wichtig ist, ist zweierlei: Zwar können, erstens, „citizens“ die nationalstaatlich-territorialen Grenzen „nach innen“ jederzeit frei überschreiten – d.h. hinein in „ihr“ Land. Trotzdem entkommen auch „citizens“ der Macht der Grenzen nicht. Denn diese wirken sich direkt und indirekt auf sie aus. Grenzen folgen nämlich nicht nur „MigrantInnen“ in die nationale Sphäre hinein (so Bosniak 2007: 397). Grenzen verfolgen und beeinflussen jeden:

„Borders follow [all] people and surround them as they try to access paid labour, welfare benefits, health, labour protections, education, civil associations, and justice“ (Anderson/Sharma/Wright 2009: 6).

Dabei lässt sich v.a. aktuell nachzeichnen, dass solche Prozesse des „bordering“ sich veralltäglichen und sich auf die Subjektivitäten von „citizens“ auswirken (Anderson 2015b: 185; vgl. Mezzadra/Neilson 2014). Zweitens ist der Wohlfahrtsstaat in Europa von „citizenship“-Mythen durchzogen (ebd.: 181): Zwar tritt „formal citizenship“ als Kategorie auf, durch die auf nationaler Ebene eine universale und egalitäre Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft beschrieben wird. Bei genauerer Betrachtung aber wird deutlich, dass mit der nationalen, vermeintlich stabilen und binären Konstruktion von „citizens“ und „non-citizens“ eine Reihe von Status-Abstufungen und wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Positionierungen mit hergestellt werden („differenti-

ated citizenship“). Sie unterliegen teils sehr starken Dynamiken und sind im vermachteten sozialen Feld, das aktuell v.a. durch „citizenship“ und „immigration“ hergestellt wird, wechselseitig aufeinander bezogen. Die „internal others“ können daher, auch wenn sie „formal citizens“ sind, unter bestimmten Umständen hinsichtlich der Zugangsberechtigung zu und der praktischen Einlösbarkeit von sozialen Rechten ähnlich behandelt werden wie jene, die normativ und rechtlich als nicht-zugehörig gesehen werden, so Anderson (ebd.). Dies zeigt sich insbesondere im Schnittfeld der (nationalstaatlichen) Regulation der Armen bzw. Bedürftigen hinsichtlich sozialer Sicherung, Arbeit und (Im-)Mobilität:

„A historical perspective enables us to understand why it is that the poor ‚at home‘ can be depicted as not mobile enough, at the same time as the poor ‚abroad‘ are too mobile, and how work can be a right for some and a duty for others“ (Anderson 2013: 27).

Soziale Arbeit – so das entscheidende Moment für meine Argumentation – operiert aber häufig gerade an dieser Schnittstelle. Darauf verweisen gerade auch die in jüngerer Zeit zunehmenden Publikationen zur Verwobenheit Sozialer Arbeit mit Klassifikations-, Differenzierungs-, Normalisierungs- und Kategorisierungsprozessen im Kontext aktueller wohlfahrtsstaatlicher Transformationen des Sozialen (vgl. Kommission Sozialpädagogik 2015; Kessl/Plößer 2010; Kessl/Reutlinger/Ziegler 2007).

6 Konsequenzen für die Soziale Arbeit und neue soziale Fragen

Resümierend lässt sich festhalten: Ausgehend von den politischen, ökonomischen und sozialen Dynamiken Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts hat die Transformation sozialer Sicherung in einen nationalstaatlichen Rahmen – d.h. hin zum „state-welfare-security nexus“ – historisch gesehen dazu geführt, dass wir heute meist unhinterfragt und unkritisch von zwei Dingen ausgehen: erstens, dass soziale Sicherung auf der nationalen Institution „citizenship“ beruht, und zweitens, dass soziale Rechte quasi natürlich an den Nationalstaat gebunden sind. So gesehen ist die Regulation des Sozialpolitischen – wie es sich im Kontext „moderner“ Wohlfahrtsstaatlichkeit entwickelt hat – aufs engste verbunden mit jenen Praktiken, durch die „citizenship and its others“ in der nationalstaatlichen Rationalität hervorgebracht und Ungleichbehandlungen plausibilisiert werden. So betrachtet lassen sich Sozialpolitik und Migrationspolitik auch nicht als zwei Bereiche staatlichen Handelns begreifen, die unterschiedliche Zielstellungen verfolgen, sich weitgehend voneinander getrennt entwickeln und auf unterschiedliche Populationen beziehen

(Raithelhuber/Schröer 2014). Vielmehr müssen beide Bereiche als Praktiken zur Regulation von Bewegungen und Begrenzungen verstanden werden, die mit Praktiken der Sicherung und Entsicherung eng verbunden sind.

Will man den Umgang mit sozialen Fragen in Vergangenheit und Gegenwart reflektieren, muss man danach fragen, wie Mobilisierungen und Immobilisierungen für die Regulation des „Sozialen“ konstitutiv waren bzw. sind. Soziale Sicherung wird im sozialpolitisch-wohlfahrtsstaatlichen Diskurs häufig so behandelt, als ob sich von einem „Punkt Null“ aus zumindest im historischen Bogen gesehen als Entwicklung im Positivbereich abtragen lässt. Dabei wird häufig übersehen, dass die gouvernementalen Sicherungspraktiken im Prozess der nationalen Verwohlfahrtsstaatlichung auch mit einer massiven Ent-Sicherung für bestimmte Menschen einhergingen.

Um zu verstehen, wie das Soziale reguliert wird, gilt es dabei nicht nur, Mobilisierungen und Immobilisierungen in ihrer wechselseitigen Verschränkung zu betrachten oder Sicherung und Entsicherung relational zu begreifen. Es gilt vielmehr, (Im-)Mobilisierungen und (Ent-)Sicherung in ihrer Intersektion zu untersuchen.⁶ Eine solche kritische, mobilitätssensible Perspektive auf soziale (Ent-)Sicherung macht erkennbar, dass die weithin verbreitete Annahme, soziale Sicherung sei ein quasi-natürlicher Wesenszug und Aufgaben- und Verantwortungsbereich des Nationalstaats, ein ahistorisches, statisches Bild zeichnet. Wie der Mobilitätsforscher Cresswell (2012: 636) herausgearbeitet hat, wird damit die Bedeutung vergangener und gegenwärtiger Mobilitäten für die Konstitution unserer gegenwärtigen Vorstellungen von „Sicherheit“, „Identität“ und „citizenship“ ausgeblendet.

Soziale Arbeit ist in ihrer Entwicklung konstitutiv für diese nationalstaatliche Entwicklung und ordnet sich gleichermaßen darin ein. Soziale Arbeit geht damit nach wie vor überwiegend davon aus, dass soziale Probleme innerhalb nationalstaatlich-gerahmter Gesellschaften existieren und verortbar sind (vgl. Righard/Boccagni 2015). In der Konsequenz ihrer bislang untrennbar erscheinenden Verwobenheit hiermit hat Soziale Arbeit so bislang die Aufgabe, die soziale Position von Menschen und ihre mögliche soziale (Im-)Mobilität innerhalb des national-gesellschaftlichen Rahmens zu adressieren, die nationale „Akkulturation“ von KlientInnen voranzutreiben und – mit Bridget Andersons Worten – sie zu „Good Citizens“ zu machen. Soziale Arbeit trägt so dazu bei, die Regierung und Ordnung der Ungleichheit im Nationalen zu reproduzieren und zu legitimieren – zumindest zu einem gewissen Maße. Aus einer „No Border“-Perspektive betrachtet tut dies Soziale

6 Beeindruckend zeigt sich diese Verschränkung und Durchdringung von (Ent-)Sicherung und (Im-)Mobilität am Beispiel so genannter „Roma“-Jugendlicher aus Osteuropa in Madrid (Piemontese 2017). Die ethnographische Arbeit nimmt die wechselseitigen Dynamiken zwischen intra-urbaner, transnationaler und bildungsbezogener (Im-)Mobilität in den Blick, bspw. anhand der widersprüchlichen Effekte von Vertreibungen dieser Jugendlichen aus besetzten Häusern und Anforderungen des Schulsystems nach örtlicher und lebensweltlicher Stabilität.

Arbeit gerade auch dann, wenn sie einfordert, dass jene, die weniger soziale Rechte „haben“ als die „full citizens“, diese „bekommen“ sollen. Radikaler formuliert beteiligt sich Soziale Arbeit an einer Regierung und Legitimation der Ungleichheit immer dann, wenn sie soziale Rechte und deren Einlösung überhaupt an (nationalem) „citizenship“ festmacht.

Raithelhuber, Sharma und Schröer formulieren daher in der Konsequenz einer solchen Kritikposition wie folgt:

„There is no ‚fix‘ possible within the nation state, as none of these exclusive and exclusionary mechanisms and effects are merely ‚accidents‘“ (Raithelhuber/Sharma/Schröer 2018).

Anderson formuliert dies ähnlich, wenn sie in Bezug auf die Bestrebungen und Erwartungen von „Einwanderern“ von einem „fantasy citizenship of real inclusion“ spricht – also von der fantastischen Annahme, durch eine formal-juristische Erlangung von Staatsbürgerschaft erreiche man Gleichheit (2015b: 196). Folglich gilt es, das Konzept „citizenship“ und die darauf bezogenen Praktiken mit Blick auf die Schaffung einer anderen, substanzielleren Form sozialer Sicherung über Bord zu werfen, wie Sharma und Baines schon 2002 forderten:

„[C]itizenship needs to be replaced by a whole new set of concepts and initiatives“ (Baines/Sharma 2002: 96).

Was, so mag man fragen, heißt das nun für eine Bestimmung des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und alten bzw. neuen sozialen Fragen, die am Ausgangspunkt dieses Beitrags steht? Festzuhalten ist von der hier skizzierten Argumentation aus, die sich an eine „No Border“-Perspektive anlehnt: Soziale Arbeit kann keine progressiven Antworten auf „neue“ soziale Fragen finden, solange die soziale Frage und ihre Bearbeitung in der bisherigen, dominanten nationalstaatlichen Rahmung gedacht und praktiziert werden. Es geht also mit anderen Worten nicht darum, zu (er)finden, was das „Neue“ an der sozialen Frage ist. Vielmehr muss das „Soziale“ an der sozialen Frage neu definiert und entworfen werden. Die Frage, die Soziale Arbeit sich also stellen kann, um sich aus ihrer dominanten Formatierung zu befreien, ist die folgende: Lässt sich das *Soziale* an der sozialen Frage alternativ konstituieren, gerade in und durch Praktiken der sozialen Sicherung?

Ein solcher Gedanke wirft eine ganze Reihe weiterer, normativ-politischer wie konzeptioneller Fragen auf: Lässt sich das Soziale überhaupt konzeptionell ablösen von seiner engen Verwebung mit „citizenship“ und der nationalstaatlichen Regulation von (Im-)Mobilitäten und sozialer (Ent-)Sicherung? Was würde das für eine neue Soziale Arbeit konkret bedeuten und wie könnte sie dann gedacht und praktisch realisiert werden? Welche *soziale* Pädagogik bräuchte eine solche Soziale Arbeit? Was wäre dann überhaupt eine *soziale* Frage in der Neuformatierung des *Sozialen* und welche alternative, solidarische Sozialität und fürsorgende Kollektivität müsste damit einhergehend entwickelt werden, in der dann *soziale* Sicherung in einer ande-

ren Form möglich ist? Was, so lässt sich fragen, wäre der Beitrag, den Soziale Arbeit ausgehend von ihren bisherigen Realisierungsformen zu einer solchen utopischen Agenda praktisch und forschend leisten könnte? Solche Fragen lassen sich zwar hier quasi „am Reißbrett“ formulieren. Ob sie allerdings auch von anderen als sinnvoll und weiterführend gesehen werden, muss sich erst noch in Diskurs und Praxis Sozialer Arbeit entscheiden.

Selbstkritisch anzumerken ist: Die hier verfolgte Argumentation enthält notwendige Vereinfachungen und Verkürzungen gegenüber der Komplexität sozialer Wirklichkeit. Sie kann zunächst nicht mehr als der Entwurf einer Thematisierungslinie sein, mit der sich eine Geschichte Sozialer Arbeit alternativ lesen und ggf. zukünftig gestalten lässt. Ebenso lässt sich bemängeln, dass die verwendete Literatur im Kontext von Sozialpolitik, sozialer Sicherung und Wohlfahrt häufig auf jene Elemente bezieht, die im anglophonen Bereich als „social insurance“ und „social assistance“ benannt werden (vgl. Garland 2014: 340-344). Sie ist weniger von einer Erforschung von dekommodifizierten „public services and social rights“ (bspw. bezogen auf Bildung, Wohnen, Rechtshilfe etc.) und „personal social services“ her informiert (bspw. Sozialarbeit, soziale Dienste für Kinder und Jugendliche oder soziale Sorgetätigkeiten und Straffälligenhilfe etc.). Zu den beiden letzteren „Sparten“ des wohlfahrtsstaatlichen sozialen Sicherungsregisters sind in jüngerer Zeit durchaus einige Arbeiten erschienen, bspw. zur Aushandlung von „citizenship“ im Zuge von sozialen Dienstleistungspraktiken oder zum differentiellen Zugang für Menschen mit unterschiedlichem Status (bspw. Bhuyan 2012; Landolt/Goldring 2015). Allerdings registrieren und beklagen viele dieser Arbeiten lediglich Praktiken der Exklusion und der differenziellen Inklusion. Auch progressive Arbeiten gehen häufig nicht über die Idee hinaus, dass irgendwie jeder „citizenship“ haben sollte, um „sozial“ zu sein und – in der Folge – (nationalstaatlich gerahmte) „soziale Sicherung“ zu erhalten.

Was erst noch für die Soziale Arbeit und gleichermaßen aus ihr selbst heraus entwickelt werden muss, ist ein Forschungsprogramm, das die hier skizzierten Umrisse einer Heuristik der Schnittstellenuntersuchung von Sozialer (Ent-)Sicherung und (Im-)Mobilität aufnimmt. Von dort aus gilt es konkrete, gegenwärtige wie vergangene Praktiken zu untersuchen. Eine Schwierigkeit dabei wird sein, die Reifizierung jener Kategorien zu vermeiden, die so eng mit der nationalstaatlichen Formatierung sozialer Sicherung verbunden sind.

Am Beispiel der Forschung zu „Migration“ würde dies zunächst mit Blick auf die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung bedeuten, Soziale Arbeit nicht als ein System der sozialen Dienstleistungserbringung zu begreifen, auf das sich „Migration“ auswirkt – bspw. indem „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ im Zuge der „Flüchtlingskrise“ oder „Flüchtlingswelle“ plötzlich vermehrt in der stationären Jugendhilfe auftauchen und diese beeinflussen. Vielmehr wäre es angebracht, den Blick auf jene „migrant beneficiaries“

als ein Werkzeug oder Mittel zu nutzen, um entsprechende Institutionen der Sozialen Arbeit grundlegend in ihren Konstitutionsbedingungen des oben dargestellten nationalstaatlich formatierten Sozialen zu untersuchen. Gleiches gilt für die Beziehungen und Prozesse innerhalb dieser Institutionen und zwischen anderen, ebenfalls beteiligten Organisationen. Dabei gälte es zu vermeiden, die Kategorie „MigrantIn“ zu reifizieren und zu subjektivieren, während gleichzeitig Exklusions- und differenzielle Inklusionsprozesse zu untersuchen wären. In anderen Worten ginge es nicht darum, „MigrantInnen“ oder „Migration“ im Kontext Sozialer Arbeit zu beforschen. Vielmehr könnte „Migration“ als eine Art Schlüsselloch oder Brennglas genutzt werden, um die Konstitution und Arbeitsweise von Institutionen zu analysieren, die als Soziale Arbeit verstanden werden. Bspw. könnte sich der forschende Blick dann auf das „internal border policing“ richten, das dort stattfindet, sowie auf die strukturellen Einbettungen und Verhandlungen von Grenzen und Recht(en), die sich dort finden. Dabei gälte es, sensibel zu bleiben für die praktisch-utopischen Momente sozialer Sicherung, die sich möglicherweise auch in solchen institutionalisierten Umgangsformen mit „Flüchtlingen“ finden und die ggf. das Soziale in ihren sozialen Sicherungspraktiken neu formatieren. So könnten die darin ablaufenden Bewertungs-, Selektions- und Positionierungsprozesse gegenüber denen, die verdinglichend „MigrantInnen“ oder „Einwanderer“ genannt werden, einerseits in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Regierung des Sozialen verstanden und kritisiert werden. Und andererseits könnten möglicherweise progressive No-Border Praktiken identifiziert und darüber hinaus geführt werden, indem sie zu einer veränderten Wissensproduktion – einem anderen Wissen – beitragen.

Literatur

- An, Sofiya/Chambon, Adrienne/Königter, Stefan (2016): Transnational histories of social work and social welfare – An introduction. In: *Transnational Social Review - A Social Work Journal* 6, 3, S. 236–241.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York: Verso.
- Anderson, Bridget (2015a): Immigration and the Worker Citizen. In: Anderson, B./Hughes, V. (Hrsg.): *Citizenship and its Others*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 41–57.
- Anderson, Bridget (2015b): ‚Heads I Win. Tails you Lose.‘ Migration and the Worker Citizen. In: *Current Legal Problems* 68, 1, S. 179–196.
- Anderson, Bridget (2013): *Us and them? The dangerous politics of immigration control*. Oxford: Oxford University Press.

- Anderson, Bridget/Hughes, Vanessa (Hrsg.) (2015): *Citizenship and its Others*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benda-Beckmann, Kebeet von (2015): Social Security in Transnational Legal Space. Limitations and Opportunities. In: Köngeter, S./Smith, W. (Hrsg.): *Transnational Agency and Migration*. New York: Routledge, S. 245–261.
- Bhuyan, Rupaleem (2012): Negotiating Citizenship on the Frontlines: How the Devolution of the Canadian Immigration Policy Shapes Service Delivery to Women Fleeing Abuse. In: *Law & Policy* 34, 2, S. 211–236.
- Bommes, Michael/Geddes, Andrew (2000): Introduction: immigration and the welfare state. In: Bommes, M./Geddes, A. (Hrsg.): *Immigration and welfare. Challenging the borders of the welfare state*. London: Routledge, S. 1–12.
- Bosniak, Linda (2007): Being Here: Ethical Territoriality and the Rights of Immigrants. In: *Theoretical Inquiries in Law* 8, 2, S. 389–410.
- De Genova, Nicholas (2015): Denizens All: The Otherness of Citizenship. In: Anderson, B./Hughes, V. (Hrsg.): *Citizenship and its Others*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 191–202.
- Evers, Adalbert/Nowotny, Helga (1987): *Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faist, Thomas/Bilecen, Bařak/Baglowski, Karolina/Sienkiewicz, Joanna J. (2015): Transnational Social Protection: Migrants' Strategies and Patterns of Inequalities. In: *Population, Space and Place* 21, 3, S. 193–202.
- Feldman, David (2003): Migrants, Immigrants and Welfare from the Old Poor Law to the Welfare State. In: *Transactions of the Royal Historical Society* 13, S. 79–104.
- Ferrera, Maurizio (2005): The boundaries of welfare. European integration and the new spatial politics of social protection. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrera, Maurizio (1996): The 'Southern model' of welfare in social Europe. In: *Journal of European Social Policy* 6, 1, S. 17–37.
- Garland, David (2015): The Welfare State: A Fundamental Dimension of Modern Government. In: *European Journal of Sociology* 55, 3, S. 327–364.
- Good Gingrich, Luann/Köngeter, Stefan (Hrsg.) (2017 i. E.): *Transnational Social Policy. Social Support in a World on the Move*. London: Routledge.
- Halfmann, Jost (2000): Welfare state and territory. In: Bommes, M./Geddes, A. (Hrsg.): *Immigration and welfare. Challenging the borders of the welfare state*. London: Routledge, S. 34–50.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2014): *Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jong, Willemijn de (2005): Anthropological Perspectives on Social Security: Multiple Relations of Kinship and Citizenship. In: Büchel, R./Derks, A./Loosli, S./Thüler, S. (Hrsg.): *Exploring Social (In-)Securities in Asia*. Bern: Institut für Sozialanthropologie/Ethnologie der Universität Bern, S. 10–24.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2003a): Sicherheit. Das Leitbild beherrschbarer Komplexität. In: Lessenich, S. (Hrsg.): *Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 73–104.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2003b): *Sozialpolitisches Denken. Die deutsche Tradition*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kessl, Fabian (2013): *Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden: VS.
- Kettunen, Pauli/Petersen, Klaus (Hrsg.) (2011): Beyond welfare state models. Transnational historical perspectives on social policy. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kocka, Jürgen (2001): Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft. Handbuch der deutschen Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2015): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landolt, Patricia/Goldring, Luin (2015): Assembling noncitizenship through the work of conditionality. In: *Citizenship Studies* 19, 8, S. 853–869.
- Marshall, Thomas H. (Hrsg.) (1950): *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett (2014): Grenzen der Gerechtigkeit, differentielle Inklusion und Kämpfe der Grenze. In: Heimeshoff, L.-M./Hess, S./Kron, S./Schwenken, H./Trzeciak, M. (Hrsg.): *Grenzregime II. Migration – Kontrolle – Wissen. Transnationale Perspektiven*. Berlin/Hamburg: Assoziation A, S. 232–255.
- Münchmeier, Richard (2013): Soziale Arbeit als Instrument der Sozialdisziplinierung. In: Hering, S. (Hrsg.): *Was ist Soziale Arbeit? Traditionen, Widersprüche, Wirkungen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 41–52.
- Nail, Thomas (2015): *The figure of the migrant*. Stanford: Stanford University Press.
- Nobe-Ghelani, Chizuru (2017): Border narratives in Canadian social work: Neoliberal nationalism in the discursive construction of “citizen/Self” and “non-citizen/Other”. In: *Transnational Social Review - A Social Work Journal* 7, 2, S. 129–142.
- Oltmer, Jochen (2007): Migration, Staat und Nation: Wechselbezüge im historischen Wandel. In: *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, 2 (Migration und ethnische Minderheiten), S. 9–31.
- Piemontese, Stefano (2017, i.E.): "Ya no tengo futuro, ni allí ni aquí". Movilidad europea, desalojos forzosos y desvinculación escolar del alumnado "gitano rumano" en Madrid. In: Carrasco, S./Bereményi, B.-Á. (Hrsg.): *Migración, Movilidad y Escuela. Estrategias Familiares y Respuestas Escolares*. Barcelona: Editorial Bellatera.
- Raithelhuber, Eberhard/Schröer, Wolfgang (2014): FOCUS TOPIC ARTICLE. Linking migration and social policy. In: *Transnational Social Review - A Social Work Journal* 4, 2/3, S. 168–175.
- Raithelhuber, Eberhard/Sharma, Nandita/Schröer, Wolfgang (2018, i. E.): *Intersecting Mobilities and Social Protection: Looking Out for a New Approach how to Do Research*.
- Rathmayr, Bernhard (2014): *Armut und Fürsorge. Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit von der Antike bis zur Gegenwart*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Righard, Erica/Boccagni, Paolo (2015): Mapping the Theoretical Foundations of the Social Work–Migration Nexus. In: *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 13, 3, S. 229–244.

- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1991): Armenfürsorge, soziale Fürsorge, Sozialarbeit. In: Berg, C. (Hrsg.): 1870 - 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte; Bd. 4. München: Beck, S. 411–440.
- Schweitzer, Reinhard (2016): Providing public healthcare to irregular migrants. The everyday politics and local negotiation of formal entitlements and effective access in London and Barcelona. GRITIM-UPF Working Paper Series - No. 29 (Autumn 2016). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Senghaas, Monika (2015): Die Territorialisierung sozialer Sicherung. Raum, Identität und Sozialpolitik in der Habsburgermonarchie. Wiesbaden: Springer VS.
- Stasiulis, Daiva/Bakan, Abigail B. (1997): Negotiating Citizenship: The Case of Foreign Domestic Workers in Canada. In: *Feminist Review*, 57, 1, S. 112–139.
- Torpey, John (2000): The invention of the passport. Surveillance, citizenship and the state. Cambridge studies in law and society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Voorend, Koen (2014): “Shifting in” state sovereignty: social policy and migration control in Costa Rica. In: *Transnational Social Review - A Social Work Journal* 4, 2-3, S. 207–225.
- Wagner, Peter/Bénédicte Zimmermann (2003): Nation: Die Konstitution einer politischen Ordnung als Verantwortungsgemeinschaft. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt a. M.: Campus, S. 243–266.
- Weber, Leanne (2015): Border as Method: Tracing the Internal Border. <http://bordercriminologies.law.ox.ac.uk/tracing-the-internal-border> [Zugriff: 25.04.2017].
- Weber, Leanne/Bowling, Benjamin (2008): Valiant beggars and global vagabonds. Select, eject, immobilize. In: *Theoretical Criminology* 12, 3, S. 355–375.
- Wendt, Wolf Rainer (2017): Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage 1750 bis 1900. Wiesbaden: Springer VS.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28, 4, S. 607–636.
- Williams, Fiona (1989): Social policy. A critical introduction. Cambridge: Polity Press.
- Yuval-Davis, Nira (1999): The 'Multi-Layered Citizen'. In: *International Feminist Journal of Politics* 1, 1, S. 119–136.

Polizei, Asyl und Migration

Problemstellungen und Potenziale an der Schnittstelle von Ehrenamt, Sozialer Arbeit und Exekutive

Dietmar Larcher/Hans Karl Peterlini

1 Risiken des Helfens und Eingreifens

1.1 Tatort-Szenen aus der Asylrealität: Polizeieinsatz in einer Kärntner Flüchtlingsunterkunft

Die folgende Schilderung, die auch den zuständigen Stellen vorliegt¹, stammt von einer Studierenden der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die ehrenamtlich in einer Flüchtlingsunterkunft in Kärnten arbeitete. Sie war fast immer allein mit den Flüchtlingen, da es sich um ein Selbstversorgungsquartier handelte, bei dem die Quartiergeber (gegen Bezahlung) lediglich eine angemessene Unterbringung zur Verfügung stellen, 24 Stunden erreichbar sein müssen und „zumindest zwei- bis dreimal pro Woche den BewohnerInnen für die Beantwortung allgemeiner Anfragen zur Verfügung“ stehen sollten. Da sich der Quartierbetreiber kaum sehen ließ und seiner Verpflichtung nur sporadisch nachkam, war die ehrenamtliche Helferin mit vielfältigsten Aufgaben konfrontiert, führte die Flüchtlinge zum Einkaufen und schaute, dass sie gelegentlich ein abwechselndes Freizeitangebot wahrnehmen konnten. Hilfestellung kam der Studierenden eine Zeit lang von einer alten Frau in der Nachbarschaft zu, immer wieder auch von ihrer eigenen Mutter. Ohne die Situation verallgemeinern zu können und zu wollen, zeigt sich die Aufnahme, Betreuung und Begleitung von Flüchtlingen vielfach als tristes Feld einer „organisierten Desintegration“ (Stemberger/Katsivelaris/Zirkowitsch 2014: 31).

¹ Gedächtnisprotokoll Studierende (o.D., März 2016). Email Peterlini an Amt der Kärntner Landesregierung, Abt. 1, 8.3.2016, Antwortschreiben Amt der Kärntner Landesregierung, Abt. 1. (Udo Puschnig, Nicole Walter, Nadine Ruthardt, 17.3.2016)

In einem Seminar, dessen Titel und Inhalt es war, „Macht und Ohnmacht in pädagogischen Feldern“ zu reflektieren, berichtete die Studierende von einem Vorkommnis im Frühjahr 2016, an dem sie ihre Überforderung besonders verspürt habe. Ein syrischer Asylwerber legte ihr eine Nachricht des Quartierbetreibers vor, dass die Polizei im Laufe des Tages vorbeischauen werde, um mit ihm zu reden. Da die Meldung äußerst lapidar war, rief sie den Quartiergeber an, der aber über keine weiteren Informationen verfügte und sich auch nicht weiter dafür interessierte. Es war gerade die Mutter der Studierenden mit ihr in der Unterkunft zugegen, als ohne jedes Anklopfen die Tür aufsprang und zwei Polizisten in den Raum stürmten.

Grußlos brüllte einer: „Adel Ussa² mitkommen!“ Der Betroffene, ein Asylwerber aus Syrien, hob die Hand und fragte auf Englisch, was los sei. Die beiden Beamten gaben ihm keine Antwort, sondern sagten weiterhin auf Deutsch, er solle sich umziehen. Die Studierende fragte daraufhin die Polizisten, was sie von Adel wollten. „Das geht dich gar nichts an“, wurde sie angeherrscht. Sie versuchte trotzdem den beiden Beamten zu erklären, dass Adel noch kein Deutsch verstehe. Diese gingen nicht darauf ein, sondern wiesen sie zurecht, sie solle ihre Arbeit nicht behindern. Auszüge aus dem Gedächtnisprotokoll, wie es von der Studierenden auch für eine öffentliche Verwendung verfasst wurde:

„Einer der Polizisten ging zu Adel ins Zimmer, wo dieser sich umzog, und sagte ihm, nun in sehr gebrochenem Englisch, er möge auch seine Papiere und seine Post mitnehmen. Adel rief mich zu sich, weil er Angst hatte, was dies bedeuten möge. Die Polizisten hielten mich zurück, auch mit meiner Mutter schlugen sie einen groben, angsteinflößenden Ton an. Ich beharrte auf einer Antwort, was sie mit Adel vorhaben. Er müsse zu Gericht, sagten sie, es habe mich aber nicht zu interessieren, was mit ihm geschieht. Als meine Mutter und ich auf die Rechte von Adel hinwiesen, wurde einer der beiden immer ungehaltener und schrie uns an. Meine Mutter verlangte seine Dienstnummer, er verweigerte dies und verlangte stattdessen unsere Ausweise und nahm die Personaldaten auf, weil wir – wie er vermerkte – Widerstand gegen die Staatsgewalt geleistet hätten. Erst auf Beharren gab er uns in der Folge die Dienstnummer, den Namen nicht.

Adel wurde zum Streifenwagen geführt. Trotz unseres Hinweises, dass er außer uns niemanden in Österreich als Bezugsperson habe und wir deshalb wissen möchten, wo er hingeführt wird, sagten sie, sie würden ihn nach der Verhandlung wieder zurückbringen. So war es uns nicht möglich, Adel zu begleiten. Als letzter Kommentar wurde uns noch gesagt: Nicht die Polizei ist das Problem, die Migranten sind es und Leute wie ihr.“

Der Hintergrund der Polizeiaktion war, wie sich nachträglich in Erfahrung bringen ließ, eine Vorladung zu Gericht, weil Adel bei seiner Flucht nach Österreich einen gefälschten spanischen Ausweis gekauft hatte. Diesen hatte er, als er in Niederösterreich von der Polizei aufgegriffen und nach illegalen Gegenständen gefragt wurde, spontan der Polizei übergeben. Trotzdem wurde ein Gerichtsverfahren gegen ihn eingeleitet, die Einladung dazu war aus-

² Name geändert.

schließlich in deutscher Sprache verfasst, so dass er sie nicht verstand und sie schließlich vergaß – deshalb wurde er nach dem ersten versäumten Termin von der Polizei geholt.

In späteren, klärenden Gesprächen zwischen einem der Polizisten und der ehrenamtlichen Flüchtlingshelferin stellte sich heraus, dass die beiden beim Einsatz nicht genau gewusst hatten, worum es ging und was sie erwartete. Sie waren in Hochspannung in die Wohnung gestürmt, durchaus in der Annahme, dass Adel gefährlich sein könne. Am Seminar nahmen auch Studierende teil, deren Verwandte – in einem Fall der Partner – Polizisten waren. Diesen war das Problem fehlender Vorinformationen bei Einsatzbefehlen bekannt.

1.2 Reflexion der Fallschilderung mit Blick auf Erklärungsmodelle und Handlungsperspektiven

Die Fallbeschreibung zeigt zunächst – unabhängig vom Vorgehen der Polizei – die Grenzen ehrenamtlichen Einsatzes auf. Die Studierende war sich in ihrem idealistischen Einsatz völlig selbst überlassen. Ohne spezifische Ausbildung und ohne jede Unterstützung leistete sie Hervorragendes, führte die Asylsuchenden zu Ausgängen, organisierte Freizeitprogramme für sie, schlichtete Konflikte, begleitete sie bei Behördengängen und sorgte selbst für Beistand – dies alles oft am Rande der im Seminar thematisierten Ohnmacht und Überforderung, mit Anzeichen von Erschöpfung und Helfer-Burnout (vgl. Schmidbauer 2001). Ehrenamtlicher Einsatz ist einerseits eine unverzichtbare Ressource, nicht nur, weil auf diese Weise viel geleistet wird, was bezahlte Arbeit nur schwerlich leisten könnte, sondern weil gerade im Migrations- und Asylbereich auch eine wichtige symbolische Aussage damit verbunden ist. Der Einsatz der Helfer/innen kann als tätiges Sprechhandeln betrachtet werden, das den dominanten Diskursen der Abwertung, Problematisierung und Generalverdächtigung von Menschen migrantischer Herkunft zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme entgegensetzt. Gerade im Jahr 2015 mit der statistischen Spitze von 88.340 Asylanträgen in Österreich (vgl. BMI 2016:3) war die überwältigende Hilfsbereitschaft von Ehrenamtlichen eine stille, aber nicht zu übersehende Antwort auf mediale und politische Schlagworte, die Bilder und Ängste einer nicht zu bewältigenden, überfordernden „Flut“ heraufbeschworen. Die Schließung der Balkangrenze, der Druck auf Verriegelung des Brennerpasses und die Einführung einer Obergrenze waren nicht der fehlenden Aufnahmebereitschaft der gesamten österreichischen Bevölkerung geschuldet, sondern dem fehlenden politischen Mut angesichts des befürchteten Rechtsrucks in Teilen der Bevölkerung. Schon in Folge der Ungarnkrise 1956/57 (180.000 Fluchten nach Österreich), des sowjetischen Einmarsches in die damalige Tschechoslowakei 1968 (162.000

Fluchten nach Österreich) und der Jugoslawien-Kriege der 1990er Jahre (90.000 Fluchten nach Österreich) hatten sich Aufnahmebereitschaft und (noch nicht so benannte) Willkommenskultur bewährt (vgl. UNHCR 2001-2017).

Die Stimmungswende, vor allem von den Silvesterereignissen 2015/16 in Köln und Hamburg eingeleitet, zeigt zugleich, wie wichtig eine sozialpädagogische, inter-/transkulturell orientierte Betreuung und Ausbildung auch der freiwilligen Helfer/innen ist. Sie sind nicht nur im konkreten Praxisfeld extrem gefordert, sondern auch den nicht zu unterschätzenden Beargwöhnungen auf einem „politisch umkämpfte[n] Feld“ (Stemberger/Katsivelaris/Zirkowitsch 2014: 31) ausgesetzt. Die Helfer/innen geraten ob ihres Einsatzes ebenso wie ihre Schützlinge unter Anklage, ja werden mit diesen in das institutionelle Misstrauen einbezogen:

„Nicht die Polizei ist das Problem, die Migranten sind es und Leute wie ihr.“ (siehe oben)

Dies erfordert im sensiblen Bereich der Asyl- und Migrationsbegleitung qualifizierende Aus- und Weiterbildungen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Peterlini/Sting 2017, Auernheimer 2013, Sprung 2009), die den Erschöpfungs- und Überforderungstendenzen entgegenwirken und zu einer – auch für Ehrenamtliche wichtigen – Professionalisierung beitragen. Auf diese Weise kann die wertvolle Ressource des Ehrenamtes nicht nur geschützt, sondern auch valorisiert werden. Ebenso wichtig sind Supervision und professionelle *Betreuung der Betreuenden*, um sowohl mit belastenden Anforderungen als auch mit den vielfach von Traumatisierung und existenzieller Not zeugenden Lebensgeschichten der Asylsuchenden umgehen zu lernen.

1.3 Pädagogik kann Polizei nicht ersetzen, aber ...

Auf der Ebene der Exekutive tut sich allein bei der Reflexion dieses einen Falles eine Fülle von Problematiken und Handlungsnotwendigkeiten auf. In der Vorgangsweise der Polizisten zeigt sich zum einen die Notwendigkeit klarer Information bei Erteilung eines Einsatzbefehls. Die Polizisten wussten nicht, warum sie Adel Ussa mitnehmen sollten – so stürmten sie die Wohnung, als müssten sie mit gewalttätigem Widerstand rechnen. Dies verweist nun aber nicht nur auf operativ und kommandotechnisch zu behebende Mängel, sondern auch auf tieferliegende Grundhaltungen und -dynamiken: Wenn nämlich unzureichende Informationen für den Einsatz in einer Flüchtlingsunterbringung nahezu automatisch mit Fantasien vom gefährlichen Ausländer aufgefüllt werden, verrät sich darin die verbreitete Präsenz von ebensolchen „Vorannahmen mit Zuschreibungstendenz“ (Völschow/Janßen/Bajaa 2012). Diese entstehen nicht zwingend aus realen Erfahrungen oder, was ebenfalls

gern vermutet wird, aus Überforderung der Polizistinnen und Polizisten. Dies mag zwar auch zutreffen, reicht aber als ursächliche und damit auch alles entschuldigende Begründung nicht aus. Vielmehr deuten sozialwissenschaftliche Befunde deutlich auf eine der Institution Polizei innenwohnende und unreflektierte strukturelle Anfälligkeit für rassistische und ausländerfeindliche Haltungen (vgl. Leenen 2005: 29). Gründe dafür werden bereits in der Entscheidung darüber vermutet, wer überhaupt zur Polizei geht und den Aufnahmekriterien entspricht. Wenngleich dies nicht absolut gesetzt werden kann, dürfte es sich um Personen mit klaren Ordnungsvorstellungen handeln, die umgekehrt erst lernen müssen, mit Ambivalenzen und Abweichungen zurechtzukommen. Die kontinuierliche mediale und polit-diskursive Konstruktion „des Ausländers/der Ausländerin“ als potentiell gefährlich (und zwar schon vor den Amokläufen im Sommer 2016), als gewalttätig und parasitär, wirkt zusätzlich verstärkend, wo Relativierung nötig wäre. Was die Minister *überfordert*, was die Parteien *nicht mehr verkraften*, kann auch für Polizistinnen und Polizisten *an der Front* nur überfordernd sein. So erfährt die „Stress- und Überlastungsthese“ (ebd.) kontinuierliche mediale und politische Bestätigung, sofern sie nicht überhaupt weitgehend diesen Diskursen entspringt. Dass Polizistinnen und Polizisten vielfach nur deliktbezogene Erfahrungen mit migrantischer Bevölkerung machen, trägt erschwerend und bestätigend dazu bei. Es ist überdies zu vermuten, dass solche Erfahrungen im oft tatsächlich oder zumindest potentiell gefährlichen Einsatz tiefer haften als die – unreflektierte und weniger in die Aufmerksamkeit dringende – Begegnung mit tüchtigen, arbeitssamen, friedlichen, freundlichen, erfolgreichen Migrantinnen und Migranten.

Der im Polizeidienst hervorgebrachte Habitus, von Herrnkind (2003: 139) als „Korpsgeist“ thematisiert, führt innerhalb von Einsatzgruppen und Dienststeinheiten dazu, dass fehlerhaftes Verhalten eines Kollegen/einer Kollegin nicht kritisch reflektiert wird, sondern hinter einer „Mauer des Schweigens“ (ebd.) verhüllt bleibt. Damit entfällt eine wichtige Selbstkontrolle, da es die Kultur der „Kameraderie“ (ebd.) nicht ermöglicht, dass Fehler angesprochen, geschweige denn eingestanden werden. Auch im skizzierten Fallbeispiel war nur einer der beiden Polizisten besonders aggressiv, der andere war ruhiger, griff aber nicht ein. Anstelle einer internen Selbstkontrolle wirkt sich der stillschweigende „Ehrenkodex“ (ebd.) eher noch verstärkend auf Gewalt- und Aggressionsverhalten aus, ein Ausbrechen aus dieser Ordnung wird mit Mobbing und Isolation bestraft (vgl. Leenen 2005b: 59).

Mit der Habitus-Theorie von Bourdieu (vgl. 1982, 1997) lassen sich leicht Elemente für solches Verhalten erkennen, das zugleich die Haltung prägt – und umgekehrt: Die gemeinsame Uniform, die berufliche Sozialisation in einem Milieu, das geradezu berufsspezifisch dichotom zwischen richtig und falsch, gut und böse, ehrenwert und unehrenwert unterscheidet, gemeinsame Körpersprache, der Fahrstil im Auto auf der Fahrt zum Einsatz, die im Dienst

sich herausbildende Sprache (Jargon) führen dazu, dass Polizisten im Einsatzfall nicht als sich reflektierende, von ihrer (in anderen Situationen durchaus vorhandenen) Empathie geleitete Individuen dastehen, sondern als Vertreter sozialer Positionstypen, als die sie sich zugleich reduktiv von außen wahrgenommen fühlen, was sie in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstdefinition zusätzlich stärkt.

Wenn Pädagogik (frei nach Hamburger u.a., 1981) weder Politik noch Polizei ersetzen kann, so obliegt ihr – nach Benner – jedenfalls die Aufgabe, die anderen gesellschaftlichen Praxen (u.a. die Politik) und deren gesellschaftliche Anforderungen zu überprüfen und in pädagogisch legitime Anforderungen überzuführen (Benner 2010: 108). Dazu, als theoretischer Übergang zum praxeologischen Teil dieses Beitrages, einige mögliche pädagogische Ansatzpunkte:

- Reflexion des – formellen und informellen – politischen Auftrags an die Exekutive in Bezug auf Migration und Flüchtlingsbewegungen, insbesondere vor dem Hintergrund einer politischen und medialen Sprache, die aus Flüchtlingsbewegungen eine „Flut“ macht und Menschen aufgrund ihrer Herkunft oder religiösen Zugehörigkeit pauschal kriminalisiert.
- Kritische Auseinandersetzung mit dem medial vermittelten Selbstverständnis der Exekutive und den Auswahlkriterien für die Aufnahme in den Polizeidienst.
- Eine stärkere Repräsentanz von Menschen migrantischer Herkunft bei der Polizei (vgl. Hunold u.a. 2010), wobei dies vor allem von der symbolischen Aussage her von Bedeutung ist, aber nicht ausschließt, dass auch Migrantinnen und Migranten in rassistische Denk- und Handlungsmuster verfallen (die Gleichung *Migrant/in* – *guter Mensch* ist letztlich positiver Rassismus).
- Initiativen zur Herausbildung eines Reflexionsvermögens zuallererst gar nicht in Bezug auf Inter-/Transkulturalität, Flucht und Migration, sondern auf Sensibilisierung für zwischenmenschliche Kommunikation, Feedback- und Fehlerkultur (Peterlini 2008), Reflexion des eigenen Verhaltens in sozialer Interaktion: Wie kommuniziere ich verbal und nonverbal, was will ich sagen oder zeigen, was kommt beim Gegenüber an? Was kann mein Verhalten, mein Kommunizieren bei dem/der je Anderen auslösen, bewirken? Auf welche Projektionen treffe ich, welche provoziere ich? Mit welchen Ängsten gehe ich im Einsatzfall auf Menschen zu? Welche Sicherheitsmaßnahmen sind nötig, welche kann ich – nach Klärung der Lage – wieder zurücknehmen? Wie kann ich mich innerlich aus der im Ernstfall nötigen Hochalarm-Haltung wieder herauslösen?

In der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Polizei an Schnittstellen zu Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und inter-/transkultureller Bildung kann die Skandalisierung über Missbräuche zwar das soziale Bewusstsein schärfen,

reicht aber für einen Bewusstseinswandel bei den Betroffenen nicht aus (vgl. Leenen 2005a: 37). Es bedarf unterschiedlicher Qualifizierungsstrategien, die den besonderen Situationen und Haltungen von Menschen im Polizeidienst Rechnung tragen. Wie der nachfolgende Abschnitt zeigt, ist pädagogisches Handeln dabei ohne das Risiko des Scheiterns nicht zu haben.

1.4 Kiss of life: Praxisbeispiele einer inter-/transkulturell orientierten pädagogischen Arbeit mit der Exekutive

Die Analyse der Fallgeschichte im ersten Abschnitt hat gezeigt, dass polizeiliches Handeln im hochsensiblen Bereich von Flucht und Migration alle Beteiligten in Situationen bringt, die ihren Erfahrungshorizont überschreiten. Die staatlichen Institutionen, aber auch die NGOs haben diesbezüglich wenig Routinewissen. Vor allem was die Polizei betrifft, ist die Organisationsstruktur und sind die institutionellen Rollenvorschriften für die einzelnen Akteure der völlig neuen Situation nicht unbedingt angemessen. Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, sind die Erfahrungen der Einsatzkräfte mit Zugewanderten meist beschränkt auf das kriminelle Milieu. Manche von ihnen haben traumatisierende Erfahrungen bei der Ausübung ihres Berufes machen müssen, wie Betroffene des im Folgenden geschilderten Lehrgangs berichten.

Flüchtlinge und MigrantInnen sind meist von einem ganz bestimmten, völlig konträren Bild der Institutionen und von ganz konträren Rollenerwartungen geprägt: Polizei ist gefährlich, ist der Zivilgesellschaft und dem schutzbedürftigen Individuum gegenüber feindlich gesinnt (vgl. Gatti 2010). In der Kriminalsoziologie wird dies als *Labeling* bezeichnet, die *Labeling Theory* (zu Deutsch Etikettierungsansatz) behauptet, dass die Selbstdefinition und das Verhalten von Individuen von jenen Begriffen bestimmt oder zumindest beeinflusst werden können, mit denen sie wahrgenommen und klassifiziert werden (vgl. Goffman 2010). Es liegt nahe, dass Stigmatisierung bzw. Etikettierung auch *Self fulfilling prophecies* produziert, die diesen Teufelskreis noch schwerer auflösbar machen. Die Voraussetzung für konflikthafte Begegnungen ist damit vorprogrammiert.

Der folgende Abschnitt berichtet von persönlichen Erfahrungen des Autors (D. Larcher) mit Lehrgängen für Polizei und Personen migrantischer Herkunft, die Möglichkeiten zur Veränderung dieser vorprogrammierten konflikthaften Konstellation auszuloten und zu nutzen versuchten.³

³ Es handelt sich um den Lehrgang „Die Polizei in der Migrationsgesellschaft - Vom Umgang mit Vielfalt“, der von Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner als Tandemlehrgang eingerichtet, organisiert und geleitet wurde (vgl. auch Gratzl/Hirtenlehner 2008). Ein YouTube Video

1.4.1 Lehrgang für Polizei und Migrant/innen mithilfe von Mund-zu-Mund-Beatmung

Zu Beginn der 2000er Jahre begann der vom Innenministerium geförderte Lehrgang „Die Polizei in der Migrationsgesellschaft - Vom Umgang mit Vielfalt“, dessen Ziel es war, Führungskräfte der Polizei aus ganz Österreich auf die speziellen Herausforderungen vorzubereiten, die polizeiliches Handeln in der neuen Migrationsgesellschaft vom traditionellen Rollenhandeln unterscheiden sollte. Das Prinzip des Lehrgangs war der Dialog, nicht das dozierende Lernen, denn auch die Vermittlungsform sollte ausdrücken, was der zu vermittelnde Inhalt ist: Sensibilisierung für zwischenmenschliche Kommunikation, Feedback- und Fehlerkultur. Lernen sollte in diesem Lehrgang hauptsächlich durch themenzentrierte Interaktion erfolgen, und zwar mit der Tandemmethode, hier in Form der Mund-zu-Mund-Beatmung zwischen je einem Polizisten und einem Migrant. Es sollte durch diese intensiven Begegnungen einerseits eine Dekonstruktion der Etikettierungen (des Labeling) eingeleitet, eine realitätsnähere Sicht des jeweils Anderen gefördert, andererseits aber auch die tief sitzende, oft unbewusste Angst vor dem Fremden, der latente Rassismus, von dem niemand gänzlich frei ist, reduziert werden.

Auch ich als Referent musste mir meiner eigenen Angst bewusstwerden, nicht jener vor Migrantinnen und Migranten, sondern vor der Polizei, deren *Corps d'esprit* und deren persönlichem Habitus. Diese Ängste rührten nicht von schlechten Erfahrungen her, ich hatte so gut wie keine Erfahrung mit der Polizei, sondern auf Grund von unrealistischen Vorannahmen. Meine Angst war also nicht Realangst, sondern, zumindest Freud würde das so sehen, neurotische Angst (vgl. Freud 1926/2010).

Es wurden also Tandems gebildet, indem je ein/e Polizist/in und ein/e Migrant/in nach Zufallsprinzip einander zugeordnet wurden und während des gesamten Lehrgangs beisammenblieben, um durch gemeinsame Projektarbeit voneinander zu lernen. Etwas salopp könnte man das als didaktische Mund-zu-Mund-Beatmung, als "Kiss of Life" bezeichnen. Für die Gruppe der Polizist/innen gab es aber auch intensiven Lehrbetrieb in Seminarform mit Referaten, Diskussionen und Übungen. Aus der Lehrgangsevaluation geht jedoch hervor, dass die Tandemerfahrung von allen Teilnehmer/innen als das nachhaltigste Lernerlebnis des gesamten Lehrgangs beschrieben wurde. Es waren vor allem die Projekte, die sich die Tandempaare miteinander ausdachten und durchführten, welche im Sinne der oben genannten Projektziele intensive Lernerfahrungen ermöglichten. Sie waren der konkrete Anlass, miteinander zu kooperieren, und zwar sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Bezie-

(IZKS 2009) informiert anschaulich über diese Veranstaltungsfolge. <https://www.youtube.com/watch?v=HLag6SKgy8s>.

hungsebene. Dabei entstanden Projekte, die zwar keinen wissenschaftlichen Zweck erfüllten, wohl aber die Menschen einander näherbrachten.

Doch zunächst soll vom Eröffnungsseminar die Rede sein, an dem zunächst nur Polizeibedienstete teilnahmen. Im Vorfeld ging es darum, aus einer bunt zusammengewürfelten Schar von 25 Personen aus allen Bundesländern eine Gruppe zu machen und sie dafür zu sensibilisieren, worauf sie sich durch die Anmeldung für diesen Lehrgang eingelassen hatten. Das lief in den meisten Lehrgängen recht ähnlich ab. Da standen 25 Personen im Kreis, Personen, die zwar keine Uniform trugen, deren Körperhaltung aber schon signalisierte: "Achtung, da bin ICH!" Ich hatte in meiner universitären Laufbahn und auch bei externen Lehrtätigkeiten (zum Beispiel Lehrerfortbildungsseminare) nie erlebt, dass eine ganze Gruppe so viel körperliche Präsenz zeigte. Als ich das erste Mal mit den Polizistinnen und Polizisten arbeitete, fühlte ich mich dadurch irritiert. Was tun? Ich war verunsichert, warf meine Vorbereitung über den Haufen und überlegte kurz. Spontan entschied ich mich, ihnen die Erfahrung, selbst ein Fremder zu sein und sich in einer fremden Sprache, die ihnen aufgezwungen wird, stotternd und radebrechend zu äußern. Zugleich sollte aber auch ein Gruppenbildungsprozess eingeleitet werden. Das zwang mich zum Improvisieren. Ich probierte ein Vorstellungsspiel in französischer Sprache. Es verlief chaotisch, es wurde viel gelacht, aber das Lachen war kein befreiendes Lachen, sondern eher ein Lachen aus Verlegenheit. Ich vermute, dass hier Angst weggelacht wurde, die Angst, sein Gesicht zu verlieren, weil man in dieser fremden Sprache nur stottern und stammeln konnte. Ohne große Belehrung wurden beim eigenen Stottern die Parallelen zu den Sprachproblemen von Zugewanderten entdeckt.

Als wir über die Erfahrungen aus diesem linguistischen Überfall diskutieren, stellt sich heraus, dass ich mit meinen Vorannahmen über die fremdsprachliche Totalabstinenz der Polizei keineswegs richtig lag, denn einerseits gab es einige, die von sich aus Türkisch lernten, einen sogar, der bereits relativ gut Türkisch sprach, außerdem auch andere, die ganz begeistert und neugierig auf weitere Sprachexperimente warteten. Deshalb probierten wir in einem späteren Seminar das Sprachlernen mit der *Simulation globale*, einer sehr ungewöhnlichen Methode mit experimentellem Charakter, von der ich mir erhoffte, dass sie bei der Begegnung und der intensiven Kooperation mit den migrantischen Tandempartner/innen Früchte tragen würde.

Die Beobachtung und Reflexion dieser ersten Übung half bei der Auswahl der weiteren Schritte, welche die Begegnung der Polizistinnen und Polizisten mit ihren migrantischen Tandempartner/innen vorbereiten sollten. Sie brauchten meiner Einschätzung nach die Möglichkeit zum Probehandeln, zum Durchspielen heikler Situationen interkultureller Begegnung im Schonraum des Seminars, um die Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten, die Überraschungen und Fallstricke interkulturellen Handelns ohne den Druck einer Ernstsituation zu spüren, bevor sie die Probephase verlassen und mit ihren

Tandempartner/innen die eigentliche Seminaraufgabe, die Durchführung eines gemeinsamen Projektes in Angriff nehmen würden. In ihrem beruflichen Alltag hatten sie nicht die Möglichkeit des Probehandelns, sondern waren gezwungen, wie schon im ersten Abschnitt geschildert, rasch einzugreifen, oft ohne viel Hintergrundinformation und ohne Sensibilisierung für die Problematik des Intervenierens in interkulturellen Situationen. Umso wichtiger schien es mir daher, ihnen ohne den Stress einer solchen Amtshandlung die Möglichkeit zu bieten, Aspekte interkulturellen Handelns absichtlich langsam und zeitverzögert durchzuspielen und quasi durch ein Vergrößerungsglas zu sehen, was solche Handlungen bei einem selbst und bei Interaktionspartner/innen auslösen können.

Ich erwähne zwei von vielen Szenarien des Seminars, um ein wenig deutlicher zu machen, wie gearbeitet wurde, um interkulturelle Begegnungen probierend vorzubereiten. Alle diese Handlungsentwürfe orientierten sich in ihrer Zielperspektive an Schlüsselqualifikationen interkulturellen Handelns wie Empathiefähigkeit, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, kommunikative Kompetenz; Konzepte, die bereits seit langem in der Sozialpsychologie diskutiert wurden (vgl. Krappmann 1971: 2000), sowie Cultural Awareness, verstanden als Sensibilisierung für kulturspezifische Unterschiede.

Durchaus erfolgreich waren Simulationsspiele, bei denen die Gruppe der Polizisten und Polizistinnen aufgeteilt wurde in „Flüchtlinge“, die wegen einer schrecklichen Umweltkatastrophe aus Österreich fliehen mussten. Im Ankunftsland mussten sie die Bewohner eines Dorfes - gespielt von den übrigen Gruppenmitgliedern - um Asyl bitten. Das wurde von manchen Gruppen mit sehr großem Ernst gespielt. Es wurde jedoch bei einer anderen Gelegenheit eher zur Tragikomödie, als ich die Vorgaben für die Teilnehmer/innen umdrehte: Eine Gruppe musste die Rolle von ausländischen Flüchtlingen übernehmen, die andere spielte die Bewohner eines österreichischen Dorfes. Das war die Gelegenheit, genussvoll alle Stehsätze freiheitlicher und grüner Lokalpolitiker durch den Kakao zu ziehen. Großer Lacherfolg, aber es ist fraglich, wie tief diese Erfahrung ging, ob sie kathartische Wirkung hatte.

Empathie stand bei einer anderen Übung im Mittelpunkt, die allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen besonders nachhaltige Eindrücke vermittelte: Auf dem Boden des Seminarraumes lagen an die 50 Fotos von Menschen aus unterschiedlichsten Kulturen dieser Welt. Die Polizeileute wurden aufgefordert, sich eines dieser Bilder herauszusuchen, sich mit der dargestellten Person zu identifizieren und dieser Person eine Lebensgeschichte zu erfinden, einen Grund für die Flucht aus der Heimat nach Österreich auszudenken und das neue Leben hier zu schildern. Diese Geschichte sollte in Ich-Form gebracht und im Plenum vorgetragen werden.

Anschließend die eigentliche Übung, Meditationsübung und Phantasiereise in einem: Alle sitzen mit geschlossenen Augen bequem auf ihren Stühlen

und versuchen sich zu entspannen. Sie sollen imaginieren, sie säßen nach einem anstrengenden Tag zu Hause auf der Couch und würden sich erholen. Plötzlich klopft es an der Türe. Herein kommt genau jene Person, mit der sie sich zuerst identifiziert hatten, und bittet um Rat und Hilfe. Es gibt ein Problem mit den Behörden. Sie soll keinen Status als anerkannter Asylwerber erhalten und muss die Abschiebung fürchten. Zu imaginieren ist nun das Gespräch zwischen den beiden. Nach einiger Zeit steht die Person auf, dankt sehr herzlich, und verabschiedet sich. Bevor sie den Raum verlässt, überreicht sie noch ein Geschenk, das in Papier eingewickelt ist.

Hohe Konzentration, absolute Stille. Die Moderation erfolgt langsam und eindringlich. Am Ende bleiben alle noch stumm sitzen, erst nach einiger Zeit öffnen sie nacheinander wieder die Augen. Dann erzählt jeder, was er bei dieser Übung erlebt hat. Eine Nachbesprechung direkt im Anschluss an die Übung scheint nicht notwendig. Man sieht mit freiem Auge, dass jeder mit seinen Eindrücken beschäftigt ist. Es folgt die Pause. Selten habe ich die Teilnehmer/innen so schweigsam aus dem Raum gehen sehen.

Reflektiert werden die Erfahrungen aus dieser und anderen Übungen erst im nächsten Seminar des Lehrgangs, wobei diese Reflexion weniger in theoretischer Verallgemeinerung, sondern hauptsächlich in praxisbezogener Diskussion erfolgt. Bei dieser Gelegenheit wird auch viel über eigene private Erfahrungen im Kontakt mit Migrant/innen erzählt. Mich erstaunt, dass manche von ihnen sehr eng mit migrantischen Zirkeln vernetzt sind. Einer erzählt, dass ihn seine muslimischen Freunde sogar zum Fastenbrechen am Ende des Ramadans eingeladen haben. Und er ist stolz darauf. Ein anderer spricht vom gemeinsamen Musizieren in einer Band.

Doch das Allerwichtigste, die eigentliche Seminarerfahrung, kam dann, wenn die Migrantinnen und Migranten dazu stießen und wenn Tandempaare gebildet wurden. Am ehesten bekommt man eine konkrete Vorstellung von diesem Tandem, wenn man erfährt, um welche Projekte es ging. Ich wähle einige wenige aus, die exemplarisch zeigen können, worum es dabei ging.

Zunächst einmal die berufspraktischen Projekte:

- Ein Polizist hilft einem Migranten, eine Arbeitsstelle zu finden. Sie schreiben mehrere Dutzend Bewerbungsschreiben und bekommen nur negative Antworten. Irgendwann, nach Monaten, gelingt es tatsächlich, eine halbwegs passende Arbeitsstelle zu finden. Der Bericht der beiden im Plenum berührt alle.

Dann die künstlerischen:

- Ein Migrant und eine Migrantin, beide in ihrer Heimat Aktionskünstler, die mit ihren Interventionen durchaus gesellschaftskritische Absichten verbinden, überzeugen ihre beiden Tandempartner, also die beiden Polizist/innen, dass sie ihre Kleidung tauschen sollen, und zwar vor laufender

Kamera. Die Migrant/innen entkleiden sich und ziehen sich die Polizeiuniformen an, die Polizist/innen entkleiden sich ebenfalls und ziehen die schon etwas derangierten Kleider der Migrant/innen an. The medium is the message.

Und schließlich Projekte, die ich als Öffnen intimer Bereiche bezeichnen möchte.

- Ein Polizist lädt seinen migrantischen Partner aus Nigeria samt dessen Familie am Sonntag in die eigene Familie ein. Sie machen mitsammen eine Wanderung. Im Plenum zeigen sie Fotos und erzählen, wie dieses Erlebnis bei ihren Angehörigen angekommen ist. Es sind Freundschaften entstanden, auch unter den Jugendlichen.

Die Ziele einer jeden interkulturellen Kommunikation, nämlich Rollendistanz, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz (vgl. Krappmann 1971/2000) wurden mit solchen Projekterfahrungen ziemlich gut erreicht, denn all diese Kompetenzen entwickelten sich zumindest ansatzweise nebenbei, ohne dass irgendjemand gesagt hätte, sie seien anzustreben. In der Medizin nennt man das unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Nun, unbeabsichtigt waren sie von der Lehrgangsplanung natürlich nicht. Genau deshalb hatte man ja die Tandemmethode gewählt, nämlich, weil sie unbewusstes, oder genauer, vorbewusstes Lernen ermöglicht.

Dieser Lehrgang umfasste in der Laufzeit eines Jahres insgesamt acht Module, die auf vier mehrtätige Seminare und eine Abschlussveranstaltung mit Verleihung der Lehrgangsdiploome verteilt waren. Was ich im Verlauf meiner viele Jahre währenden Tätigkeit beobachtete und erlebte, lässt sich zusammenfassen als Entwicklung einer erfahrungsoffenen Perspektive, die differenziert wahrnimmt statt zu dichotomisieren und in schwierigen interkulturellen Konflikten reflektiert handelt. In einer meiner Abschlussreden anlässlich der Diplomverleihung sagte ich zu den Anwesenden aus Polizei und Migrationsgesellschaft, ich würde es für eine der wichtigsten demokratischen Errungenschaften Österreichs halten, dass Sicherheit keine Ware sei, die man kaufen könne, sondern ein öffentliches Gut. Wer in diesem Land lebt, der könne von der Annahme ausgehen, dass die Polizei sich an die Gesetze halte und Individuen vor Unrecht schütze und dass sie, als demokratische Institution der Republik, für ihr Handeln auch zur Verantwortung gezogen werden könne. Dass dies die migrantischen Teilnehmer/innen so zu sehen gelernt hatten, dass auch sie ihre Vorbehalte und ihre Ängste vor der Polizei abbauen konnten, kam in den abschließenden Gesprächen deutlich zum Ausdruck. Dass die Polizist/innen während des Lehrgangs im stressfreien Raum positiv besetzte Kontakte zu Migrantinnen und Migranten entwickeln konnten, mit ihnen kooperierten und gemeinsam Arbeitsergebnisse erzielten, war das erhoffte positive Ergebnis, welches das Leitbild des polizeilichen Handelns ein Stück weit vom "worst case scenario" und der Leitfigur des Kriegers für

Recht und Ordnung hin zu subjekt- und situationssensibler Konfliktlösung verschob.

Der Lehrgang, der im Jahr 2009 vom Unterrichtsministerium mit dem Staatspreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurde, ist allerdings letztlich gescheitert. Er wurde ausgerechnet im Jahr der Flüchtlingswelle 2015 vom Innenministerium ohne Angabe von Gründen eingestellt.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2013) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Benner, Dieter (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- BMI (2016): Vorläufige Asylstatistik Dezember 2016. http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2016/Asylstatistik_Dezember_2016.pdf [Zugriff: 29.01.2017].
- Bourdieu, Pierre (1982): Der Sozialraum und seine Transformationen. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 171-210.
- Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA Verlag, S. 102-129.
- Freud, Sigmund (1926/2010): Hemmung, Symptom und Angst. In: Mitscherlich, A./Richards, A./Strachey, J. (Hrsg.): Studienausgabe, Bd. 3. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 227-310.
- Gatti, Fabrizio (2010): Bilal: Als Illegaler auf dem Weg nach Europa. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Goffmann, Erving (2010): Stigma psychische Krankheit: Zum Umgang mit Vorurteilen, Schuldzuweisungen und Diskriminierungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gratzl, Susanna/Hirtenlehner, Maria (2008): Räume der Vielfalt. Interkulturelles Lernen am IZKS. In: Magazin erwachsenenbildung.at. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> [Zugriff: 25.01.2017].
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9/2, S. 158-167.
- Herrnkind, Martin (2003): Möglichkeiten und Grenzen polizeilicher Binnenkontrolle. Eine Perspektive der Bürgerrechtsbewegung. In: Herrnkind, M./Scheerer, S. (Hrsg.) (2003): Die Polizei als Organisation mit Gewaltlizenz. Möglichkeiten und Grenzen der Kontrolle. (Hamburger Studien zur Kriminologie und Kriminalpolitik 31). Münster/Hamburg/London: LIT Verlag, 131-156.
- Hunold, Daniela/Klimke, Daniela/Behr, Rafael/Lautmann, Rüdiger (2010): Fremde als Ordnungshüter. Die Polizei in der Migrationsgesellschaft Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag.

- IZKS (2009): Tandem 1/2 - Ein Lehrgang des IZKS - Internationales Zentrum für Kulturen und Sprachen in Wien. <https://www.youtube.com/watch?v=HLag6SKgy8s> [Zugriff: 16.02.2017].
- Krappmann, Lothar (1971/2000): Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett.
- Leenen, Wolf Rainer (2005a): „Ausländerfeindlichkeit“ als Ausgangspunkt einer interkulturellen Qualifizierungsstrategie für die Polizei? In: Leenen, W. R./Grosch, H./Groß, A. (Hrsg.): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster/New York/München/Berlin. Waxmann, S. 15-40.
- Leenen, Wolf Rainer (2005b): Interkulturelle Qualifizierungsansätze für die Polizei. In: Leenen, W. R./Grosch, H./Groß, A. (Hrsg.): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster/New York/München/Berlin. Waxmann, S. 41-62.
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald/Groß, Andreas (Hrsg.) (2005): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Peterlini, Hans Karl (2008): Wie sag ich's meiner Edelfeder? Coaching im Kreativberuf Journalismus – mit besonderer Berücksichtigung von Kritikgespräch und Fehlerkultur. In: Schmidt-Lellek, Ch. J./ Schreyögg, A. (Hrsg.): Praxeologie des Coaching. Wiesbaden: VS Verlag, S. 183-194.
- Peterlini, Hans Karl/Sting, Stephan (2017): Bildungswege aus der Asylfalle. Zur Entwicklung eines Universitätslehrganges für Asyl- und Migrationsbegleitung. In: Sozialpädagogische Impulse, 2/2017, S. 19-21.
- Schmidbauer, Wolfgang (2001): Helfersyndrom und Burnoutgefahr. München/Jena: Urban & Fischer Verlag.
- Stemberger, Veronika/Katsivellaris, Niko/Zirkowitsch, Maximilian (2014): Soziale Arbeit in der Grundversorgung. Eine Skizze zur Bedeutung der organisierten Desintegration. In: Soziales Kapital 12. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/342/587.pdf> [Zugriff: 29.01.2017].
- Sprung, Anette (2009): Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung. In: Magazin erwachsenenbildung.at 7-8, 10, <https://core.ac.uk/download/pdf/33980044.pdf> [Zugriff: 06.02.2017].
- UNHCR (2001-2017): Flüchtlingsland Österreich. <http://www.unhcr.at/unhcr/in-oesterreich/fluechtlingsland-oesterreich.html> [Zugriff: 29.01.2017].
- Völschow, Yvette/Janßen, Wiebke/Bajaa, Maïke (2012): Vorannahmen mit Zuschreibungstendenz in der Arbeit mit gewalterfahrenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Migration und Soziale Arbeit, 4/12, S. 336-342.

Aufenthaltsberatung als Grenzbearbeitung

Analyse von Interviews mit Berater*innen

Lisa Janotta

Einleitung

Soziale Arbeit und Aufenthaltsberatung für Menschen in unsicheren Aufenthaltssituationen sind in Deutschland mit dem „Sommer 2015“ erstmals seit Anfang der Neunziger Jahre wieder zu nachgefragten und (mehr schlecht als recht) finanzierten Arbeitsfeldern avanciert. Unter dem Label der „Flüchtlingssozialarbeit“ arbeiten seither zahlreiche Personen mit und ohne sozialarbeiterischer bzw. -pädagogischer Ausbildung. Forschungsprojekte und Tagungen richten den Blick auf Flucht, „Ehrenamt“ und die sogenannte „FSA“ („Flüchtlingssozialarbeit“). In den engagierten problematisierenden und programmatischen Auseinandersetzungen bleibt jedoch eine Frage unbeantwortet: Was sind eigentlich die Gegenstände dieser Sozialen Arbeit und Aufenthaltsberatung? Dieser Frage soll hier theoretisch und empirisch-rekonstruktiv nachgegangen werden. Gegenstand der Analyse sind Interviews mit Aufenthaltsberater*innen. Das Interviewmaterial entstammt meinem Forschungsprojekt „Grenzfälle. Legitimität und Moral in Erzählungen von Aufenthaltsentscheidungen und -beratungen“¹, in welchem ich Interviews mit Mitarbeiter*innen der deutschen Bundespolizei, Ausländerbehörden und Aufenthaltsberatungsstellen geführt habe.

Zunächst möchte ich die Begriffe „Flüchtlingssozialarbeit“ und „Flüchtlingsberatung“ hinterfragen. Denn nicht nur das Interviewmaterial spricht gegen eine solche Bezeichnung des Arbeitsgegenstands. Auch theoretische Einwände legen nahe, eine Begriffsalternative zu finden. Ich schlage die „Beratung und Soziale Arbeit für Menschen in unsicheren Aufenthaltssituationen“ vor (2). Mit der Problematisierung von „aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit“ ermögliche ich zugleich die Verknüpfung rekonstruktiver Forschung mit aktuellen Migrations- und Grenztheorien. Ich führe in praxeologische Debatten zum Verhältnis von „Migration“, „Räumen“ und „Grenzen“

¹ Arbeitstitel. Im Rahmen der Promotion an der TU Dresden, seit April 2015.

ein. Somit findet Aufenthaltsberatung ihren Platz im Kontext nationalstaatlicher Grenzpraxis (3). Im Hauptteil analysiere ich kontrastierend zwei Interviewausschnitte hinsichtlich der darin präsentierten Grenzkonstruktionen (4). Den Ausblick stellt eine Diskussion der Analyseergebnisse in Bezug auf die Konzeptionierung Sozialer Arbeit als *boundary work* (Heite 2012) bzw. Grenzbearbeiterin (Kessl/Maurer 2010) dar (5).

1 „Aufenthalt“ statt „Flucht“ – paradigmatische Überlegungen zur Problematisierung

Nachdem zwei Jahrzehnte lang die Anzahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Themenspektrum Soziale Arbeit/Beratung in Bezug auf Flucht/Aufenthalt recht überschaubar war, erhalten diese Themen nun eine neue Aufmerksamkeit. Das Sonderheft 13 der neuen praxis *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit* sowie Heft 141 der Widersprüche *Flucht – Provokationen und Regulationen* sind im Rahmen dieser neuen Aufmerksamkeit entstanden. In den Heften wird die Diskussion des „Sommers 2015“ aufgenommen und kritisch betrachtet. Dabei wird an die öffentliche Diskussion angeschlossen: Es kamen erstmals wieder viele Menschen als „Flüchtlinge“ nach Deutschland. Trotz der kritischen Bezugnahme auf nationalstaatliche In- und Exklusionspraxen (u.a. Scherr 2016, Scherr/Scherschel 2016) bleiben jedoch die Begriffe des „Flüchtlings“ und der „Flucht“ – wenngleich sie bezweifelt werden – zentrale Ankerpunkte der Auseinandersetzung.

Kritik am Begriff des Flüchtlings ist aus vielerlei Hinsicht angebracht: In sprachwissenschaftlicher Hinsicht ist die Wortbildung problematisch, da mit der Endung *-ling* Menschen in Dinge verwandelt werden (Stefanowitsch 2012). In semantischer Hinsicht wird darauf verwiesen, dass der Begriff Definitionen setzt, die ein-, aber auch ausschließen (Scherr 2016; Scherschel 2011; Karakayalı 2011). Und nicht zuletzt liegt auch im deutschen Aufenthaltsrecht eine solche klare Grenzziehung: Nach deutschem Gesetz ist der „Flüchtlings“-Status einer, der erst mit dem positiv beschiedenen Asylverfahren *zuerkannt* (vgl. AufenthG § 25 (2)) wird. Personen, die einen Asylantrag gestellt haben und noch *auf den Bescheid warten*, sind also keine „Flüchtlinge“ in diesem Sinne. Was aber haben die Lebenssituationen der Menschen gemein, die so oft als „Flüchtlinge“ bezeichnet werden?

Personen, die tatsächlich geflüchtet sind, können sich in unterschiedlichsten Positionen in Deutschland befinden. Als „Kontingentflüchtlinge“ können sie weitreichende soziale Rechte genießen, als geduldete oder illegalisierte Personen können sie in maximal entrechteten Verhältnissen leben. Junge Menschen konnten dem Krieg in Syrien „entfliehen“, indem sie sich erfolg-

reich für ein Visum als Studierende in Deutschland bewarben, während andere Personen aus anderen Gebieten bereits ein Jahrzehnt auf die Bearbeitung eines Asylantrags warteten. Andererseits: Kinder von Eltern ohne sicheren Aufenthaltsstatus, die in Deutschland geboren sind, „erben“ den Status ihrer Eltern – ohne selbst je ihre Geburtsstadt verlassen zu haben. Da der Begriff analytisch so unscharf ist wie nur irgend denkbar, sollte ein neuer Begriff verwendet werden. Der Begriff der *aufenthaltsrechtlichen Unsicherheit* erscheint hierbei analytisch vielversprechender. Dieser Begriff löst sich von der Flucht(-praxis, -erfahrung) und wendet sich den nationalstaatlichen Machtverhältnissen zu, den In- und Exklusionspraxen, die unter anderem mit der Vergabe und Verwehrung von spezifischen Aufenthaltstiteln stattfinden. Mit dem Begriff sollen zwei Dimensionen von Unsicherheit problematisiert werden. Einerseits sind Personen in unsicheren Aufenthaltssituationen *zahllosen Vorenthaltungen von Rechten* im Vergleich zu Staatsbürger*innen (*citizens*) ausgesetzt, das heißt, sie verfügen über deutlich eingeschränkte soziale Rechte (Zugang zu sozialer Sicherung) und gar keine politischen Rechte (vgl. Farahat 2014; Scherschel 2015; Prasad 2017). Diese Entrechtung erschafft eine Prekarität in der alltäglichen Lebensgestaltung. Andererseits sind auch die Perspektiven auf die eigene *Zukunft maximal ungewiss*, da diese auf den Entscheidungen der Behörden und Gerichte beruhen (vgl. Eisenhuth 2015).

Der Begriff der aufenthaltsrechtlichen Unsicherheit verweist auf Ungleichheitsverhältnisse *innerhalb* des (deutschen) Territoriums. Er ruft *Fragen* hervor: Die Frage nach Praktiken des Zuerkennens bzw. Vorenthaltens von sozialen/bürgerlichen Rechten. Die Frage, wie Individuen Entrechtung erleben und darin um Handlungsfähigkeit ringen. Der Begriff verweist auf soziale Ordnungen im nationalstaatlich dominierten Raum.

2 Räume, Grenzen, Migration

Was ist und wie entstehen ein nationalstaatlicher Raum und seine Grenzen? Grenztheorien poststrukturalistischer und praxistheoretischer Prägung halten die Konzeptionierung der (nationalstaatlichen) Grenzen für obsolet, welche die Grenze als die (territoriale, linienartige) Begrenzung eines als Container verstandenen, homogenen (nationalen) Raumes betrachten (vgl. Wille 2014: 55-57; Mezzadra/Neilson 2013: 7; Tsianos/Hess 2010: 246). Stattdessen verstehen sie Raum als mehrfach heterogenen Raum. Dieser Raum wird in menschlichen Handlungen hervorgebracht. Vassilis Tsianos und Sabine Hess fokussieren dabei auf ein *doing border*, welches – in Anschlüssen an Rabinow, Deleuze, Guattari und Foucault – innerhalb von „Assemblagen“ – im Sinne ‚sich ereignender Formen‘“ (Tsianos/Hess 2010: 254) vollzogen wird.

Zentral ist dabei die Vorstellung, dass „Grenze“ sich im *gegenseitig aufeinander bezogenen Handeln* von Migrant*innen und Akteur*innen der Grenzkontrolle ereignet – und somit dynamisch und umkämpft ist.

Christian Wille pointiert in praxeologischem Gestus, dass *doing border* bzw. „bordering-Prozesse als (machtvolle) Etablierungen, Verschiebungen oder Relativierungen von sozialen Demarkationen“ (Wille 2014: 54, H.i.O.) zu verstehen sind. Er geht davon aus, dass „Raum in seiner materialen und sinnhaften Dimension durch Subjekthandeln konstituiert wird“ (Wille 2014: 59). Für Wille wird empirische Grenzforschung somit zu einer Angelegenheit der Forschung in den *Räumen der Grenze*. Durch die Rekonstruktion des sinnhaften Handelns und praktischen Wissens von Subjekten, durch die Rekonstruktion von Strukturen und Materialitäten von Räumen können Räume (und ihre Herstellung) als *Räume der Grenze* analysiert werden (vgl. ebd.).

Ich verstehe Aufenthaltsberatungsstellen als Räume, in denen die (nationale) Grenze reproduziert und umkämpft wird – während Beratung gleichzeitig auf das *doing border* von Ausländerbehörden, Bundespolizei, das BAMF et al. als *Akteuren der Grenze* bezogen ist (Janotta 2017). Berater*innen klären Ratsuchende über das Aufenthaltsgesetz auf, helfen beim Verfassen von Widersprüchen gegen Asylbescheide und entwickeln mit Ratsuchenden Strategien der Antragstellung bei Behörden. Sie vermitteln somit zwischen der nationalstaatlichen Ordnung und den Adressat*innen dieser Ordnung. Sie arbeiten an der Grenze, an welcher (Bedingungen von) Aufenthalte(n) verhandelt werden. Prekärer Aufenthaltsstatus und die damit einhergehende Situation der Entrechtung werden als Ausdruck von Grenzverhältnissen verstanden².

3 Analysen: Die Beraterin als Grenzbearbeiterin

Es werden nun zwei Fallgeschichten präsentiert, welche aus dem Sample von acht Interviews mit Aufenthaltsberater*innen entnommen sind. Die Analyse erfolgt im Sinne der soziolinguistischen Prozessanalyse (Schütze 1976). Was wird zum Gegenstand der Beratung gemacht? Was wird bearbeitet? Wo liegen Möglichkeiten und Grenzen des Handelns? Die Fälle sind kontrastierend ausgewählt: Im ersten Fall wird das *Individuum* „bearbeitet“, im zweiten die *Verantwortlichen in der machtvollen Ordnung*.

² Ausführliche Darstellungen zu den Verhältnissen von Raum und Grenze, Migration und Grenze, Grenzherstellung und Grenzüberschreitung sowie nationalstaatlichen und anderen sozialen Grenzen werden in meiner entstehenden Dissertationsschrift zu lesen sein.

3.1 Material I: Bearbeitung der Darstellung des Individuums

„I: Haben Sie eine Fallgeschichte im Kopf, eine ganz konkrete, wo Sie sagen, da ist Ihre Arbeit richtig gut gelaufen? Das hat sehr gut geklappt mit der Beratung?

S: Ja, es gibt zum Beispiel viele junge Flüchtlinge, die studiert/ Studierende, oder sie möchten studieren, oder sie haben abgeschlossene Diplome dabei. Oder sie konnten ihr Diplom von der Uni, wegen der Flucht/ konnten sie nicht bekommen. Ich werde sie auch richtig unterstützen, dass sie auch irgendwas schaffen hier. Weil – das ist für unser Land, das ist diese Bemühung, das wird besser. Je mehr von solchen Leuten, das wird besser. Nicht, dass ich auch die anderen äh wie sagt man, im Stich lasse, überhaupt nicht. Menschen sind Menschen. Aber wenn man es so sieht, dann werde ich auch zur Uni begleiten. Hab ich auch einen Fall gehabt aus dem Irak, er hat ein Diplom in der Hand gehabt, ich hab ihn begleitet zur Uni in A-Stadt, und dann gesprochen über alles, so, das war supertoll, so, dann sollte er sich bewerben. Die Bewerbung hab ich auch meinen Urlaub/ seine Bewerbung auch korrigiert, und weil/ das ist auch diese Bewerbung oder Interesse, zu schreiben, warum möchte ich auf Master studieren in diesem Fach, das ist nicht in vielen Ländern. Das ist überhaupt nicht so. Auch manchmal den Lebenslauf. Nur Papiere, Abitur und welche Noten. Das reicht. So. Ist in vielen Ländern immer noch so. Und deswegen ist das nicht bekannt, diese Bewerbung zu schreiben. „Ja, was kann ich machen, ich möchte das! Dieses Fach studieren!“ Deswegen möchte ich auch sie unterstützen [...] Und dann hat er trotz guter Noten, vom Diplom, [...] er hatte genau dreiundsiebzig komma achtunddreißig Prozent, von den gesamten Punkten gehabt, das war eine gute Note, aber für dieses Masterstudium brauchte er fünfundsiebzig. Dann würde ich nicht aufgeben! Ich habe mit ihm gesessen und mich unterhalten: „Was hast du gemacht? Diese Jahre, während des Studiums? In Deutschland?“ Dann habe ich rausgefunden, gute vier Jahre hat er gearbeitet! In diesem Bereich. Das zählt auch! Und dann – sofort Widerspruch. Dann habe ich ihn weitergeleitet zur F-Stiftung, [...] dass er eventuell ein Stipendium bekommen kann, hat/ ist er auch eingeladen worden, und die warten auf diese Zusage von der Uni, dann wird er auch ein Stipendium bekommen. Und das genießt man auch. Wenn man auch so – den Menschen auch helfen kann. Dass die was erreichen. Das ist auch für mich, für Deutschland, für ihn, für alle – die Menschen, das ist nicht nur einseitig!“ (Mona Saffarian, Z. 106-137)

Mona Saffarian (anonymisiert; Sozialwissenschaftlerin) erzählt die Fallgeschichte eines Irakers, welche sie in eine größere bildungspolitische Initiative einbettet: „Je mehr von solchen Leuten, das wird besser.“ Während sie zu Beginn darauf verweist, exemplarisch für *geflüchtete* Menschen mit Studienwunsch zu sprechen, verschwindet im Laufe der Fallerzählung die Dimension der Flucht vollkommen. Die Einzelperson wird schließlich als Iraker mit „Diplom in der Hand“ vorgestellt. An zwei entscheidenden Momenten sieht Saffarian den Eintritt in die Universität für diesen Mann gefährdet. Es sind der Moment des Bewerbung-Schreibens und der Moment der unzureichenden Notenpunktzahl auf dem Diplom. In beiden Momenten greift Saffarian aktiv ein, um den Verlauf des Falls zu beeinflussen.

Saffarian präsentiert sich als eine, welche die hiesige Universitätskultur und die darin erforderlichen Performance-Kompetenzen (Motivationsschrei-

ben) kennt – hingegen den jungen Mann als eine Person, die Erfahrungen in einer differenten Universitätskultur gemacht hat, in welcher Bewerbungen nur mit „Abitur“ und „Noten“ eingereicht werden. Da das Motivationsschreiben den Zugang zur Uni bedingt, sieht Saffarian eben diesen Zugang bedroht. Das Bewerbung-Schreiben wird somit zur *Grenzsituation* für den „Iraker mit Diplom“. Saffarian korrigiert deshalb die Bewerbung – sogar in ihrer Freizeit, womit sie die Grenzen zwischen ihrer Arbeit und ihrem Privatleben sprengt. In der Überarbeitung des Motivationsschreibens wird die Beraterin zur *Grenzbearbeiterin*, da sie aktiven Einfluss auf die Performance und damit die Erfolgsaussichten des Mannes im Universitätskontext nimmt.

Der Moment der Erkenntnis über die mangelnden Prozentpunkte (73,38 statt der erforderlichen 75) wird ebenso zur *Grenzsituation*. Erneut scheint der Zugang des jungen Mannes zur Universität in Frage gestellt. Wiederum ergreift Saffarian Initiative. Sie „setzt und unterhält“ sich mit dem Mann, bis sie „herausfindet“: „gute vier Jahre hat er gearbeitet! In diesem Bereich. Das zählt auch!“ Neben der symbolisch relevanten, ungenügenden Punktzahl findet Saffarian eine symbolisch relevante Arbeitserfahrung in der Biographie des Mannes. Auf der Basis dieser Erkenntnis kann sie dann Widerspruch gegen die (wahrscheinlich bereits erfolgte negative) Antwort auf die Bewerbung einlegen. Erneut ist sie als *Grenzbearbeiterin* in der Frage über den möglichen Zugang zur Universität aktiv geworden.

Unausgesprochen und doch maßgeblich erklärend bleibt in dieser Geschichte, dass der Zugang zu Ausbildung und daran anschließender möglicher Beschäftigung relevante symbolische Ressourcen sind, welche entscheidend werden können für eine Stabilisierung der Aufenthaltssituation in Deutschland. Interessant ist somit, dass das Grenzverhältnis „Anerkennung als Flüchtling“, wie es zunächst von Saffarian eingeführt wurde, als eine Frage der „Anerkennung als Student“ verhandelt und bearbeitet wird.

3.2 Material II: Bearbeitung des Verantwortungsapparats

„[...] also ein anderer Fall, der mir sehr in Erinnerung geblieben ist, der jetzt allerdings auch nicht so gut gelaufen ist, war eine Frau, die mit einem Visum eingereist ist, und hier allerdings mehrere deutsche Kinder auch hatte, und Anspruch hatte auf einen Aufenthaltstitel, allerdings auf den Termin bei der Ausländerbehörde einfach lange warten musste. Sie hatte einen Termin ausgemacht, der war aber erst in ein paar Wochen. Und vorher hat die Ausländerbehörde ihr halt nichts gegeben, so, das Visum war dann auch abgelaufen, und dann sagt natürlich das Sozialamt auch, hier, was willst du von uns, du hast ja gar keine Papiere und gar nichts, so. [a1] Und dann ist sie aber mit ihrem kleinen Kind, was auch noch im Vorschulalter war, saß sie quasi auf der Straße. So. Und wo man sie auch noch/ wir sie echt von einer Stelle zur nächsten immer wieder zum Sozialamt und wieder hin und nochmal hin, und dann kann man argumentieren wie man möchte, mit dem Gesetz, und

sagen, ja, das steht aber nicht in meiner Liste, so. [b₁] Und das war einfach was, wo wir dann im Endeffekt sogar in nem Gespräch im Nachhinein nochmal hatten, mit dem Sozialstadtrat und auch der Leiterin von dem Sozialamt, um einfach über sowas mal zu sprechen. Und zu schauen/ also das kann ja nicht sein, dass irgendwie ne Frau hier mit nem kleinen Kind hier auf der Straße sitzt, [c₁] und wir haben jetzt irgendwie über private Strukturen sie dann irgendwo untergebracht, so, für die Zeit, aber das ist ja/ also das ist ja eigentlich keine Lösung, so. [a₂] Und trotzdem hatte sie jeden Tag irgendeinen Termin auf einem Amt, und das Sozialamt hat sie wieder zur Ausländerbehörde geschickt, die Ausländerbehörde hat sie wieder weggeschickt, weil sie einfach noch keinen Termin hatte, und ähm – [b₂] in dem Fall konnte dann selbst die Sozialamtsleiterin dann auch nur sagen, naja, das ist halt ein Ausnahme-Fall, und ich weiß ja auch nicht, und wir sind damit halt überfordert, also so, von wegen, was soll meine Sachbearbeiterin denn das jetzt lösen, so. Gesagt, okay, hier gibt's ganz klar ne Zuständigkeit, ich kann ihr das auch per Gesetz erklären, aber bevor ich nicht zum Gericht gehe, passiert's halt nicht. So. [c₂] Und das ist unglaublich frustrierend. So, da stößt man sehr an die Grenzen und da schauen wir dann halt irgendwie, dass man dann halt irgendeine Lösung findet, und ja, also da ist die private Unterbringung und irgendwie ob man da Soli-Gelder auftreiben kann oder privat irgendwas oder ähm, ja, genau.“ (Hendrike Thieffel, Z. 208-234)

Hendrike Thieffel (anonymisiert; Sozialpädagogin) erzählt die Geschichte einer Frau, die zwar nach ihrer Einreise einen Anspruch auf einen Aufenthaltstitel hat, diesen allerdings zunächst nicht einlösen kann, weil der Termin auf der Ausländerbehörde auf sich warten lässt. In Zusammenhang mit dem ausstehenden Termin ist das Visum abgelaufen und das Sozialamt verweist die Frau darauf, dass sie „gar nichts“ habe und in diesem Zusammenhang auch keine Ansprüche an das Sozialamt stellen könne („was willst du von uns“). Deshalb muss die Mutter mit ihrem Kind auf der Straße leben muss. Die Ereignisse werden dann in einem sich wiederholenden Schema erzählt: a₁) Beschreibung der unhaltbaren Situation (Frau mit Kind auf der Straße); b₁) Beschwerde bei den Verantwortlichen (Sozialstadtrat und Sozialamtsleiterin); c₁) Ausweichen auf private Strukturen und Resignation (private Unterbringung, „ja eigentlich keine Lösung“) – a₂) unhaltbare Situation (Termine, aber immer wieder weggeschickt); b₂) Beschwerde beim Sozialamt (dieses gesteht Überforderung ein); c₂) Frustration und Ausweichen auf private Strukturen (Wohnung und Soli-Gelder).

Exemplarisch soll hier die Sequenz b₂ vertiefend analysiert werden. Die Sozialamtsleiterin wird als eine zitiert, die ihre Verantwortung gleichzeitig anerkennt und zurückweist. Die Leiterin erklärt den Fall zur Ausnahme, gesteht damit ihr Scheitern ein und macht sich doch in einem „wir“ mit einer Sachbearbeiterin gemein, die zwar in ihrer Verantwortung durchaus richtig adressiert, aber „halt überfordert“ ist wie sie selbst. Und somit ist es dann auch legitim, dass dieses Problem „jetzt“ nicht zu „lösen“ sei. Damit scheint für Thieffel jeder Angriffspunkt aufgelöst zu sein. In der Fortführung der Falldarstellung hilft lediglich der Verweis auf die nächsthöhere Ebene der Konfliktbearbeitung, nämlich der Verweis auf „klar ne Zuständigkeit“ und den Gang „zum Gericht“. Trotz der von ihr angerufenen Klarheit geht Thieffel

nicht als erfolgreiche Akteurin aus der Szene hinaus. Stattdessen markiert sie mit dieser Anrufung eine Art „*eigentlich*“. In c_2 gesteht sie ein, dass sie an den Verantwortlichen scheiterte und private Hilfe mobilisieren musste.

Das Wohnungsproblem wird zur *Grenzsituation*, insofern ein noch nicht ausgestelltes Papier („Aufenthalt“) zum Ausschluss von Sozialleistungen führt – während es doch *eigentlich* klar sei, dass die Verwaltungsbehörden die Wohnsituation für Mutter und Kind ermöglichen sollten. Das Scheitern der Behörden führt dazu, dass zwei vulnerable Personen schutzlos auf der Straße übernachten müssen. In der Fallerzählung wird Hendrike Thiefel zur *Grenzbearbeiterin*, welche die Verantwortlichen zur Verantwortungsübernahme bewegen möchte – die Situation der Wohnungslosigkeit soll aufgehoben werden. Im zwei Mal [a_1-c_1 ; a_2-c_2] erzählten Versuch, die Verantwortlichen zur Verantwortung zu ziehen, zeigen sich die Verantwortlichen selbst „überfordert“. Die „Bearbeitung des Verantwortungsapparates“ scheitert. Für Thiefel endet damit jedoch nicht die Verantwortung für den Fall der Frau. Stattdessen sprengt Thiefel selbst die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben und mobilisiert private Strukturen für die Unterstützung der Frau mit Wohnraum und Geld.

3.3 Verdichtung: Grenze, Grenzsituation, Grenzbearbeitung

Im Vergleich der Fallerzählungen möchte ich nun die Phänomene der Grenze, Grenzsituationen und Grenzbearbeitung verdichten. Zunächst zu den Begriffen „Grenze“ und „Grenzsituation“ auf Basis der Analysen: Eine *Grenze* bestimmt den *(un-)möglichen Zugang eines Individuums zu Räumen und Ressourcen in der sozialen Ordnung*. Die Beraterinnen problematisieren verschiedenste Verhältnisse, welche in Bezug zu aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit virulent werden können: Der Zugang zur Uni ebenso wie der Zugang zu Wohnraum. Eine *Grenzsituation* ist ein Moment, in dem es möglich scheint, aber noch unklar ist, ob eine *Passage von einer Position in eine (mit mehr Zugängen verbundene) andere Position* bzw. ein *Zugang zu spezifischen Ressourcen gelingt oder nicht*. Mona Saffarian fokussiert in ihrer Fallgeschichte auf das Individuum, dessen erfolgreiche Passage von einer Position zur nächsten (Nicht-Student zu Student) gefährdet ist: Zum einen in Bezug auf die hegemoniale Universitätskultur, in welcher ein bestimmtes Wissen zum Verfassen einer Bewerbung vorausgesetzt wird, über welches aber nicht alle Studienbewerber*innen verfügen, zum anderen in Bezug auf die machtvolle Ordnung symbolischer Grenzen wie die Benotung in relevanten Abschlusszeugnissen. In beiden Ordnungen bewegt sich der Antragsteller knapp jenseits und „unterhalb“ der von ihm als Individuum und in den formalen Standards geforderten Kompetenzen. Die Situation wird so für den An-

tragsteller prekär, da der Übergang unsicher ist. Seinem Bildungsweg und somit auch möglicherweise seinem Weg durch die deutsche Aufenthaltsordnung wären beim Misserfolg spezifische Grenzen gesetzt.

In der Erzählung von Hendrike Thiefel wird die Situation einer Frau präsentiert, die trotz eines Anspruchs auf einen Aufenthaltstitel lange auf einen Termin in der Ausländerbehörde warten muss. In dieser Situation misslingt der Zugang zu einem sicheren Wohnverhältnis. Die Ursache liegt dabei in der Haltung der Verantwortlichen, die ihre Handlungsverantwortung zwar anerkennen, aber zugleich zurückweisen: „[W]ir sind damit halt überfordert.“ Die Sozialamtsleiterin und die Sachbearbeiterin, die „das jetzt [nicht] lösen“ kann, handeln somit *trotz* ihrer Zuständigkeit effektiv auf eine Weise, die den Zugang zu einer Wohnung unmöglich macht.

In beiden Geschichten präsentieren sich die Erzählerinnen als Professionelle, die in den von ihnen geschilderten Grenzsituationen handlungsaktiv werden. Sie werden dadurch zu *Grenzbearbeiterinnen*. Die Grenzbearbeitung gestaltet sich in der Erzählung von Mona Saffarian als eine *Bearbeitung* der (Darstellungs-) Kompetenz und (symbolischen) Eigenschaften *des Individuums*. Im Verhältnis zur hegemonialen Ordnung des Wissens um die Anfertigung eines Motivationsschreibens stellt sie durch ihre Korrektur die erfolgreiche Formulierung sicher. Im Moment der gerade nicht ausreichenden Punktzahl kann Saffarian eine Information „bergen“ (die geleistete Arbeit im Fachgebiet), mit welcher der prekäre symbolische Anschluss und somit Zugang zum Studiengang gewährleistet werden kann.

In der Erzählung von Hendrike Thiefel stellt die Grenzbearbeitung eine *Bearbeitung der Verantwortlichen* dar. Sozialstadtrat und Sozialamtsleiterin werden zur Rede gestellt. Da dieser Versuch jedoch erfolglos bleibt und das Sozialamt keine Wohnung stellt, werden private Ressourcen mobilisiert. Darin zeigt Thiefel sich und ihre Kolleg*innen als Verantwortliche der Bearbeitung einer Grenzsituation – auch über den eigentlichen, professionellen Auftrag, die Verantwortlichen zur Verantwortung zu ziehen, hinaus.

4 *boundary work* und Grenzbearbeitung: Ausblick

Die hier erarbeiteten Analysen der Fallerzählungen von Beraterinnen lassen sich zu theoretischen Arbeiten ins Verhältnis setzen, welche Soziale Arbeit auf analytische wie auch programmatische Weise als Grenzbearbeiterin verstehen (Kessl/Maurer 2009, Kessl 2009, Kessl/Maurer 2010) bzw. Soziale Arbeit als *boundary work* begreifen (Heite 2012).

Kessl und Maurer (2010) übernehmen die Konzeption des Migrationsregimes nach Hess/Karakayalı (2007). Damit schließen sie an ein Verständnis

von Grenzen an, mit welchem Grenzen in Anschluss an Simmel als relationale Gebilde (vgl. Kessl/Maurer 2010: 158) verstanden werden, während Migration darin soziale Verhältnisse ausdrückt bzw. sichtbar macht (vgl. ebd.: 155). Für die Übersetzung in das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit fokussieren sie auf die „(Re)Produktionsstrategien und -taktiken, die zu historisch-spezifischen Materialisierungen führen, als Ausdruck hegemonialer *wie* marginaler Grenzbearbeitungspraktiken“ (ebd.: 166, H.i.O.). Als Grenzbearbeitung werden sowohl Praktiken der Grenz-(Re)Produktion gesehen, als auch Praktiken der Grenzverschiebung oder der *Delegitimierung* (Kessl/Maurer 2010: 157; vgl. Heite 2012: 1). Diese können von hegemonialer wie von marginaler Position ausgehen. Die programmatische Konzeptionierung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin fordert die Soziale Arbeit dazu auf, Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung in den Blick zu nehmen und dahingehend eine differenzsensible forschende und professionelle Praxis zu etablieren (vgl. Kessl/Maurer 2010: 163).

Wie kann vor diesem Hintergrund das hier analysierte Interviewmaterial gelesen werden? In beiden Fallgeschichten wurden die Lebensbedingungen von Nutzer*innen in unsicheren Aufenthaltssituationen *innerhalb* des deutschen Territoriums (und nicht an europäischen Grenzen) thematisch. Damit lässt sich zunächst die Problematisierung der *Aufenthaltssituation*, und nicht, wie so oft, einer unterstellten „Flüchtlings“-Eigenschaft feststellen. Dabei fällt zugleich auf, dass in der Prekarität des Aufenthaltsstatus vieles zur „Grenze“ werden kann: Der (unterstellte) Mangel an Wissen, sich in der hiesigen Universitätskultur zu präsentieren oder aber Regularien, die einen Anspruch auf eine angemessene Unterkunft verwehren und besondere Verletzbarkeiten produzieren – wie wenn eine Frau und ein Kind wohnungslos bleiben. Der Kampf der Erzählerinnen in den Fall Erzählungen ist ein Kampf um Anerkennung: Saffarian bearbeitet die Performance des Ratsuchenden und macht ihn somit im Universitätskontext ‚anerkenntbar‘, während Thieffels gegenüber den Verantwortlichen dafür kämpft, dass diese den Fall als einen „anerkennen“, der in ihre Handlungsverantwortung fällt. Beide hier präsentierten Fälle lassen sich somit als *Grenzbearbeitung* lesen, insofern sie die Verbesserung der Positionen von Personen in unsicheren Aufenthaltssituationen zum Gegenstand haben. Dabei stehen Fragen der formellen (Re-)Präsentation im Mittelpunkt – weniger Fragen von Identität, wie Kessl/Maurer dies in ihrem Beitrag in Bezug auf Kien Nghi Ha formulieren (vgl. Kessl/Maurer 2010: 156).

In den Erzählungen kommen die Perspektiven und Aktivitäten der Nutzer*innen der Beratungsangebote nicht vor. Während programmatisch vorgeschlagen wird, auch die Grenzbearbeitung durch die marginalisierten Positionen, nämlich der Nutzer*innen in den Blick zu nehmen und als Grenzbearbeitung anzuerkennen (vgl. ebd.), verbleiben die Erzählerinnen in den formalisierenden Beschreibungen der Positionen und (verwehrt) Zugänge. *Ledig-*

lich die Professionellen haben, so die Fall-Darstellungen, *Einfluss* auf die Passagen der Nutzer*innen zu neuen Positionen und auf Zugänge zu Ressourcen.

Interessanter Weise werden die machtvollen Grenzordnungen als Ordnungen präsentiert, in welchen die *Passage* von einer Position in eine andere (Nicht-Student zu Student; wohnungslos zu Wohnung) *vorgesehen* ist. Das heißt, die hier relevanten Zugangshindernisse sind nicht absolut, sondern können bearbeitet werden. Die Passage der Einzelperson *ändert jedoch nichts* an den Setzungen und Bedingungen der Ordnung. Statt also wie Kessel, Maurer und Heite die *Reproduktion, Verschiebung* und *Delegitimierung der Grenze selbst* in den Blick zu nehmen, problematisieren die Erzählungen der Beraterinnen die *faktischen Zugänge der Subjekte* zu Positionen und Ressourcen. Ihre Grenzbearbeitung könnte somit als *Arbeit für die Anerkennung in der machtvollen Ordnung* bezeichnet werden – dazu wird mal die Darstellung des Individuums bearbeitet, mal die Verantwortlichen in der Ordnung. Die Grenzen selbst und die Ordnung werden dabei nicht verschoben, sondern bestätigt (die 75-Punkte-Hürde bleibt für die nächsten Bewerber*innen ebenso bestehen wie das situative Anrecht auf eine Wohnung mit einem bestimmten Aufenthaltstitel). Gleichzeitig handelt es sich aber auf *individueller Ebene* um eine *Grenzverschiebung* – denn ein, von den Berater*innen unterstützter, Positionswechsel bzw. Zugang zu Ressourcen eröffnet faktisch neue Handlungsmöglichkeiten für die Nutzer*innen.

Literatur

- AufenthG (2017): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz). http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html [Zugriff: 7.6.2017].
- Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus: Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Farahat, Anuscheh (2014): Progressive Inklusion: Zugehörigkeit und Teilhabe im Migrationsrecht. Heidelberg: Springer.
- Heite, Catrin (2012): Setting and Crossing Boundaries: Professionalization of Social Work and Social Work Professionalism. *Social Work & Society* 10, 2. <http://www.socwork.net/sws/article/view/334/687> [Zugriff: 17.1.2017].
- Hess, Sabine/Karakayalı, Serhat (2007): New Governance oder Die imperiale Kunst des Regierens. Asyldiskurs und Menschenrechtsdispositiv im neuen EU-Migrationsmanagement. In: Transit Migration Forschungsgruppe: Turbulente Ränder. Bielefeld: transcript, S. 39–56.
- Janotta, Lisa (2017): (Un-)gebrochene Handlungsmacht in deutschen Ausländerbehörden. Grenzanalyse in Erzählungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. In:

- Lessenich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016 (im Druck).
- Karakayali, Serhat (2011): Migration und Flucht. In: Niederberger, A./Schink, P. (Hrsg.): Globalisierung: ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 249-255.
- Kessl, Fabian (2009): Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin. Einige grenzanalytische Vergewisserungen. In: Neumann, S./Sandermann, P. (Hrsg.): Kultur und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-61.
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2009): Die ›Sicherheit‹ der Oppositionsposition aufgeben. Kritische Soziale Arbeit als ›Grenzbearbeitung‹. In: Kurswechsel 10, 1, S. 91–100.
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, F./Plößner, M.: Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 154-169.
- Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett (2013): Border as Method, or, the Multiplication of Labor. Durham: Duke University Press.
- Prasad, Nivedita (2017): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. In: Gebrande, J./Melter, C./Bliemetsrieder, S. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 361-380.
- Scherschel, Karin (2011): Who is a refugee? Reflections on social classifications and individual consequences. Migration Letters 8, 1, o. S.
- Scherschel, Karin (2015): Menschenrechte, Citizenship und Geschlecht – Prekarität in der Asyl- und Fluchtmigration. In: Völker, S./Amacker, M. (Hrsg.): Prekarisierungen. Arbeit, Sorge und Politik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 94-110.
- Scherr, Albert (2016): Sozialstaat, Sozial Arbeit und Grenzen der Hilfe. In: neue praxis, Sonderheft 13, S. 9-12.
- Scherr, Albert/Scherschel, Karin (2016): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen im Spannungsfeld von Nationalstaatlichkeit und Universalismus. Menschenrechte – ein selbstvidenter normativer Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit? In: Widersprüche 36, 141, S. 121-130.
- Schütze, Fritz (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Dux, G./Luckmann, T. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-41.
- Stefanotwitsch, Anatol (2012): Flüchtlinge und Geflüchtete. http://www.sprachlog.de/2012/12/01/fluechtlinge-und-gefluechtete/#identifier_1_4962 [Zugriff: 3.1.2017].
- Tsianos, Vassilis/Hess, Sabine (2010): Ethnographische Grenzregimeanalyse. In: Hess, S./Kasperek, B. (Hrsg.): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Hamburg: Assoziation A, S. 243-265.
- Wille, Christian (2014): Räume der Grenze – eine praxistheoretische Perspektive in den kulturwissenschaftlichen Border Studies. In: Elias, F./Franz, A./Murmman, H./Weiser, U. W. (Hrsg.): Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite – Praxistheoretische Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin: De Gruyter, S. 53–72.

Rassistisch motivierte Diskriminierung am Salzburger Mietwohnungsmarkt

Formen von Diskriminierung und Umgangsweisen damit aus der Sicht von Betroffenen

Heiko Berner/Beate Brandauer-Stickler

1 Diskriminierung am Wohnungsmarkt

Das Thema der rassistisch motivierten Diskriminierung am Wohnungsmarkt hat in der englischsprachigen Literatur Tradition. Bei einer Vielzahl der Studien handelt es sich um sogenannte „audit studies“ bzw. „paired testings“, also um vergleichende Studien, die als Forschungsgegenstand das Verhalten von VermieterInnen, (Mit-)BewohnerInnen oder MaklerInnen untersuchen (vgl. The Urban Institute 2013 und kritisch hierzu: Pitingolo/Ross 2015). Fiktive WohnungsbewerberInnen, die sich üblicherweise in allen soziodemografischen Merkmalen gleichen, nur eben nicht in Merkmalen, die die Herkunft oder Ethnie betreffen (meist Hautfarbe, Name, Akzent), adressieren die WohnungsinhaberInnen oder MaklerInnen und die Reaktionen werden ausgewertet. Regelmäßig wird hierbei diskriminierendes Verhalten festgestellt. Dies äußert sich beispielsweise in weniger Antworten auf Anfragen, in weniger Wohnungsbesichtigungen oder einem unhöflicheren Ton in Antwort-E-mails.

In der deutschsprachigen Literatur dagegen wird Diskriminierung am Wohnungsmarkt oft nur indirekt angesprochen. Hier findet der Zugang dazu häufig über den Umweg der Forschung zu Segregation (vgl. Häußermann/Siebel 2004; Bremer/Gestring 2004; Schönwälder 2007; Münch 2010) statt. Wenn es um die Ursachen von Segregation geht, wird Diskriminierung allerdings oft mehr oder weniger beiläufig als Grund genannt. Vermutlich geht dieser indirekte Zugang im deutschsprachigen Raum auf die verbreitete Forschung zum Thema Exklusion zurück. Ein anderer Grund kann eine Folge des im öffentlichen Diskurs dominierenden Begriffs der Integration sein. Dieser wurzelt in Hartmut Essers Migrationstheorie aus den 1980er Jahren (Esser 1980), in der er sogenannte ethnische Kolonien auf struktureller Ebene

als integrationshemmend beschreibt. Die Zuwendung von MigrantInnen zu diesen ethnischen Kolonien wird dort als identifikative Zuwendung zu einer vermeintlichen Herkunftskultur gesehen, implizit verbunden mit der Annahme, dass die BewohnerInnen, wenn sie längere Zeit dort verbringen, sich aktiv der Assimilation ins Aufnahmeland verweigern. Diskriminierung als Faktor ist in diesem Modell daher nicht vorgesehen. Erst in den letzten Jahren, mit dem Aufkommen des Diversitätsbegriffs (vgl. Terkessidis 2010; Yildiz 2009; Krell u.a. 2007; Bukow u.a. 2011) wird auch in der deutschsprachigen Literatur Diskriminierung größere Aufmerksamkeit geschenkt. Es wurden Studien und theoretische Betrachtungen veröffentlicht, die sich explizit dem Phänomen Diskriminierung – wenn auch nicht am Wohnungsmarkt! – widmen (beispielsweise Sprung 2011; Hormel/Scherr 2010; Czech/Salinger 2011; Gomolla/Radtke 2009; Gestring u.a. 2006).

Für Österreich lassen sich die Studien von Schoibl (2011) und von Frey (2011) anführen, die sich beide – im Zuge des Projekts „Equality in Housing“ – mit Diskriminierung und Wohnen im öffentlichen Sektor befassen. Frey geht der rechtlichen Ebene von Diskriminierung bei der Vergabe von Gemeindewohnungen nach. Schoibl untersucht die Vergabep Praxis im Bereich des öffentlichen Wohnens. Beide finden Hinweise auf diskriminierende Vergabepraktiken, sei es auf informeller Ebene, sei es auf formaler, z.B. durch Fälle mittelbarer Diskriminierung.

Was in beiden Traditionslinien – der englischsprachigen und der deutschsprachigen – zu kurz kommt, ist die Wahrnehmung von Diskriminierung durch Betroffene selbst (hier sei der Sammelband „Diskriminierung und Toleranz“ erwähnt: Beelmann/Jonas 2009 und „Banalität des Rassismus“ von Terkessidis 2006, der sich zwar nicht explizit Diskriminierung widmet, aber Rassismus im Alltag verortet, mit all seinen Auswirkungen auf diskriminierendes Handeln).

Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zusammen, das die folgenden Fragen zu beantworten suchte:

- Welche subjektiven Wahrnehmungen haben MieterInnen mit Migrationserfahrungen in Bezug auf Diskriminierung?
- Wie reagieren sie auf Diskriminierungserfahrungen¹?

Ein zentrales Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, neben der Erhebung der Sichtweise von Betroffenen, greifbare Definitionen von Diskriminierung,

¹ Grundlage für den Beitrag ist ein Forschungsprojekt, das von Januar 2014 bis Februar 2015 vom Zentrum für Zukunftsstudien der Fachhochschule Salzburg durchgeführt wurde. Dabei wurden 24 leitfadengestützte Interviews mit MieterInnen mit Migrationserfahrungen geführt. Die Interviews wurden anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2010: 92ff.). Diskriminierungserfahrungen und die Reaktionen darauf wurden induktiv in Typen gegliedert und skaliert (vgl. ebd.: 98).

Diskriminierungsformen und Reaktionsweisen herauszuarbeiten, die auf eben diesen Wahrnehmungen beruhen. Der Artikel erhebt den Anspruch, Diskriminierung im Bereich des Wohnens aus der Sicht Betroffener zu beschreiben. Die Erkenntnisse sollen schließlich als Grundlage für die praktische Arbeit im sozialen Bereich dienen.

2 Die untersuchten Herkunftsgruppen

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurden die Situation und die Wahrnehmung von Personen aus den ehemaligen jugoslawischen Ländern, aus der Türkei, Deutschland und Rumänien berücksichtigt. Weil die Staatsbürgerschaft von diskriminierten Personen in der Regel nicht der Anlass für Diskriminierung ist, spielt sie bei der Zusammensetzung des Samples keine Rolle. Das Motiv für eine diskriminierende Handlung liegt vielmehr in der Fremdheitszuschreibung von Betroffenen durch Diskriminierende und in deren vorurteilsvoller Abwertung. Das wichtigste Label für die Auswahl der InterviewpartnerInnen der zugrundeliegenden Studie ist ihr Name, weil er bei der Wohnungssuche genannt wird und daher unmittelbar zum Anlass für eine rassistische Diskriminierung werden kann. Außerdem gehören die InterviewpartnerInnen unterschiedlichen Einkommens- und Bildungsgruppen an, um Erfahrungen unabhängig von sozialer Positionierung erfassen zu können. Gerade die Heterogenität im Sample – erste und zweite EinwanderInnengeneration, hohe und niedrige Bildungsabschlüsse und Einkommen, verschiedene Altersstufen, Männer und Frauen oder unterschiedliche Sprachkenntnisse – sollen Rückschlüsse auf Zusammenhänge zu Diskriminierungserfahrungen und dem Umgang damit erlauben (zum „Kriterienraster“ bei der Sample-Zusammensetzung im qualitativen Verfahren vgl. Merkens 2010: 291f.).

Die vier Herkunftsgruppen wurden gewählt, weil sie sich in einigen soziodemografischen Merkmalen und in ihren unterschiedlichen Wanderungshistorien deutlich voneinander unterscheiden. Die Gruppe der türkischstämmigen Personen und Personen, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, können als etablierte Gruppen in Österreich bezeichnet werden. Viele davon kamen seit den 1960er Jahren anlässlich der Anwerbeabkommen nach Österreich. Anschließend erfolgte der sogenannte Familiennachzug, eine zweite und schließlich eine dritte Generation wurden geboren. In den 1990ern immigrierten zudem viele Personen aus den Balkanländern, die vor dem dortigen Kriegsgeschehen flüchteten. Die Gruppe der RumänInnen ist die zahl-

lenmäßig kleinste². Sie wuchs besonders nach 2007 an, nach dem Beitritt Rumäniens zur EU. Die Gruppe der aus Deutschland stammenden Personen ist die größte, wenn man Ex-Jugoslawien nach einzelnen Staaten differenziert. Bei ihnen wurde angenommen, dass die deutsche Muttersprache und die durchschnittlich höheren Bildungsabschlüsse dazu beitragen, weniger von Diskriminierung betroffen zu sein. Anfang 2014 lebten im Bundesland Salzburg insgesamt 534.270 Personen, davon 27.214 mit einer Staatsbürgerschaft aus einem der Länder des ehemaligen Jugoslawien (5,1%), 16.333 mit deutscher (3,1%), 6.444 mit türkischer (1,2%) und 2.195 mit rumänischer Staatsbürgerschaft (0,4%)³.

Die Wohnsituation von Personen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von jener von Personen ohne Migrationshintergrund. Diese Tatsache hat verschiedene Gründe und liegt u.a. an einer unterschiedlichen Perspektive des Dableibens oder Zurückkehrens, der Einkommenssituation oder am Rechtsverhältnis des Wohnens (Statistik Austria 2013: 13ff.).

Diese Unterschiede zeichnen sich z.B. bei der durchschnittlich verfügbaren Wohnfläche pro Person ab. Personen aus Deutschland verfügen mit durchschnittlich 54,1 m² über die größte Nutzfläche pro Person und liegen damit auch über dem Schnitt der ÖsterreicherInnen mit 43,7 m². Deutlich darunter liegt die durchschnittliche Nutzfläche pro Kopf für Personen aus Ex-Jugoslawien mit 27,7 m² und Personen aus der Türkei mit 20,0 m². Für Personen aus Rumänien zeigen die Daten des Mikrozensus eine etwas größere durchschnittliche Nutzfläche mit 31,3 m². Dies ist v.a. auf die hohe Anzahl an Einpersonen-Haushalten in der Stichprobe des Mikrozensus zurückzuführen.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich bezüglich des durchschnittlichen Gesamtaufwands in Euro pro Monat je nach Herkunftsland. Dieser liegt für Personen aus Deutschland deutlich höher als im Vergleich zu den anderen Herkunftsgruppen, was v.a. am höheren Anteil größerer Wohnungen liegen dürfte.

Daten zur Wohnkostenbelastung für Personen mit Migrationshintergrund, bezogen auf ganz Österreich, zeigen ebenfalls Unterschiede nach Herkunftsländern. Demnach mussten in den Jahren 2009 bis 2011 durchschnittlich ca. 19 % der Gesamtbevölkerung mehr als ein Viertel des Haushaltseinkommens für Wohnkosten aufwenden. Dies galt jedoch für 35 % der Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Besonders betroffen waren hierbei wiederum türkische MigrantInnen (50 %) und Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (22 %) (Statistik Austria 2013: 76).

² Diese und die folgenden Daten: Statistik Austria, STATCube; Statistik Austria, Mikrozensus 3. Quartal 2013.

³ Statistik Austria, STATCube.

Betrachtet man die Rechtsverhältnisse in Bezug auf das Wohnen von Menschen mit Migrationshintergrund im Bundesland Salzburg, wird deutlich, dass diese einen geringeren Anteil an Wohnungseigentum aufweisen.

Die Auswertung des Mikrozensus für das Bundesland Salzburg zeigt, dass sich die Daten der Personen aus Deutschland und die der ÖsterreicherInnen hinsichtlich der Daten rund um das Thema Wohnen ähneln. Ebenso verhält es sich mit den beiden Herkunftsgruppen Türkei und Ex-Jugoslawien.

Die Erkenntnisse über Diskriminierung, die verschiedene, auch internationale Studien reflektieren, legen es nahe, dass es auch in Salzburg zu rassistisch motivierter Diskriminierung am Wohnungsmarkt kommt. Dafür sprechen auch die statistischen Daten, die die strukturelle Benachteiligung der betroffenen Gruppen – außer der Deutschen! – zeigen. Bevor die Wahrnehmung von Betroffenen besprochen wird, soll zunächst der Begriff der Diskriminierung selbst klar gelegt werden.

3 Diskriminierung

Interaktionelle Formen von Diskriminierung zu definieren, ist nicht ganz einfach (zur Unterscheidung zwischen interaktioneller, struktureller und institutioneller Diskriminierung vgl. Hormel/Scherr 2004). In der Literatur liegt der Schwerpunkt einmal auf ihren Folgen (vgl. Gestring/Janßen/Polat 2006), ein anderes Mal ist der Akt der Diskriminierung selbst zentral (vgl. Sprung 2011). Im Folgenden soll von einer Dreigliedrigkeit der Diskriminierung ausgegangen werden:

- eine (alltags-)rassistische Haltung als der Diskriminierung vorgelagert (Terkessidis 2006),
- der entwürdigende Akt der Diskriminierung selbst (zur Verletzung der Würde durch Diskriminierung vgl. Bielefeldt 2010) und
- die Auswirkungen von Diskriminierung.

Diese Abschnitte können fließend ineinander übergehen. Diskriminierung kann außerdem ein bewusst vollzogener Akt, also intendiert, sein oder sie kann ohne bewusste Absicht, aufgrund einer verinnerlichten normativen (alltagsrassistischen) Vorstellung, die Diskriminierung begünstigt – also nicht-intendiert – praktiziert werden. Zu trennen ist außerdem zwischen symbolischer und manifester Diskriminierung (Sprung 2011: 135). Hat manifeste Diskriminierung eine Auswirkung auf die Teilhabe von Personen an gesellschaftlichen Bereichen, so ist mit symbolischer Diskriminierung die Exklusion auf der Ebene der symbolischen Ordnung der Gesellschaft gemeint (vgl. Bourdieu 1993: 205 ff.). Der kommunikative Akt der Diskriminierung kann

auch direkt mit der manifesten Ebene verbunden sein. Dies wäre der Fall, wenn die kommunikativen Akte in Form von performativen Akten realisiert werden, also als Sprechakte, die einen unmittelbaren Einfluss auf die soziale Welt haben (vgl. Austin 1986). Beispielsweise wäre ein Satz wie „Ich vermiete nicht an Ausländer!“ performativ, da der kommunikative Akt mit der manifesten Folge zusammenfällt: die Bewerberin, der Bewerber bekommt die Wohnung nicht.

Der folgende Abschnitt fasst zentrale Ergebnisse der Auswertung unserer Studie zusammen: Formen der Diskriminierung aus der Perspektive von Betroffenen, ihre Reaktionsweisen und Zusammenhänge zwischen diesen Ergebnissen.

4 Diskriminierungstypen und Reaktionsweisen

4.1 Diskriminierungstypen

Die Beschreibung von vier Typen der Wahrnehmung von Diskriminierungserfahrungen erfolgt entlang der Kategorien (1.) Grad an Sichtbarkeit für die Betroffenen (manifest, weniger manifest, nicht manifest, indirekt manifest/Auswirkungen), (2.) Diskriminierungsform (interaktionell, strukturell⁴), (3.) Wahrnehmung der Betroffenen (wird als Diskriminierung wahrgenommen vs. Unsicherheit bzgl. Diskriminierung), (4.) Intentionalität (intentional vs. nicht-intentional/beides möglich).

Der Skalierung liegt die Kategorie „Grad an Sichtbarkeit für die Betroffenen“ zugrunde. Demzufolge geht es bei der Skalierung nicht um die Schwere der Folgen von diskriminierenden Handlungen, sondern um die Wahrnehmung seitens der Betroffenen. Die Typen lauten:

- Unverhohlene Diskriminierung
- Mittelbare Diskriminierung
- Vage-diskriminierende Benachteiligung
- Subjektiv-strukturelle Diskriminierung

⁴ Das Ziel der Studie bestand darin, interaktionelle Diskriminierungsformen zu erheben. Daher wurde das Thema institutionelle Diskriminierung von vornherein ausgeklammert. Strukturelle Diskriminierung hatten wir am Anfang nicht im Sinn, sie ergab sich aber induktiv durch Erzählungen über entsprechende Fälle.

Unverhohlene Diskriminierung

Der erste Diskriminierungstyp ist der Typ mit dem höchsten Grad an Sichtbarkeit für die Betroffenen. Er wird stets als Diskriminierung wahrgenommen, das heißt die InterviewpartnerInnen sprechen in diesen Fällen aus, dass sie sich diskriminiert, aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt oder ausgegrenzt fühlen. Dem/r Diskriminierenden kann eine bewusste Absicht unterstellt werden, d.h. es handelt sich um eine intentionale Form von Diskriminierung.

„Ja, es kommt immer, wenn ich zum Beispiel anrufe, ich habe die Wohnung gesehen und will es mieten, da sagen sie gleich einmal, sind sie Ausländer. Das hören sie an der Stimme oder an dem Namen, keine Ahnung. Und der erste Punkt ist einmal abgehakt für die, die eben die Ausländer nicht mögen. Und dann sagen sie, nein, es sind so viele Leute da und ich glaube nicht, dass sie da noch drankommen und irgendwelche Ausreden sagen sie halt.“ (Interviewpartnerin 19)

Die Interviewpartnerin ist Österreicherin, hat aber einen türkischen Namen und Akzent. Obwohl sie in Österreich geboren und aufgewachsen ist, obwohl sie österreichische Staatsbürgerin ist, wird sie immer wieder als Türkin eingestuft und als solche diskriminiert.

Das folgende Beispiel ist ganz ähnlich gelagert, allerdings konkreter. Der Interviewpartner machte hier die Probe aufs Exempel und ließ seine österreichische Lebensgefährtin bei privaten Wohnungsanbietern, die ihn zuvor abgelehnt hatten, anrufen.

„Ich habe dann auf Wohnungsanzeigen hin mich dort gemeldet und dort angerufen. Hatte die Erfahrung gemacht, dass durch meinen deutschen Dialekt eher die Wohnung schon sozusagen vergeben gewesen ist, obwohl sie nicht vergeben gewesen war. Und habe dann testhalber sozusagen meine Freundin, die eine Einheimische ist, mit ihrem Dialekt anrufen lassen und das bestätigte sich auch.“ (Interviewpartner 15)

Mittelbare Diskriminierung

Der zweite Typ ist ebenfalls auf der interaktionellen Ebene angesiedelt. Im Vergleich zum ersten Typ ist er weniger manifest, d.h. die Wahrnehmung von Diskriminierung kann auf einem Gefühl beruhen. Hier lässt sich nicht mehr sicher entscheiden, ob intentional oder nicht-intentional gehandelt wurde. Das folgende Interviewzitat bezieht sich auf eine Wohnungsbesichtigung, bei der die Interviewpartnerin von der Vermieterin darüber aufgeklärt wurde, wie genau Rollläden bedient werden, als ob sie – die „Ausländerin“ – nicht wisse, was genau Rollläden sind und wie sie funktionieren.

„Zum Beispiel die Rollläden. Das ist so lustig. Eine Vermieterin war ziemlich alt und hat die Rollläden draußen und in der Wohnung hat man die Dinger [gestikuliert: Rollladenbänder, Anm. HB] dann hat sie gesagt: ‚Kommen Sie her. Das sind Rollläden. Wissen Sie, was die Rollläden sind?‘ ‚Ja, das sind die Dinger, da muss man so ...‘ Da habe ich gelacht.“ (Interviewpartnerin 18)

Das Zitat zeigt auch auf, wie die Zuweisung zu einer Gruppe mit einer dichotomisierenden Abwertung verbunden sein kann: Für die Vermieterin war es offenbar klar, dass eine Serbin nicht weiß, wie man mit Rollläden umgeht.

Vage-diskriminierende Benachteiligung

Typ 3 unterscheidet sich wesentlich von den beiden ersten Typen, da sich die InterviewpartnerInnen zwar benachteiligt fühlten, sich aber nicht sicher sind, ob es sich dabei um eine Diskriminierung handelt. Auch was die Intentionalität betrifft, lässt sich nicht entscheiden, mit welcher Absicht der vermeintlich Diskriminierende handelt. Dieser Typ verweist auf die Flüchtigkeit des Phänomens Diskriminierung.

Alle Menschen, die von Situationen dieses Typs berichteten, hatten schon früher manifestere Diskriminierungserfahrungen. Man könnte sagen, erst durch ihre negativen Vorerfahrungen sind sie in ständiger Unsicherheit darüber, wie sie Situationen richtig einzuschätzen haben.

„Aber der wollte das einfach nicht machen [Senkung der Miete, Anm. HB]. Mein Mann ist auch öfter zu ihm gegangen und hat gefragt. Der wollte einfach nicht. Ich weiß es nicht, ob es daran liegt, dass wir Muslime sind oder weil er einfach nicht will.“ (Interviewpartnerin 4)

Subjektiv-strukturelle Diskriminierung

Der vierte Typ schließlich nimmt eine Sonderposition innerhalb der Skala ein. Er unterscheidet sich von den anderen drei Typen durch die Art der Diskriminierung. Sie ist strukturell, im Gegensatz zu den anderen, die interaktionell sind.

Die Zuordnung zu diesem Typus erfolgt aber nicht aufgrund von soziodemografischen Daten, sondern aufgrund von Aussagen der InterviewpartnerInnen, die auf strukturelle Diskriminierung schließen lassen. Sichtbar werden diese Fälle daher auch nur indirekt. Meist werden sie von den Betroffenen anhand der Auswirkungen realisiert, z.B. indem sie merken, wie viele Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft leben, von niedrigem Wohnstandard berichten oder sich über die Behandlung durch VermieterIn/HausmeisterIn beschweren.

Ein Interviewpartner erzählt über die Zuweisung von Personen mit Migrationshintergrund in das gleiche Wohnquartier durch eine Genossenschaft:

„Also man macht es auch nicht vielleicht bewusst, dass man die jetzt dorthin tut. Sondern eben weil es sich schon so ergeben hat, tut man die alle dorthin. Also wie soll ich das erklären? Es ist schwer zu erklären. Aber es entsteht einfach automatisch.“ (Interviewpartner 20)

Ein anderer bringt das Verhalten der Hausverwaltung in einem Genossenschaftsbau, die sich nur schleppend um fällige Reparaturen kümmert, in Zusammenhang zur niedrigen sozialen Position der MieterInnen:

„Ich glaube schon, dass es ein bisschen mit dem Klientel zu tun hat, dass man denkt, mit dem Klientel, was dort lebt, diese ganzen sozial Schwachen, Menschen mit Migrationshintergrund, Pensionisten und so, die machen nicht so viel.“ (Interviewpartner 3)

4.2 Umgang mit Diskriminierung

Drei Typen des Umgangs mit Diskriminierung können unterschieden werden:

- das Hinnehmen von Diskriminierung,
- die Vermeidung von Situationen, in denen Diskriminierung möglich wäre, und
- die Reaktion auf Diskriminierung oder Ungleichbehandlung.

Die drei Verhaltensformen unterscheiden sich hinsichtlich des Grades der Sichtbarkeit nach außen (für die Adressatin, den Adressaten wahrnehmbare vs. nicht-wahrnehmbare Reaktion), des Grades der Aktivität der jeweiligen Verhaltensform (aktiv vs. passiv), der Intentionalität (bewusstes vs. unbewusstes Handeln) und der Einflussnahme auf das Ergebnis (Hinneehmen der möglichen Folgen einer Diskriminierung vs. Versuch, mögliche negative Folgen abzuwenden). Unabhängig davon, welche Verhaltensformen im Umgang mit Diskriminierung gewählt werden bzw. angewendet werden, stellte das eigene Verhalten niemals einen Garant dafür dar, nicht diskriminiert zu werden.

Hinneehmen

Der erste Typ lässt sich in drei Unterformen 1a bis 1c gliedern. Sie unterscheiden sich durch die Absicht, die mit diesem Hinneehmen verbunden ist. Erfolgt das Hinneehmen beim schwächsten Typ 1a aus Resignation, so ist es bei Typ 1b mit einer Abwehrhaltung verbunden und bei Typ 1c schließlich als Strategie aufzufassen, mit der versucht wird, die ausgrenzenden Konsequenzen einer Diskriminierung abzuwenden.

Ad 1a. Bei der ersten Verhaltensform wird von den Betroffenen nicht auf Diskriminierung oder Benachteiligung durch Andere reagiert – sie nehmen diese aus Resignation und aus der Haltung, dass dies ihr unveränderliches Schicksal sei, hin.

„Er sagt, irgendwo glaubt er, es ist so sein Schicksal. Das ist sein Leben. Er sagt, er kann niemanden dafür verantwortlich machen und er muss so mit der Situation klar kommen, wie sie ist.“ (Interviewpartnerin 10, Anm.: dieses Interview wurde mit Hilfe einer Dolmetscherin geführt.)

Ad 1b. Bei dieser Verhaltensform wird eine Diskriminierung oder Ungleichbehandlung nach außen scheinbar hingenommen. Die Betroffenen reagieren

mit einer Abwehrhaltung gegenüber demjenigen/derjenigen, der/die sie diskriminiert. Durch diese Abwendung wird die Absicht einer bewussten Abgrenzung von der Situation verfolgt. Die negative Erfahrung wird auf die allgemeinen Vorurteile einer anderen Person zurückgeführt, nicht auf eine persönliche Mitverantwortung (durch die Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe), was für die/den Betroffene/n einen entlastenden Effekt haben kann (vgl. Hansen 2009: 159ff.).

„Und auch bei den Wohnungsbesichtigungen habe ich das sehr ... ist es mir sehr unangenehm aufgefallen. Habe ich gleich gesagt, da will ich überhaupt nicht. Also unter den Voraussetzungen möchte ich überhaupt nicht Mieter sein, wo schon von vornherein die Vorbehalte sind.“ (Interviewpartner 3)

Ad 1c. Das bewusste Hinnehmen von Diskriminierung wird bei diesem Verhaltenstyp als Strategie verfolgt, um so auf das Ergebnis – den Erhalt der Wohnung – Einfluss nehmen zu können.

„...die zeigen uns Dinge, z.B. wie ein Waschbecken oder wie, was, ‚Das ist eine Spülmaschine, wissen Sie? Die funktioniert so‘, als ob wir wirklich nicht wissen, was die Dinge in Wohnung, für was sind sie. ... Das sind die Sachen, die stören uns wirklich, aber da wir eine Wohnung, wenn wir schon eine Wohnung suchen, wir brauchen die Wohnung und wir sind nett und sagen auch nichts.“ (Interviewpartnerin 18)

Vermeiden

In diesem Typ werden Verhaltensformen zusammengefasst, mit denen Betroffene bewusst versuchen, Situationen, in denen Diskriminierung möglich wäre, zu vermeiden. Die Angst, aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit diskriminiert zu werden, beeinflusst, wie sich die Betroffenen in zukünftigen Situationen verhalten (vgl. Hansen 2009: 160). Das bedeutet, das eigene Verhalten wird zur Vorbeugung von Diskriminierung reguliert, im Sinne von sich ruhig verhalten, Gruppenbildung mit MigrantInnen vermeiden oder keine Kinder in der Wohnung haben. Dieses Verhalten betrifft in der Untersuchung vor allem Personen mit kurzer Aufenthaltsdauer und keinen oder schlechten deutschen Sprachkenntnissen.

„Ich glaube, so wie ich das mitgekriegt habe, haben sie eher Angst, dass man sie zu oft oder zu sehr auf einen Haufen sieht gemeinsam. Das ist dann wieder auffällig und das wollen sie nicht. Also ein Einzelner ist da nicht so auffällig, wie er erscheint irgendwo bei uns im ganzen Volk. Er versucht unauffällig zu sein.“ (Interviewpartnerin 10) (Anm.: Dieses Interview wurde mit Hilfe einer Dolmetscherin geführt.)

Reagieren

Auch Typ 3, bei dem die Betroffenen aktiv reagieren, lässt sich in Unterformen teilen. Bei der ersten Form Typ 3a reagieren die Diskriminierten nur auf einen offensichtlichen Akt der Diskriminierung, bei Typ 3b erfolgt die Reaktion mit weniger Zurückhaltung.

Ad 3a. Hierbei reagieren die Betroffenen ausschließlich in schweren und offensichtlichen Fällen auf Diskriminierung. Das heißt, ein gewisser Grad an Messbarkeit und Eindeutigkeit muss gegeben sein, damit gegen eine Diskriminierung vorgegangen wird.

„Also wenn es schon eine gravierende, ganz klare Geschichte wäre, dann würde ich mit meiner Frau gemeinsam probieren, entweder über die Arbeiterkammer oder wie auch immer irgendwas in die Wege zu leiten, dass man es nicht darauf beruhen lässt, wenn es eine ganz klare Diskriminierung gewesen wäre auf jeden Fall.“ (Interviewpartner 3)

Ad 3b. Bei diesem Typ handelt es sich um die aktivste Verhaltensform im Umgang mit Diskriminierung. Hierbei wird von den Betroffenen (sofort) auf eine Ungleichbehandlung oder Diskriminierung reagiert. Dies kann in der Interaktion geschehen, z.B. durch direktes Ansprechen oder durch eine Irritation, d.h. es wird versucht, sich mittels scheinbar untypischer Reaktion gegen die Diskriminierung zur Wehr zu setzen. Das Aufsuchen einer Beratungseinrichtung kann ebenfalls als aktive Reaktion auf Diskriminierung gewertet werden. Auch die Interviewsituation selbst wurde von manchen InterviewpartnerInnen genutzt, um auf Diskriminierungserfahrungen hinzuweisen.

Bsp. Irritation:

„Ich lache immer. Wenn ich merke so was, sage ich immer ‚Scheiß Ausländer‘. Ich nehme die Sprache von seinem Mund und sage ich ‚Scheiß Ausländer‘ wie Spaß. Aber weil er so, ‚Scheiß Ausländer‘. Es beginnt wie ein Witz, aber so im Prinzip, was ich will sagen.“ (Interviewpartner 24)

Bsp. Beratung:

„... haben wir dann gesagt, jetzt reicht es uns, weil es ist keine Änderung da. Ich gehe zum Mieterschutz. Bin gegangen und habe das eben so und so gesagt.“ (Interviewpartnerin 19)

4.3 Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und Personenmerkmalen

Diskriminierungserfahrungen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass unabhängig von verschiedenen Merkmalen über Diskriminierungserfahrungen berichtet wird. Zunächst tritt Diskriminierung im Sample unabhängig von der Herkunft auf. InterviewpartnerInnen aus allen Herkunftsländern berichten von Diskriminierungserfahrungen. Auch die berufliche Situation, der Bildungsabschluss oder das Haushaltseinkommen schützen nicht vor Diskriminierung. Besonders auffällig ist,

dass Diskriminierungsfälle auch unabhängig vom Sprachniveau auftreten⁵. Das heißt, dass diejenigen Personen mit perfekten Sprachkenntnissen genauso von Diskriminierungserfahrungen berichten, wie Personen, die nur gebrochen Deutsch sprechen oder eine Dolmetscherin für das Interview benötigten. Im Sample berichteten die InterviewpartnerInnen mit perfekten Deutschkenntnissen sogar besonders häufig von Diskriminierungserlebnissen, was auf ihre bessere Ausdrucksfähigkeit zurückgeführt werden kann.

Erfahrungen von manifester Diskriminierung (Typ 1) wurden über alle Herkunftsgruppen hinweg insgesamt am häufigsten genannt.

Umgang mit Diskriminierung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich im Sample keine Zusammenhänge zwischen Diskriminierungserfahrungen und Stellung im Beruf, Haushaltseinkommen und Bildungsabschluss sowie – überraschend – den Deutschkenntnissen nachweisen lassen. Zusammenhänge scheinen eher im Bereich des Umgangs mit Diskriminierung zu liegen. Hier gibt es Tendenzen zu einer aktiveren Reaktionsweise, wenn die Betroffenen einen höheren Bildungsabschluss haben und über bessere Deutschkenntnisse verfügen. Die Gruppe der deutschen InterviewpartnerInnen findet eher zu einem aktiven Reaktionsverhalten. Die interviewten RumänInnen, die insgesamt über schlechtere Deutschkenntnisse verfügen befinden sich am anderen Ende der Bandbreite: sie reagieren deutlich passiver.

5 Zusammenfassung und Resümee

Zentrale Ergebnisse der hier präsentierten Studie sind verschiedene Typen von Diskriminierung, wie sie Betroffene wahrnehmen, und Typen von Reaktionsweisen. Gewonnen wurden sie induktiv aus dem Interviewkorpus. Was die Ergebnisse im Einzelnen betrifft, so war wenig überraschend, dass sich ein Großteil der Befragten diskriminiert fühlte oder aus den Erzählungen auf diskriminierende Handlungen geschlossen werden konnte, schließt die hier geleistete Forschung doch an internationale Ergebnisse an, die rassistisch motivierte Diskriminierung am Wohnungsmarkt allenthalben nachweist. Überraschender dagegen war, dass der stärkste Diskriminierungstyp, wie er hier mit „Typ 1 Unverhohlene Diskriminierung“ bezeichnet wurde, im Sample sehr häufig vorkam. Die schwächeren Typen dagegen entfalten ihre Wir-

⁵ Um das Sprachniveau als Faktor mit berücksichtigen zu können, erfolgte eine Einschätzung durch die InterviewerInnen in Anlehnung an die Einstufung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR).

kung auf die Betroffenen auf eine eher subtile Weise und der Gedanke, es könne sich überhaupt um Diskriminierung handeln, kam einigen InterviewpartnerInnen erst dadurch in den Sinn, dass sie früher schon eindeutiger diskriminiert worden waren. Erst dadurch wurden sie der Analyse zugänglich, da die so „Vage-Diskriminierten“ (Typ 3) überhaupt erst in der Lage waren, diskriminierende Handlungen in Betracht zu ziehen. Ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Studie liegt darin, dass alle Herkunftsgruppen diskriminiert werden, dies auch unabhängig von Sprache, Bildung oder Beruf. Die Umgangsformen allerdings variieren – hier zeigt sich bei höher qualifiziert Tätigen, Gebildeteren und Personen mit besseren Deutschkenntnissen die aktivere Art zu reagieren.

Für Beratungsstellen sind diese Ergebnisse sehr relevant. Diskriminierung als soziales, präjuristisches Phänomen kann von den Antidiskriminierungsstellen allein nicht erfasst werden, da sie nicht jede Form von Diskriminierung wahrnehmen können. Bei ihnen erscheinen häufig jene Fälle, bei denen die Betroffenen schon über ein Problembewusstsein verfügen und die den Betroffenen als erwähnenswert erscheinen, eventuell weil sie juristisch bearbeitet werden können. Dies wird hauptsächlich bei manifesten Formen der Diskriminierung der Fall sein („Typ 1 Unverhohlene Diskriminierung“). Viele Betroffene sind sich aber der Diskriminierung nicht bewusst („Typ 2 Mittelbare Diskriminierung“ und besonders „Typ 3 Vage-diskriminierende Benachteiligung“) oder sie wollen nicht aktiv davon berichten (die Typen „1 Hinnehmen“ und „2 Vermeiden“ der Umgangsformen). Möglicherweise suchen sie aber andere Beratungseinrichtungen auf. Daher wäre es, um Diskriminierung als umfassendes gesellschaftliches, desintegrativ wirkendes Phänomen erfassen zu können, ratsam, dass sich Beratungseinrichtungen mit verschiedensten Zielen und tätig in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen des Themas annehmen. Denn gerade diejenigen Einrichtungen, die sich nicht ausdrücklich mit Diskriminierung befassen, sind in der Lage, sonst unerwähnte Fälle von Diskriminierung zu dokumentieren und publik zu machen. Hierfür wäre eine einheitliche Definition von Diskriminierung als Grundlage wünschenswert. Der vorliegende Artikel versucht, einen Beitrag genau hierzu zu leisten.

Ein weiterer Aspekt, der für Beratungsgespräche relevant ist, stellt das Diskriminierungsrisiko seitens der Beratenden selbst dar. Mitunter schätzen sie Berichte ihrer KlientInnen von Diskriminierungserlebnissen falsch ein, indem sie die Verantwortung über die geschilderte Situation in deren vermeintlich überempfindlichen Wahrnehmung suchen (Dern/Zöller 2012). Wir wollen mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit darauf hinweisen, dass genau differenziert werden sollte, ob eine diskriminierende Situation auch hinter auf den ersten Blick nur harmlos erscheinenden Begegnungen stecken könnte. Die Skalierung der Diskriminierungstypen kann – so hoffen wir – eine solche Einschätzung erleichtern helfen. Die Typisierung von Reaktions-

weisen kann überdies einen Hinweis auf nicht augenfällige Arten des Umgangs mit Diskriminierungserlebnissen geben.

Literatur

- Austin, John L. (1986): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.
- Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-34.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Peter/Gestring, Norbert (2004): Migranten – ausgegrenzt? In: Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W. (Hrsg.): *An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 258-285.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Heck, Gerda/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2011): *Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Czech, Philip/Ulrike, Salinger (Hrsg.) (2011): *Diskriminierung. Grundrechtsverletzung oder Kavaliersdelikt? Das Gleichbehandlungsrecht in der Praxis*. Salzburg: Österreichisches Institut für Menschenrechte.
- Dern, Susanne/Zöller, Birgit (2012): Diskriminierungsrisiken im Beratungsalltag. In: *Widersprüche* 126, 32. Jg., Dez. 2012, S. 93-105.
- Esser, Hartmut (1980): *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2010): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Frey, Volker (2011): *Recht auf Wohnen? Der Zugang von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten zu öffentlichem Wohnraum in Österreich. Equality in Housing*. Wien: Klagsverband zur Durchsetzung der Rechte von Diskriminierungsopfern.
- Gestring, Norbert/Janßen, Andrea/Polat, Ayca (2006): *Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Hansen, Nina (2009): Die Verarbeitung von Diskriminierung. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hrsg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS, 155-170.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2004): *Stadtsoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Varela, Maria do Mar C./Dirim, I./Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merkens, Hans (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 286-299.
- Münch, Sybille (2010): Integration durch Wohnungspolitik? Zum Umgang mit ethnischer Segregation im europäischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Pitingolo, Rob/Ross, Stephen L. (2015): Housing Discrimination Among Available Housing Units in 2012: Do Paired Testing Studies Understand Housing Discrimination? In: SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2590079> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2590079> [Zugriff: 08.08.2015]
- Schoibl, Heinz (2011): Equality in Housing. Gleichbehandlung am Wohnungsmarkt. Sozialwissenschaftliche Studie im Rahmen des PROGRESS-Projekts „Equality in Housing“. Salzburg: Volkshilfe Österreich.
- Schönwälder, Karen (Hrsg.) (2007): Residential Segregation and the Integration of Immigrants: Britain, the Netherlands and Sweden. WZB Discussion Paper. Berlin.
- Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Statistik Austria (2013): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2013. Wien: MDH Mediadruck.
- Terkessidis, Mark (2006): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transkript.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.
- The Urban Institute (2013): Housing discrimination against racial and ethnic minorities 2012. U.S. Department of Housing and Urban Development Washington, D.C.
- Yildiz, Erol (2009): Vom hegemonialen zu einem diversitätsbewussten Blick auf die Migrationsgesellschaft. In: Tschernokoshewa, E./Mischek, U. (Hrsg.): Beziehungsgeflecht Minderheit. Zum Paradigmenwechsel in der Kulturforschung/Ethnologie Europas. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 131-144.

Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit im Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Eva Grigori

Das letzte Eurobarometer im Herbst 2015 fand für die Stimmung in Österreich deutliche Worte: „In keinem anderen europäischen Land ist die Bevölkerung in Bezug auf die Entwicklungen am Arbeitsmarkt und die wirtschaftliche Lage in Europa derart pessimistisch wie in Österreich.“ Gepaart wird dies mit der Skepsis gegenüber transnationaler Migration und sinkendem Zutrauen in Lösungskompetenzen der parlamentarischen Politik. Es gibt kaum gesellschaftliche Gruppen in Österreich, die diese Themen nicht mehrheitlich negativ sehen. Diese Befunde schließen an vorangegangene Ergebnisse der europaweiten Studie „Die Abwertung der Anderen“ von Zick, Küpper und Hövermann (2011) an, welche nachweist, dass die internationale Verbreitung und Verstärkung „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ an genau diese Stimmungen anschließt. Gemeint sind mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit abwertende Einstellungen und Vorurteile gegenüber solchen Gruppen, die als „anders“, „fremd“ oder „unnormale“ definiert werden – im Einzelnen handelt es sich um Phänomene von Rassismus, Sexismus und dergleichen. Nachgewiesen ist, dass pauschalisierende Abwertungstendenzen selten singulär auftreten, sondern die Abwertungsmodi korrelieren. Eng damit verbunden sind auf Recht und Ordnung sowie Disziplin setzende Grundhaltungen, Sozialdarwinismus und die Ablehnung von Diversität.

„Ausländer sind auch nur Menschen“, scheint oftmals der hilflose Versuch von Fachkräften Sozialer Arbeit zu lauten, KlientInnen zu begegnen, deren Welt- und Selbsterklärungsmuster sich aus Elementen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit speisen (vgl. Bonvalot 2000). Ebenso schnell scheint darüber hinaus die Sanktion entsprechender Aussagen durch Ausschluss aus Räumen Sozialer Arbeit als Reaktion nahezuliegen, wie eine Vorstudie eines studentischen Forschungsprojekts im Masterstudium Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten derzeit nahelegt.¹ Der fachliche Diskurs über Handlungsspielräume, Erfahrungen und Auftragsklärung findet

¹ „Soziale Arbeit und die Abwertung der Anderen. Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit in Begegnung mit Fanatisierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“, Projektleitung: Peter Pantuček-Eisenbacher und Eva Grigori, Laufzeit: 01.09.2016–30.06.2018.

annähernd ausschließlich im Bereich der Jugendarbeit statt – mit einem klaren Fokus auf die Bundesrepublik Deutschland. Hier lassen sich jahrzehntelange Erfahrungen in unterschiedlichsten Settings nachweisen und es besteht eine verhältnismäßig rege Publikationslandschaft. Verhältnismäßig in Bezug auf andere Settings Sozialer Arbeit: Was passiert in den Sozialämtern, betreuten Wohneinrichtungen, Entzugsstationen, Justizvollzugsanstalten, Elternberatungsstellen, Bezirkshauptmannschaften, sozialmedizinischen Zentren, PensionistInnenwohnhäusern und so weiter, wenn Fachkräfte in ihrer mitunter langjährigen Begleitung von sozialen Netzen, Gruppen und Einzelpersonen mit Ideologien der Ungleichheit und Fanatisierungstendenzen konfrontiert sind?

Dieser Beitrag versteht sich als Skizze eines breiten Forschungsdesiderats für die Soziale Arbeit – in seinem Wortsinn: Ein Flehen um die vielfältige und vielseitige Befassung mit den Dimensionen der dargelegten Thematik. Jenseits individueller Forschungsinteressen erscheint die fachliche Auseinandersetzung im österreichischen Raum sowohl forschend als auch handlungspraktisch derzeit mehr als angebracht.

1 Das Spannungsfeld von Normalität und Extremismus

Auch wenn mit den terroristischen Anschlägen auf die USA im Jahre 2001 die öffentlichkeitswirksame Diskussion um einen militanten Islamismus an Tempo zunahm, sie erschien doch lange ein entferntes Problem. Spätestens mit der expansiven Raumnahme der Miliz „Islamischer Staat“ im Nahen Osten und Nordafrika jedoch und ihren perfiden Social Media Strategien sowie Agitatoren in ganz Europa, war das Thema nicht nur in aller Munde, sondern die Bedrohung rückte durch Anschläge wie den auf die französische Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ in den sozialen Nahraum. Zentrales Indiz des Erfolgs von Terror sind weniger die Anzahl der ermordeten Personen oder die Schadenssumme durch Anschläge, sondern seine diskursive Wirkung: Plötzlich standen Muslime und Menschen, die für solche gehalten wurden, mehr denn je und weltweit unter Generalverdacht. Mit Astrid Messerschmidt (2016) lässt sich hier eine neue Sichtbarkeit von Mitmenschen feststellen, deren Existenz über Jahrzehnte „verdrängt“ wurde. Der Diskurs über den militanten Islamismus machte sie jedoch weniger zu MitbürgerInnen und damit uns selbst ähnlichen Gesellschaftsmitgliedern, vielmehr erscheint die Verhandlung der Rolle von MuslimInnen in Europa derzeit als eine der existenziellen Fremdheit, die auf Entsubjektivierung zielt. Die Begriffe „Dschihadismus, Terrorismus, Islamismus, Islam, Muslime [...]“ sind

[...] zum untrennbaren Amalgam verschmolzen.“ (Klammer 2016: 197). Sie fungieren „als Chiffre für ein Konglomerat von Zuschreibungen [...] Grundlegend beinhaltet dies klassische Muster der Rassifizierung bzw. Ethnisierung als nicht-österreichisch bzw. nicht-weiß, vormodern, archaisch, unzivilisiert bzw. barbarisch-aggressiv und somit ‚kulturfremd‘“ (Klammer 2013: 76).

Dass „der Terrorismus“ plötzlich vor der Haustüre, in den Parks, den U-Bahnen und Schulen zu stehen schien, hat einigen Bereichen der Sozialen Arbeit zu einem gewissen Aufschwung verholfen. Nicht nur wurden Einrichtungen wie die „Beratungsstelle Extremismus“ finanziert, auch konnten zahlreiche Fachkräfte nun, basierend auf ihrer Expertise in der Arbeit mit muslimischen Jugendlichen, zu SprecherInnen dieser exilierten oder immer schon da gewesenen Gruppe von Menschen werden, publizieren, ausbilden, informieren.

Claudia Dantschke, Leiterin der Bonner Beratungsstelle *Hayat*, wies immer wieder in Gesprächen mit Medien darauf hin, dass die Strategien zum Beziehungsaufbau zwischen dschihadistischen Sekten und jungen Erwachsenen denen der Methode „Streetwork“ ähneln und damit Angebote Sozialer Arbeit imitiert und substituiert würden: Kontaktabbau im öffentlichen Raum über zunächst alltägliche Themen, aber auch individuelle Sorgen und Nöte, mit denen man sich intensiv auseinanderzusetzen bereit zeige und zu deren Bearbeitung in weiterer Folge klare und einfache Muster der Selbst- und Weltdeutung angeboten werden (vgl. Tscharnke 2014), die sich aus dschihadistischen Narrativen speisen, deren menschenfeindliche und verschwörerische Deutungsangebote zu überzeugen vermögen. Dass gerade hinsichtlich der als „Streetwork“ bezeichneten Strategien die Soziale Arbeit nicht selbst zur medialen Gegenoffensive angesetzt hat, mag unterschiedliche Gründe haben, auf die in weiterer Folge noch zurückgekommen wird.

Die Jahre 2014 und 2015 erscheinen als Kumulationspunkt sowohl jugendlicher Faszination für den und Affirmation des IS wie auch der damit einher gehender Radikalisierungängste durch Familien, PädagogInnen und PolitikerInnen. Letztere förderten die Gründung diverser „Brandlöschungs-trupps“, die Workshops, Fortbildungen und Interventionsangebote für Sozial- und Bildungswesen bereitstellen. Nun, 2017, erscheint das Thema an Übersichtlichkeit gewonnen zu haben. Auch wenn Studien, wie die kürzlich erschienene Auftragsforschung „Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen“ (Güngör/Nik Nafs 2016) für kurze Aufregung sorgen konnten², so hat sich doch eine gewisse

2 Vgl. die darauf Bezug nehmende, am 19.10.2016 publizierte Presseaussendung des Senders Servus.TV zum Format „Talk im Hangar“ mit dem Titel: „Radikale Jugend: Wie gefährlich sind unsere Muslime?“ http://presse.servustv.com/News_Print.aspx?id=41166 [28.2.2017]. Die andere Seite der unzulässigen Generalisierung der Studienergebnisse war hierbei klar die

Abgeklärtheit eingefunden. Die Befunde hieraus weisen auch darauf hin, dass sich leicht bis mäßig radikalierungsgefährdete Jugendlichen zumindest im Wiener Raum bei der Offenen Jugendarbeit in kritischen Händen gut aufgehoben fühlen (vgl. Winroither 2017). Zahlenmäßig erscheinen ausgereiste, zurückgekehrte und inhaftierte DschihadistInnen überschaubar und durch die Arbeit von Vereinen wie *Derad*, der *Beratungsstelle Extremismus* und *NEU-START* handhabbar, und damit aus Sicht der Profession scheinbar ad acta gelegt.³

Auf der anderen Seite konnte seit 2015 eine Jugendbewegung nicht so ganz anderer Art beobachtet werden, deren Bedrohlichkeitspotential jedoch weitaus geringer eingeschätzt wird: Die „Identitäre Bewegung“, eine zunächst studentische, zunehmend jedoch breiter werdende rechtsextreme Strömung, die europaweit AnhängerInnen findet.⁴ Gegründet in Frankreich, hat sie heute in Österreich eines ihrer Epizentren. Befeuert von der grassierenden Terrorangst propagieren die „Identitären“ das Verschwörungsnarrativ eines aussterbenden österreichischen Volkes und verlangen Ausweisung und Abschiebung vor allem der muslimischen Bevölkerung.

Während die als bedrohlich imaginierte muslimische Jugend fest in den Händen zahlreicher Jugendzentren erscheint, ist die Identitäre Bewegung zunächst kein übliches Klientel der Sozialen Arbeit. Sie begegnet ihr jedoch auf anderen Wegen: Erstens sind symbolische Angriffe durch Sticker und „Spaziergänge“ auf Jugend- und Geflüchteten-Einrichtungen bekannt, zum Teil übrigens auch auf Schulen. Die Sticker der „Identitären Bewegung“ begrüßen NutzerInnen Sozialer Arbeit mit Parolen wie „Islamisierung? Nicht mit uns!“ oder aber mit direkten Gewaltaufrufen: „Wehr dich! Es ist dein Land!“ Zweitens übernehmen die AgitatorInnen das Vokabular Sozialer Arbeit – indem sie sich etwa „patriotische Streetworker“ nennen (Reuter 2016). Dass derzeit also gleich zwei menschenfeindlich politische Strömungen hier verbale Aneignungsstrategien nutzen, sollte bereits hellhörig machen. Stellungnahmen oder dergleichen jedoch seitens der Sozialen Arbeit sind nicht bekannt. In den öffentlichen Diskurs sickern somit methodische Grundbegriffe ein und erfahren eine inhaltliche Neubesetzung. Eine bequeme Position des Abweisens („Wir wissen ja eh, was wir tun“ oder „das nimmt doch keine*r ernst“) wird sich vermutlich wundern, wenn Streetwork eines Tages als klar rechtspolitische und manipulative Arbeitsweise erlebt wird. Erfahrungen dazu gibt es aus Deutschland zur Genüge hinsichtlich der „akzeptierenden Jugendarbeit“, deren Missverständnis und kritiklose Anwendung zu neonazistischen Kadern im Gewand von Jugendzentren führte (vgl. Preuss 2015; Borrmann 2006). Generell erscheint die öffentlich-

Einladung eines rechtsextremen Kaders der „Identitären Bewegung“ als „Jugendexperte“ zur Diskussionsveranstaltung.

³ Hinsichtlich des sicherheitspolitischen Diskurses kann dieser Befund freilich nicht standhalten.

⁴ Zur Einordnung als rechtsextrem vgl. DÖW o.J.

keitswirksame Darstellung Sozialer Arbeit als das, was sie ist und tut, nach wie vor unscheinbar.

Neben verbalen, diskursiven und symbolischen Strategien sind es aber auch, sehr viel zentraler, solche der Organisation, welche die Soziale Arbeit tangieren. So hat die Identitäre Bewegung Österreich 2016 einen (weiteren) Verein gegründet, welcher sämtliche Finanzen abzuwickeln scheint und sich begrifflich am Vokabular der Internationalen Jugendarbeit der 1950er Jahre bedient: „Verein für nachhaltige Völkerverständigung und Jugendarbeit“ (vgl. Recherche Graz 2017). Im ländlichen Raum finden sich rege und zunehmende Aktivitäten, welche hier eine Art „patriotischer Jugendarbeit“ prolongieren, wie auch der öffentlich einsehbare Kalender auf der Homepage der Identitären nachweist. Jüngst veröffentlichte, interne Schulungsunterlagen zeigen ein streng hierarchisches und komplex organisiertes Programm zum Ausbau neuer Gruppen, deren vorrangiges Ziel der Aufbau „patriotischer Räume“ ist. Der Erfolg solcher Strategien zeigt sich mit Blick ins Nachbarland Italien, wo die „Casa Pound“-Bewegung über ähnliche Strategien eine rechtsextreme Jugendkulturarbeit unter Einbeziehung von Sozialarbeit etabliert hat. Dass sich hinter dem für viele Menschen harmlos erscheinenden Begriff des Patriotismus hier gewaltsame Exterminationsaufrufe sowie die Imagination einer Reinheit des eigenen Blutes zeigen, verbirgt die Bewegung kaum. Die sprachliche Raumnahme der Identitären geht weit über die Soziale Arbeit hinaus. Durch Neologismen und Akzentverschiebungen gelingt es ihnen hier zu gefährlichen geistigen BrandstifterInnen zu werden, deren Botschaften harmlos verpackt immer wieder in einem aufgehen: Aufrufen zu Gewalt.

Hinzu kommt ein nachweislicher Anstieg rechtsextremer Gewalttaten wie auch öffentlichkeitswirksamer Aktivitäten in Österreich im Ganzen (vgl. Adensamer 2016; Bonvalot 2016). Mit Blick auf die Soziale Arbeit muss hier insbesondere von den Angriffen auf Flüchtlingsunterkünfte gesprochen werden. Was haben Fachkräfte hier erlebt, wie haben sie in weiterer Folge gehandelt, welche Erklärungsmuster finden sie gegenüber den TäterInnen sowie den Bewohner*innen? Hinzu kommen erfasste körperliche, verbale und symbolische Attacken mit rassistischer Motivation, wie sie etwa von ZARA oder der „Dokustelle für Muslime“ erfasst werden, gegen Roma und Sinti, wie das „Romano Centro“ sie dokumentiert, gegen LGBTIQ, wie regelmäßige Hinweise etwa der RosaLilaVilla auf Sozialen Medien nachweisen, gegen Jüdinnen und Juden, wie das „Forum gegen Antisemitismus“ jährlich berichtet, usw. Mit Blick auf die Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dürfen diese Bereiche nicht einfach als nebeneinander bestehende begriffen werden, sondern als zutiefst miteinander verwobene soziale Einstellungsmuster, die hier in individuell ausgeführter, expressiver Gewalt münden. Zick und Küpper (2016) weisen darauf hin, dass freilich nicht jede Einstellung oder Zustimmung zu bestimmten Narrativen in irgendeine Form von

Gewalt mündet, nachweislich jedoch ebensolche als legitim begünstigt. Insofern also auch verurteilte StraftäterInnen kaum an Sozialer Arbeit vorbeikommen, erscheint eine Ausweitung des Zuständigkeitsgefühls angebracht. Zugleich wird die Problematisierung von ideologisch motivierter Gewalt erst ab dem Moment greifbar, der als Verhalten identifiziert wird. Zick/Küpper bieten mit dem Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ hier einen Denkraum an, welcher konsumerabler erscheint als der Begriff des Rechtsextremismus. Einerseits werde dieser oft allein mit Subkultur oder Parteien identifiziert, andererseits sei dieser vor allem die stark ausgeprägte Form des von ihnen erfassten Einstellungsmusters.⁵ Auch wenn sich basierend auf Einstellungen Verhaltensweisen kaum voraussagen lassen, so muss doch festgehalten werden, dass die kollektiv geteilte Veruneindeutigung von Normvorstellungen „rechtsextreme Handlungen wahrscheinlicher“ (ebd. 101) macht. Mit Blick auf politisch-publizistische Verstärkerkreisläufe, diskursive Verschiebungen, wie sie durch reaktionäre Parteien und Bewegungen erreicht werden, und die Zunahme entsprechender Straftaten kann hier also ein aktueller Nährboden vermutet werden, der in seinem Ausmaß kaum abzuschätzen ist. Verpackt in vermeintlich einfache Lösungen sind es nicht selten grundlegende Fragen nach Gerechtigkeit und Verteilung, welche sich in menschenfeindlichen Narrativen verbergen. Elke Rajal und Heribert Schiedel (2016) weisen jedoch mit Nachdruck darauf hin, dass es sich in der Regel nicht lediglich um falsche, korrigierbare Wissensbestände handelt, sondern um zentrale Elemente der Identität – die zum gegebenen Zeitpunkt überzeugende Orientierung, Zugehörigkeitsgefühle und Anerkennung bieten. Auch wenn Rechtsextremismus und Dschihadismus in ihrer kollektiven Dimension unterschiedliche Funktionen und Ausmaße haben mögen, so findet sich doch eine Schnittmenge innerhalb einzelner Ideologeme, etwa dem Antisemitismus, Verschwörungsnarrativen, Gewaltbefürwortung etc. Vor allem aber ist es die beschriebene „Angebotsseite“, die rechtsextreme wie dschihadistische Einstellungsmuster und Fanatisierungsprozesse eint. Die individuelle Nachfrage nach Sinn, Komplexitätsreduktion, Ersatzfamilie und Schutz kann von professionellen Settings oftmals nur unzulänglich befriedigt werden, wenn sie denn überhaupt als dafür relevant wahrgenommen werden.

⁵ In diesem Sinne wird auch im vorliegenden Beitrag der Rechtsextremismus verstanden: Als Syndromphänomen, das unterschiedliche Einstellungen und Überzeugungen beinhaltet, die sich aus der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, Sozialdarwinismus und Autoritarismus speisen, gepaart mit völkisch-biologistischen Einstellungen und dergleichen. In diesem Sinne lässt Rechtsextremismus individuelle Zusammensetzungen von Ideologemen zu, die jedoch kollektiv anschlussfähig bleiben. Auch grenzt der hier verwendete Rechtsextremismusbegriff sich von jenem des bundesdeutschen Diskurses ab, welcher Rechtsextremismus vor allem mit Bezug auf seine Verfassungsfeindlichkeit verortet.

2 Hilfe, wir sind HelferInnen⁶

Wenn nun also der zeitgenössische Befund lautet, dass wir es mit den Vorbottinnen des Rechtsextremismus breitenwirksam zu tun haben und den Blick nicht allein auf delinquente Subkulturen oder eingrenzbare Territorien richten können: Wie kann es sein, dass die Soziale Arbeit hier – über die Arbeit mit Jugendlichen oder StraftäterInnen hinaus – so wenig zu sagen hat?

Hypothetisch könnte angenommen werden, dass wir es mit falsch verstandener professioneller Individualisierung zu tun haben. Diese genuine Stärke des methodischen Handelns ermöglicht die „respektvolle Auseinandersetzung mit Hoffnungen und Ängsten der KlientInnen“ (Pantucek 2001), mit ihrer Lebenslage, ihrem Geworden-Sein und ihren Vorstellungen einer gelingenden Zukunft. Jenseits des Einzelfalls ist die Profession in der Lage zuverlässige Aussagen über kollektiv geteilte Benachteiligungserfahrungen und darin liegende Wissensbestände und Erklärungsmuster zu treffen. Als Stimme der AdressatInnen fungiert sie als advokatorischer Seismograph – über das Ungesagte, Übersehene, Brodelnde: „Praktiker erhalten Hinweise auf bislang Unsichtbares, Selbstverständliches und Existentielles, erfahren schlaglichtartig etwas über Konzepte und Schemata, mit denen sie routinemäßig umgehen, ohne doch aus diesen auszusteigen.“ (Wolff 2008: 247; zit. nach Müller 2013:189) Insofern sie aber zugleich nicht dem Äußeren fremd, sondern ebenso auch Teil selektiver oder etikettierender Momente von Gesellschaft ist, ist es vielleicht tatsächlich zu viel verlangt, hier die nötige Aufmerksamkeit für ein breitenwirksames Potential aufzubringen, wenn man eventuell dieses sogar bestärkt und fortsetzt? Die gesellschaftliche Dimension und Beauftragung professionellen Helfens wird damit um einige maßgebliche Parameter beschnitten. Der Auftrag, das Individuum zu begleiten, Komplexität zu erfassen und zu strukturieren, wird in dieser Dimension verkürzt.

2016 habe ich teilstrukturierte Interviews mit österreichischen ProfessionistInnen der Sozialpädagogik und Jugendarbeit sowie SozialarbeiterInnen in Deutschland geführt, um erste Eindrücke über Erfahrungen und Handlungskompetenzen aus der Praxis gewinnen zu können (vgl. Grigori 2016a). Der professionelle Umgang scheint demnach – wie mitunter auch bei anderen schwierigen Themen – im Verschweigen und damit dem Tabu oder der Sanktion zu enden – und damit dem Potential der Verstärkung. Gründe können nicht in mangelnden grundlegenden Fähigkeiten der Fachkräfte gesucht werden, sondern in unzulänglichen Wissensbeständen um das Handeln gegenüber Menschen, deren Identität sich aus kollektiv abwertenden Einstellungen speist. Diese ersten Befunde werden ergänzt durch ein studentisches Forschungsprojekt, das derzeit an der Fachhochschule St. Pölten durchgeführt

⁶ In Anlehnung an: Müller, Hinterecker und Moes (2015): Hilfe, ich bin Helfer! Über Risiken und Nebenwirkungen in der Sozialen Arbeit.

wird: Die Aufmerksamkeit für symbolische, verbale und tatkräftige Erscheinungsformen der Abwertung, die über das Individuelle hinaus kollektiv geteilt wird, scheint unabhängig vom konkreten Handlungsfeld durchaus ausgeprägt zu sein. Begleitet von einer weitreichenden Thematisierung von Überforderung hinsichtlich der eigenen Handlungsoptionen im Einzelfall oder Eindrücken des Scheiterns. Hier greift nun die Relevanz praxissensibler Forschung, die das Potential der Ausformulierung der Konstruktionsleistungen der AkteurInnen vor dem Hintergrund organisationaler Rahmungen und Praktiken im Feld hat. Forschung so verstanden bietet keine Handlungsanleitungen, sondern Wissen über „die Grammatik von Handlungsprojekten“ (Wolff 2008: 247, zit.in Müller 2013:189), das zur Verfügung gestellt werden kann.

Sowohl im Rahmen der genannten Vorstudien wie auch in der publizierten Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus⁷ finden sich durchaus sachdienliche Hinweise zur praktischen Befähigung in der Arbeit mit Einzelnen und Gruppen. Nötig erscheint somit ein produktiver Blick auf die Errungenschaften, aber auch auf die Fehlerkultur der Jugendarbeit, die spätestens seit den 1990er Jahren zahlreiche methodische und verfahrenstechnische Hinweise produziert hat. Die tendenzielle Marginalisierung des Bereichs Jugendarbeit im Lichte der Profession (vgl. Sturzenhecker 2000) spiegelt sich hier erneut wider. Zugleich werden dem Handlungsfeld immer und immer wieder neue Aufträge zur „Deradikalisierung“ bzw. „Normalisierung“ von Diversität erteilt. Jugend erscheint als Lebensphase, in welcher der erziehende Zugriff zum letzten Mal legitim erscheint und Jugendarbeit in ihrer Marginalisierung als das Feld, dem unliebsame Aufträge zugeschoben werden, um eine vermeintliche Aufwertung ebendieser zu erreichen. Damit entlasten sich auf der anderen Seite etwa behördliche Kinder- und Jugendhilfeträger wie auch sämtliche anderen Bereiche, welche eben nicht mit Jugendlichen befasst sind, von der Aufgabe der Aufmerksamkeit für menschenfeindliche Einstellungen und Verhaltensweisen. Umso überraschender erscheint dies vor dem Hintergrund des Befunds, dass Einstellungen sich mit zunehmendem Alter zusehends verfestigen (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 90ff.). Eine sekundäranalytische Studie aus Deutschland, ergänzt um narrative, problemzentrierte Interviews mit SeniorInnen jenseits des 60. Lebensalters zum Thema Rechtsextremismus zeigt deutlich, dass „mehr ältere Menschen ausländerfeindlich eingestellt“ sind und „doppelt so stark chauvinistischen und antisemitischen Aussagen zugestimmt [wird] wie in der Gruppe der 14- bis 30-Jährigen. Senioren befürworten eher als junge Menschen eine Diktatur, geben sich eher sozialdarwinistisch und verharmlosen eher den Nationalsozialismus“ (Albrecht 2010).

⁷ Zunehmend auch aus der Auseinandersetzung mit Dschihadismus – dieses Phänomen wird aber erst weitaus kürzer (fach)wissenschaftlich beleuchtet.

Die breitenwirksame Verschiebung von Themen des allgemeinen Interesses in die Lebensphase Jugend ermöglicht nicht nur ein fragwürdiges Experten_tnnentum, es erscheint auch als professionelle Entlastungsstrategie Spezialisierungen aufrecht zu erhalten und Ganzheitlichkeit in einer Form zu denken, die Identität um individuelle und kollektiv geteilte Wert- und Normvorstellungen erleichtert.

Mit Albert Scherr (2012) ist darauf hinzuweisen, dass fast alle Tätigkeitsprofile Sozialer Arbeit Möglichkeiten für demokratieförderndes, präventives sowie defanatatisierendes Handeln aufweisen. Die Spannweite reicht dabei von gezielten Angeboten bis zur grundlegenden Erfahrung nicht-stigmatisierender Kommunikation und Kooperation, die Menschen als Gleichberechtigte anerkennt und als Individuen respektiert. Damit kann die Befassung freilich nicht enden, hier wäre grundlegender bereits in der Ausbildung anzusetzen und entsprechende Kompetenzen zu erproben. Organisatorisch erscheint der Auftrag herausfordernder. Gerade mit Blick auf das Wiederaufkommen organisierter Formen des Rechtsextremismus im ländlichen Raum, sind hier neue Angebote gefragt. Denkbar wäre etwa das deutsche Modell der mobilen Beratungsstellen, die unter anderem Fachkräfte fallunspezifisch schulen wie auch fallspezifisch supervidieren und Wissen um ideologische und organisatorische Ausdrucksformen des Rechtsextremismus durch laufende Recherche- und Forschungstätigkeiten zur Verfügung stellen. Die Erkenntnis, dass der individuelle „Ideologiecocktail“ nur mit Bezug auf die sozial geteilten Deutungen und Handlungsoptionen zu verstehen und damit auch zu verändern ist, erscheint hier als maßgeblicher Anlass. Die Kooperation von Fachstellen mit Fachkräften und zivilgesellschaftlichen Strukturen ist im Übrigen nicht nur beim Thema Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausbaufähig. Die generell zu beobachtende Überfrachtung der Institutionen mit quantifizierbarer Wirkungsorientierung und damit eine tendenzielle Abkehr von offenen und auch regional wirksamen Prozessen, scheint dem Überforderungsgefühl weiter dienlich (vgl. Grigori 2016b).

Der Auftrag für eine Praxisforschung Sozialer Arbeit muss also gerade auch in Österreich sein, Erfahrungen und Umgangsweisen von PraktikerInnen mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, mit Ideologien der Ungleichheit, mit Fanatisierung bis hin zu politisch oder religiös organisierten, militanten Formen zu erheben und darzustellen – die entsprechenden Tätigkeiten erstrecken sich seit Jahrzehnten nahezu ausschließlich auf studentische Abschlussprojekte, die kaum rezipiert werden. Der Auftrag an die Praxis Sozialer Arbeit kann in der Kommunikation, Erprobung und Evaluierung von Handlungskompetenzen für den professionellen Umgang mit Fanatisierungsmomenten und –prozessen in fallbezogenen und fallunspezifischen Settings bestehen. Ob der spezifische Auftrag nun lautet, die Einzelnen vor dem Umschlag in Gewalt zu schützen, präventiven Opferschutz zu betreiben oder sozialen Wandel und Utopien eines „guten Lebens“ für alle umzusetzen,

wird dabei mitzuverhandeln sein. Eine Auseinandersetzung mit diesen Aufträgen ist aber unumgänglich.

Literatur

- Adensamer, Angelika (2016): Entwicklungen und Analyse von Anzeigen- und Verurteilungszahlen (2010-2015). In: Steinhauser, A./Walser, H. (Hrsg.): Rechtsextremismusbericht 2016. <https://www.gruene.at/themen/demokratie-verfassung/rechtsextremismus-bericht-2016-straftaten-verdoppelt/rechtsextremismusbericht-2016-1.pdf> [Zugriff: 28.2.2017].
- Albrecht, Peter-Georg (2010): Wider die Stammtischparolen an der Kaffeetafel! Ansätze einer rechtsextremismusbewussten Altenarbeit und Altenhilfe. In: Sozial Extra 34, 5-6, S. 6-10.
- Bonvalot, Michael (2000): Grundprobleme einer Sozialarbeit mit rechtsorientierten/rechtsextremen Jugendlichen. Hat oder/und braucht die Sozialarbeit Lösungen. Eine Diskussion aus ethischer und politischer Sicht. Diplomarbeit, Bundessozialakademie Wien.
- Bonvalot, Michael (2016): Wir müssen über rechte Gewalt reden. <http://fm4.orf.at/stories/1773479/> [Zugriff: 28.2.2017].
- Borrmann, Stefan (2006): Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen. Wiesbaden: VS.
- DÖW – Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (o. J.): Identitäre Bewegung Österreich (IBÖ) <http://www.doew.at/erkennen/rechtsextremismus/rechtsextreme-organisationen/identitaere-bewegung-oesterreich-iboe> [Zugriff: 28.02.2017].
- European Commission (2015): Public Opinion. Standard Eurobarometer 84. <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2098> [Zugriff: 23.2.2017].
- Grigori, Eva (2016a): Die hilflose Profession. Anmerkungen zum Umgang Sozialer Arbeit mit Rechtsextremismus. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.): Rechtsextremismus: Prävention und Politische Bildung. Wien: mandelbaum, S. 176-195.
- Grigori, Eva (2016b): Punitivität und Radikalisierung. In: Bakic, Jo./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hrsg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Löcker, S. 176-189.
- Güngör, Kenan/Nik Nafs, Caroline (2016) Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen. Wien. https://kja.at/site/files/2016/10/Studie_Jugend_Abwertung-Endfassung-min.pdf [Zugriff: 28.2.2017].
- Klammer, Carina (2013): Imaginationen des Untergangs. Zur Konstruktion antimuslimischer Feindbilder im Rahmen der Identitätspolitik der FPÖ. Wien: LIT.
- Klammer, Carina (2016): Präventionsarbeit quo vadis? Eine Kritik der „Deradikalisierung“ aus soziologischer Perspektive. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.): Rechtsextremismus – Band 2: Prävention und Politische Bildung. Wien: mandelbaum, S. 196-219.

- Messerschmidt, Astrid (2016): Rassismuskritische Reflexivität in sozialen Arbeitsfeldern. Vortrag auf der Tagung „Gleiche Rechte für alle?! Rassismus in der Sozialen Arbeit“, 15.09.2016, Bremen.
- Müller, Burkhard (2013): Gefühlte Erkenntnis als Grenzobjekt zwischen „praxisensiblen“ Sozialforschern und praktischen Akteuren. In: Hörster, R./Königter, St./Müller, B. (Hrsg.): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-205.
- Müller, Ingrid/Hinterecker, Simone/Moes, Frederic (2015): Hilfe, ich bin Helfer! Über Risiken und Nebenwirkungen in der Sozialen Arbeit. Wien: new academic press.
- Preuss, Oliver (2015): Grenzenlos akzeptieren? Akzeptierende Jugendsozialarbeit anhand aktueller Entwicklungen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und rechtsextremen Einstellungsmustern. Bachelorarbeit, Staatliche Studienakademie Thüringen/Berufsakademie Gera.
- Rajal, Elke/Schiedel, Heribert (2016): Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.): Rechtsextremismus – Band 2: Prävention und Politische Bildung. Wien: mandelbaum, S. 85-136.
- Recherche Graz (2017): Identitäre Zentren. Alte Rechte neu aufgelegt... In: Antifaschistisches Infoblatt 4/2016, <https://www.antifainfoblatt.de/artikel/identitaere-zentren> [Zugriff: 23.02.2017].
- Reuter, Benjamin (2016): Identitäre Bewegung: Das lächelnde Gesicht der Neuen Rechten. In: Huffington Post, 16.05.2016, http://www.huffingtonpost.de/2016/05/16/identitaere-bewegung-martin-sellner-_n_9984260.html [Zugriff: 23.02.2016].
- Scherr, Albert (2011): Was meint Diskriminierung? In: Sozial Extra, 35, 11-12, S. 34-38.
- Scherr, Albert (2012): Jugendarbeit und Rechtsextremismus. Was kann und sollte Jugendarbeit zur Aneignung menschenrechtlicher und demokratischer Überzeugungen beitragen? In: Bundschuh, St./Drücker, A./Scholle, Th. (Hrsg.): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 107-121.
- Sturzenhecker, Benedikt (2000): Grenzen der Planung in der Offenen Jugendarbeit. In: Spiegel, H. v. (Hrsg.): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landesjugendamtes Münster: Votum, S. 159-174.
- Tscharnke, Klaus (2014): Wie Salafisten in Deutschland Anhänger rekrutieren. In: Die Welt, 27.05.2014, <https://www.welt.de/regionales/muenchen/article128458710/Wie-Salafisten-in-Deutschland-Anhaenger-rekrutieren.html> [Zugriff: 23.02.2017].
- Winroither, Eva (2017): Sozialarbeiter: Reden gegen jugendliche Radikalisierung. In: Die Presse am Sonntag, 29.01.2017, http://diepresse.com/home/panorama/wien/5161461/Sozialarbeiter_Reden-gegen-jugendliche-Radikalisierung [Zugriff: 23.2.2017].
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2016): Rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen. In: Virchow, F./Langebach, M./Häusler, A. (Hrsg.): Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-113.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: FES.

„Ja, ich freu mich auf die Schule. Auf alles, auf Lesen, auf Schreiben, auf Lernen.“¹

Soziale Arbeit mit Geflüchteten zwischen Verwirklichung und politischen Begrenzungen

Sandro Bliemetsrieder/Gabriele Fischer/Jana Kuhnle/Lena Schmid/Julia Weese/Anika Zondler

Einleitung

Spätestens seit Herbst 2015 ist das Thema Flucht nicht nur in Politik und Medien, sondern auch in der Sozialen Arbeit virulent. In Deutschland und auf EU-Ebene lässt sich eine immer stärkere Verknüpfung von Flucht und Sicherheitsdiskursen feststellen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den recht schnell verabschiedeten Asylpakten I und II (PRO ASYL 2016), aber auch in aktuellen Gesetzesentwürfen, welche die Nutzung von Handy- und Computerdaten von Geflüchteten zur Identitätsfeststellung für die Abschiebung, auch ohne deren Zustimmung, vorsehen (Kampf/Leyendecker 2017). Die Soziale Arbeit steht vor der Herausforderung, mit Situationen umgehen zu müssen, die am Rande oder bereits jenseits ihres Mandats liegen. Die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und die damit verbundenen Lebensbedingungen verunmöglichen eine menschenrechtsorientierte Praxis der Sozialen Arbeit (Initiative Hochschullehrender zu Sozialer Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften 2016). Nicht selten macht sich die Soziale Arbeit zur Erfüllungsgehilfin von Behörden, indem sie beispielsweise die Polizei bei Abschiebungen unterstützt (Prasad 2017). Oder es werden hoch problematische Anforderungen an sie gerichtet, wie aktuell in Baden-Württemberg. Dort werden Jugendämter vom Sozial- und Innenministerium aufgefordert, personenbezogene Daten von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten an das Landeskriminalamt weiterzugeben, um mögliche *Erfassungslücken* bei der erkennungsdienstlichen Behandlung zu schließen. Dies gilt auch für Fälle, die schon nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe fallen (Badische Zeitung 2017).

¹ Auszug aus einem Interview mit einem geflüchteten Jungen.

Die Soziale Arbeit steht im Handlungsfeld Flucht somit vor mehreren Herausforderungen: Es gilt, eine Praxis und eine theoretische Fundierung zu entwickeln, die auf die spezifischen Anforderungen der Menschen mit Fluchterfahrung reagieren und diese hinreichend analysieren kann. Gleichzeitig muss Soziale Arbeit eine Positionierung als Profession in der Debatte um Schutz und Begleitung der Geflüchteten im zunehmenden Sicherheitsparadigma finden.

Der hier vorgelegte Beitrag versucht auf der Basis von unterschiedlichen empirischen Analysen die Heterogenität des Aufgabenfelds in diesem Zusammenhang sichtbar zu machen und davon ausgehend zu fragen, ob die Soziale Arbeit offen für Definitionen von Ungleichheiten ist, die auf „Ermöglichungskontexte und nicht nur auf Verwaltung und Befriedung“ abzielen (Böhnisch/Schröder 2012: 108). Wir schlagen vor, Verwirklichungschancen, wie sie in Amartya Sens Capability-Ansatz entwickelt werden, mit Lebenslagen- und Lebensbewältigungsansätzen zusammenzudenken. Ausgangspunkt dafür stellen Lebensthemen der Geflüchteten dar, die in den jeweiligen empirischen Zugängen herausgearbeitet werden. Daran kann sowohl die Idee der Menschenwürde als auch die mehrdimensionale Erfassung von Wohlergehen und Ungleichheit eines handelnden und entscheidenden Subjektes mit seinen (verwehrt) Spielräumen, Einflüssen und Gestaltungsmöglichkeiten (Leßmann 2006: 31) entwickelt werden. Dies kann – perspektivisch – ein interessantes theoretisches Raster für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten darstellen.

1 Lebenslagen geflüchteter Frauen in Gemeinschaftsunterkünften (Lena Schmid)

Der rechtliche und bürokratische Rahmen des Asylsystems hat großen Einfluss auf die alltägliche Lebensführung und die Handlungsmöglichkeiten der Geflüchteten. Die durch die sozial- und aufenthaltsrechtlichen Regelungen während des Asylverfahrens eingeschränkten Rechte von geflüchteten Personen in Deutschland stehen in einem Spannungsverhältnis zu deren Freiheiten, ein selbstbestimmtes Leben zu verwirklichen. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit führte ich mehrere Interviews mit geflüchteten Frauen zu deren Lebenssituationen in Flüchtlingsunterkünften durch, um dieses Spannungsverhältnis und die individuellen Umgangsweisen damit sichtbar zu machen (Schmid 2016). Zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich die befragten Frauen in einer aufenthaltsrechtlich prekären Situation und warteten auf den Ausgang des Asylverfahrens. Die sogenannte Gemeinschaftsunterkunft stell-

te für sie seit sechs Monaten und für bis zu zwei Jahre ihren Lebensmittelpunkt dar.

Nachfolgend soll auf die Wohnsituation und in diesem Zusammenhang im Besonderen auf genderreflexive Aspekte näher eingegangen werden. Die Situationen in den Unterkünften sind oft geprägt von sozialer Isolation, fehlender Privatsphäre und Rückzugsräume, Mangel an Platz und einem hohen Lärmpegel. Dazu kommen massive, in die Integritäten und Freiheiten der Menschen eingreifende Regulierungen, u.a. durch die Hausverwaltung; Gesundheitsgefährdungen durch schlechten baulichen Zustand der Unterkünfte sowie mangelnde Hygiene in den Räumen, Küchen und Fluren, die sich eine große Anzahl von Menschen teilen müssen. Es fehlen auch Bewegungs- und Spielmöglichkeiten für Kinder (Linder 2011: 27; Cremer 2016: 52). Als besonders belastend beschreibt eine Frau mit vier Kindern, dass sich das gesamte (Familien-)Leben in einem Zimmer abspielt:

„Jetzt grad ist überhaupt nicht gut. Wir müssen alles in einem Zimmer haben, alles. Also tust du essen, trinken und schlafen. Alles in einem Zimmer. Die Schuhe, die Hausschuhe alles in einem Zimmer. Wenn du die Kleider trocknest, musst du auch in deinem Zimmer machen. Also nichts draußen. Wie in einem Gefängnis“ (A4, Z. 22-26).

Zur Strukturierung des Alltags beschreiben zwei alleinstehende Frauen ihren Alltag in der Unterkunft folgendermaßen:

„We wake up, we eat, we sleep, we wake up, we eat, we sleep. Before we were studying during the day, but now we cannot have a concentration on the lesson and we just pass the time. Our day is useless“ (A3, Z. 75-77). „We don't like to sit at home and watch the wall. We don't have nothing to make us busy. Just the one room with the four walls“ (A3, Z. 169-171).

Das Zeit-Verstreichen-Lassen und Nichts-Tun-Können *strukturiert* den Alltag und wird zu einer großen Belastung. Der alltägliche Tagesablauf wird von Frauen mit Kindern im Wesentlichen durch deren Kindergarten- bzw. Schultag sowie die Hausarbeit, Versorgung der Kinder sowie Zubereitung von Essen bestimmt.

„Normal Kinder Schule. Komme ich heim, dann putzen, kochen, Kinder wieder kommen nach Hause und des ist es“ (A4, Z. 17-18).

Weiblich zugeschriebene Tätigkeiten wie Kochen und Waschen nehmen in der Gemeinschaftsunterkunft wegen der räumlichen Bedingungen sowie durch Wartezeiten aufgrund der gemeinsamen Nutzung wesentlich länger Zeit in Anspruch.

„I spend a lot of time for cooking because I should go and down and up and go down and up. [Anm. Verf.: die Küche befindet sich in einem separaten Container außerhalb des Wohngebäudes] Yes, for small meal. But in normal kitchen it will be finished in half an hour or one hour. Yes but we spend a lot of time to wait. Also to wait to wash my clothes. Everything here is difficult“ (A1, Z. 164-165).

Vor allem für alleinerziehende Frauen ist die Bewältigung des Alltags sehr herausfordernd:

„Ganz schlecht. Ich schaff nicht alles. Ich schaff nicht alles. Ich sag ich muss mit denen morgens zur Schule laufen, des ist ganz oben auf dem Berg. Ich bring ihn morgens um acht Uhr ist er da und wieder gehe ich um halb zwölf abholen. Sie [Anm. Verf.: zeigt auf ihre Tochter] fährt nach [Name eines Stadtteils]. Nur hin und her. Den ganzen Tag...“ (A4, Z. 57-61).

Die Reproduktionsarbeit, die immer noch überwiegend von Frauen geleistet wird bzw. werden muss, zeigt sich widersprüchlich. So strukturiert sie einerseits den Alltag und das Problem des Zeit-Verstreichen-Lassens und Nichts-Tun-Könnens rückt in den Hintergrund, andererseits stellt die alleinige Verantwortung für die Versorgung der Kinder sowie Hausarbeiten eine Belastung dar.

Mehrere Frauen berichteten von Belästigungen und sexualisierter Gewalt in der Unterkunft.

„Und dann hasch immer Angst, dass sag mal Richtung Frau, wenn ich da raus bin, bekomm ein bisschen Angst, da gibt's viele Einzelmänner. Und sag mal jetzt, wenn du Waschmaschine anmachen gehen willst, kannsch nicht, du musst warten, egal wenn sie leer und du kommst dann und dann sagt er: Geh weg, ich will! Und dann musst du ihn lassen, nur damit es nicht zum Streit kommt oder der schimpft aber ich versteh ihn nicht. Das ist nicht leicht“ (A4, Z. 36-41).

In einem Fall von sexuellen Übergriffen in einer Unterkunft wurden die Frauen zunächst nicht ernst genommen. Die Betroffenen mussten mehrmals davon berichten, bis Konsequenzen gezogen und Schritte zum Schutz der Frauen getroffen wurden.

„And we had some meeting with the Social about this problem but they didn't accept the problem that we have a problem in the house. The Social decided that they have to change the place. But they said: No, we didn't do nothing. We've been like the threats to them, why do we have to change the place? But finally we changed the place and they sent us to one camp in [part of a city]. They have one room. They said that in the camp there are too much people there even the single man is more horrified than in that house“ (A3, Z. 54-60).

Nicht der Täter wurde aus der Unterkunft verwiesen, sondern die betroffenen Frauen wurden gegen ihren Wunsch aus der Situation genommen und in eine andere Unterkunft verlegt, die von den betroffenen Frauen nicht als sicherer Schutzraum empfunden wird.

Die Studie „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gibt unter anderem Einblicke in die Gewalterfahrungen von geflüchteten Frauen. Vor, während und nach der Flucht hat ein Viertel der befragten Frauen sexualisierte Gewalt und die Hälfte körperliche Gewalt erlebt (BMFSFJ 2005). Dies unterstreicht, wie unbedingt notwendig standari-

sierte Verfahren und ein effektives Gewaltschutzprogramm sind, um allen das Recht auf Schutz vor Gewalt und sexuellen Übergriffen zu gewährleisten.

2 Bewältigungspraktiken des Ankommens von Geflüchteten (Julia Weese)

Die Menschen mit Fluchterfahrungen kommen aus unterschiedlichen Gründen und auf unterschiedlichen Wegen nach Deutschland und stellen somit eine sehr heterogene Gruppe dar. Wie sie ihre Ankunftszeit in Deutschland erleben und bewältigen, habe ich in meiner Masterarbeit mittels einer qualitativen Forschung mit der Fragestellung „Wie wird das Ankommen von Menschen mit Fluchterfahrungen rückblickend erlebt und bewältigt?“ genauer analysiert. Hierfür habe ich narrative Interviews mit Geflüchteten geführt, die bereits seit einiger Zeit in Deutschland leben (Weese 2016).

Die Befragten thematisierten gesellschaftliche und rechtliche Einschränkungen und Restriktionen. Beispielsweise erlebten sie einen erschwerten Zugang zur Erwerbsarbeit, schwierige Unterkunftsbedingungen, stereotype Zuschreibungen und Sprachbarrieren. In der Analyse zeigte sich, dass Geflüchtete nicht nur individuell biographische Schwierigkeiten bewältigen müssen, sondern auch kulturelle Differenzierungen erleben, mit Normalitätsvorstellungen der Aufnahmegesellschaft konfrontiert sind, sowie Zuschreibungen, Diskriminierungen und sozialer Ungleichbehandlung ausgesetzt sind (vgl. Gemende 2013: 873). Dabei greifen Geflüchtete auf vielfältige Ressourcen und Bewältigungsstrategien zurück, welche sie sich in unterschiedlichen Erfahrungskontexten aneignen (Gemende et al. 2007: 28).

So berichtet Herr S., der als 12-Jähriger mit seinem Bruder nach Deutschland geflohen war, von seinen ersten Erlebnissen in der Schule und den von ihm als sehr schwierig erlebten Sprachbarrieren. Um diese neue Situation zu bewältigen, konzentrierte er sich zu Beginn auf das Erlernen der deutschen Sprache und wünschte sich einen erfolgreichen Bildungsweg. So erzählte er: „Das ist ein goldener Schlüssel, den brauch ich: das ist die Sprache“ (Herr S., Z. 111-112).

Diese Fokussierung auf kognitive Strategien half ihm, sich von anderen Situationen abzulenken, in denen er sich ohnmächtig oder hilflos vorkam wie bspw. dem fehlenden Kontakt zu den Eltern. Er konzentrierte sich jeweils auf die konkreten durch ihn umsetzbaren Schritte.

Diese Praxis schließt an die Bewältigungsstrategie mit problemlösender Funktion an, die Richard Lazarus und Susan Folkman beschrieben haben (Lazarus/Folkman 1984). Durch die „aktive Suche nach Lösungen und den Einsatz konkreter Handlungen“ (Lenz 2014: 169) wird versucht, auf eine

belastende Gegebenheit einzuwirken und diese zu umgehen. Andreas Walther und Barbara Stauber beschreiben, dass Bildung und Bewältigung in einem Zusammenhang stehen, beispielsweise „ermöglicht Bildung Bewältigung, indem sie funktional über Bildungsabschlüsse Zugänge zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten erweitert [...]“ (Walther/Stauber 2013: 28). Das Handeln von Herrn S. ist aufgabenorientiert und folgt der Aussage: „Ich tue, was nötig ist, immer einen Schritt nach dem anderen“ (Joseph 2015: 117).

Um in Deutschland anzukommen, wählte Herr S. einen pragmatischen Weg und konzentrierte sich auf das Erweitern seiner Ressourcen, wie beispielsweise über das Lernen der Sprache. Das hat das Potential, sich emotional von anderen Belastungen zu distanzieren. Außerdem verweist es auf die Hoffnung, die strukturellen Schwierigkeiten (Unterknftsbedingungen oder die sonstigen Restriktionen) langfristig zu verändern.

Herr Z., der mit 30 Jahren alleine nach Deutschland geflohen ist, beginnt seine Erzählung über seine Ankunft in Deutschland folgendermaßen:

„Ja es was bisschen von Anfangszeit genau direkt in D-Stadt war für mich alles fremd (.). Fremde Leute, (.) fremde Stadt oder Land, (.) fremde Sprache, fremd Kultur, alles“ (Herr Z., Z. 156-158).

Um die Ankunftszeit zu bewältigen, suchte sich Herr Z. vor allem soziale Unterstützung außerhalb der Unterkunft. Dieses von ihm erlebte „Fremd sein“ änderte sich in seiner Erzählung erst durch eine Freundschaft zu zwei Personen aus dem Ort. Deren Unterstützung (Begleitung zur Botschaft, Hilfe bei der Suche nach einer eigenen Wohnung) bedeutete für ihn Anerkennung und er entwickelte wieder Selbstvertrauen. Dadurch gelang es ihm, Alternativen und Lösungen zu sehen.

Die Praxis von Herrn Z. verweist auf emotionsorientierte Funktionen von Bewältigung (Lazarus/Folkman 1984). Herr Z. erlebte seine Situation nach der Ankunft in Deutschland durch die Regulierungen und Einschränkungen als vorerst nicht beeinflussbar. Er konnte weder aussuchen, mit wem er zusammenwohnen, noch wohin er gehen wollte. Dazu kam ein langwieriges Asylverfahren, bei dem er zunächst immer eine Abschiebung befürchten musste und während der gesamten Zeit nicht arbeiten durfte. Durch fehlende familiäre Bezugspersonen erlebte er die Situation als schwierig und bedrückend. Laut Albert Lenz werden in solchen Situationen „eher emotionsregulierende Bewältigungsstrategien, Problemmeidung oder die Suche nach sozialer Unterstützung wirksam“ (Lenz 2014: 169). Diese Strategien der internalen, emotionsregulierenden Bewältigung sowie der Suche nach sozialer Unterstützung spiegeln sich bei Herrn Z. wider (Lenz 2014: 169). Herr Z. begegnet den strukturellen Einschränkungen, indem er sich auf positive soziale Kontakte außerhalb der Unterkunft konzentriert. Er findet Rückhalt durch verlässliche soziale Beziehungen im Aufnahmeland.

Sowohl Herr S. als auch Herr Z. haben ihre Ankunftsituation in Deutschland als schwierig erlebt. Beide bleiben jedoch nicht bei den schwierigen

Umständen stehen, sondern streben nach einer Veränderung ihrer Situation. Dies entspricht auch den Befunden der Coping-Theorie, wonach Menschen wieder einen Gleichgewichtszustand erlangen wollen, um somit Stresszustände bei Problembelastungen und kritischen Lebensereignissen zu bewältigen (Lenz 2014: 168). Dabei spielen sowohl psychosoziale als auch sozialstrukturelle Faktoren eine Rolle.

3 Die Lebenssituation von geflüchteten, begleiteten Kindern (Anika Zondler)

Kinder, die in Begleitung ihrer Eltern nach Deutschland kommen, werden oftmals lediglich als Anhang ihrer Eltern wahrgenommen. In ihrer unterschiedlichen Schutzbedürftigkeit, Verletzlichkeit, Abhängigkeit sowie ihren Fähigkeiten und Stärken haben Kinder jedoch einen ganz besonderen Anspruch auf Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit, sind sie doch in besonderer Weise auf Unterstützung, Förderung und Schutz angewiesen (Rieger 2015: 282). Meine Forschungsarbeit „Die Lebenssituation von begleiteten Kindern auf der Flucht. Kinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland – Ausgangslage und Handlungsbedarf der Kinder- und Jugendhilfe“ (Kindermann 2015) wirft einen exemplarischen Blick auf die Lebenssituation dieser Kinder, die gemeinsam mit ihren Eltern oder anderen sorgeberechtigten Personen in Deutschland Asyl suchen.

Bei der Betrachtung der Lebenssituationen der Kinder wird über die Beurteilung von Außenstehenden hinaus die Perspektive der Kinder selbst herangezogen. Sie sollen als Expert_innen ihrer eigenen Lebenssituation selbst zu Wort kommen. Hierfür wurden im Rahmen der exemplarischen Fallstudie fünf leitfadengestützte Interviews mit geflüchteten Kindern im Alter von acht bis dreizehn Jahren geführt. Sie lebten zum Zeitpunkt der Studie in einer staatlichen Gemeinschaftsunterkunft. Die vordergründige Frage, wie die Kinder selbst ihre Lebenssituation wahrnehmen, wurde auf die einzelnen Dimensionen Aufenthalt, Wohnsituation, Gesundheit, Bildung, Freizeit und soziale Teilhabe bezogen. Zudem wurden durch Fragen nach individuellen Wünschen, Zielen und Bedürfnissen der Kinder ihre Lebenssituation anhand von Verwirklichungschancen in Augenschein genommen.

So unterschiedlich die befragten Kinder Nico, Amir, Kamil, Tarek und Namika² sind, so wird doch in allen Gesprächen ein großer Wunsch zu lernen laut: „Ja, ich freu mich auf die Schule. [...] Auf alles, auf Lesen, auf Schreiben, auf Lernen“.

² Namen geändert.

Darin bringt Namika die hohe Lernmotivation zum Ausdruck (Kindermann 2015: 126), die sich durch die Gespräche mit jedem einzelnen Kind zieht. Die Mehrheit der befragten Kinder richtet ihren Lerneifer schon auf ein konkret formuliertes Bildungsziel: „Automechaniker“, benennt Nico beispielsweise seinen Berufswunsch. „Ich muss dafür Mathematik lernen. Und Mathe ist so schwer, keiner hilft.“

Wie in dieser Aussage von Nico thematisiert wird, bringen auch die anderen Kinder zur Sprache, dass sie beim Lernen und Erledigen der Hausaufgaben außerhalb der Schule größtenteils auf sich alleine gestellt sind. Einzelne erwähnen als einzige Anlaufstelle für bildungsbezogene Unterstützung die Hausaufgabenbetreuung, die von Ehrenamtlichen ein- bis zweimal wöchentlich in den Räumlichkeiten der Gemeinschaftsunterkunft angeboten wird.

Dies zeigt, dass die Angebotsstrukturen ausgebaut werden müssen, damit Kinder mit Fluchtgeschichte ihre Bildungsziele eher erreichen können. Dies scheint vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass viele der Kinder oft bedingt durch ihre Fluchtgeschichte oder einen eingeschränkten Bildungszugang im Herkunftsland individuelle Bildungslücken aufweisen. Eine gezielte Förderung ist notwendig, um hier Benachteiligungen bei der Bildungsteilnahme entgegenzuwirken.

Durch ihren Schulbesuch haben die befragten Kinder, die sich alle erst seit ungefähr einem Jahr in Deutschland aufhalten, schnell Deutsch gelernt, schneller als ihre Eltern. Die Gespräche zeigen, wie dieser schnelle Spracherwerb und der diesbezügliche Vorsprung ihren Eltern gegenüber neben Anerkennung auch mit einer großen Verantwortung bis hin zu Rollenverschiebungen innerhalb des Familiengefüges einhergeht. Kamil erzählt in dieser Hinsicht:

„Ich bin Dolmetscher. [...] Ja, ganz oft. Ich kann Deutsch gut. Meine Mama war im Kurs nur eine Monat, kann nicht so gut Deutsch. Mein Papa kann auch nicht so gut Deutsch, aber er geht jetzt in einen Kurs zum Lernen Deutsch. Aber ich mache das sehr gern, Dolmetscher sein. Aber manchmal auch anstrengend. Aber ich mag es meinen Eltern zu helfen. Aber wenn ich nicht da, meine Mutter hat niemanden. Ich will, dass meine Mutter braucht mich nicht“ (Kindermann 2015: 127).

Die Parentifizierung, die sich hier abzeichnet und die eine Übernahme von (Teil-)Aufgaben der Elternrolle mit sich bringt, birgt die Gefahr, zur Belastung oder Überforderung der Kinder zu werden. Diese kommen noch zu den möglichen traumatisierenden Erfahrungen hinzu, die oft im Herkunftsland oder auf der Flucht gemacht wurden, sowie zu den neuen Ängsten und Unsicherheiten, die im Aufnahmeland Deutschland hervorgerufen werden können.

Es stellt sich die Frage, wie es um die Verwirklichungschancen eines weiteren zentralen Bedürfnisses steht, das die befragten Kinder formulieren: jenes nach unbeschwertem Spielen, wie es Tarek zum Ausdruck bringt. Er wird gefragt, was er sich wünschen würde, wenn er einen Wunsch frei hätte. „Ich will einfach spielen“, ist seine Antwort (Kindermann 2015: 37).

Der Wunsch nach mehr Mobilität, nach Orten des Spielens, die über die Gemeinschaftsunterkunft hinausgehen, das Entbehren und Vermissen von Freizeitmöglichkeiten wie im Herkunftsland sowie der Wunsch nach neuen Freundschaften sind Themen, mit denen sich die Kinder in Bezug auf ihre Freizeitsituation auseinandersetzen.

Neben den hier skizzierten Bedürfnissen und Wünschen der Kinder bezüglich der Lebensdimensionen Bildung und Freizeit benennen die Kinder auch in den anderen Lebenslagen vielseitige Wünsche und Bedürfnisse. Beim Thematisieren der Wohnsituation wird der Wunsch nach Privat- sowie für Kinder inspirierenden Gemeinschaftsräumen wichtig. Im Gespräch über soziale Teilhabe wird der Wunsch nach neuen Freundschaften, beispielsweise zu den neuen Mitschüler_innen in der Regelklasse, laut.

4 Lebensthemen von unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchterfahrung (Jana Kuhnle)

Weltweit verlassen immer mehr Kinder und Jugendliche ihre Familien und ihre Herkunftsländer und machen sich auf den Weg nach Europa. Dadurch steht die Kinder- und Jugendhilfe nach deren Ankunft in Deutschland vor der Aufgabe, sie in Obhut zu nehmen und sie zu betreuen und zu begleiten. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung sind daher als spezifische Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe ein aktuell sehr präsent Thema in den Fachdiskursen der Sozialen Arbeit – besonders in Bezug auf Trauma/Traumatisierung wird viel über die Jugendlichen diskutiert. Es wird zwar viel *über* die Jugendlichen gesprochen bzw. geforscht, allerdings kaum *mit* ihnen gemeinsam. Im Rahmen meines Forschungsprojekts mit der Forschungsfrage „Wie erzählen Jugendliche, die in jüngster Zeit die Erfahrung einer Flucht ohne Eltern gemacht haben, von sich und ihrer Lebensgeschichte?“ wurden deren Erfahrungen mit narrativen Interviews erhoben. Dabei wird ein partizipativer Ansatz gewählt, indem die Jugendlichen selbst die Interviewfragen mit entwickelten (Kuhnle 2016).

Folgende Lebensthemen machten die Jugendlichen relevant: „Flucht und kritische Lebensereignisse“, „Alltag zwischen Abhängigkeit und Autonomie“ sowie „(Mehrfach-) Zugehörigkeit“. Diese Themen wurden von den Jugendlichen in biografisch-narrativen Interviews teils konkret verbalisiert (manifeste Themen), teils wurden sie erst durch eine rekonstruktive Auswertung der Interviews deutlich (immanente Themen). Soll in der praktischen Arbeit den Bedürfnissen der Jugendlichen adäquat begegnet werden, ist nicht nur wichtig *was*, sondern auch *wie* sie von den Themen, ihrer Lebensgeschichte und sich selbst erzählen.

Der 16-jährige Raman³ spricht reflektiert über sein bisheriges Leben. Bereits im Alter von zwölf Jahren musste er gemeinsam mit seiner Familie sein Herkunftsland aufgrund von Krieg verlassen. Drei Jahre später fällt die Familie aufgrund der finanziellen und perspektivlosen Situation die Entscheidung, dass Raman sich alleine weiter auf den Weg nach Deutschland machen sollte. Dieser Weg über Osteuropa nach Deutschland, der über mehrere Monate dauerte und auf dem er erstmals völlig auf sich allein gestellt war, ist in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung immer wieder zentral. Er erzählt, mit welchen Schwierigkeiten er konfrontiert war und lässt dabei auch Einblicke in Situationen zu, in denen er sich als von anderen abhängig erlebt hat. Es wird deutlich, dass diese Monate der Flucht den Interpretationspunkt darstellen, der die aktuelle Perspektive Ramans auf seine Lebensgeschichte und sich selbst wesentlich strukturiert (die sogenannte „Gegenwartsschwelle“; Völter 2015: 38). So beschreibt Raman sein Verhalten vor der Flucht folgendermaßen:

„ich denke davor ich war machen manchmal nicht wie so ein große Mann ...“ (Raman, Z. 1043).

Während der Flucht musste er jedoch immer wieder selbstständig Entscheidungen für sich und andere treffen, an denen er gewachsen bzw. durch die er erwachsen geworden ist:

„und ich habe nein das geht nicht das geht nicht und eine Mann der weiß das ...“ (Raman, Z. 730).

Trotz vieler unvorhersehbarer und fremdbestimmter Erlebnisse gelingt es Raman, sich insgesamt als aktiver Gestalter seines Lebens zu verstehen und zu präsentieren. Auf diese Erfahrung greift er auch in seiner aktuellen Lebenssituation zurück. Das Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten lassen ihn seine aktuelle, stark fremdbestimmte Lebenssituation und die ungewisse Zukunft im Rahmen des Asylverfahrens aushalten.

Im Gegensatz dazu steht die lebensgeschichtliche Erzählung des 15-jährigen Reza. Er musste sein Herkunftsland ebenfalls mit 12 Jahren zusammen mit seiner Familie verlassen, nachdem er mehrere Tage in Gefangenschaft der Taliban war, dort mit dem Tod bedroht wurde und die Familie zu seiner Rettung ihr Haus den Taliban überlassen musste. Auch Reza machte sich ca. zwei Jahre nach dieser ersten Flucht allein auf den Weg nach Europa, da er von seiner Familie zu Beginn der gemeinsam geplanten Flucht getrennt wurde. Da die jeweils unfreiwilligen Trennungen von seiner Familie zum nachhaltigen Verlust eines haltgebenden Sicherheitsgefühls geführt haben, steht in seiner Erzählung die Suche nach Sicherheit und Orientierung im Vordergrund. Obwohl er in seinen jungen Jahren die Flucht nach Deutschland ebenso allein gemeistert hat wie Raman, sind es bei Reza vor allem

³ Name geändert.

Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, die er sowohl manifest als auch immanent immer wieder thematisiert. Er präsentiert sich nicht als eine Person, die selbstständig Dinge meistern und schwierige Situationen überstehen kann. Vielmehr wird ein Bedürfnis nach Halt gebenden Strukturen, Sicherheit und Personen, auf die er sich verlassen kann, deutlich. Vor allem soziale Beziehungen bedeuten für Reza einen Gewinn an Sicherheit und Orientierung, wie an der Evaluation seiner Lebenssituation in Deutschland deutlich wird:

„Ich kenn alles Betreuer oder andere (Stadt) auch kenn ,und jetzt ist alle gut‘ [...]jetzt ist gut“ (Reza, Z. 542).

Raman und Reza haben auf den ersten Blick vergleichbare Erfahrungen gemacht und in beiden Interviews sind Aspekte der eingangs genannten Lebens Themen vorzufinden. Dennoch ist die Art und Weise, *wie* sie von sich und ihrem Leben erzählen, wie sie ihr bisheriges Leben selbst interpretieren und, davon abhängig, welche Unterstützung sie in ihrer jetzigen Lebenssituation benötigen, völlig unterschiedlich. Damit wird deutlich, dass als von außen ähnlich wahrgenommene Lebens Themen von den Jugendlichen durchaus unterschiedlich gedeutet und verarbeitet werden.

Die Kinder- und Jugendhilfe als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist gefordert, ihre bisher angebotenen Hilfen kritisch zu hinterfragen – besonders, da das bestehende Kinder- und Jugendhilfesystem auf Erfahrungen und Rationalitäten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung noch nicht ausreichend eingeht (Noske 2012: 37).

5 Verwirklichungsmöglichkeiten von queeren und transidenten geflüchteten Personen (Gabriele Fischer)

„I was dropped into the wrong body at the wrong place.“

Mit diesen Worten fasst eine junge Transfrau aus einem Land im Nahen Osten den Ausgangspunkt ihrer Reise zusammen. So knapp und prägnant dieser Satz wirkt, so wenig spiegelt er doch wider, was damit verbunden ist: Selbst-Irritationen, Selbst-Hass, Ablehnen des eigenen Körpers, Schritte auf dem Weg zu einem passenden Körper, Hormoneinnahmen, damit einhergehende Stimmungsschwankungen, Fragen an die eigene Persönlichkeit, Anfeindungen von außen, Solidarität, Operationen – diese Aufzählung ist sicherlich nicht vollständig. Als die Stimmung in ihrem Herkunftsland sich zunehmend gegen Transpersonen wendet, entscheidet sie sich dafür, das

Land zu verlassen und nach Deutschland zu gehen. Sie hat Glück und wird in einer Großstadt untergebracht. Sie sucht und findet Anschluss an die LGBTIQ⁴-community dort und erhält einen Platz in der Unterkunft für LGBTIQ-Geflüchtete. Wie es aufenthaltsrechtlich weiter geht, ist unklar.

Ein junger Mann aus einem afrikanischen Land erzählt eine andere Geschichte. Er ist schwul. In seinem Herkunftsland wurde ein Gesetz, das Homosexualität unter Todesstrafe stellt, zwar aus formalen Gründen nicht verabschiedet, Homosexualität wird gesellschaftlich jedoch nicht akzeptiert. Immer wieder finden gewalttätige Übergriffe gegen Homosexuelle statt. Der junge Mann wurde nach seiner Ankunft in Deutschland gemäß des Königsteiner Schlüssels verlegt und lebt nun in einer Unterkunft in einer Kleinstadt. Er sagt:

„Ich kenne dort nur mein Zimmer und die Haltestelle des Fernbusses.“

Es gibt keine offene community in dieser Stadt. In der Unterkunft will er sich aus Angst vor Anfeindungen nicht outen, in der Stadt selbst ist er Alltagsrassismus ausgesetzt. Er versucht, so oft wie möglich in eine Großstadt zu fahren.

Aus den kurzen Einblicken in diese beiden Lebensgeschichten wird die Bedeutung der Anbindung an eine LGBTIQ-community deutlich. Diese kann einen Raum der Selbstvergewisserung, der Anerkennung der jeweiligen Lebensform außerhalb der heteronormen Matrix bieten (Butler 1990).

Seit 2013 wird, nach einem entsprechenden Urteil des Europäischen Gerichtshofs, Homosexualität als Asylgrund anerkannt (LSVD 2017). Dies ermöglicht schwulen oder lesbischen Menschen, in deren Ländern Homosexualität unter Strafe steht, das Land zu verlassen und in der EU Schutz zu suchen. In Deutschland gilt dies mittlerweile auch für Personen, in deren Ländern Homosexualität gesellschaftlich nicht anerkannt wird, weil es diesen Menschen nicht zugemutet werden könne, ihre Lebensweise verheimlichen zu müssen. Für Transpersonen gibt es noch keine einheitliche Regelung. Voraussetzung für die Anerkennung ist der oftmals schwer zu bringende Nachweis vor den Behörden, schwul oder lesbisch zu leben. Dies ist mit Befragungen verbunden, deren Beantwortung mit Scham besetzt ist – das kann vor allem dann der Fall sein, wenn noch ein Übersetzer oder eine Übersetzerin aus dem Herkunftsland anwesend ist. Die Anerkennungspraxis lässt sich als restriktiv beschreiben. Die Frage der Zumutbarkeit des Lebens im Herkunftsland ist dehnbar. Wenn eine Person sich beispielsweise im Herkunftsland zum Schutz der Familie nicht geoutet hat, wird in den Behörden davon ausgegangen, die Person würde ihre Homosexualität selbst nicht akzeptieren.⁵ In den letzten drei Jahren haben sich in einigen größeren Städten Strukturen entwickelt, die der speziellen Situation von LGBTIQ-Geflüchteten

⁴ LGTBIQ = Lesbian, Gay, Trans, Bi, Inter, Queer.

⁵ http://www.queer-refugees.de/?page_id=581 [Zugriff: 23.2.2017].

entgegenkommen. Dabei geht es vor allem darum, Räume zu schaffen, in denen diese Geflüchteten sich sicher fühlen können, sich nicht verheimlichen müssen und vor Angriffen und Anfeindungen geschützt sind. In vielen Großstädten existieren mittlerweile spezielle Unterkünfte, die überwiegend von der community selbst organisiert und finanziert werden (beispielsweise in Nürnberg, Berlin, Wien). In Sachsen organisierte der CSD Dresden e.V. nach Übergriffen 2015 Schutzunterkünfte für von Gewalt betroffenen LGBTIQ-Geflüchteten. Daraus entwickelte sich eine institutionalisierte Landeskoordination, die Schutzwohnungen zur Verfügung stellt (Medienservice Sachsen 2016). Es finden zunehmend Vernetzungen von LGBTIQ-Geflüchteten statt, um sich selbst zu organisieren und für ihre Belange einzusetzen.⁶ Die LGBTIQ-community stellt also nicht nur einen wichtigen Bezugsrahmen für diese Geflüchteten dar, sie hat selbst maßgeblich mit dazu beigetragen, dass Unterstützungsangebote entstanden sind.

Die bisherigen Ausführungen unterstreichen die Bedeutung von Begehren und Körper für die Analyse von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten im Kontext Flucht. Das selbstverständliche Ausgehen von Heterosexualität bzw. die Zuordnung in das System der Zweigeschlechtlichkeit (Mann, Frau) blenden Lebensrealitäten aus. Heteronormativität, die nicht nur in den Herkunftsländern der LGBTIQ-Geflüchteten, sondern auch in Deutschland sehr wirkmächtig ist, zieht sich auch durch die Soziale Arbeit mit Geflüchteten durch. Spezielle Lebenslagen von LGBTIQ-Geflüchteten werden oft nicht wahrgenommen oder es fehlt an angemessenen Handlungskonzepten. Die beiden zitierten Ausschnitte von Lebensgeschichten verweisen auf die Bedeutung der Anbindung an eine bereits bestehende Organisation von LGBTIQ-Personen und entsprechende Lebenszusammenhänge. Dazu gehören Wohnräume ebenso wie Ermöglichungen des sozialen Lebens wie Kneipen, Bars und Veranstaltungsräume oder der Zugang zu Hormonbehandlungen oder operativen Transitionsmöglichkeiten für Transpersonen. Die Bedeutung des Raums – wirklich räumlich verstanden – wird hier offenbar. Es geht um Schutzräume, Ermöglichungsräume und damit auch um die Frage des Ortes der Unterbringung⁷, die bisher meist vollkommen unabhängig von Begehren und Körper von den Behörden entschieden wird. Dies stellt auch die Einteilung der Länder in sichere und unsichere Herkunftsländer in Frage.

⁶ Beispielsweise queere Vernetzung in Nordrhein-Westfalen (<http://schwules-netzwerk.de/queere-gefluechtete-vernetzung/>) oder deutschlandweites Vernetzungstreffen organisiert vom Migrationsrat Berlin-Brandenburg (<http://www.more-than-welcome.de/>).

⁷ Dies gilt nicht nur für LGBTIQ-Geflüchtete.

6 Lebensthemen – Lebenslagen – Bewältigung – Verwirklichungschancen: Theoretische Einordnungen

In den eben dargestellten empirischen Explorationen werden verschiedene Themen relevant gemacht, die als Schnittmenge von Lebensthemen und Lebensverhältnissen verstanden werden können. Dazu gehören beispielsweise Gesundheit, Sprache, Erfahrung, Sicherheit, Alltagsstrukturierung, Gewalt, Rassismus, Parentifizierung, Freizeit, Zugang zu Erwerbstätigkeit, Körper oder Begehren. In diesen Schnittmengen findet Bewältigung statt, ohne dabei einer einseitigen (paternalistischen) Bewältigungseuphorie zu erliegen (Bliehmetsrieder/Dungs 2012: 280f.). Interessanterweise schließen diese aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Themen an die Determinationen von Verwirklichungschancen bei Amartya Sen an. Sen folgend stellen Capabilities bzw. das Capability Set die Möglichkeit dar, die Qualitäten der Verwirklichungschancen und ihre Lebensbereiche zu rekonstruieren. Als Lebensbereiche und Voraussetzungen für gelingendes Leben nennt Klaus Schneider auf Grundlage von Sen bezeichnenderweise Gesundheit, Bildung, Arbeit, Wohnraum (Schneider 2010: 19). Diese können im Anschluss an unsere Auseinandersetzung mit Lebensthemen von Geflüchteten noch um Anerkennung, Freizeitmöglichkeiten (Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013: 156), Geschlecht, Alter oder sexuelle Orientierung ergänzt werden. Damit stellt Sens Capability-Ansatz eine gewinnbringende theoretische Grundlage für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten dar. In diesen Verwirklichungschancen, auch das wird aus dem Material deutlich, zeigen sich Ungleichheiten. Der Capability Approach definiert dabei Ungleichheit als einen Mangel an Verwirklichungschancen und nicht als ein materielles Weniger (Schneider 2010: 17; Hanesch 2012: 148; Schürz 2008: 48). Sen setzt somit einer rein materialistischen Lebenslagendiagnose ein gerechtigkeits-theoretisch inspiriertes Konzept entgegen. Der Capability Approach unterscheidet zentral zwischen Functionings und Capabilities, also zwischen den „*konkreten Lebensbedingungen und Aktivitäten*“, die von einer Person realisiert werden“ (Schneider 2010: 18, Hervorhebung im Original) und den Entscheidungsfreiheiten, die einer Person zur Verfügung stehen. Diese Entscheidungsfreiheit bezieht sich auch darauf, welche Functionings sie realisieren möchte (Schneider 2010: 18; Leßmann 2006: 34; Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013: 155). In unserem Material zeigen sich solche Functionings beispielsweise in der Wahl der Geschlechtsidentität, dem Wunsch nach Zeit und Raum zum Spielen, dem Wunsch nach Lernen, nach Erwerbsarbeit, dem Wunsch nach Integrität oder nach anerkennenden Anderen. Die Functionings stellen somit die subjektive Seite der Freiheiten der eigenen Lebensgestaltung im Ausdruck von Lebensthemen dar (Schneider 2010: 18).

Inwieweit diese Functionings realisiert werden können, hängt sowohl mit individuell-biographischen Möglichkeiten als auch mit institutionellen Ermöglichungsmomenten zusammen. Individuelle Möglichkeiten werden – das wird aus dem Material deutlich – geprägt von Erfahrungen, sozialen Beziehungen oder individuellen Handlungsressourcen, die jedoch immer wieder von institutionellen Gegebenheiten wie Asylrecht, Unterbringungsauflagen oder räumlichen Bedingungen in den Unterkünften begrenzt werden. Der Capability Approach unterscheidet zwischen gesellschaftlich hergestellten Freiheiten, Chancen und Alternativen, welche Staaten und Gesellschaften verpflichtend bereitstellen müssen (wie z.B. freier Zugang zu Institutionen, politische, soziale, ökonomische Rechte, Güter, Dienste, Transparenz und Sicherheit), und individuellen Fähigkeiten handlungs- und entscheidungsfähiger Personen (Hanesch 2012: 148; Sen 2007: 21). Das Konzept des Capability Approaches kann allerdings „nur dort sozialpolitisch inspirierend sein, wo seine [...] belebende Subjektperspektive [Lebensthemen, d. Verf.] an den sozialstrukturierenden Zusammenhang der Lebenslagen zurückgebunden“ und Lebensbewältigung deutlich wird (Böhnisch/Schröer 2012: 114) und gleichzeitig Fragen von Macht im Kontext von „Ansprüche(n), die Menschen aneinander richten“, berücksichtigt werden (Schürz 2008: 53).

„Subjektive Lebensentwürfe und objektive Lebensbedingungen stehen darin in einer Balance, die immer wieder offen ausgehandelt werden muss“ (Bliemetsrieder/Dungs 2013a: 292).

Fragen nach ermöglichenden und verwehrenden Lebensverhältnissen in der Sozialpolitik können über Lebenslagenkonzepte, als subjektiv-objektive Ermöglichungskontexte, dargestellt werden. Das Lebenslagenkonzept, als historisch-dialektisches Konzept, stellt den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher und sozialpolitischer Gewordenheit und der darin eingelagerten Ermöglichung von sozialen (Handlungs-)Spielräumen dar, in denen Individuen Erfahrungen machen und sich sowohl biographisch bewähren müssen (Bewältigungslage) als auch Entscheidungen relativ frei treffen können (Böhnisch/Schröer 2012: 99ff.). Das Lebenslagenkonzept beschreibt damit eine Gleichzeitigkeit von Ermöglichungsmomenten innerhalb normativer Vorannahmen und historisch rückgebundener Normalisierungspraktiken. Die Lebensthemen der Geflüchteten und die damit verbundenen Bewältigungsanforderungen weisen zum Teil über das hinaus, was das Lebenslagenkonzept theoretisch zur Verfügung stellt. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, den Capability-Ansatz über sozialpolitische Strukturiertheit, Repressivität und Normalitätsvorstellungen im Gedanken der Ermöglichung und ihren Begrenzungen theoretisch zu ergänzen. Im Zusammendenken der Normativität des menschenrechtsorientierten Capability-Ansatzes mit den im Lebenslagenansatz eingelagerten Analyseansätzen konkreter sozialpolitischer Verhältnisse eröffnet sich ein Denkraum „des Zusammenspiels von *subjektorientierter Befähigungspolitik und lebenslagenorientierter Ermöglichungspolitik*“ (Böh-

nisch/Schröder 2012: 114, Hervorhebung im Original). So ließe sich das Mandat Sozialer Arbeit mit Geflüchteten theoretisch neu verhandeln. Der Capability Approach könnte dafür ein Ratgeber sein (Bliemetsrieder/Dungs 2013b: 295).

Literatur

- Badische Zeitung (2017): LKA überprüft unbegleitete Flüchtlinge. <http://www.badische-zeitung.de/suedwest-1/lka-ueberprueft-unbegleitete-fluechtlinge--133391397.html> [Zugriff: 20.02.2017].
- Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2012): Armut in der Kindheit. Sonderförderung, Capability oder doch Resilienz. In: Bliemetsrieder, S./Dungs, S. (Hrsg.): Kindheit in der Funktionalen. Ambivalenzen ihres Wandels in disziplinären und professionellen Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang, S. 273-298.
- Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2012): Kindheit in der Funktionalen. Ambivalenzen ihres Wandels in disziplinären und professionellen Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bliemetsrieder, Sandro/ Dungs, Susanne (2013a): Capabilities in der Sprache der Behinderung. In: Mind Change, Verein zur Förderung sozialer Inklusion (Hrsg.): Tagungsband der 1. Europäischen Mind Change Konferenz 2012. "Soziale Inklusion für Menschen mit Behinderung". Villach, S. 288-295.
- Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2013b): Capabilities und Menschenrechte in der Sprache der Behinderung. Sozialphilosophische und sozialpädagogische Reflexionen. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 277-298.
- Böhnisch, Lothar/Schröder, Wolfgang (2012): Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/94200/d0576c5a115baf675b5f75e7ab2d56b0/lebenssituation-sicherheit-und-gesundheit-von-frauen-in-deutschland-data.pdf> [Zugriff: 20.02.2017].
- Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. und Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.) (2012): Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten. Bonn und Berlin: Koellen Druck + Verlag.
- Butler, Judith (1990): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cremer, Hendrik (2016): Die Unterbringung von Flüchtlingen aus menschenrechtlicher Perspektive. Mindeststandards und Handlungsempfehlungen. In: Sozialmagazin 41, 3-4, S. 50-54.
- Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (Hrsg.) (2017): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz Juventa.

- Gemende, Marion (2013): Migration als Übergang. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 869-894.
- Gemende, Marion/Munsch, Chantal/Weber-Unger Rotino, Steffi (2007): Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. Eine Einführung. In: Munsch, Ch./Gemende, M./Weber-Unger Rotino, St. (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa, S. 7-48.
- Graf, Gunter/Kapferer, Elisabeth/Sedmak, Clemens (Hrsg.) (2013): Der Capability Approach und seine Anwendung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanesch, Walter (2012): Ressourcenorientierung in der Armutsforschung – Perspektiven zu Familien- und Kinderarmut. In: Knecht, A./Schubert, F.-Ch. (Hrsg.): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung–Förderung–Aktivierung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 146-156.
- Initiative Hochschullehrender zu Sozialer Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften (2016): Positionspapier: Soziale Arbeit mit Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften – Professionelle Standards und sozialpolitische Basis. <http://www.fluechtlingssozialarbeit.de/index.php> [Zugriff: 20.2.2017].
- Joseph, Stephen (2015): Was uns nicht umbringt. Wie es Menschen gelingt, aus Schicksalsschlägen und traumatischen Erfahrungen gestärkt hervorzugehen. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kampf, Lena/Leyendecker, Hans (2017): Bamf soll Identität von Asylbewerbern durch Blick ins Handy überprüfen. <http://www.sueddeutsche.de/politik/abschiebe-praxis-bamf-soll-identitaet-von-asylbewerbern-durch-blick-ins-handy-ueberpruefen-1.3385870> [Zugriff: 20.2.2017].
- Kindermann, Anika (2015): Die Lebenssituation von begleiteten Kindern auf der Flucht. Kinder mit unsicherem Aufenthalt in Deutschland – Ausgangslage und Handlungsbedarf der Kinder- und Jugendhilfe. Bachelorarbeit, Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.
- Knecht, Alban/Schubert, Franz-Christian (Hrsg.) (2012): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung–Förderung–Aktivierung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhnle, Jana (2016): Lebensthemen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Biografische Erzählungen von Jugendlichen, die ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind. Masterarbeit, Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.
- Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lenz, Albert (2014): Kinder psychisch kranker Eltern. 2. Aufl.. Göttingen/Bern: Hogrefe Verlag.
- Leßmann, Ortrud (2006): Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsförderung 75, 1, S. 30-42.
- Linder, Andreas (2011): Lagerland Baden-Württemberg. Flüchtlingsrat BW startet Kampagne zur Landeswahl 2011. In: Landesflüchtlingsräte, PRO ASYL e.V. (Hrsg.): AusgeLAGERT. Zur Unterbringung von Flüchtlingen in Deutschland.

- Sonderheft der Flüchtlingsräte. Hildesheim: Flüchtlingsrat Niedersachsen, S. 23-25.
- LSVD, Lesben- und Schwulenverband Deutschlands (2017): Asylrecht für Lesben und Schwule. <https://www.lsvd.de/recht/ratgeber/asylrecht/asylrecht-fuer-lesben-und-schwule.html> [Zugriff: 23.2.2017]
- Medienservice Sachsen (2016): Bundesweit einmaliges Hilfesystem für LSBTI-Geflüchtete in Sachsen etabliert. <https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/206851> [Zugriff: 28.12.2016].
- Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.) (2013): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer VS.
- Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.) (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa.
- Noske, Barbara (2012): Zum ‚unbegleiteten minderjährigen Flüchtling werden. Über die Untrennbarkeit des Begriffs vom deutschen Kontext. In: Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. und Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.): Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten. Bonn/Berlin: Koellen Druck + Verlag, S. 30-38.
- Prasad, Nivedita (2017): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. In: Gebrande, J./Melter, C./Bliemetsrieder, S. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektionale praxeologische Perspektiven. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 349-368.
- PRO ASYL (2016): Asylpaket II in Kraft: Überblick über die geltenden asylrechtlichen Änderungen. <https://www.proasyl.de/hintergrund/asylpaket-ii-in-kraft-ueberblick-ueber-die-geltenden-asylrechtlichen-aenderungen/> [Zugriff: 20.2.2017].
- Rätz, Regina/Völter, Bettina (2015) (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen: Budrich.
- Rieger, Uta (2015): Junge Flüchtlinge und ihre Familien. Neue Entwicklungen und Handlungsbedarfe. In: Asylmagazin. Zeitschrift für Flüchtlings- und Migrationsrecht, 9/2015, S. 282-287.
- Schäfer-Walkmann, Susanne/Störk-Biber, Constanze (2013): Kinderarmut als Mangel an Verwirklichungschancen. Ein sozialarbeitswissenschaftlicher Beitrag zum Capability-Approach. In: Graf, G./Kapferer, E./Sedmak, C. (Hrsg.): Der Capability Approach und seine Anwendung. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-175.
- Schmid, Lena (2016): Geflüchtete Frauen in Flüchtlingsunterkünften. Darstellung der Lebenssituationen aus der Perspektive der geflüchteten Frauen: Ausgangslage und Handlungsbedarfe. Bachelorarbeit, Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.
- Schneider, Klaus (2010): Wohlstand, Armut und Befähigungschancen. In: forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, 295, S. 17-20.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schürz, Martin (2008): Pierre Bourdieu's Ungleichheitssoziologie und Amartya Sens Fähigkeitsansatz. Unterschiedliche Perspektiven auf gesellschaftliches Leid. In: Kurswechsel 1/2008, S. 46-55. http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/2008_1_046-055.pdf [Zugriff: 23.02.2017].

- Sen, Amartya (2007): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: dtv.
- Völter, Bettina (2015): Biografischer Wendepunkt. In: Rätz, R./Völter, B. (Hrsg.): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 38-39.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Weese, Julia (2016): *Menschen mit Fluchterfahrung in der Sozialen Arbeit. Rückblickende Narrationen des Ankommens und Lebensgestaltens in Deutschland*. Masterarbeit, Hochschule Esslingen/Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.

Zukunft in der Fremde: Agency und Identität im Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Südtirol

Laura Trott

Einleitung

Globalisierungsprozesse sowie daraus resultierende Konflikte, wirtschaftliche Notlagen, Umweltdesaster und andere Umstände drängen eine wachsende Zahl Minderjähriger dazu, ohne ihre Familien anderswo eine bessere Zukunft zu suchen. Im Ziel- oder Transitland angekommen leben sie eine hochkomplexe Situation, die maßgeblich von drei Aspekten geprägt ist: Der Kindheit bzw. Jugend als Lebensphase, der Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie sowie der Migrationserfahrung. Alle drei Faktoren bergen in sich ein gewisses Grundrisiko in Bezug auf soziale Inklusion und Sicherheit.

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind Kinder und junge Menschen unter 18 Jahren, die sich in Abwesenheit ihrer Eltern, Verwandten oder gesetzlichen Vormünder in ausländischem Territorium befinden. Der italienische Begriff *minori stranieri non accompagnati* bezieht sich spezifisch auf jene Minderjährigen, die *keinen* Asylantrag gestellt haben. In der Praxis ist diese strikte begriffliche Trennung kaum einzuhalten, nicht zuletzt weil der Asylantrag meist nicht unmittelbar nach der Ankunft gestellt wird und Minderjährige, die einen Asylantrag stellen, sowie jene, die dies nicht tun, gemeinsam untergebracht sind. In diesem Text werde ich den Begriff *unbegleitete minderjährige Flüchtlinge* verwenden, unabhängig davon ob der Flüchtlingsstatus beantragt oder anerkannt wurde, und auch für jene jungen Menschen, bei denen laut Autoritäten *berechtigte Zweifel an der Minderjährigkeit* bestehen.

Der Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ist oft durch multiple und dauerhafte Limbo-Situationen belastet: Die (dauerhafte) Legalisierung des Aufenthaltsstatus, temporäre Unterbringung sowie das Hoffen auf Integration in Bildungseinrichtungen oder Erwerbstätigkeit erfordern Geduld. Dennoch bewegen sich die meisten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge erstaunlich leichtfüßig in einer fremden Gesellschaft und wahren

trotz aller Hürden Handlungsfähigkeit. Während die gegenwärtige Literatur sich meist mit Risiken (Devi 2016; Flynn/Tessier 2011; Seglem/Oppedal/Raeder 2011), Traumata (Huemer u.a. 2011; Keles u.a. 2016; Streeck-Fischer 2016) und Schutzbedürftigkeit bzw. Vulnerabilität (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza 2015; Galloway/Smit/Kromhout 2015; Kohli 2014) beschäftigt, ist im wissenschaftlichen Diskurs längst auch eine Ressourcen-, Resilienz- und Agency-Perspektive angelangt.

1 Rahmenbedingungen in Südtirol und Italien

Geographisch liegt Südtirol genau auf der Süd-Nord-Route von Lampedusa und Süditalien über die Brenner-Grenze nach Österreich und weiter nach Deutschland, Schweden und andere Zielländer vieler Migrationsvorhaben. So reisen auch viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge auf ihrem Weg gen Norden durch Südtirol. Einige entscheiden sich zu bleiben, andere wiederum kehren zurück, nachdem sie erfolglos versucht haben in Deutschland oder anderswo Fuß zu fassen. Während sich die Aufnahmezahlen in Italien im Zeitraum Ende 2012 bis Ende 2016 von 5.821 auf 17.373 nahezu verdreifacht haben, sind sie in der Autonomen Provinz Bozen relativ stabil geblieben, mit einer Schwankung zwischen 59 und 79 anwesenden Minderjährigen¹ (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2012; 2013; 2014b; 2015; 2016b). Begründen lässt sich dies durch die konstante Zahl an Aufnahmeplätzen, die zur Verfügung gestellt worden sind. Zu Beginn des Jahres 2017 wurden mehr Plätze eröffnet, wodurch bei kommenden Statistiken auch in Südtirol mit einem entsprechenden Anstieg der Aufnahmezahlen zu rechnen ist.

Die Realität, welche die Minderjährigen in Südtirol erwartet, ist geprägt von ungenügendem Zugang zu Gesundheitsprävention, (Aus-)Bildung und dauerhaft legalem Aufenthaltsstatus. Sozialarbeiterische AkteurInnen agieren in einem Spannungsfeld zwischen professioneller Verantwortung, öffentlichem Auftrag, politischer Weisung und bürgerschaftlichem Unverständnis. Die Einhaltung der Jugendschutzbestimmungen ist damit trotz des ambitionierten Einsatzes von SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen und Zivilgesellschaft nur begrenzt möglich und den Preis zahlen die Minderjährigen, die kaum Chancen auf ein vollautonomes Leben in regulärer Erwerbstätigkeit haben.

Die rechtliche Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Italien ist komplex, weshalb die an dieser Stelle angeführte Übersicht keines-

¹ Im Jahr 2012 wurden die Zahlen für die Autonome Provinz Bozen gemeinsam mit jenen der Autonomen Provinz Trient angegeben. In der gesamten Region gab es zum 31.12.2012 123 anwesende unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

falls als umfassend oder gar vollständig verstanden werden möchte. Zwischen Januar und August 2016 haben 3.181 unbegleitete Minderjährige in Italien einen Asylantrag gestellt, was einem Anstieg von 49 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2016a). Die meisten von ihnen kommen aus afrikanischen Ländern südlich der Sahara. Abgesehen vom Asylantrag gibt es drei weitere Arten von Aufenthaltsgenehmigungen für sie: Für Minderjährigkeit, für Anvertrauung, und für sozialen Schutz². Minderjährige dürfen laut geltendem Recht nicht ausgewiesen werden, weshalb jedem/jeder Minderjährigen der Erlass einer provisorischen Aufenthaltsgenehmigung für Minderjährigkeit zusteht. Diese Art der Aufenthaltsgenehmigung bietet die geringste Form des Schutzes für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sie läuft mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres automatisch aus und ist nur in solchen Fällen vorgesehen, in denen das Ausstellen keiner anderen Aufenthaltsgenehmigung möglich ist³. Sobald einer Privatperson oder einer Einrichtung das Sorgerecht anvertraut wurde⁴ und ausgeschlossen wurde, dass eine freiwillige Rückführung beziehungsweise Familienzusammenführung im Herkunftsland dem Wohl des Kindes dienlich ist, kann eine Aufenthaltsgenehmigung für Anvertrauung ausgestellt werden⁵. Diese kann unter bestimmten Umständen (siehe unten) nach dem Erreichen des 18. Lebensjahres umgewandelt werden. Eine Sonderform stellt die Aufenthaltsgenehmigung aus Gründen des sozialen Schutzes dar, die sowohl für Haftentlassene, als auch für Opfer schwerer Gewalt und schweren Missbrauchs vorgesehen ist⁶. Diese Aufenthaltsgenehmigung wird sowohl Erwachsenen als auch Minderjährigen ausgestellt. Im Falle eines negativen Asylbescheides wird für Minderjährige meist eine Aufenthaltsgenehmigung aus humanitären Gründen ausgestellt. Die verschiedenen Arten der Aufenthaltsgenehmigung unterscheiden sich in ihrer Gültigkeitsdauer, den damit verbunden Rechten (Schule, Arbeit), sowie darin, wie eine Verlängerung oder Umwandlung bei Vollendung des 18. Lebensjahres gehandhabt wird. Minderjährige, die kein Asyl beantragt haben, müssen in den meisten Fällen vor dem Vollenden des 18. Lebensjahres ein Gutachten bei der Generaldirektion für Einwanderung und Integrationspolitik⁷ beantragen, um die Aufenthaltsgenehmigung nach Vollendung des 18. Lebensjahres in eine Aufenthaltsgenehmigung für Studien- oder Arbeitszwecke umzuwandeln (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2017). Eine solche Genehmigung wurde im Zeitraum Januar bis August 2016 1.512 Mal (+ 187 im Vergleich zum Vorjahr) erlassen, davon 18 Mal in der Autonomen Provinz Bozen (Mi-

2 Permesso di soggiorno per minore età; per protezione sociale; per affidamento.

3 Art. 28 Dekret des Präsidenten der Republik Nr. 394/1999.

4 Gesetz 184/1983.

5 Gesetzesdekret 286/1998.

6 Gesetzesdekret 286/1998.

7 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione.

nistero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2016a). Diese Statistiken erlauben keine Rückschlüsse auf die Prävalenz der einzelnen Maßnahmen, da keine Angaben für die Gesamtzahl der unbegleiteten Minderjährigen in jenem Zeitraum vorliegen. Der Vergleich zeigt jedoch, dass die Zahl der Minderjährigen, die Asyl beantragen, sehr viel stärker gewachsen ist, als die Zahl der ausgestellten Gutachten. Für den lokalen Kontext ist diese Entwicklung bedeutend, da in Italien typischerweise die wenigsten der anwesenden Minderjährigen einen Asylantrag gestellt haben: 12,7 % im Jahr 2013 und 20 % im Jahr 2014 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2014a).

Für die Minderjährigen selber bedeuten die unsichere rechtliche Lage und besonders die Frage, was nach Erreichen der Volljährigkeit geschieht, vor allem Unsicherheit. Dieser Zustand der anhaltenden Unsicherheit zieht sich als roter Faden durch ihre Erzählungen.

2 Zu Agency und Identität

2.1 Aktueller Forschungsstand

Aktuelle Forschungen mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen beschäftigen sich meist mit rechtlichen Aspekten (Barbulescu/Grugel 2016; Fischer 2012), mentaler Gesundheit (Baily/Henderson/Tayler 2016; Keles u.a. 2016), sozialpolitischen Antworten (Accorinti 2014; Hek/Hughes/Ozman 2012) sowie mit der Unterbringung und sozialpädagogischen Versorgung (Kohli/Mitchell 2007; Newbigging/Thomas 2011). Oft liegt hierbei der Fokus auf dem *Flüchtling sein* statt auf dem *Kind sein*, vor allem lässt sich dies in Gesetzestexten sowie in politischen Weisungen beobachten (Allsopp/Chase/Mitchell 2015). Es gibt jedoch auch substantielle Versuche die Minderjährigen selber sowie deren Wahrnehmung in den Fokus der Forschung zu rücken (Barrie/Mendes 2011; Chapman/Calder 2003; Kohli 2006; Lundberg/Dahlquist 2012). Diese Perspektive wird auch von der Autorin verfolgt, da sie erlaubt die Realität der Minderjährigen jenseits der Opferrolle aufzuarbeiten und näher an die von ihnen selber wahrgenommenen Realitäten zu gelangen. Besonders erwähnt sei an dieser Stelle das Werk „*On the Way to Freedom*“ von Damian Spiteri (2015), eine ethnographische Auseinandersetzung mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die von Afrika über das Mittelmeer nach Malta gelangen. Spiteri (2015: 10) stellt dar, wie junge Menschen in Gewahrsam in einem Transitland zeitgleich Machtlosigkeit und Verletzlichkeit sowie Ausdauer und Resilienz leben und erleben. Dieses Oszillieren zwischen den zwei Polen der Vulnerabilität und Agency zeigt

sich auch in der Ausrichtung aktueller Literatur, welche vermehrt einen stärken- und ressourcengetriebenen Ansatz verfolgt, der die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge von ihrer klassischen Opfer- und Trauma-Rolle befreit (Carlson/Cacciatore/Klimek 2012; Hopkins/Hill 2010; Kuo 2014).

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge bewegen sich erstaunlich leichtfüßig in einer fremden Gesellschaft und wahren trotz aller Hürden Handlungsfähigkeit und Resilienz. In einer längerfristigen Feldforschung (ca. 12 Monate) begleitet die Autorin den Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in einem Erstaufnahmezentrum in Südtirol und verwendet die Beobachtungen in diversen Reflexionszyklen zur konstruktivistischen Theoriebildung. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie die Jugendlichen ihren Alltag gestalten und verarbeiten und trotz prävalenter Perspektivenlosigkeit ein selbstständiges Leben konstruieren. Der aktuelle Forschungsstand lässt darauf schließen, dass Themen wie Identität und Selbstdarstellung, Kommunikation und Sprache sowie Familie und Herkunftsland zentral sind für die Jugendlichen. Der Wunsch nach besseren Chancen auf Schul- und Berufsbildung steht im Kontrast zu einer zeitweise aufkommenden Lethargie und Weigerung zur Teilnahme an Angeboten. Ziel des Forschungsprojektes ist es zum Korpus jener Literatur beizutragen, die sich empirisch mit dem Alltags-erleben dieser Kinder und Jugendlichen auseinandersetzt. Im Fokus stehen hierbei die Themen *Agency* und *Identität*.

2.2 Agency

Agency ist ein stark umstrittenes Konzept mit einer Vielzahl von Lesarten und theoretischen Ausrichtungen (Emirbayer/Mische 1998; Geiger 2015). Der gemeinsame Nenner findet sich laut Geiger (2015: 44) im allgemeinen Interesse der Agency an der Spannung zwischen Person und Gesellschaft sowie zwischen Handlung und Struktur. Es geht um die Auslotung von struktureller Einbettung und individueller Handlungsautonomie. Generell gesprochen handelt es sich bei Agency um die Fähigkeit von *AkteurInnen* in einer spezifischen Situation zu *handeln*. Raithelhuber (2012) identifiziert zwei antagonistische Pole der Agency-Theorie, nämlich Agency als Handlungsvermögen des Individuums (in Giddens) und Agency als kollektive Errungenschaft (in Barnes). Als Konzept, das beiden Aspekten von Agency gerecht wird, also sowohl das Individuum als auch seine gesellschaftliche Einbettung berücksichtigt, schlägt der Autor ein *relationales Verständnis von Agency* (Raithelhuber 2012) vor, beziehungsweise das einer „befreiten“ *social agency* (Raithelhuber 2013).

Der Auslotungsprozess zwischen strukturellen Vorgaben und individueller Handlungsautonomie kann besonders für unbegleitete minderjährige

Flüchtlinge eine Herausforderung sein. Während der Flucht *müssen* sie Eigenverantwortung übernehmen und autonom handeln, als Überlebensstrategie und resultierend aus einer temporären Absenz der *Struktur* – zumindest in ihrer üblichen Form. Mit der Ankunft im Erstaufnahmezentrum beginnt ein Prozess der *Re-Infantilisierung* (Speicher 2011), der von ihnen verlangt, ebenjene Handlungsautonomie aufzugeben, im Tausch gegen pädagogische Betreuung und gesellschaftliche Anerkennung. Autarkes Handeln kann im institutionellen Rahmen als „aufmüpfig“ interpretiert werden, während das Fehlen davon ein Mangel an Initiative bedeuten kann oder als Symptomatik von Trauma und Depression gelesen wird. In diesem Kontext versucht die Studie Einsicht darein zu gewinnen, wie die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge durch *Agency* navigieren.

Laut Geiger (2015) zeigt sich die Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen in Deutschland besonders in den drei Dimensionen soziale Beziehungen, Arbeit und Ausbildung sowie der Wohnsituation. Im Fall der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge im Erstaufnahmezentrum in Südtirol sind diese drei Dimensionen wiederum stark institutionalisiert, was den individuellen Handlungsspielraum einschränkt.

2.3 Identität

Interessant ist für diesen Diskurs Phinneys Konzept der *ethnischen Identität* (Phinney 1990). Dieses nutzt Phinney als Überbegriff für eine Vielzahl von Aspekten, die mit Identität und ethnischer Zugehörigkeit zusammenhängen. Generell versteht er ethnische Identität als dynamisches Konzept, das im zeitlichen und kontextuellen Verlauf Veränderungen unterliegt. Wetherell und Potter verdeutlichen „*identity isn't formed from scratch every time a person speaks*“ (1992; zit. in Spiteri 2015: 6). Die Identität basiert also maßgeblich auf dem, was die Kinder und Jugendlichen aus ihrem Herkunftsland „mitbringen“. Sie wandelt sich jedoch im Lauf der Zeit und wird wiederum von der neuen Umgebung beeinflusst. Die Selbstidentifikation, also das Label mit dem man sich selber beschreibt, stimmt laut Phinney (1990) nicht zwingend mit den Labels überein, die einem von außen zugeschrieben werden. Hier stellt sich die Frage, wie die Minderjährigen mit diesen Fremdzuschreibungen umgehen. Wie nehmen sie wahr, wie sie von der Welt wahrgenommen werden und welchen Einfluss hat das auf ihre Selbstwahrnehmung? Wie die Umwelt mit dem Thema Identität umgeht, hat starke Auswirkungen auf die jungen Menschen. Das Alter wird stetig hinterfragt, der eigene Name wird falsch geschrieben und die Minderjährigen werden so der Grundsteine ihrer eigenen Identität beraubt. Papiere und Ausweisdokumente erlangen einen enormen Stellenwert und werden, zumindest in der Umgangssprache

der Jugendlichen, zum Synonym für *Identität*. Ist das *Ich* in ihrer Wahrnehmung dann tatsächlich kaum mehr als eine Aufenthaltsgenehmigung? Dagb und Haugaard (2016) verbinden die Frage der Identität mit jener nach Anerkennung und befinden, dass soziale Akteure strukturell eingeschränkt sind durch die Wahrnehmung von Anderen sowie durch die Verweigerung von Anerkennung. Dadurch werden jene fremdzugeschriebenen Identitäten bestärkt, die nicht mit der eigenen Selbstwahrnehmung übereinstimmen.

Ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Gruppe kann in Phinney (1990) auch als Kontrast, als Nicht-Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe definiert werden, des Weiteren ist die zeitgleiche Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen möglich. Die jungen Menschen im Südtiroler Erstaufnahmezentrum nehmen sich auch als *wir* war, im Vergleich zu *denen* außerhalb vom Zentrum. Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit als Gruppe geht also über jede ethnische Identität und Sprachgruppenzugehörigkeit hinaus.

3 Studie zur Rolle der Institutionen in der Förderung von Agency

Dem relationalen Verständnis nach Raithelhuber folgend geht die zugrunde liegende Studie davon aus, dass Agency in einer Ko-Konstruktion zwischen verschiedenen AkteurInnen entsteht, welche in einem Beziehungsnetzwerk miteinander verknüpft sind. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Betrachtung der institutionalisierten Struktur, in welche die Minderjährigen eingebettet sind. Untersucht wird, welche Rolle die verschiedenen Akteure, insbesondere die institutionellen Netzwerkkomponenten⁸, in der Herausbildung und Förderung von Agency haben (können). Eine begleitende Hypothese ist hierbei, dass die Institutionen, welche mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen arbeiten, sowohl strukturelle als auch operative Beschränkungen aufweisen, wodurch die Anerkennung und Entwicklung von Agency gehemmt wird. Die Analyse des Zusammenspiels von sozialem Netzwerk, institutioneller Einbettung und Transnationalismus (als Prozess des zeitlichen und geographischen Übergangs) im Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen erlaubt Rückschlüsse auf Faktoren, die Agency fördern und hemmen.

Die Daten werden durch Beobachtungen im Erstaufnahmezentrum für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Südtirol über einen Zeitraum von zwölf Monaten generiert, ergänzt durch Experteninterviews mit relevanten Stakeholdern. In einem zyklischen Prozess werden die Daten analysiert und dienen der konstruktivistischen Theoriebildung. Die Darstellung einzelner

⁸ Das von einem Verein geleitete Erstaufnahmezentrum sowie die zuständigen Sozialdienste.

Fallbeispiele erlaubt die genaue Betrachtung der oben genannten relationalen Netzwerke der Minderjährigen, wodurch verdeutlicht wird, welche Faktoren Agency-fördernd und welche hemmend wirken. Im Folgenden wird einer dieser Fälle kurz angerissen.

3.1 Fallbeispiel Simon⁹

Simon ist ein männlicher Jugendlicher aus einem afrikanischen Land südlich der Sahara. Bei seiner Ankunft hat er angegeben 16 Jahre alt zu sein, wobei die BetreuerInnen im Erstaufnahmezentrum befinden, dass er jünger wirkt. Er wurde von der Polizei in einem nach Norden fahrenden Zug auf der italienischen Seite der italienisch-österreichischen Grenze aufgefunden. Bei einem Gespräch mit einem Sprach- und Kulturmittler haben die BetreuerInnen erfahren, dass eine volljährige Schwester von Simon in einem anderen europäischen Land lebt. Die Schwester ist bereit Simon bei sich aufzunehmen und auch er selber sieht die Zusammenführung mit seiner Schwester als bevorzugtes Migrationsprojekt. Die BetreuerInnen und die Sozialdienste unterstützen den Wunsch der Geschwister. Die Sozialdienste setzen sich mit den Diensten im Land der Schwester in Kontakt, welche das Projekt ebenfalls befürworten, und die BetreuerInnen schreiben Berichte über Simon, seine psychologische und mentale Verfassung sowie sein (Sozial-)Verhalten. Die Südtiroler Sozialdienste sollen nun einen Antrag beim zuständigen Gericht stellen, um das Verfahren für die Zusammenführung einzuleiten. Simon beherrscht die italienische Sprache mittlerweile sehr gut, er ist in ein Fußballteam integriert und hat, mit Verweis auf die bevorstehende Zusammenführung, nie die Schule besucht. Besagter Antrag wurde bisher nicht gestellt.

Eine Analyse von Simons Situation als möglicher Übergangsmoment (von institutioneller zu familiärer Unterbringung und von Transit- zu Ankunftsland) verdeutlicht, dass das Potential für Agency nicht ausgeschöpft ist. Simon selber handelt nicht, wobei auch dieses Nicht-Handeln ein agentischer Akt ist, ob es sich nun um eine bewusste Entscheidung zum Ausharren oder eine resignierende Nicht-Entscheidung handelt. Die Betrachtung dieser Übergänge als Ko-Kreation zwischen einer Reihe von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren hebt die Rolle des sozialen Netzwerkes, in welches Simon eingebettet ist, hervor. In diesem Verständnis ist Agency ein interaktiver und diskursiver Prozess, der weder vorsätzlich (vom Individuum) noch vorbestimmt (durch die Umstände) ist. Jeder Akteur trägt in einem komplexen sozialen Prozess, in welchem Menschen als Instrument anderer Agenten agieren, zum Erreichen von Agency bei.

⁹ Von der Autorin gewähltes Pseudonym.

In Simons Netzwerk könnten die Sozialdienste eine entscheidende Rolle beim Erreichen von Agency einnehmen. Die Dienste haben das Potential, das Netzwerk um das Gericht zu erweitern, welches wiederum in Simons Sinne aktiv werden kann. Die BetreuerInnen hingegen können als Hebel fungieren und die Sozialdienste in ihrem Kontakt mit dem Gericht unterstützen. Die Resistenzen, welche die vollständige Entwicklung von Agency hemmen, liegen in der Beziehung zwischen Sozialdiensten und Gericht (welche die Sozialdienste meiden) und zwischen BetreuerInnen und Sozialdiensten, wobei die BetreuerInnen den Diensten gegenüber keinen Druck aufbauen. Die Entscheidung für die Zusammenführung von Simon und seiner Schwester scheitert momentan an sozio-strukturellen Restriktionen, welche ihnen die Durchführung des gewünschten Projekts nicht ermöglichen.

4 Fazit

Die Auseinandersetzung mit Literatur zu den Themen Agency und Identität und deren Abgleich mit den bisherigen Beobachtungen zeigt, dass beide sich auf zentrale Art und Weise im Alltag von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen manifestieren. Agency geschieht durch das Individuum in seinem sozialen und strukturellen Kontext. Bei minderjährigen Flüchtlingen, die außerhalb ihrer Herkunftsfamilie im institutionellen Rahmen untergebracht sind, nimmt jene Struktur eine dominante Rolle ein und kann Agency verhindern. Identitätsentwicklung und -konsolidierung ist ein prozessartiger Vorgang, der wiederum in den weiteren sozialen Kontext eingebettet ist und von ihm beeinflusst wird. Empirische Forschung zu diesem Thema mit einem ethnographischen Ansatz der Datenerhebung ist wichtig um zu lernen, wie die Jugendlichen diese parallelen Aushandlungsprozesse erleben und wahrnehmen. Im Fallbeispiel zeigt sich, dass Agency auch bei Einigkeit aller Akteure verhindert werden kann, hier durch Beziehungen, die nicht hergestellt werden oder ungenutzt bleiben. Im weiteren Forschungsverlauf ist es zentral die zugrunde liegen Machtstrukturen zu betrachten, durch welche erklärt werden kann, warum institutionelle (Nicht-)Handlungen gewichtiger sein können als individuelle Entscheidungen.

Literatur

- Accorinti, Marco (2014): Politiche e pratiche sociali per l'accoglienza dei minori non accompagnati in Italia. Policies and practices on unaccompanied minors in Italy. Rome: CNR Edizioni.
- Allsopp, Jennifer/Chase, Elaine/Mitchell, Mary (2015): The tactics of time and status: Young people's experiences of building futures while subject to immigration control in Britain. In: *Journal of Refugee Studies*, 28, 2, S. 163-182.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2015): Verso un sistema di tutela dei minorenni stranieri non accompagnati. Documento di proposta. Rome: Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza.
- Baily, Charles D. R./Henderson, Schuyler W./Tayler, Rachel (2016): Global mental health in our own backyard: An unaccompanied immigrant child's migration from El Salvador to New York City. In: *Journal of Clinical Psychology*, 72, 8, S. 766-778.
- Barbulescu, Roxana/Grugel, Jean (2016): Unaccompanied minors, migration control and human rights at the EU's southern border: The role and limits of civil society activism. In: *Migration Studies*, 4, 2, S. 253-272.
- Barrie, Larissa/Mendes, Philip (2011): The experiences of unaccompanied asylum-seeking children in and leaving the out-of-home care system in the UK and Australia: A critical review of the literature. In: *International Social Work*, 54, 4, S. 485-503.
- Carlson, Bonnie E./Cacciatore, Joanne/Klimek, Barbara (2012): A risk and resilience perspective on unaccompanied refugee minors. In: *Social Work*, 57, 3, S. 259-269.
- Chapman, Rohati/Calder, Andrew (2003): Starting over: Young refugees talk about life in Britain. London: Prince's Trust.
- Dagg, Jennifer/Haugaard, Mark (2016): The performance of subject positions, power, and identity: A case of refugee recognition. In: *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 3, 4, S. 392-425.
- Devi, Sharmila (2016): Unaccompanied migrant children at risk across Europe. In: *Lancet*, 387, 10038, S. 2590-2590.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): What is agency? In: *American Journal of Sociology*, 103, 4, S. 962-1023.
- Fischer, Nicolas (2012): Protecting minors, controlling migrants: The emotional and moral issues involved in hearings of unaccompanied immigrant minors by freedom and detention judges in France. In: *Revue Francaise De Sociologie*, 53, 4, S. 689.
- Flynn, Robert J./Tessier, Nicholas G. (2011): Promotive and risk factors as concurrent predictors of educational outcomes in supported transitional living: Extended care and maintenance in Ontario, Canada. In: *Children and Youth Services Review*, 33, 12, S. 2498-2503.
- Galloway, Moira/Smit, Monika/Kromhout, Mariska (2015): Between control and support. The protection of unaccompanied minor asylum seekers at risk: The Dutch case. In: *International Migration*, 53, 4, S. 51-61.

- Geiger, Dorothee (2015): Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen: Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.
- Hek, Rachel/Hughes, Nathan/Ozman, Roberto (2012): Safeguarding the needs of children and young people seeking asylum in the UK: Addressing past failings and meeting future challenges. In: *Child Abuse Review*, 21, 5, S. 335-348.
- Hopkins, Peter/Hill, Malcolm (2010): The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. In: *Child & Family Social Work*, 15, 4, S. 399-408.
- Huemer, Julia/Karnik, Niranjana S./Steiner, Hans/Friedrich, Max H. (2011): Trauma related psychopathology in unaccompanied refugee minors. In: *European Psychiatry*, 26, Supplement 1, S. 1071.
- Keles, Serap/Friborg, Oddgeir/Idsoe, Thormod/Sirin, Selcuk/Oppedal, Brit (2016): Depression among unaccompanied minor refugees: The relative contribution of general and acculturation-specific daily hassles. In: *Ethnicity & Health*, 21, 3, S. 300-317.
- Kohli, Ravi K. S. (2006): The sound of silence: Listening to what unaccompanied asylum-seeking children say and do not say. In: *British Journal of Social Work*, 36, 5, S. 707-721.
- Kohli, Ravi K. S. (2014): Protecting Asylum Seeking Children on the Move. In: *Revue européenne des migrations internationales*, 30, 1, S. 83-104.
- Kohli, Ravi K. S./Mitchell, Fiona (2007): Working with unaccompanied asylum seeking children: Issues for policy and practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kuo, Ben C. H. (2014): Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: A theoretical and empirical review and synthesis of the literature. In: *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2, 1, S. 16-33.
- Lundberg, Anna/Dahlquist, Lisa (2012): Unaccompanied children seeking asylum in Sweden: Living conditions from a child-centred perspective. In: *Refugee Survey Quarterly*, 31, 2, S. 54-75.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2012): Report nazionale minori stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2012. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2013): Report nazionale minori stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2013. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2014a): I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Report di monitoraggio - 30 settembre 2014. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2014b): Report nazionale minori stranieri non accompagnati. Aggiornato al 31 dicembre 2014. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015): Report nazionale minori stranieri non accompagnati. Dati al 31 dicembre 2015. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2016a): Report di monitoraggio. Dati al 31 agosto 2016. I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Rome: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2016b): Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2016. Rom: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017): Linee – guida dedicate al rilascio dei pareri per la conversione del permesso di soggiorno dei minori stranieri non accompagnati al raggiungimento della maggiore età (articolo 32, comma 1 bis del D.lgs. 25 luglio 1998, n. 286), 24.02.2017 Cong.
- Newbigging, Karen/Thomas, Nigel (2011): Good practice in social care for refugee and asylum-seeking children. In: *Child Abuse Review*, 20, 5, S. 374-390.
- Phinney, Jean S. (1990): Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. In: *Psychological Bulletin*, 108, 3, S. 499.
- Raithelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: Bethmann St./Helfferich, C. (Hrsg.): *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 122-153.
- Raithelhuber, Eberhard (2013): Agency und Übergänge. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 99-140.
- Seglem, Karoline B./Oppedal, Brit/Raeder, Sabine (2011): Predictors of depressive symptoms among resettled unaccompanied refugee minors. In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 5, S. 457-464.
- Speicher, Laura (2011): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Südtirol und Europa. Übergänge und Identitätsbildung. Bachelorarbeit, Freie Universität Bozen-Bolzano.
- Spiteri, Damian (2015): "On the way to freedom": An ethnographic appreciation of the life projects of unaccompanied minor asylum-seekers who flee from Africa, cross the Mediterranean Sea, and finish up on the island of Malta. *Sage Open*, 5, 4, 2158244015617473. doi:10.1177/2158244015617473.
- Streeck-Fischer, Annette (2016): Migration – soziales Trauma – Identität. In: *Forum der Psychoanalyse*, 32, S. 111-113.
- Wetherell, Margaret/Potter, Jonathan (1992): *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Columbia: Columbia University Press.

Körper – Geschlecht – Religion

Adoleszente Identität(en) zwischen individueller Freiheit und kulturellem Zwang

Jasmin Donlic/Julia Ganterer

Einleitung und theoretische Rahmung

Die in den vergangenen Jahren intensivierte sozialpädagogische Auseinandersetzung mit Körper, Geschlecht und Religion ist mit sozialen Fragen und politischen Reaktionen darauf verbunden, die eine Krise zwischen individueller Freiheit und kulturellem Zwang bei der Herausbildung adoleszenter Identitäten zum Ausdruck bringen. Die bewusste Inszenierung des Körpers dient als Visitenkarte der eigenen Identität(en). Vor allem in der Adoleszenz, bei der Körper und Geschlecht in den Fokus der Persönlichkeitsentwicklung rücken, spielt das Thema Identität eine zentrale Rolle. Die Anforderungen der gegenwärtigen, stark individualisierten und pluralisierten Gesellschaft verstärken dies; der Körper wird vermehrt als Anker der Selbstfindung und als Bezugsrahmen der eigenen Identität(en) gesehen. Dies zeigt sich in der wachsenden Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper¹, [...] die zu einer Zunahme praktizierter Körpergestaltungen (vgl. Wohlrab/Stahl/Kappeler 2007: 87-95) und zu vermehrten Schwierigkeiten mit der Selbst- und Identitätsfindung führen.

Es wird ersichtlich, dass es zu einem wachsenden Zwang zur Körperoptimierung und Identitätsperfektionierung bei Adolescent*innen kommt. Studien aus dem Bereich der Jugendforschung (vgl. Winter/Neubauer 2005: 207-227) zeigen, dass Heranwachsende zunehmend selbst an der Gestaltung ihrer Geschlechts- und Körperidentität beteiligt sind. Sie können als Akteur*innen ihrer eigenen Identität(en) verstanden werden, die aktiv den Prozess der Adoleszenz mitgestalten. Körper und Identität(en) sind zugleich aber auch Formen sozialer Repräsentationen, denen kulturelle und religiöse Bedeutungs-

¹ Laut HBSC-Studie der WHO 2014 gaben 51 Prozent der österreichischen Mädchen im Alter von 15 Jahren an, sie seien zu dick, obwohl nur 12 Prozent laut Body-Maß-Index als übergewichtig oder adipös eingestuft wurden. 24 Prozent der Befragten hielten zum Zeitpunkt der Umfrage Diät (vgl. HBSC 2014).

systeme zugeordnet werden, durch die die Adolescent*innen konstituiert, wahrgenommen und bewertet werden. So kann beispielsweise das Kopftuch als Zeichen der religiösen Gruppenzugehörigkeit oder auch aus nicht-religiösen Gründen getragen werden. Die Gestaltung und Modifikation adolescenter Körper befindet sich daher immer auch in einem Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Freiheit und kulturellem Zwang.

Dieser Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Körper, Geschlecht und Religion für die Identitätsformung junger Heranwachsender. Dabei soll die Frage erörtert werden, welche Rolle Körpermodifikationen in Bezug auf die Identitätsformung junger Heranwachsender spielen und in welchem (Spannungs-)Verhältnis Körper, Geschlecht und Religion mit kulturellem Zwang und individueller Freiheit stehen. Neben den vorliegenden wissenschaftlichen Befunden beziehen sich die Autorinnen auf eigenes Forschungsmaterial, das im Rahmen des laufenden Dissertationsprojekts „Körpergestaltung und Identitätsformung in der Adoleszenz“ von Julia Ganterer sowie der Masterarbeit „Lebenswelt und Religiosität von Muslim*innen in Kärnten“ von Jasmin Donlic erhoben wurde.

Der Beitrag widmet sich zunächst dem Themenbereich der Identitätsformung und Körpergestaltung. Darauf aufbauend werden extrinsische Motive und Beweggründe vorgestellt, die Menschen zu Körperpraktiken animieren. Anschließend wird auf den Diskurs „Religiöse Kleidung“ eingegangen, um anhand der Darstellung eigener empirischer Forschungsergebnisse das Phänomen des Kopftuchtragens näher zu beleuchten. Abschließend folgt ein kurzes Resümee.

1 Identitätsbildung und Körpermodifikation

Identitäten konstruieren sich nicht aus sich selbst heraus, sondern immer intersubjektiv in der interaktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und kulturellen Umwelt. Im Sinne postmoderner Identitätskonzepte haben sich die sozialen Bedingungen in den letzten Jahrzehnten so verändert, dass sich die Menschen in entgrenzten – globalisierten, pluralisierten, individualisierten, enttraditionalisierten und ästhetisierten – Lebensformen konstruieren und gestalten müssen (vgl. Gugutzer 2002: 49). Zur Hervorhebung dieser widersprüchlich geprägten Alltagswelt sowie einer als ambivalent erfahrenen Identitätsfindung schreibt bereits Montaigne:

„Ich habe von mir nichts Ganzes, Einheitliches und Festes, ohne Verworrenheit und in einem Gusse auszusagen. [...] Wir sind alle aus lauter Flicker und Fetzen so kunterbunt unförmlich zusammengestückt, daß jeder Lappen, jeder Augenblick sein eigenes Spiel

treibt. Und es findet sich ebenso viel Verschiedenheit zwischen uns und uns selber wie zwischen uns und anderen“ (Montaigne zit. nach Keupp 1994: 243).

Entsprechend gibt es keine einheitlichen oder feststehenden Identitätskonzepte. Vielmehr fließen diese – wie die Identität(en) selbst – ineinander, konstruieren sich gegenseitig und sind multiperspektivisch zu betrachten. Die Abwendung von Vorstellungen der Homogenität und Einheit eröffnet einerseits den Blick auf Heterogenität und Pluralität, andererseits schafft sie Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Mit dieser Diskontinuität und Fragilität haben insbesondere junge Heranwachsende in der Phase der Selbstfindung zu kämpfen. Aus diesem Grund müssen Adolescent*innen „die Kompetenz“ zur Identitätskonstruktion haben, um „in einem dynamischen Konfliktfeld zwischen Selbst und inneren oder äußeren Objekten immer wieder Formen von Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz zu erreichen“ (King 2013: 85). Junge Heranwachsende lernen, sich an anderen und durch andere selbst zu definieren. Die Identitätsformung findet dabei auf der Basis symbolisch vermittelter Interaktionen wie Sprache, Mimik, Gestik oder auch Kleidung statt. Das Erscheinungsbild wird von anderen wahrgenommen, interpretiert und bewertet, noch bevor verbal miteinander kommuniziert wird. Diese Be-Urteilungen und Be-Wertungen, die im ersten Augenblick anhand von Kleidung, Frisur und Styling erfolgen, können die Inklusion oder Exklusion in soziale Gruppen, Räume oder Felder bedeuten. „Somit ist die Außenperspektive, also die Zuschreibung einer Identität durch andere, eine entscheidende Komponente der Selbstkonstitution. Der sichtbare Körper erscheint dabei als das prädestinierte Medium für gezielte Identitätsarbeit, um in sozialen Interaktionen den gezielten Effekt zu erreichen“ (Grigo 2015: 71). Dieser wird so zur Projektionsfläche der eigenen Identitäts- und Selbstfindung. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten, den Körper durch mehr oder weniger dauerhafte Gestaltungen zu individualisieren. Der in der Soziologie verwendete Sammelbegriff für eine Vielzahl von Praxen, die darauf abzielen, den Körper temporär, langfristig oder dauerhaft unveränderbar zu gestalten, lautet „Körpermodifikation“ (Borkenhagen/Stirn/Brähler 2014). Menschen nehmen diese dabei aus unterschiedlichsten Gründen und auf verschiedenste Art und Weise vor. Solche körperlichen Veränderungen werden jedoch immer auch kontrovers diskutiert und divergent bewertet. Dies hat wiederum zur Folge, dass bestimmte Körperpraktiken, die nicht im gesellschaftlichen Mainstream verhaftet sind, zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führen können. Anhand von Körperpraktiken wird das Spannungsfeld von Körperlichkeit, sozialen Praktiken und gesellschaftlichen Machtverhältnissen deutlich.

2 Motive für Körpermodifikationen

Die Motive von Menschen, sich Körperveränderungen zu unterziehen, sind vielfältig. In einer von Erich Kasten durchgeführten deskriptiven Dokumentenanalyse von Internetberichten (2006) wurde der Frage nachgegangen, welche Motive Menschen dazu verleiten, ihren Körper zu modifizieren. Genannte Gründe, waren unter anderem: Erhöhung der physischen Attraktivität, Gruppendruck, Nachahmung von Vorbildern, Versuch erwachsener zu wirken, Identitätsfindung, Abheben von der Masse, Mutprobe, Protest, Markierung eines Lebensabschnitts, religiöse Motive oder die Aufarbeitung von Grenzerfahrungen (vgl. Kasten 2006: 228).

Gleichzeitig gehen mit der Erfahrung, den Körper zu kontrollieren, zu beherrschen und die Schmerzen zu ertragen, euphorische Gefühle des Glücks, des Stolzes, der Freiheit und der Macht einher. Der Akt der Körpermodifikation und die damit verbundene Erfahrung der Autoinitiation sind die Folgen des Wunsches nach subjektiver Autonomie, freiem Ausleben von Lebenseinstellungen und modifizierten Identitätsentwürfen (vgl. Decker 2003: 18). Ein wichtiger Aspekt der Körpermodifikation ist auch die „Disziplinierbarkeit des Körpers“ (Foucault 1976), durch die der eigene Körper auf besondere Weise spür- und erlebbar wird. Die Praxis der Körpermodifikation kann zudem als Medium verstanden werden, das gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Praktiken markiert, aufzeigt und/oder modifiziert. Es scheint eine Tatsache zu sein, dass Körpermodifikationen insbesondere für Adolescent*innen tiefgreifende Bedeutungen haben und dass Veränderungen am Körper mit dem Wunsch verbunden sind, ein neues Verhältnis zum eigenen Körper aufzubauen, um in diesem Prozess die eigene Identität neu zu konstruieren (vgl. Borkenhagen 2001: 55). Im Interview bestätigt die 18 jährige Schülerin Karolin die These der Funktion des Körpers als Identitätsmedium und als Bühne der Selbstpräsentation:

„Dann habe ich mich irgendwann mal dazu entschieden, zum Friseur zu gehen, die Haare kurz zu schneiden. [...]Und [...] mir hat es gut gefallen. Ich habe nun gewusst, dass ich damit etwas anstellen kann, bisschen hinauf, oder auch nicht. Wie ich gerade will. Und ähm, dann bin ich eben zum Style gekommen, wie ich ihn jetzt habe. Eher mehr ins männliche, aber ich muss sagen jetzt, vom Charakterlichen her. Viele meinen, dass ich, nur, weil ich mehr männlich, dass ich vom Charakter her nicht weiblich bin. Aber das ist eine ganz eine andere Geschichte. Aber ähm...dann bin ich eben zu diesem Style gekommen. Ähm eben eher so maskulin und so. Da hab ich angefangen mich so richtig wohl zu fühlen, dass ich mich so aufstylen kann. So, wie, wie ich mich wohl fühle.“²

2 Interviewpassage aus dem laufenden Dissertationsprojekt „Körpergestaltung und Identitätsformung in der Adoleszenz“ von Julia Ganterer. Die Namen der Interviewpersonen sind Pseudonyme.

3 Körperrepräsentation in der Adoleszenz

In der Adoleszenz setzen für den/die Heranwachsende/n irritierende Veränderungen ein: Der Körper wächst, die sekundären Geschlechtsmerkmale werden ausgeprägt, Scham- und Achselhaare – bei Jungen auch das Barthhaar und die übrige Körperbehaarung – wachsen. Mädchen bekommen ihre erste Menstruation, Jungen ihren ersten Samenerguss. Der Körper verändert seine Gestalt, sein Gewicht, seinen Geruch und seine Erscheinungsform. Mit dieser Veränderung müssen Adolescent*innen sich erst zurechtfinden, sie müssen ihr neues Erscheinungs- und Selbstbild kennen- und akzeptieren lernen. Aus diesem Prozess der Veränderung soll schließlich eine Neuorientierung, Identifizierung und soziale Ordnung resultieren. Allerdings kann dieser Prozess mitunter konflikthaft erlebt werden und von sozialen und kulturellen Zwängen geprägt sein. Selbstrepräsentation und Selbstinszenierung sind auf der Suche nach dem eigenen Ich zentrale Strategien, um Antworten auf die Frage nach sozialer Anerkennung und Akzeptanz zu bekommen.

Deshalb manipulieren, inszenieren und perfektionieren Adolescent*innen aktiv ihren eigenen Körper, nutzen ihn als Gestaltungsfläche und Erlebnisraum. Der adoleszente Körper wird zum expressiven Gestalter von Interaktionen mit sich selbst und mit anderen. Er symbolisiert Identität, avisiert Zugehörigkeit und Abgrenzung zugleich. Er markiert die Ablösung von der Kindheit und den Gewinn von Selbstständigkeit und Autonomie gegenüber den Erziehungsberechtigten (vgl. Müller 1992: 372). Gleichzeitig wird mit der massiven geschlechtsspezifischen Körperversänderung die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität angestoßen und die Identifikation mit dem „Mann- oder Frau-Sein“ gefördert, die eine demonstrative Inszenierung von „Männlichkeit(en)“ und/oder „Weiblichkeit(en)“ zur Folge hat. Der Körper dient dabei als Medium der eigenen Identitätsformung und Subjektivierung.

Was hat dies nun mit religiöser Kleidung zu tun? Welche Rolle spielt dabei das viel diskutierte Kopftuch in der Gesellschaft? Wie kann das Tragen von Kleidung als soziale Frage verstanden werden? Mit einer kurzen theoretischen Einführung dazu und weiterführenden Falldarstellungen aus der Masterarbeit „Lebenswelt und Religiosität im Alltag“ sollen diese Fragen im Folgenden erörtert werden.

4 Religiöse Kleidung am Beispiel des Kopftuches

Die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion oder Kulturgruppe, einem speziellen Lebensstil oder einer bestimmten Religion kann – neben rein körperlichen Merkmalen – auch über den Kleidungsstil ausgedrückt werden. Sobald die Kleidung direkt mit Religion (oder anderen Zugehörigkeiten) in Verbindung gebracht wird, kann sie – vor allem auch durch Typisierung seitens der Anderen – als religiöse Kleidung interpretiert werden. Dementsprechend wird Kleidung nicht generell als religiös angesehen und wird nach Grigo (vgl. 2015: 46) folglich nur in Prozessen situativer Bedeutungsbestimmung als solche aufgefasst, die wiederum selbst vom Kontext, soziokulturellen Diskursen und kulturell-historischen Einflüssen geprägt sind. Nach Lüddeckens (2013: 55) kann die Typisierung eines spezifischen Kleidungsstils in Bezug auf Religion, Kultur oder Tradition „auf der emischen Ebene als Verpflichtung, als Anerkennung aber auch als Ablehnung verstanden werden“, woraus sich verschiedene Handlungsoptionen ergeben oder ausschließen lassen. Diese Zuschreibungen fördern zudem Mechanismen der In- und Exklusion. Religiöse Kleidung gibt durch ihren Bezug zum Körper immer auch Hinweise auf ihren Träger/ihre Trägerin und „offenbart diese/n als Angehörige/n einer religiösen Gruppe, Inhaber*in einer religiösen Rolle, Teilnehmer*in an einem religiösen Ritual oder als Person mit einer bestimmten religiösen Umsetzung“ (Grigo 2015: 47). Folglich symbolisiert religiöse Kleidung stets personale oder soziale Identität(en).

Die eigenen Erfahrungen beim Tragen eines Kopftuches beschreibt Lisa, mit 18 Jahren zum Islam konvertiert, anhand des folgenden Beispiels:

„Der Islam empfiehlt ja der Frau, dass es besser ist für sie, wenn sie sich bedeckt, also wirklich, dass man nicht die Füße sieht. Also wirklich ganz komplett, ich sage jetzt nicht den Niqab, dass man die Augen nicht sieht aber Kopftuch einfach, man soll das Kopftuch irgendwo auch nicht, wie viele es tun, ganz eng mit enger Kleidung tragen, sondern wenigstens eine Tunika welche einfach über den Hintern geht also einfach etwas, was nicht eng ist, das ist ganz wichtig, weil es macht schon viel aus, wenn ich jetzt eine bedeckte Frau sehe und eine die jetzt nicht bedeckt ist. Ich sage nicht, dass es jeder tragen muss, man sollte einfach eine gewisse Reife dafür haben, derjenige muss sich das sehr gut überlegen, weil es einfach viele Veränderungen mit sich bringt. Nicht nur wegen der Arbeit, sondern auch wegen der Gesellschaft, von den Freunden aus, von der Familie aus. Mir war das alles bewusst und habe es dann begonnen zu tragen.“³

Eine bedeutende Rolle spielt religiöse Kleidung damit zum einen bei Prozessen sozialen Grenzziehung durch die Reproduktion von Differenz und Identität oder auch Inklusions- und Exklusionsmechanismen und zum anderen durch einen entsprechend von außen unterstellten transzendenten Referenz-

³ Interviewpassage aus der Masterarbeit „Lebenswelt und Religiosität im Alltag“ von Jasmin Donlic. Die Namen der Interviewpersonen sind Pseudonyme.

rahmen (vgl. Grigo 2015: 47). Dieser wird von Lüddeckens (2013: 63) wie folgt beschrieben: „Durch Kleidung kann an außerhalb der Interaktion Stehendes angeschlossen werden und dieses damit in die Situation einbezogen werden. Wird Kleidung als religiöse Kleidung erkannt, so ist der Anspruch einer transzendenten Ordnung in der Interaktion anwesend. Dies ist der Fall, weil religiöser Kleidung der Bezug zu einer solchen Ordnung zugeschrieben wird“. Religiöse Kleidung spiegelt somit eine Zuordnung zu bestimmten spirituellen und gemeinschaftlichen Gruppierungen wider. Sobald sie wie beispielsweise das Kopftuch als religiös wahrgenommen wird, erfolgt die Einbeziehung einer über die reine Interaktion hinausreichende „und über sie hinaus Anspruch erhebende Ordnung“ (Lüddeckens 2013: 64). So betrachten Muslime das Verhüllen des Kopfes mit einem Tuch als zum islamischen Leben dazugehörige grundlegende Tradition. Zahlreiche, weniger streng gläubige Muslime identifizieren sich allerdings nicht (mehr) mit diesem Brauch und sehen im Tragen des Kopftuches vielmehr ein „Symbol für die Unterdrückung der Frau“ (Heinisch/Scholz 2012: 181) und betrachten es deshalb auch als rückständig, wie Heinisch und Scholz (vgl. 2012: 85) feststellen. Aktuell können unter Muslim*innen ein modernerer Umgang mit dem Kopftuch und eine grundsätzliche Tendenz zur Veränderung festgestellt werden, wie die Befragte Adida beschreibt:

„Die ist etwas moderner geworden, man sieht es ja in diesen arabischen Ländern, die müssen ein Kopftuch tragen und ganz weite Kleidung. Damit die Körperzüge nicht gesehen werden, damit die Männer eben nicht auf falsche Gedanken kommen. Eigentlich finde ich das auch etwas blöd, aber leider es ist halt eben so.“

Das Tragen eines Kopftuchs wird damit zumeist negativ konnotiert. Betrachtet man allerdings die soziale Ordnungsfunktion von religiöser Kleidung, so lässt sich festhalten, dass Religion neben ihrer gesellschaftlichen Relevanz auch für individuelle Identität(en) bedeutsam ist. Entsprechend lässt sich religiöse Kleidung als Symbol der religiösen Sozialisierung einer Gesellschaft interpretieren. So tragen Muslimas nach Heinisch und Scholz (2012: 185) ihr Kopftuch „einzig aus freier Entscheidung“ und verstehen das als Symbol ihrer neu gewonnenen Identität innerhalb einer sozialen Minderheit. Auch wenn das Kopftuch eine Form der Bekenntnis zum Islam darstellen kann, muss die konservative Tradition der Elterngeneration von seinen Träger*innen trotzdem nicht (aus)gelebt werden. Möglicherweise lässt sich sogar eine „Verobjektivierung“ und Vergegenständlichung der Anderen als Andere“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 36) als Folge der Fokussierung auf religiöse Kleidung und deren Anwendung festhalten.

Welche Funktionen, Auswirkungen und Folgen das Tragen religiöser Kleidung für junge Heranwachsende hat, wird nun anhand ausgewählter Fallbeispiele näher beleuchtet. In Bezug auf das Kopftuch finden sich bei den befragten Personen bzw. ihren Familien unterschiedliche Umgangsweisen,

Einstellungen und Strategien. So gibt es viele Muslimas, die das Tragen des Kopftuches ablehnen. Weiters wird auch das Thema „Kopftuch und Arbeitsplatz“ angesprochen. So wird auch das Tragen eines Kopftuchs von vielen Arbeitgeber*innen nicht akzeptiert. Aida beschreibt im Interview zum Thema Kopftuch Folgendes:

„Ich persönlich trage kein Kopftuch, meine Mama trägt Kopftuch. Ich trage keines, aus dem Grund, weil ich einmal vorhabe zu arbeiten. Könnte mir nicht vorstellen, vom Mann abhängig zu sein, deshalb will ich auch das Studium fertig machen. Mit Kopftuch ist es auch schwierig, eine Arbeit zu finden und ich selbst würde mich auch psychisch nicht bereit fühlen, das Kopftuch zu tragen, weil es auch durch die politische Situation nicht gerade einfach ist, ein Kopftuch zu tragen. Sonst kleide ich mich, wie ich mich wohlfühle und wie ich denke, dass es richtig ist. Also meistens nicht kurz oder so, einfach normal eben.“

Auch Emina nennt Gründe, warum sie sich im Gegensatz zu Lisa (s. Interview oben) gegen diese Tradition stellt:

„Ich sehe keinen Grund, wieso ich es tragen sollte. Ich brauche keines, ich will keines, ich habe schöne lange Haare, die ich zusammenbinde, die ich offen trage. Ich trage es nur, wenn ich in eine Moschee gehe. Als ich in Istanbul war und mir dort die Moscheen angesehen habe, habe ich es mir umgebunden, weil es einfach so Brauch ist und es jeder tut. Weil man als Frau in keine Moschee gehen sollte, ohne dass man sich ein Kopftuch bindet.“

Said hingegen spricht über die freie Entscheidung des „Kopftuchtragens“:

„Ja, wenn sie meint, sie muss es tun, soll sie es. Also sie soll die Freiheit dazu haben, weil nicht jede Frau, die bedeckt oder verschleiert ist, heißt nicht automatisch, dass sie unterdrückt ist, in meinen Augen. Jede Frau, die mehr oder weniger die Freiheit hat sich ausziehen, hat auch die Freiheit sich zu bedecken in Österreich.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für junge Heranwachsende in der heutigen Zeit sehr schwer ist, ihre religiöse Identität zu finden und zu erfinden. Sowohl die gesellschaftlichen als auch (zumindest teilweise) die religiösen Einflüsse sind trotz der „nahezu global feststellbaren Liberalisierung unterschiedlicher Gesellschaften“ noch immer vorhanden. Dazu kommen noch die allgemeine Schnelllebigkeit im Alltag und das Verlangen nach Zugehörigkeit. Die Gefahr sich selbst zu verlieren ist demzufolge extrem hoch. Besonders für die Entwicklung der Adolescent*innen ist diese Situation schwer zu handhaben. Wenn dann noch die religiöse Überzeugung der Familie, gesellschaftliche Vorurteile und tradierte, möglicherweise überkommene Praktiken dazukommen, wird der Prozess der Identitätsfindung noch um ein großes Stück komplexer.

5 Resümee

Die eingangs gestellten Fragen nach der Rolle von Körpermodifikationen und dem (Spannungs-)Verhältnis von Körper, Geschlecht und Religion zwischen kulturellem Zwang und individueller Freiheit können hier nicht vollends beantwortet werden, da sie von einer Vielzahl individueller und soziokultureller Bedingungen „abhängig“ sind. Es konnte jedoch aufgezeigt werden, dass Körpermodifikationen besonders für die Identitätsformung junger Menschen eine große Rolle spielen. Implizit geht aus den Interviews auch der Zusammenhang zwischen individueller Freiheit und sozialem Zwang hervor. Dies zeigt sich u.a. in Bezug auf den Zwang zur heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit und der Geschlechtszugehörigkeit am Beispiel von Karolin. Sie hat mit ihrem neuen Styling zwar die „freie Wahl“ der Körpergestaltung, gleichzeitig findet dadurch jedoch eine Kategorisierung der Geschlechtszugehörigkeit statt. Karolin empfindet sich selbst nicht als „männlich“, sondern würde sich „vom Charakterlichen her“ als „weiblich“ bezeichnen und ordnet ihre Körpermodifikation bzw. ihr körperliches Erscheinungsbild so „automatisch“ einem der beiden Geschlechter zu. Die problematische Position zwischen individueller Freiheit und sozialem Zwang wird auch in den zentralen Ergebnissen über das Kopftuch deutlich, die zeigen, dass Adolescent*innen dieses unterschiedlich tragen, erfahren und (er)leben. Aida beispielsweise verweist explizit auf den gefühlten Zwang zum Kopftuchverzicht, denn mit „Kopftuch ist es [...] schwierig, eine Arbeit zu finden“ und auch politisch sei es „nicht gerade einfach“. Said hingegen meint:

„Jede Frau, die mehr oder weniger die Freiheit hat sich auszuziehen, hat auch die Freiheit sich zu bedecken in Österreich.“

Die Conclusio: Adoleszente Identität(en) sind in Bezug auf Körper, Geschlecht und Religion eingespannt zwischen individueller Freiheit und kulturellem Zwang. Dabei hängen Freiheit und Zwang einerseits von der individuellen Sinnggebung und (gefühlten) sozio-kulturellen Bedeutung ab. Andererseits bestimmen auch die Bedeutungen und Bewertungen der Gesellschaft über die „Sinn-Freiheit“ und „Zwangs-Losigkeit“ von Körper, Geschlecht und Religion. Die spannende Frage nach den einzelnen (kausalen oder prozesshaften) interaktiven, wechselseitigen Mechanismen, die dabei zwischen Individuum und Gesellschaft wirksam werden, muss hier leider offen bleiben.

Literatur

- Borkenhagen, Ada (2001): Gemachte Körper: die Inszenierung des modernen Selbst mit dem Skalpell; Aspekte zur Schönheitschirurgie. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 25,1, S. 55-67.
- Borkenhagen, Ada/Stirn, Aglaja/ Brähler, Elmar (2014): Body Modifikation. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Decker, Oliver (2003): Vergötterte Körper. In: Psychosozial 94: Körperkunst und Körpermodifikationen 26, 94, S. 13-24.
- Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisations- und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 207-227.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grigo, Jacqueline (2015): Religiöse Kleidung: Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz. Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, Robert (2002): Körper, Leib und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer VS.
- HBSC (2014): Health-Behaviour in School-aged Children. World Health Organisation collaborative cross-national survey: Die Österreichische HBSC-Studie 2014. <http://lbihpr.lbg.ac.at.w8.netz-werk.com/de/osterreichische-hbsc-studie-2014> [Zugriff: 02.02.2016].
- Heinisch, Heiko/Scholz, Nina (2012): Europa, Menschenrechte und Islam – ein Kulturkampf? Wien, Passagen Verlag, S. 30-37.
- Kasten, Erich (2006): Body-Modification - Psychologische und medizinische Aspekte von Piercing, Tattoo, Selbstverletzung und anderen Körperveränderungen. München: Reinhardt.
- Keupp, Heiner (1994): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer selbstreflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (2. Aufl.) Wiesbaden, Springer VS.
- Lüddeckens, Dorothea (2013): Relevanz in der Interaktion: Kleidung und Religion. In: Lüddeckens, Dorothea/Uehlinger, Christoph/Walthert, Rafael (Hrsg.): Die Sichtbarkeit religiöser Identität: Repräsentation-Differenz-Konflikt. Zürich: Theologischer Verlag Zürich, S. 37-75.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 35-66.
- Müller, Hans-Peter (1992): Sozialstruktur und Lebensstil: Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2005): Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen „ihre“ Adoleszenz. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York: Campus, S. 207-226.

Wohlrab, Silke/Stahl, Jutta/Kappeler, Peter M. (2007): Modifying the body: Motivations for getting tattooed and pierced. In: ScienceDirect (Hrsg): Body Image 4,1, S. 87-95. <https://www.journals.elsevier.com/body-image> [Zugriff: 02.02.2016].

Internationale Jugendarbeit in der Begegnung mit sozialer Ungleichheit

Aktuelle Diskurse um Mobilität, Interkulturalität und Identität

Natalia Wächter

Der Artikel befasst sich mit Internationaler Jugendarbeit (IJA) und untersucht, wie IJA soziale Ungleichheit thematisiert und welche theoretischen Konzepte sie dabei verwendet, wobei der Schwerpunkt auf Diversität und Ethnizität liegt. Der Text zeigt, wie die IJA Diskursen der Politik unterliegt, welche die Förderprogramme und somit auch die Angebotslandschaft der IJA bestimmen. Die dargestellten Ergebnisse aus empirischer Begleitforschung belegen zudem ungleiche Zugangschancen zu den Programmen und den Angeboten der IJA.

In den letzten Jahren lassen sich in der IJA vor allem zwei ideologische Veränderungen ausmachen, von welchen die eine neoliberalen Vorstellungen entspricht und dementsprechende Kritik in den eigenen Reihen erzeugt und die andere auf der Anerkennung von Migrationsgesellschaften beruht und somit in Theorie und Praxis begrüßt wird. Bei ersterer handelt es sich um eine Diskursverschiebung von Mobilitätsangeboten zur persönlichen Bereicherung zur ökonomischen Verwertbarkeit („Mobilität zu Lernzwecken“) hin, wie von der reflexiven IJA-Forschung beobachtet und kritisiert wird. Die zweite Veränderung besteht in einem Umdenken von einem „dichotomen“ Verständnis der Völkerverständigung als Ziel jugendlicher Mobilitätsprogramme zu einem „reflexiven“ Verständnis von Diversität und Interkulturalität, das IJA-Programmen zugrunde liegen soll.

1 Internationale Jugendarbeit im Kontext vorherrschender politischer Diskurse

1.1 Historische Entwicklung

In diesem Kapitel werden die Entwicklung und die zentralen Inhalte der Internationalen Jugendarbeit (IJA) seit Ende des 2. Weltkriegs beleuchtet. Die Betrachtung im Zeitvergleich zeigt, dass die jeweilige Ausrichtung der IJA immer mit den vorherrschenden politischen Diskursen und prägenden ideologischen Anschauungen verwoben ist. So gab es am Beginn der IJA nach 1945 zuerst die allgemeine Zielsetzung, dass sich Jugendliche für andere Länder und Gesellschaften zu interessieren lernen und ein Verständnis für andere Kulturen entwickeln. In den 1950er Jahren war die IJA auf Europa konzentriert, was im Kontext mit der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft im Jahre 1957 zu verstehen ist. Jedes Jahrzehnt hatte seine dominierenden Themen in der Jugendarbeit. Im Zuge der beginnenden Aufarbeitung des Nationalsozialismus ging es in den 1960er Jahren um Antisemitismus sowie um „Völkerverständigung“. In den 1970er Jahren waren Entwicklungs- und Ostpolitik bedeutende Rahmen für die IJA, und in den 1980er Jahren wurde IJA als Mittel zum Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit wahrgenommen. Seit den 1990er Jahren, als ein ideologischer und begrifflicher Wandel von einer dichotomen Sichtweise von „uns“ versus „die Fremden“ zu einem interkulturellen Verständnis eingesetzt hatte, ist es auch zu einer Zielsetzung der IJA geworden, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Seit den 2000er Jahren gibt es noch ein weiteres Leitprinzip der IJA: Mobilität zu Lernzwecken. Der Fokus liegt verstärkt auf einer persönlichen Bereicherung, die zuletzt zu einer Erhöhung der „employability“ der einzelnen Jugendlichen betragen soll (vgl. Dubiski/Chchata/Thimmel 2016). Diese Darstellung des historischen Wandels hat in erster Linie einen deutschen Blickwinkel, ist aber auch, nicht zuletzt aufgrund der internationalen Kooperationen, auch für andere Länder von Bedeutung.

Die Praxis der IJA ist nicht nur eng mit gesellschaftlich-ideologischen Anschauungen verknüpft, sondern auch mit konkreten politischen Programmen. Besonders hervorzuheben sind hier die Programme der Europäischen Union (EU) „Interrail“ und „JUGEND IN AKTION“. Mit Interrail, das vor allem in der Vergangenheit allen Angehörigen der jungen Generation ein Begriff war, können junge Menschen seit 1972 relativ günstige Zugticket-Pässe zum Bereisen europäischer Länder erwerben, wobei die Altersgrenze im Laufe der Jahre von 21 auf 27 Jahre erhöht wurde. Von der ÖBB zum Beispiel wird der Interrail Global Pass mittlerweile auch für Erwachsene zu einem höheren Preis angeboten. JUGEND IN AKTION, die heute wichtigste

internationale Programmschiene, wendet sich gezielt an die IJA und bietet Fördermöglichkeiten für Jugendprojekte und die außerschulische Jugendarbeit. Die wesentlichen Kategorien, für welche Förderungen angeboten werden, sind der internationale Austausch der Fachkräfte der Jugendarbeit, internationale Jugendbegegnungen und der Europäische Freiwilligendienst. Förderungen richten sich an Institutionen sowie auch an Einzelpersonen (<http://www.jugendinaktion.at>). Bei diesen drei Kategorien handelt es sich auch um die drei Kernbereiche der IJA, wobei sich der Fachkräfteaustausch sowohl auf Angebote der Weiterbildung als auch auf Angebote zur Vorbereitung von Jugendaustausch-Events erstreckt.

1.2 Aktuelle ideologische Anschauungen der Internationalen Jugendarbeit in kritischer Betrachtung

Die beiden Diskurse, die die Ausrichtung der IJA aktuell prägen, wurden bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen: zum einen das Verständnis von Interkulturalität und zum anderen „Mobilität zu Lernzwecken“ („learning mobility“). Dahinter steht noch die Prämisse der Mobilität im Allgemeinen. Mobilität wird dabei gesellschaftlich als etwas Positives per se betrachtet, „mobil“ zu sein wird ähnlich wie „flexibel“ zu sein positiv bewertet, und man heißt es auch gut, wenn jemand durch „Mobilität“ Erfahrungen gesammelt hat. Besonders positiv bewertet wird Mobilität dann, wenn dabei auch etwas Benennbares gelernt wird, das im Idealfall auch beruflich verwertbar ist. „Grenzüberschreitende Mobilität für Lernzwecke“ ist das neue Schlagwort, das gerade auch die IJA prägt. Der Begriff „Mobilität“ ist dabei schon deutlich kritisiert worden, zum Beispiel sei bei Schüleraustauschprogrammen nicht die Bewegung an sich wertvoll, sondern das Ankommen und das Verweilen an einem anderen Ort (vgl. Weichbrodt 2014). Entsprechend der positiven Bewertung von Mobilität werden Jugend-Mobilitätsprogramme (wie z.B. Interrail, JUGEND IN AKTION, ERASMUS) gerade auch von der EU forciert.

Ein Vergleich des politischen Programms der zentralen politischen Akteure Europas zur Jugendmobilität zeigt, wie sich die Ausrichtung entsprechend einer gesellschaftlichen Diskursverschiebung verändert hat (vgl. Dubiski/Chehata/Thimmel 2016). Im Jahr 1995 betonte der Europarat in seiner Empfehlung zur Jugendmobilität Nr. R (95) 18 die allgemeine persönliche Bereicherung der jugendlichen TeilnehmerInnen von Mobilitätsprogrammen sowie gesellschaftliche und politische Ziele wie Frieden, Völkerverständigung und die Förderung eines Bewusstseins einer europäischen Identität:

„(...) an increase in the mobility of young people is an essential means by which to encourage personal enrichment und individual autonomy, as well as to promote peace and understanding between peoples, combat xenophobia and racism, and create awareness of a European cultural identity“ (Council of Europe 1995: 1)¹

Im aktuellen Grünbuch der EU (2009) dagegen wird der persönliche Benefit für junge Menschen mit „Mobilitätserfahrung“ auf die Verwertung am Arbeitsmarkt reduziert. Die gesellschaftlich-politischen Ziele sind wirtschaftlich-orientierten Zielen gewichen und lauten nun Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung.

„[...] Die Mobilität zu Lernzwecken - d.h. ein Auslandsaufenthalt mit dem Ziel, neue Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben - ist eine der grundlegenden Möglichkeiten, mit denen Einzelpersonen und insbesondere junge Menschen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigern und ihre persönliche Entwicklung voranbringen können. Studien bestätigen, dass die Mobilität zu Lernzwecken die Qualität des Humankapitals verbessert, da die Schüler und Studierenden Zugang zu neuem Wissen erhalten, ihre Sprachkenntnisse erweitern und interkulturelle Kompetenzen erlangen. Auch Arbeitgeber erkennen den Wert dieser Erfahrung an und schätzen sie. Diejenigen, die als junge Lernende mobil sind, sind zumeist auch später im Arbeitsleben mobil. (...) Europas Wettbewerbsfähigkeit kann ebenfalls verbessert werden, indem der Aufbau einer wissensintensiven Gesellschaft unterstützt wird. Auf diese Weise wird auch ein Beitrag zu den Zielen der Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung geleistet. [...]“ (Europäische Kommission 2009: 2)

Sowohl beim Einzelnen als auch in gesellschaftlicher Hinsicht geht es um ökonomischen Nutzen: Mobilität muss sich auszahlen. Auch der Mehrwert für das Individuum bei der Teilnahme an einem Jugend-Austauschprogramm beschränkt sich in diesem Grünbuch-Text auf seine Funktion als Humanresource für die Wirtschaft. Wer schon als Junger mobil ist, heißt es weiter, ist auch im späteren Berufsleben mobil, was vor allem die ArbeitgeberInnen freut.² Durch die „allgemeine neoliberale Diskursdominanz“ wird Mobilität stärker für berufliche Karriereplanung betont, und Bildung und Jugendarbeit erfahren eine Instrumentalisierung für ökonomische Strategien (vgl. Thimmel/Friesenhahn 2015: 97-98). Jugendliche werden als Investitionsobjekt gesehen, in welches es sich zu investieren lohnt, um die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken (vgl. Dubiski/Chahata/Thimmel 2016). Jugendmobilitätsprogramme sind aber nur ein Beispiel dafür, dass mittlerweile auch pädagogische Angebote im informellen Bereich wie der Jugendarbeit an

1 Zu der Frage, ob die Teilnahme am studentischen Austauschprogramm ERASMUS das Bewusstsein einer europäischen Identität stärken konnte, gibt es umfangreiche Forschungsergebnisse, die bestätigen, dass ein solcher längerer Auslandsaufenthalt europäische Identität stärkt bzw. bei ERASMUS-Studierenden größer ist als bei jenen ohne ERASMUS-Erfahrung (Ambrosi 2013; King/Riuz-Gelices 2003; Mitchell 2012).

2 Die Forschung konnte zeigen, dass höhere Bildung spätere berufliche Mobilität erhöht, aber nicht weil Pendeln so erfüllend ist, sondern weil bereits so viel (in Form von Bildung) für die Karriere investiert wurde, so dass Mobilität in Kauf genommen wird (Hillmert 2011).

Kompetenzerwerb und Verwertungsmöglichkeiten orientiert sein müssen (ebd.).

Das 2010 ausgerufenen Programm der Kommission „Youth on the Move“ („Jugend in Bewegung: Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen“) führt diesen Weg fort, indem es noch stärker auf transnationale Mobilität von jungen Menschen als Mittel zur ökonomischen Stärkung Europas setzt (vgl. Europäische Kommission 2010). Neben „Mobilität zu Lernzwecken“ wird auch Beschäftigungsmobilität ausdrücklich gefördert. Das Pilotprojekt „Dein erster EURES-Arbeitsplatz“ (2012-2015) sollte EU-BürgerInnen zwischen 18 und 30 Jahren bei der Suche nach einem Arbeits-, Praktikums- oder Ausbildungsplatz in einem anderen EU-Mitgliedsland unterstützen.³ Die von der EU geförderte und vom Eurodesk Ireland aktuell herausgegebene Broschüre „Working and Living in Europe: A guide for young people“ stellt dieser EU-Politik entsprechend für die meisten europäischen Länder übersichtlich die Mindestlöhne und Lebenshaltungskosten (für Wohnung, Zimmer in Wohngemeinschaft, Kinoticket, Bier im Lokal, Bier im Geschäft etc.) sowie die rechtlichen Voraussetzungen dar.

Der zweite Diskursstrang betrifft die Veränderung des Verständnisses von der „Völkerverständigung“ zur „Migrationsgesellschaft“. Heute wird in der IJA, entsprechend dem derzeitigen gesellschaftlichen und politischen Diskurs, davon ausgegangen, dass die Begegnung verschiedener Kulturen nicht ausreichend ist, sondern auch Reflexion notwendig ist. Dieses neue Verständnis kann mittels vier miteinander verwobenen Konzepten beschrieben werden:

- **Anerkennung einer „Migrationsgesellschaft“:** Wir befinden uns in Österreich und Deutschland nicht nur in einer Einwanderungsgesellschaft, sondern in einer Gesellschaft, zu welcher auch Menschen auf der Flucht gehören. Zudem bezieht sich der Begriff Migrationsgesellschaft auch auf Phänomene wie Diskriminierung und Rassismus (vgl. Thimmel 2015).
- **Kritik am nationalstaatlich orientierten Kulturbegriff:** Die Gleichsetzung von Kultur und Nation sowie die Annahme, dass Individuen einer bestimmten Kultur angehören, entspricht nicht den gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Scherr 2015).
- **Verständnis von konstruierten Kategorien:** Gegenüber einem essentialistischen Verständnis von sozialen Kategorien wie Ethnizität, Nation, Kultur oder Migrationshintergrund setzt sich zunehmend ein Verständnis durch, das diese Kategorien als sozial konstruiert begreift und eine Reflexion der Kategorien und seiner Zuschreibungen fordert.

³ Derzeit befindet sich das Projekt in Evaluierung.

- **Intersektionalitätsansatz:** Dieser auf Crenshaw (1989) zurückgehende Ansatz beschreibt, dass soziale Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, Rasse oder Klasse als miteinander verschränkt betrachtet werden müssen. Zum Beispiel soll berücksichtigt werden, dass der „Migrationshintergrund“ für ein Diplomatenkind eine andere Bedeutung als für ein Kind mit Fluchterfahrung hat.

Diese Ansätze werden in der folgenden Auseinandersetzung mit Ungleichheit in der IJA wieder aufgegriffen und weiter ausgeführt.

2 Soziale Ungleichheit und Internationale Jugendarbeit

Ein Kerngebiet insbesondere der Offenen Jugendarbeit (OJA) war es immer, soziale Ungleichheiten zu bemerken, zu thematisieren und diesen durch Reflexion und Programme entgegenzuwirken. Schon in der österreichischen Entstehungsgeschichte der Jugendpädagogik, also vor rund einhundert Jahren, war es ein zentrales Anliegen, sich sozial benachteiligten Jugendlichen anzunehmen (vgl. Böhnisch/Plakholm/Waechter 2015). Seit damals erlebten wir zwar einen Anstieg des allgemeinen Wohlstands und der Lebenserwartung, aber in den letzten Jahrzehnten gibt es durch den konsequenten Abbau des Wohlfahrtsstaates eine wieder zunehmend ungleiche Verteilung von Lebenschancen innerhalb der Bevölkerung. Auch die Entwicklung zur Migrationsgesellschaft stellt neue Herausforderungen bereit. Versteht man Sozialpädagogik und Jugendarbeit als Institutionen, die den Auftrag haben, dort zu unterstützen, wo andere (staatliche, wirtschaftliche, familiäre) Einrichtungen nicht ausgleichend tätig sein können, bleiben Hilfestellungen zur Emanzipation aus Ungleichheitsverhältnissen mit dem Ziel der sozialen Inklusion weiterhin wesentlich.

In Österreich sind in der OJA sozial benachteiligte Jugendliche eine zentrale Zielgruppe, aber Jugendliche mit Fluchterfahrung können auch von niederschwelligen Einrichtungen nicht sofort erreicht werden. Viele solcher Einrichtungen haben ein „Stammpublikum“, das teils auch ethnisch besetzt ist, was einen erschwerten Zugang für neue Gruppen bedeutet. Wiener JugendarbeiterInnen berichteten mir, dass zum Beispiel auch fremduntergebrachte Jugendliche kaum Zugang zu lokalen Angeboten der OJA hätten, da sie großteils „fremd“ im Bezirk sind und somit wenig soziale Kontakte und Anknüpfungspunkte haben. In der Literatur wurde hinsichtlich benachteiligter Gruppen auch die fehlende Offenheit von Angeboten der verbandlichen Jugendarbeit kritisiert (z.B. Nick 2015).

Eine kritische Betrachtung von sozialer Ungleichheit und internationaler Jugendarbeit zeigt, dass es einerseits die Prämisse gibt, Ungleichheiten entgegenzuwirken, aber andererseits auch Mechanismen bestehen, die soziale Ungleichheiten bekräftigen. Studienergebnisse von Evaluierungen internationaler Jugendprogramme belegen, dass die Teilnahme abhängig vom sozialen Milieu ist (Chehata/Thimmel 2015). Die von den AutorInnen betrachteten Evaluierungsberichte beziehen sich zum einen auf die wissenschaftliche Begleitung „Unter der Lupe“ von JUGEND IN AKTION und zum anderen auf die Studie „Evaluation Internationaler Jugendbegegnungen“. Die Ergebnisse der beiden Begleitstudien bestätigen einander: An den internationalen Austauschprogrammen nehmen überdurchschnittlich viele GymnasiastInnen (58% bzw. 59%) und unterdurchschnittlich viele HauptschülerInnen (4%) teil. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt bei beiden Studien 10%, was ebenfalls eine deutliche Unterrepräsentation (im Vergleich zu ca. 20% SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland oder Österreich)⁴ bedeutet. Zudem kommt die Mehrheit der Jugendlichen aus dem städtischen Raum (76%) (Chehata/Thimmel 2015: 124-125). Insgesamt kann also eine Benachteiligung aufgrund von Bildung, Migrationshintergrund und rurelem Wohnumfeld festgestellt werden.

Das Projekt „JiVE. Jugend international – Vielfalt erleben“ (2007-2010) hat versucht, diesem Ungleichverhältnis entgegenzuwirken, indem der Fokus auf interkulturelle Öffnung gelegt wurde und etablierte Träger der internationalen Jugendarbeit mit „Migrantenselbstorganisationen“ zusammengearbeitet haben. Im Teilprojekt zu Jugendbegegnungen und Jugendreisen nahmen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch tatsächlich verstärkt teil (Chehata/Thimmel 2015). Im Teilprojekt zum Europäischen Freiwilligendienst zeigte sich allerdings eine Benachteiligung nach sozio-ökonomischen Ressourcen (Chehata 2015).

3 Aktuelle Ansätze zur Integration sozial Benachteiligter in der IJA

Im Folgenden sollen verschiedene theoretische Ansätze und Diskussionsstränge vorgestellt werden, die bereits in der IJA thematisiert und angewandt werden. Der Anwendung dieser Ansätze in der IJA liegt ein gemeinsames Verständnis von einer diversitätsbewussten Arbeit zugrunde, welche immer „Sensibilisierung für und Reflexion von Erfahrungen und Strukturen von Privilegierung und Diskriminierung“ impliziert (Drücker 2014: 4, zit. nach

⁴ Für Österreich siehe ÖIF 2015, für Deutschland Diefenbach 2011.

Becker et al. 2016: 311). Ich habe dazu vier relevante Ansätze bzw. Themenbereiche ausgewählt, die sich kritisch mit herrschenden Machtverhältnissen auseinandersetzen.

3.1 Kritik an der Mobilitätsideologie

Ähnlich wie „Flexibilität“ ist „Mobilität“ zu einem wichtigen gesellschaftlichen Begriff geworden, der grundsätzlich positiv bewertet ist. Allerdings wird auch unterschieden zwischen „erwünschter“ Mobilität und „unerwünschter“ Mobilität. Erwünscht sind Auslandsaufenthalte zu „Lernzwecken“, sei es zum fachlichen Kompetenzerwerb, für die Verbesserung von Sprachkenntnissen oder für weitere Zusatzkompetenzen, sowie für berufliche Zwecke, insbesondere zur Karriereförderung, zum Berufseinstieg oder um heimischer Arbeitslosigkeit zu entkommen. Dabei kann die Ausrichtung an ökonomischen Kriterien, die Reduzierung der Individuen auf Humanressourcen sowie der Fokus auf die Arbeitgeberseite, für welche mobile ArbeitnehmerInnen ein Senken der Lohnkosten zugunsten größerer Gewinne bedeuten können, kritisiert werden. Unerwünschte Mobilität dagegen wird in der Regel erst gar nicht als solche bezeichnet, weil Mobilität positiv konnotiert ist. Dabei sind wir in Österreich und Deutschland anhaltend von der großen Mobilitätsbewegung hunderttausender Menschen, die aufgrund von Angst und Armut aus Kriegsgebieten und Krisenregionen nach Europa flüchten, betroffen. Diese unfreiwillige Auslandsmobilität ist zudem auch unerwünscht. Insbesondere Flüchtlinge sind von der „allgemeinen Mobilitätsaufforderung“ ausgeschlossen (vgl. Thimmel/Friesenhahn 2015: 102). Mobilität wird im öffentlichen Diskurs dann als positiv erachtet, wenn sie einen ökonomischen Vorteil für das eigene Land, die Region oder für Europa bringt. Wenn Mobilität, wie im Falle der ankommenden Flüchtlingsströme, aber als eine Bedrohung für den Wohlstand betrachtet wird, ist sie gänzlich unerwünscht.

Aber auch innerhalb Europas kommt es zunehmend zu einer Verschiebung zur Unfreiwilligkeit. Auswärtsmobilität als Zwangskonzept zur Erfüllung von Lebenschancen trifft vor allem die junge Generation vieler europäischer Länder. Die baltischen Länder sind am stärksten von einer Abwanderung der jungen, meist höher gebildeten Menschen betroffen, was ältere Generationen um die Zukunft ihrer Familien und die nationale ökonomische Entwicklung bangen lässt (vgl. Waechter 2017). Mobilität stellt zudem einen starken individuellen Eingriff dar. Auch im Diskurs zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit stellt sich zunehmend die Frage, ob und wie lange Mobilität noch ein Recht und keine Verpflichtung ist (vgl. Thimmel/Friesenhahn 2015).

3.2 Reflexive Internationale Jugendarbeit

In Bezugnahme auf das Konzept der „Reflexiven Interkulturalität“ (Hamburger 2015; 1999) fordern Thimmel/Chehata (2015) eine Weiterentwicklung der IJA zur „Reflexiven Internationalen Jugendarbeit“. „Reflexive Interkulturalität“ bedeutet eine konstruktivistische Sichtweise, wobei Hamburger (2015) den Einfluss von Ethnisierung (d.h. Zuschreibungen aufgrund von angenommener ethnischer Zugehörigkeit) auf Selbst-Ethnisierung von Individuen und Gruppen, bei welcher die Fremdbilder auch als Selbstbilder wirksam werden, betont. Für das pädagogische Handeln bedeutet „Reflexive Interkulturalität“ daher, dass der Raum der Selbstbestimmung eines/einer Jugendlichen nicht eingeschränkt werden darf, indem er/sie etwa als KulturträgerIn einer anderen Kultur bestimmt wird (ebd.).

„Reflexive IJA“ wendet sich dementsprechend besonders gegen ein essentialistisches, kulturalistisches Verständnis, das Staatszugehörigkeit mit einer singulären Kultur verknüpft. Sie versucht, den Konstruktionscharakter von sozialen Zugehörigkeiten wie Ethnizität oder Nation durch Thematisierung und Reflexion sichtbar zu machen und damit zu dekonstruieren. Im Kontext von IJA sind erwachsene Fachkräfte gefordert, ein Verständnis im Sinne eines Reflexionswissens aufzubauen, um zu verstehen, „wann und in welcher Weise die Kategorie ‚Nation‘ bzw. ‚Staat‘ von den Jugendlichen als eine relevante thematisiert wird und wann sie lediglich dazu dient, vermeintliche Grenzen zu markieren oder stereotypisierende Zuschreibungen zu reproduzieren“ (Thimmel 2015: 19). Es geht aber auch grundlegend darum, gleiche Zugangschancen zu Angeboten der IJA zu schaffen, unabhängig vom sozialen Milieu, der Region oder dem Bildungshintergrund. Auch und gerade Jugendliche mit Migrations- oder Fluchterfahrung sowie andere jugendliche Bevölkerungsgruppen mit geringen gesellschaftlichen Teilhabechancen sollen die Möglichkeit bekommen, internationale Bildungs- und Freizeiterfahrungen zu machen (ebd.).

3.3 Intersektionalität

Auch der Ansatz der Intersektionalität basiert auf einem Verständnis vom Konstruktionscharakter sozialer Kategorien und kritisiert beispielweise die Gleichsetzung von Kultur und Nation. Der Ansatz bezieht sich nicht nur auf ethnische oder politische Kategorien, sondern er wurde wesentlich im Bereich der Gender Studies (vgl. Crenshaw 1989) entwickelt. Er formuliert die Notwendigkeit, soziale Ungleichheitskategorien (Geschlecht, Ethnizität, Klasse etc.) als miteinander verschränkt zu betrachten. Die IJA hat dieses

Konzept aufgegriffen. Sie kritisiert in diesem Verständnis die traditionelle Zielsetzung der IJA, bei Jugendlichen Verständnis für „andere“ Kulturen zu erwecken und Toleranz zu steigern. Dem wird entgegengehalten, dass damit kulturspezifische Zuschreibungen reproduziert werden. Auf individueller Ebene bedeutet das, dass Personen durch kulturalisierende Zuschreibungen eine „Entpersonifizierung“ erfahren (Becker 2016: 310). Individualität, Unsichtbarkeit und Privatsphäre werden damit zu Privilegien derjenigen, die zur privilegierten Mehrheitsgesellschaft gehören (ebd.). Die IJA kann gegen dieses Ungleichverhältnis wirksam werden, indem sie in Projekten die kulturelle Vielfalt innerhalb von Nationen bewusst macht und die überholte Gleichsetzung von Kultur und Nation thematisiert. Zudem soll auf der Ebene von Individuen thematisiert werden, wie kulturelle Zuschreibungen funktionieren und dass in Migrationsgesellschaften kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten die Normalität darstellen.

Auch in intersektionaler Perspektive wird betont, dass sozial benachteiligte Jugendliche einen größeren Zugang zu Angeboten der IJA erhalten sollen, denn gerade diese Jugendlichen würden am meisten von einer Teilnahme profitieren. Das ist umso wichtiger, als sich in der Integration von JUGEND IN AKTION in ERASMUS+ ein momentaner Trend zur Elitenförderung in der Förderlandschaft abzeichnet (vgl. Becker 2016).

3.4 Sozialkonstruktivistische Identitätsforschung

Während Interkulturalität und Intersektionalität in sozialkonstruktivistischer Perspektive stehen, gibt es im Rahmen der Identitätsforschung verschiedene Perspektiven und Theorietraditionen. Identitätsforschung in sozialkonstruktivistischer Tradition versteht Identitätsbildung als lebenslangen Prozess, der in der Jugendzeit eine besonders große Bedeutung einnimmt. Identitäten sind multipel, flexibel und situationsabhängig, d.h. jede Person hat ein veränderliches Set an Identitäten, die situationsabhängig in den Vordergrund oder Hintergrund treten können. In sozialen Interaktionen schreiben andere Personen einer Person aufgrund deren angenommener Identität Eigenschaften zu, die auch von der betroffenen Person verinnerlicht werden, was im Zusammenhang mit ethnischen Identitäten auch als „Selbst-Ethnisierung“ (Hamburger 2015) bezeichnet wurde. Dieser Prozess trägt zum Reproduktionsprozess sozialer Ungleichheit bei und stabilisiert bestehende Machtverhältnisse.

Aufgrund der plötzlichen Trennung von ihrer gewohnten sozialen Umgebung, FreundInnen, Schule und oft sogar Familie, können Jugendliche mit Migrations- oder Fluchterfahrung eine Identitätskrise erleiden (vgl. Freise 2007). Jugendarbeit kann die Jugendlichen dabei zu einer Reflexion ihrer Identitäten anleiten, wobei vergangene, noch wirksame Identitäten (z.B. als

Opfer oder als TäterInnen im Herkunftsland, als Mitglieder der Mehrheitskultur) und derzeitige Identitäten (z.B. als Jugendliche mit Migrations- oder Fluchterfahrung oder auf der Flucht, als „Heimatlose“, als Mitglieder einer kulturellen Minderheit, als Personen mit hybrider Identität zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur) berücksichtigt werden müssen sowie die Konstruktion einer zukünftigen eigenen Identität, die Aspekte der Vergangenheit, der Herkunftskultur und des Hineinwachsens in eine neue Kultur vereint, unterstützt werden muss (vgl. Waechter 2016).

4 Chancen von reflexiver IJA

Es ist unbestritten, dass IJA Lern- und Bildungspotentiale bereithält, aber gleichzeitig können Angebote der IJA auch die nicht-intendierte Wirkung der Reproduktion von bestehenden Ungleichheiten haben. Die reflexive IJA greift diese Gefahr auf und verwendet verschiedene neue diversitätsbewusste, sozialkonstruktivistische Ansätze (Interkulturalität, Intersektionalität, Identitätsforschung), auf Basis derer neue Zielgruppen angesprochen und neue Inhalte für die IJA formuliert werden können.

Im Zusammenhang mit Zielgruppen wird IJA als Elitenprogramm, das soziale Ungleichheiten bestärkt, abgelehnt und das explizite Ansprechen und Fördern von sozial benachteiligten Jugendlichen gefordert. Das betrifft sowohl einzelne Jugendliche, als auch Selbstorganisationen benachteiligter Gruppen. In beiden Fällen ermöglicht IJA, die vorherrschenden Strukturen mitsamt ihren Schwellen zu reflektieren.

Indem die Teilnahme an Angeboten der IJA das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit stärkt, profitieren vor allem sozial benachteiligte Jugendliche von einer Teilnahme. Die Vorstellungen von den Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Lebensumfelds werden erweitert und die persönliche Erfahrung des Entgrenzt-Seins erlaubt es, neue Lebensperspektiven zu entwickeln (vgl. Becker 2016). Daher geht es also nicht nur um Teilnahmegleichheit und -gerechtigkeit, sondern IJA wird auch als Mittel zum Empowerment benachteiligter Individuen und Gruppen begriffen.

In inhaltlicher Sicht fördert reflexive IJA, Konstruktionsprozesse von Ungleichheitskategorien und ihren Zuschreibungen sichtbar zu machen und damit vorherrschende Denkmuster aufzubrechen und zu hinterfragen. Wenn in Projekten vermittelt wird, dass soziale und kulturelle Zugehörigkeiten heterogen und individualisiert verstanden werden müssen, sind stereotypisierende Zuschreibungen weniger wahrscheinlich.

Als Ausblick muss sich IJA auch weiterhin kritisch mit dem ihr innewohnenden Mobilitätsbegriff auseinandersetzen und reflektieren, ob, inwiefern und von wem Mobilität mit welchem Ziel gewünscht ist.

Literatur

- Ambrosi, Gioia (2013): The Influence of the ERASMUS Programme on Strengthening a European Identity. In: Feyen, B./Krzaklewska, E. (Eds.): *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 143-162.
- Becker, Ulrike (2016): Internationale Jugendarbeit. Eine Analyse von Machtstrukturen unter intersektionaler Perspektive. In: Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S. (Hrsg.): *Ent-Grenzt Heranwachsen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-322.
- Böhnisch, Lothar/Plakholm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hrsg.): *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien*. Wien: Mandelbaum.
- Chehata, Yasmine (2015): Entwicklung- und Orientierungspotentiale des Europäischen Freiwilligendienstes. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas (2015): Internationale Jugendarbeit in Zeiten interkultureller Öffnung. Grundstrukturen, Erkenntnisse und aktuelle Aufforderungen. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 124-141.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* 1989, 1, S. 139-167.
- Council of Europe (1995): Recommendation No. R (95) 18 of the Committee of Ministers to member states on youth mobility. https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/Documents/CM_Rec_95_youth_mobility_en.pdf [Zugriff: 15.02.2017].
- Diefenbach, Heike (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 449-474.
- Dubiski, Judith/Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas (2016): „Youth on the move“?! Mobilität und learning mobility. Europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit. In: Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S. (Hrsg.): *Ent-Grenzt Heranwachsen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-308.
- Europäische Kommission (2010): „Jugend in Bewegung“ Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen. KOM (2010) 477. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

- Europäische Kommission (2009): Grünbuch. Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern. KOM(2009) 329. https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2588/com329_de.pdf [Zugriff: 15.02.2017].
- Freise, Josef (2007): Interkulturelle Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 2, S. 167-178.
- Hamburger, Franz (2015): Das pädagogische Prinzip Interkulturalität. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 27-44.
- Hillmert, Steffen (2011): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-244.
- King, Russell/Ruiz-Gelices, Enric (2003): International student migration and the European „Year Abroad“: Effects on European identity and subsequent migration behavior. In: International Journal of Population Geography 9, 3, S. 229-252.
- Mitchell, Kristine (2012): Student mobility and European identity. Erasmus study as a civic experience? In: Journal of Contemporary European Research 8, 4, S. 490-518.
- Nick (2015): Interkulturelle Öffnung als Programmatik und Herausforderung in der Jugendarbeit. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 142-154.
- Österreichischer Integrationsfonds (2015): Migration und Bildung. Fact Sheet 18. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Scherr, Albert (2015): Kulturen, Nationen und Pädagogik. Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen und nationalen Einbettungen. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 45-57.
- Thimmel, Andreas (2015): Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 11-24.
- Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter J. (2015): Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 95-107.
- Waechter, Natalia (2017): Instrumental and cultural considerations in constructing European identity among ethnic minority groups in Lithuania in generational perspective. In Nationalities Papers. In: The Journal of Nationalism and Ethnicity 45 (4), S. 651-668.
- Waechter, Natalia (2016): European Identity among Ethnic Minorities. The development of European identity and the interplay with other geographical-ethnic-

- political (GEP) identities in generational perspective. Rahmenschrift der kumulativen Habilitation. Graz: Universität Graz.
- Weichbrodt, Michael (2014): Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Familiäre Transformationen und deren Auswirkungen auf das Aufwachsen

Zur Bedeutung von Verlusten in der Sozialen Arbeit

Ein Problemaufriss

Tim Krüger

Motherless children have a hard time, Mother's dead, Lord
Haven't got nowhere to go, wandering around from door to door
Motherless children have a hard time
(Blind Willie Johnson)

Einleitung

Eine wichtige Bezugsperson zu verlieren, ist ein einschneidendes Erlebnis für alle Menschen. So bleibt vieles ungesagt, un- oder missverstanden, unaufgearbeitet. Es bleibt der Versuch, den Verlust zu überstehen, zu überleben, zu kompensieren und das eigene Leben weiter zu gestalten, zu bewältigen. Der Tod prägt alle Kulturen und beeinflusst jedes Individuum. Der gesellschaftliche Umgang mit ihm kann akzeptierend und in das Alltagsleben integrierend, wie z.B. im christlichen Mittelalter, aber auch verdrängend und leugnend, wie z.B. zu Beginn der modernen Hospizbewegung in den 1950er Jahren, sein. In unserer, entlang des digitalen Kapitalismus strukturierten, individualisierten, „verflüssigten“ (Bauman 2000), überwiegend enttraditionalisierten Moderne geht die Sprachlosigkeit im Angesicht des Sterbens über den Tod hinaus: Trost ist schwierig geworden.

Verluste in Biografien von AdressatInnen der Sozialen Arbeit¹ zu verstehen, ist somit nicht immer einfach. Sowohl für diese selbst als auch für die Professionellen. Die Alltäglichkeit des Todes, bei gleichzeitiger Unfähigkeit

¹ Es wird deutlich werden, dass in der Auseinandersetzung mit Verlusten nur bedingt vom Konvergenztheorem aus Sozialpädagogik und Sozialarbeit ausgegangen werden kann. Zentrale theoretische Sätze lassen sich hauptsächlich aus disziplinären Überlegungen der Pädagogik/Sozialpädagogik gewinnen. In diesem Artikel werden also dezidiert die Begriffe „Sozialpädagogik“ und „Soziale Arbeit“ verwandt.

über ihn zu sprechen, macht es schwer, Verluste verstehbar und für das professionelle Handeln handhabbar zu machen. Verluste, gerade diejenigen, die aus dem Tod einer oder eines nahen Angehörigen resultieren, sind in der gegenwärtigen, „postmodernen“ Gesellschaftskonstellation (zumindest in Deutschland) etwas Privates: Man geht nicht hausieren mit ihnen; jede und jeder hat schließlich schon einmal jemanden oder etwas verloren. Gesellschaftlich ist der alltägliche Tod weitestgehend hinter institutionelle Fassaden abgeschoben. Verluste sind zum Teil so integriert in die Biografie, dass sie von den AdressatInnen überhaupt nicht mehr als relevanter Einfluss auf die gegenwärtige Situation ausgemacht werden können.

Sie laden zum Übersehen ein, zum „Sich-Drumrum-Drücken“; schließlich sollte man doch lieber die gegenwärtigen Probleme fokussieren, möglicherweise sogar eher aus der Verlusterfahrung resultierendes Verhalten therapieren, für akute Trauerbewältigung gibt es schließlich SpezialistInnen. Ist die Trauer dann bewältigt, quasi „abgeschlossen“, kann sich anderen Problemen zugewandt werden. Aber: Verluste weisen einen langen Atem in Biografien auf. Für Professionelle der Sozialen Arbeit, mit ihrem Anspruch bei der Lebensbewältigung – und möglicherweise auch Todesbewältigung – zu helfen, ergeben sich hieraus Schwierigkeiten: Von ihnen werden stellvertretende Deutungen der Sichtweisen und Bewältigungsmuster ihrer Klientel erwartet. AdressatInnen der Sozialen Arbeit können die berechnete Hoffnung hegen, dass sie durch Kontakt zur professionellen Sozialen Arbeit ihr eigenes Bewältigungshandeln und -verhalten besser verstehen, als ohne.

Die disziplinäre und professionelle Aufarbeitung von Verlusten steht in Zusammenhang mit der umfangreichen Integration von Sterben und Tod in Diskurse der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. Diese ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit grundlegenden gesellschaftlichen und subjektiven, erzieherischen Fragestellungen zum Thema sowie der Entdeckung der US-amerikanischen „Death Education“ als für die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit relevante Forschungsrichtung (vgl. Krüger 2017: 2016).

1 Fallgeschichte

Wie vielschichtig Verlusterfahrungen im Erleben sozialpädagogischer AdressatInnen sein können, verdeutlicht folgendes Fallbeispiel:

Ich lernte Sascha kennen, da war er 19 Jahre. Er hatte somit den Großteil seiner umfangreichen Jugendhilfeeinfahrung schon hinter sich. Er wohnte im „Trägereigenen Wohnraum“ eines Jugendhilfeträgers, also in einer Wohngemeinschaft mit pädagogischer Betreuung.

Als Mitarbeiter im Jugendamt hätte ich einige Akten zur Auswahl gehabt, in die ich mich hätte vertiefen können, um die verwaltungstechnisch relevanten Details seines Lebenslaufs zu finden, aber das hätte mir, aus Erfahrung, wenig über Saschas erlebte Biografie vermittelt. In zwei persönlichen Gesprächen wurde deutlich, dass diese, neben einigem Anderen, auch von Verlusten bestimmt war. Erlebte Abbrüche zu verarbeiten, gehörte zur Alltagsbewältigung.

Die gegenwärtig wichtigste Vertrauensperson lernte ich im ersten Gespräch kennen, in dem Sascha mit seinem Bezugsbetreuer Rainer, den er seit einigen Jahren kannte, in das Jugendamt kam. Mit dabei war Rainers Nachfolgerin, da Rainer selbst den Träger verlassen würde. Rainer hatte Sascha durch schwierige Zeiten begleitet, zuweilen, Pestalozzi wäre erfreut, Vater- und Mutterrolle zugleich übernommen, Perspektiven mit Sascha entwickelt, Ängste besprochen, Unsicherheiten ausgehalten und überwunden. Beide beschrieben, wie sehr Sascha sich in dieser Zeit stabilisiert hatte. Von einer prognostizierten Kleinkriminellenkarriere zur Zeit als Rainer Sascha im Alter von etwa 15 Jahren kennenlernte, Drogenkonsum und Trebe, hatte Sascha nun seinen Schulabschluss gemacht und über diverse Einrichtungen ein, wie er positiv hervorhob, stabileres, „normaleres“ Leben gestaltet. In den kurzen biografischen Selbstbeschreibungen Saschas und den Schilderungen Rainers tauchten ab und an Saschas Mutter auf, Saschas Vater wurde nie erwähnt.

Nur wenige Monate später wurde vom Träger das nächste Gespräch angefordert. Rainer hatte den Träger verlassen. Es kamen, ausgenommen Sascha, der sich verspätet hatte, drei MitarbeiterInnen: der Leiter der Abteilung „Trägereigener Wohnraum“ des Trägers, die aktuell zuständige Sozialpädagogin (die beim letzten Gespräch noch neu gewesen war und nun schon wieder den Dienst quittierte, da sie umziehen wollte) und der nun nachfolgende Mitarbeiter. Die drei empfanden es als hilfreich, dass Sascha noch nicht anwesend war, so könne man den Wunsch besprechen, von Trägerseite die Hilfe vorzeitig zu beenden. Sascha würde die bereitgestellte Wohnung nur „zum Kiffen“ nutzen und sich um gar nichts mehr kümmern. Sascha sei ja jetzt schon länger erwachsen und müsse demnach auf eigenen Beinen stehen. Das Zusammenleben mit seinem Mitbewohner sei konfliktbehaftet. Allgemein hätte man von Trägerseite her alles versucht, Sascha „Brücken gebaut“, aber er würde nichts annehmen. Alle drei waren fest überzeugt, dass das „ja so nix bringt“. Man wolle jetzt mit dem Jugendamt den Abschluss besprechen.

Sascha kam und bat um ein Einzelgespräch, in dem sich die Situation – wahrscheinlich naturgemäß – etwas anders darstellte. Sascha beschrieb seine letzten Monate: Er war fertig geworden mit der Schule und sehe keine wirkliche Perspektive im Moment, insbesondere auch, weil die Ausbildungen, für die er sich interessiere, erst im August begännen. Die Trennung von Rainer als seinem Vaterersatz hätte ihn schwer getroffen, zwar könne er Rainer noch ab und zu anrufen und er wüsste, dass Rainer immer für ihn da sei, aber es sei

nicht mehr dasselbe. Der Träger würde außerdem den Kontakt zu Rainer nicht gutheißen. Die neue Bezugsbetreuerin hingegen stelle für ihn kaum eine Autoritätsperson dar, sie sei mal da, mal nicht, versuche ihre Autorität über ihre Rolle, nicht aus der Beziehung zu ihm, sichern zu wollen, außerdem würde sie ihn ja nun auch wieder verlassen. Und zusätzlich zu allem hätte ihm der Träger noch einen neuen Mitbewohner in die Wohnung gesetzt, ohne Rücksprache mit ihm zu halten oder ihn vorzustellen. Dieser würde sich nicht an Absprachen halten, an Saschas Sachen gehen und der Träger hielte eher zu dem Neuen als zu ihm.

Sollte die Hilfe jetzt beendet werden, würde er auf der Straße sitzen, zu seiner Mutter könne er nicht zurück, andauernd würde er mit Abbrüchen und Veränderungen konfrontiert. Das sei verunsichernd und zeige sich auch in seinem Verhalten, er sei wieder in alte Bewältigungsmuster gefallen, die er mit Rainer immer habe besprechen können und so in den Griff bekam. Prinzipiell wolle er ausziehen und eigenständig leben, dafür bräuchte er aber die Sicherheit einer Wohnung gerade jetzt, da er eine Ausbildung suche, erreichbar sein müsse und einen Rückzugsraum brauche.

Im anschließenden Gespräch mit allen Beteiligten wurde deutlich, wo die Ansichten der TrägervertreterInnen mit Saschas Deutung kollidierten. Die Verluste, die Sascha erlebt hatte, von denen er sich bedroht fühlt und die er fürchtet, wurden biografisch, obwohl vermeintlich unschwer zu erkennen, nicht wahrgenommen. Bewertet wurde hauptsächlich sein gegenwärtiges Verhalten: „Junge, du musst dich hier an die Regeln halten“. Sascha fühlte sich unverstanden: „Ihr habt doch alle überhaupt keine Ahnung, wie es mir geht“. Man konnte sich gerade noch darauf einigen, Sascha so lange die Wohnung weiter zu überlassen, bis er sich um Ausbildungsplätze habe kümmern können.

2 Theoretische Einordnung von Verlusten in die Sozialpädagogik – eine Heuristik

In dieser Fallgeschichte zeigt sich die Komplexität der zu erarbeitenden Begriffskategorie „Verlust“ für die Soziale Arbeit. Verlust durch Tod, Abwesenheit, Verlassenwerden² sind nur einige Möglichkeiten, die sich in Saschas

² Das Zurücklassen von Kindern aus verschiedenen Gründen ist ein – häufig übersehenes – Merkmal sich globalisierender Gesellschaftsstrukturen und gesellschaftlicher Umbrüche, so z.B. in der „Wendezeit“, als nach dem Zusammenbruch der DDR viele Kinder in den neuen Bundesländern zurückgelassen wurden. Heute werden viele Kinder in Ländern Osteuropas zumindest zeitweise zurückgelassen, wenn die Eltern nach Arbeit in Deutschland, Italien oder

Biografie konkretisieren. Neben diesen personenbezogenen Verlusten erscheint aber auch der Verlust eines Sicherheit stiftenden Umfelds als relevant für Bewältigungsmöglichkeiten und subjektive Sicherheiten.

Sozialpädagogisch interpretierte Soziale Arbeit versteht sich als subjektbezogene Unterstützung bei persönlichen Bewältigungsproblemen sowie Fragen von Bildung und Erziehung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen. Die Schnittmenge zwischen Individuum und Gemeinschaft in Zusammenhang mit Fragen der Erziehung und Bildung markiert das, auch historisch begründbare, Alleinstellungsmerkmal der Sozialpädagogik (vgl. Reyer 2002). Die Soziale Arbeit wird so wissenschaftstheoretisch auf die, um soziale Fragestellungen erweiterte, Pädagogik als Leitdisziplin festgelegt, um grundlegende Probleme betrachte-, benenn- und bearbeitbar zu machen und sie in konzeptuelle Gestaltungen Sozialer Arbeit übersetzen zu können.

Wie bei Bauman (1994: 18), aber auch Elias (1982: 10f.) lesbar, zeigt sich der Umgang einer Gesellschaft mit Sterben und Tod – und somit in Baumans Lesart: der Charakter eines Kulturkreises – in der kultur- und mentalitätsgeschichtlich (vgl. Le Goff 1987) begründbaren, institutionellen Einbindung des Sterbens in das Alltagsleben; oder eben dessen Verdrängung in bestimmte gesellschaftliche Randgebiete. Soziale Arbeit, die sich durch das „sozialpädagogische Problem“ (Winkler 1988: 121ff.) zu strukturieren sucht und die gesellschaftlichen Anforderungen an die Einzelnen mit grundlegenden Fragen zu Erziehung und Bildung zusammen zu denken versucht, benötigt Wissen um den gesellschaftlichen Umgang mit für die Einzelnen wichtigen Phänomenen. Die Eigentümlichkeit des (sozial-)pädagogischen Theorie-Praxis-Transfers (vgl. Langewand 2004: 1016) bedingt das Verständnis von Sterben, Tod und Verlust auf mehreren Ebenen.

(1) *Theoretisch-disziplinär* sind gesellschaftliche Entwicklungen und Fragestellungen Sterben, Tod und Verlust betreffend in ihrer Verwobenheit mit pädagogischen Problemstellungen von Erziehung und Bildung zu betrachten. Für die Pädagogik stellt die Mortalität des Menschen eine fundamentale anthropologische Grundlage dar. Sie erst – im Zusammenspiel mit Kulturalität und Sozialität menschlichen Lebens – macht erzieherisches Handeln überhaupt notwendig (vgl. Sünkel 2013: 19ff.)³

Frankreich suchen. Siehe hierzu z.B. den Roman „Der erste Horizont meines Lebens“ der moldawischen Autorin Liliana Corobca.

³ Aber auch bei Sünkel erscheint das Merkmal „Mortalität“ als der etwas stiefmütterlich behandelte Aspekt der Triade an anthropologisch begründbaren Erziehungsnotwendigkeiten: „Ein Leser, dem das Merkmal Mortalität anstößig ist – sei es, dass er sich in nekrophober Seelenlage befindet, sei es, dass es ihn irritiert, wenn vom Tod geredet wird, wo doch die Erziehung ihr Werk beginnt, wenn ein Mensch geboren wird – kann sich die Rezeption dieses Paragraphen erleichtern, wenn er statt Mortalität Natalität sagt [...]“ (Sünkel 2013: 22).

Sowohl Winkler als auch Sünkel betonen die Bedeutung des „dritten Faktors“ der Erziehung (Sünkel 2013: 41ff.; Winkler 2006: 181ff.). In dieser Beschreibung des für die Erziehung und somit pädagogischen – konkretisiert: sozialpädagogischen – Handelns zentralen „nichtgenetischen Erbes“ (Sünkel 2013: 22) fallen Kulturalität, Sozialität und Mortalität zusammen, die durch die soziale Handlung der Erziehung zu bearbeiten sind. Vermittlung und Aneignung, mithin Erziehung und Bildung sollen das Problem der individuellen Endlichkeit, trotz Überlebens der Gattung, abzumildern helfen: „Als eine gesellschaftliche Reaktion, als Tradition der Kultur erfüllt Erziehung eine Doppelfunktion, nämlich die Bewältigung des Problems der Geburt und die des Problems des Todes“ (Winkler 2006: 76). Diese Überlegung findet ihre sozialphilosophische Entsprechung in der Studie Baumans zu den „Strategien der Unsterblichkeit“ (1994: 7ff.).

Verluste stellen signifikante Beeinflussungen der Subjektivität dar, die mit den theoretischen Modi des Seins, wie sie Winkler beschreibt, greifbar werden. Der Verlust einer signifikanten Bezugsperson erscheint innerhalb dieser Theoreme als verlorene Objektivität der Aneignung und Sicherheit, deren Verlust: „in dreifacher Hinsicht traumatisierend [wirkt]: Einmal heben sich für gewiss gehaltene, das Subjekt individuell stabilisierende, regelmäßige Sozialbezüge und Handlungskontexte auf. [...] Subjektiv entwertet demnach – zweitens – der Verlust von Objektivität stets die schon in modaler Lebenspraxis verwirklichten Handlungsformen; [...] Zugleich aber – drittens – geht ein möglicher Gegenstand von Aneignung, somit auch das materielle Äquivalent der Perspektivbildung verloren“ (Winkler 1988: 160). Für Winkler stellt sich die Welt außerhalb des Menschen durch anzueignende Objektivitäten dar, zu denen auch andere Menschen gehören. Häufig erklärt ein Verlust die bisherige Lebensgeschichte mit ihren Aneignungsversuchen für ungültig, das Individuum ist stigmatisiert, hat nichts mehr, worauf es sich verlassen kann (vgl. ebd. 162). Verluste können den durch die Sozialpädagogik je subjektiv zu verstehenden „Modus der Differenz“ (ebd. 161) bedingen, der weiteres Aneignungshandeln erschwert oder verunmöglicht. Insbesondere eine bestimmte Form des „absoluten Modus der Differenz“ erscheint als tragfähig für die Betrachtung von Verlusten: „[...] so lässt sich vorstellen, daß eine Objektivität fehlt, die für die subjektive Entwicklung erforderlich ist oder aber von dem Subjekt aufgrund seiner Erfahrung erwartet wird. So kann sich offensichtlich die Subjektivität von Kindern und Jugendlichen nur entwickeln, wenn sie sich mit erwachsenen Bezugspersonen auseinandersetzen [...]“ (ebd. 154). Der Entzug einer Objektivität wirkt sich signifikant auf die Konstitution des Subjekts aus.

Kulturalität, Sozialität und Mortalität sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Mortalität wird beeinflusst von Sozialität und Kulturalität.⁴ „Erziehung ist demnach aufzufassen als diejenige Tätigkeit, die die Aufgabe erfüllt, das der menschlichen Gattungsexistenz aufgrund der Mortalität der Individuen und Generationen notwendig innewohnende Problem der Kontinuität hinsichtlich der subjektiven Tätigkeitsvoraussetzungen zu lösen“ (Sünkel 2013, 23). Hiermit ist bereits auf eine zentrale Konstellation der Sozialpädagogik, die sich auch in der Gestaltung der personalen Dimension zeigt, verwiesen: die Generationendifferenz innerhalb des pädagogischen Handelns.

(2.) Auf der *Professionsebene* ergeben sich Fragen der konzeptuellen und institutionellen Gestaltung sozialpädagogischer Angebote und dem Fallverständnis. Verluste kaprizieren sich nicht auf bestimmte Institutionen, sie werden Auslöser verschiedenster Interventionen der Sozialen Arbeit, gleichzeitig stellen sie verdeckte Beeinflussungen gegenwärtiger Möglichkeiten der AdressatInnen dar.

Thierschs Konzept „Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit“ ordnet die erlebte Alltagswelt in Rückgriff auf Schütz in die Dimensionen Raum, Zeit und soziale Beziehungen. Unter anderem aus dem hermeneutischen Verstehen der lebensweltlichen Anforderungen der AdressatInnen, aber auch dem phänomenologisch-interaktionistischen begründeten Verständnis vom Menschen als soziales Wesen, ergeben sich die Handlungsmaximen, die sozialpädagogisches Handeln und Angebote der Sozialen Arbeit strukturieren sollen (vgl. Grunwald/Thiersch 2011: 861ff.). Soziale Arbeit ist gefragt als Rekonstruktionshilfe lebensweltlicher Anforderungen, ihre konkreten Angebote sollen mit notwendiger Pragmatik und Offenheit die Lebensbewältigung der AdressatInnen unterstützen. Ihr Ziel ist, zum Beispiel durch die Handlungsmaximen der Partizipation und Prävention, eine weitest gehende Eigenbestimmtheit des Handelns der Betroffenen zu sichern. Erfahrungen von Sterben und Verlust stellen allerdings eine Grenze selbstbestimmten Handelns dar: Der Tod ist die lebensweltliche „Diskontinuität par excellence, [...] Er gehört nicht zur ‚vom Menschen gemachten Welt‘ und steht doch als Bedrohung in sie herein“ (Nassehi/Weber 1989: 271). So ist er Thema konkreter Alltagsbewältigung und lebensweltorientierter Sozialer Arbeit (vgl. Krüger 2017: 112ff.).

In diesen Dimensionen gestaltet sich Lebensbewältigung, ein gelingender oder scheiternder Alltag, aber auch das Verständnis vom „abweichenden Verhalten“ (Böhnisch 2011) als eine Form möglichen Strebens nach Normalität. Verluste signifikanter Bezugspersonen betreffen auf den ersten Blick insbesondere die sozialen Beziehungen: diese können abrechen und so Menschen einsam und in Trauer zurücklassen. Dies trifft sowohl auf die

4 Da Sterben auch als biologischer Prozess zu verstehen ist, bietet sich als Ergänzung eine Zusammenschau pädagogischer Fragestellungen mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen an (vgl. Behnisch/Winkler 2009: 10ff.).

tragfähigen, hilfreichen, als auch auf die schwierigen und sperrigen Beziehungen zu. Die aktuelle Trauerforschung geht von neu zu gestaltenden Bindungen in Anschluss an einen Verlust aus (vgl. Neimeyer/Baldwin/Gillies 2006). Hingewiesen wird auch insbesondere auf die Berücksichtigung von Verlusten in Beziehungen, die gesellschaftlich nicht oder kaum anerkannt werden, wie beim Tod durch einen gesellschaftlich stigmatisierten Lebensstil (Drogen, Suizid), aber auch die kaum wahrgenommenen, aber höchst signifikanten Verluste, wie z.B. beim Tod eines Haustiers (vgl. Doka 2002). In einem noch genauer zu bestimmenden Verhältnis wird deutlich, dass Lebensweltorientierung und die angrenzende Lebensbewältigung (Böhnisch 2016) Parallelen zu Trauertheorien aufweisen, die die Notwendigkeit der Integration von Trauer in den Alltag betonen (vgl. Stroebe/Schut 1999: 211).

Verluste ziehen eine Anforderung an die Lebensbewältigung nach sich, die sich in der Suche nach Normalisierung und Handlungsfähigkeit der bzw. des Einzelnen manifestieren, der Begriff der Lebensbewältigung beinhaltet somit implizit auch die Aufforderung zur Todesbewältigung. Diese wird für die Soziale Arbeit insbesondere in „postmodernen“, weitgehend säkularisierten, entritualisierten und enttraditionalisierten Gesellschaftsformen zentral. Professionelle der Sozialen Arbeit lassen sich auf Qualitäten in Arbeitsbeziehungen und Anforderungen an den Einzelnen ein, die früher in der Gemeinde oder in der Familie aufgefangen wurden. Verluste signifikanter Bezugspersonen stellen, in Böhnischs Lesart, Selbstwert, soziale Orientierung und konkreten sozialen Rückhalt in Frage (vgl. Böhnisch 2005: 203). Sie können ein positives Selbstbild erschweren, da mit der verlorenen Person möglicherweise ein Gegenüber verloren wurde, das bedingungslose Anerkennung (vgl. Honneth 2014: 148ff.) der eigenen Person gesichert, aber möglicherweise auch Orientierung und konkrete Hilfe angeboten hat. Disziplinäre Überlegungen zur ausgefallenen Generationendifferenz (vgl. Winkler 1988: 119) gehen so ein in Konzeptionsüberlegungen der Sozialen Arbeit, wie in Böhnischs Konzept zur entlang der Lebensalter strukturierten Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2012).

Zur Eingrenzung der Komplexität der Begriffskategorie „Verlust“ liegt eine Systematisierung ausgehend von den Überlegungen Winklers, Thierschs und Böhnischs von möglichen Verlusten nahe, die allerdings höchstens heuristischen Wert haben und bisher auf keine empirische Überprüfung zurückgreifen kann:

- *Personenbezogene Verluste* durch Tod, Verlassenwerden, Scheidung, Beziehungsabbrüche
- *Materielle, räumliche Verluste* durch Verlust des Arbeitsplatzes, der Wohnung, finanzieller Absicherungen, Verlust örtlicher Orientierung
- *Intrapersonale Verluste* durch Verlust von Anlagen durch Bewältigungsoptionen, Dispositionen, Seinsvertrauen, Verlust des Glaubens

Diese Systematisierung ist vorläufig. Häufig führt ein Verlust zum nächsten, die Grenzen sind fließend. Deutlich wird aber die mögliche Bedeutung von Verlusten für die „situative Basis“ (Winkler 1988: 170f.), also denjenigen angeeigneten Bewältigungsmöglichkeiten, die subjektiv zur Bewältigung neuer Anforderungen zur Verfügung stehen. Die drei eröffneten Dimensionen stehen in (einer theoretisch und empirisch noch näher zu bestimmenden) Wechselwirkung zueinander.

(3.) Funktionsbeschreibungen entlang des Begriffes „Pädagogischer Bezug“ gehören zu den stabilsten Beschreibungen *sozialpädagogischen Handelns und Könnens* (vgl. z.B. Winkler 2004: 926; Hamburger 2012: 179ff.; Colla/Krüger 2013). Die personale Dimension Sozialer Arbeit, die über eine technische Bearbeitung isolierter Probleme hinausgeht, erscheint, gemeinsam mit der Gestaltung pädagogisch bedeutungsvoller Orte (vgl. Winkler 1999), als Notwendigkeit pädagogisch interpretierter Sozialer Arbeit. Hervorgehend aus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere mit den theoretischen Arbeiten Nohls und der Reformpädagogik mit ihrer Forderung, Pädagogik „vom Kinde aus“ zu denken, entsteht im gegenwärtigen Diskurs um Soziale Arbeit ein erneuertes Bewusstsein um Vertrauen und Liebe (Colla 2011), Haltung (Winkler 2011) und die Potenziale und Notwendigkeit stabiler Beziehungen für konkretes methodisches Handeln (Ansen 2009).

Mit Pestalozzis Waisenhausgründungen sowie der Rettungshausbewegung zur Etablierung einer öffentlichen Sorge für arme, verwahrloste, verwaiste und verlassene Kinder erscheinen Verluste als zentrales Element klassischer Diskurse der Sozialpädagogik. Bereits mit der mittelalterlichen Ausbreitung des Christentums werden diese Kinder zum Inbegriff von Überlegungen einer besonderen Fürsorge (vgl. Scherpner 1966: 17). Insbesondere Pestalozzi, aber auch z.B. Francke und Wichern, überführten die bloße Versorgung der verwaisten Kinder in eine Vorstellung von Notwendigkeit öffentlicher Erziehung und charakterisierten sie.

Aus Pestalozzis Wirken ergeben sich paradigmatische Anforderungen an öffentliche Erziehung und professionelles Erziehen. Die Kinder sollten nicht nur solange versorgt werden, bis sie um die im Mittelalter noch typischen Almosen gehen konnten, sondern waren nun Subjekte einer eigenständigen Form der Erziehung – eine Folge der Aufklärung und Pestalozzis Rousseaulektüre. Die öffentliche Erziehung sollte der idealen familialen Erziehung nachempfunden sein, woraus sich Pestalozzis berühmtes Diktum vom Vater- und Muttersein als Idealfunktion eines Erziehers ergab (vgl. Pestalozzi 1996: 70ff.), das in der Arbeit mit verwaisten Kindern besondere Bedeutung erlangen muss. Bei den verwahrlosten Kindern entstand für ihn so ein Konflikt zu den leiblichen Eltern, der heute als idealtypisch für die Soziale Arbeit in ihrer Vorbild- und Konfrontationsfunktion mit anderen Lebensentwürfen und -stilen steht. Für die verwaisten Kinder wurde diese Professionalitätsbeschreibung noch existenzieller: Sie hatten ihre Eltern verloren. Warum diese Kinder kein

Anrecht auf die Qualität einer familiären Erziehung außerhalb der Familie haben sollten, ist – sowohl für Pestalozzi, als auch gegenwärtig – kaum nachvollziehbar.

In der Folge systematisieren sich die Überlegungen zur personalen Dimension der Pädagogik. Spätestens seit Nohls Beschreibungen des „Pädagogischen Bezuges“ sind sie als theoretische Grundlagen pädagogischen Handelns fest verbunden mit disziplinären und professionstheoretischen Diskursen der Sozialpädagogik (vgl. Colla 1999; Niemeyer 2011). Den durch den theoretisch fundierten pädagogischen Bezug nicht zu rechtfertigenden Missbrauchsfällen in pädagogischen und anderen Einrichtungen der Fürsorge für junge Menschen wird durch theorieinhärente Konkretisierungen entgegengetreten. Besonders zu nennen ist hier die grundlegende Unterscheidung Nohls zwischen „hebender“ und „begehrender“ Liebe (vgl. Nohl 1963: 135): nur erstere ist zu verantworten innerhalb der Pädagogik. In der gegenwärtigen Auseinandersetzung wird ein unbedingtes pädagogisches Inzestverbot betont (vgl. Colla/Krüger 2013: 33).

Unter anderem um den Machtmissbrauchsgelegenheiten nicht nachzugeben, ist der pädagogische Bezug durch eine pädagogisch verantwortliche Haltung der Professionellen zu fundieren. Diese setzt eine permanente Selbstthematisierung der Fachkräfte voraus, die in ihrer sozialpädagogisch gebildeten Persönlichkeit nicht aus Intuition, sondern reflektiert handeln (vgl. Winkler 2011: 23). Haltung steht somit in der Tradition Herbarts „pädagogischen Takt“ vor dem methodischen Handeln als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis zur verantwortbaren Begründung des eigenen Handelns.

Die Überlegungen gewinnen in Zusammenhang mit Verlusten eine existenzielle Bedeutung für das sozialpädagogische Handeln der Praxis, da Kinder und Jugendliche angewiesen sind auf liebevolle Zuwendung, aber auch Einordnung ihrer Lebensumstände mit Hilfe eines Erwachsenen unter Wahrung ihrer Intimsphäre und Individualität.

3 Ausblick

Die vorgestellte Fallgeschichte und die diskutierten theoretischen Einordnungen ergeben einen ersten Problemaufriss zur disziplinären und professionstheoretischen Integration von Verlusten in die Soziale Arbeit. Disziplinär verorten sich die Überlegungen in einer weitreichenden Einbindung der Themen Sterben und Tod in die Theorie der Sozialen Arbeit (vgl. Krüger 2017). Verluste erfordern wahrscheinlich regelmäßige Thematisierung, sie stellen für die Soziale Arbeit sowohl disziplinär, als auch professions- und handlungstheoretisch Herausforderungen dar.

In Rückgriff auf die Death Education (vgl. Krüger 2015) erscheinen bestimmte Trauertheorien als hilfreich für die Soziale Arbeit, die hier nur angesprochen werden konnten und weiter bearbeitet werden sollen. Disziplinär ergibt sich für die Soziale Arbeit, neben der Forderung nach Unterstützung bei der Lebensbewältigung der AdressatInnen, das aus grundlegenden sozialpädagogischen Fragestellungen entstehende Äquivalent der Todesbewältigung, das insbesondere in immer säkularer orientierten Gesellschaften für die Soziale Arbeit relevant wird. Eine historische Selbstvergewisserung zum öffentlichen Umgang mit verwaisten Kindern, die Pestalozzi in eine historische Entwicklung einordnet, scheint hierfür sinnvoll.

Verluste sind zu verstehen sowohl als pädagogisches Problem der Mortalität als auch als eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen und Kontexte, die professions- und mentalitätsgeschichtlich zu begründen sind. Auf der professionstheoretischen und handlungsorientierten Ebene der Sozialen Arbeit erscheinen Verluste als konkrete Anforderungen an die Lebensbewältigung der AdressatInnen, die möglicherweise überhaupt erst als Lebensthemen (wieder-)entdeckt werden müssen. Die Soziale Arbeit hat mit ihren theoretischen Kernaussagen großes Potenzial, die Sprachlosigkeit angesichts von Sterben und Tod zu mildern, ohne eine rein technisch-rationale Begriffslehre etablieren zu wollen. Aus ihren Überlegungen ergibt sich die Haltung einer professionellen Mitmenschlichkeit, für die SozialpädagogInnen vieler Handlungsfelder bereits Verantwortung tragen.

Literatur

- Ansen, Harald (2009): Beziehung als Methode in der Sozialen Arbeit - ein Widerspruch in sich? In: Soziale Arbeit 10, S. 381-389.
- Bauman, Zygmunt (1994): Tod, Unsterblichkeit und andere Lebensstrategien. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Bauman, Zygmunt (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Behnisch, Michael/Winkler, Michael (2009): Zwischen Faszination und Ablehnung. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven im Verhältnis von Sozialer Arbeit und Naturwissenschaften. In: Behnisch, M./Winkler, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven. München: Reinhardt, S. 10-41.
- Böhnisch, Lothar (2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 199-213.
- Böhnisch, Lothar (2011): Abweichendes Verhalten. In: Otto, H.-U. /Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1-9.

- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Colla, Herbert E. (1999): Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla H. E. et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 341-362.
- Colla, Herbert E. (2011): Liebe und Verantwortung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 894-900.
- Colla, Herbert E./Krüger, Tim (2013): Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zu sozialpädagogischem Können. In: Colla, H. E. et al. (Hrsg.): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-54.
- Doka, Kenneth J. (Hrsg.) (2002): Disenfranchised Grief: New Directions, Challenges, and Strategies for Practice. Champaign, IL: Research Press.
- Elias, Norbert (1982): Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, S. 854-863.
- Hamburger, Franz (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Honneth, Axel (2014): Der Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krüger, Tim (2015): Death Education in der Sozialen Arbeit – Kernthemen der Integration von Sterben und Tod in die Soziale Arbeit. Lüneburg: Master-Thesis.
- Krüger, Tim (2016): Death Education und Soziale Arbeit – ein Beitrag zur Integration der Themen Sterben und Tod. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit 18.15. Seismo-Verlag.
- Krüger, Tim (2017): Sterben und Tod – Kernthemen Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Ergon-Verlag (im Erscheinen).
- Langewand, Alfred (2004): Theorie und Praxis. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Basel: Beltz, S. 1016-1030.
- Le Goff, Jacques (1987): Eine mehrdeutige Geschichte. In: Raulff, U. (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte: Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse. Berlin: Wagenbach, S. 18-31.
- Nassehi, Armin; Weber, Georg (1989): Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Neimeyer, Robert A./Baldwin, Scott A./Gillies, James (2006): Continuing bonds and reconstructing meaning: Mitigating complications in bereavement. *Death Studies* 30, S. 715-738.
- Niemeyer, Christian (2011): Pädagogischer Bezug. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 1060-1068.
- Nohl, Herman (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. unveränderte Auflage. Frankfurt a. M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.

- Pestalozzi, Johann Heinrich (1996): Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799). In: Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag, S. 61-87.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik – Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Scherpner, Hans (1966): Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Stroebe, Margret/Schut, Henk (1999): The Dual Process Model of Coping with Bereavement: Rationale and Description. In: Death Studies 23, S. 197-224.
- Sünkel, Wolfgang (2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Ernst Klett – J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Winkler, Michael (1999): "Ortshandeln" – die Pädagogik der Heimerziehung In: Colla Herbert. E. et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 307-324.
- Winkler, Michael (2004): Sozialpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Basel: Beltz Verlag, S. 903-928.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Winkler, Michael (2011): Haltung bewahren – sozialpädagogisches Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. In: Düring, D./Krause, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. Frankfurt a. M.: Igfh - Internationale Gesellschaft f. Erzieherische Hilfen.

Geschwisterverlust

Notwendige Unterstützungsformen und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit

Karoline Benedikt

Einleitung

Widmen wir uns einer im Schatten stehenden Zielgruppe – den hinterbliebenen Geschwistern und ziehen sie als ExpertInnen notwendiger Unterstützungsformen heran.

Dem Verlust – einem wesentlichen Bestandteil unseres Lebens – wird trotz seiner enormen Auswirkungen, zu wenig Beachtung geschenkt. Die wissenschaftlichen Forschungen zu Trauerarbeit sind im deutschsprachigen Raum wenig ausgeprägt. Im Besonderen wird in der Literatur und den publizierten wissenschaftlichen Studien kaum auf betroffene Geschwister eingegangen und deren Trauer zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Senf 2014: 121; Bowlby 2006: 17; Haagen/Möller 2013: 14). Aus diesem Grund wollte ich noch ungeklärte Fragen im Zuge meiner Dissertation auf den Grund gehen. Ich stellte mir beispielsweise folgende Fragen:

- Inwieweit beeinflusst der frühe Geschwisterverlust die weitere Biografie?
- Welche Ressourcen und Umstände braucht ein Mensch, um ein schicksalsgegebenes Ereignis zu bewältigen?
- Hilft der Glaube, Trauer zu bewältigen?
- Welche Bewältigungsstrategien werden bei Geschwisterverlust entwickelt?
- Geschwisterverlust – Wettkampf um die Gunst der Eltern gewonnen?

1 Einblick in das Forschungsdesign

Meine Dissertation setzt sich mit Personen, welche mit dem Geschwisterverlust konfrontiert wurden, auseinander und nimmt biografische und alltägliche Lebensbewältigungen in deren unterschiedlichen Lebenslagen in den Fokus. Personen ab deren Volljährigkeit, die in ihrer Kindheit, ihrer Jugend oder im jungen Erwachsenenalter Schwester oder Bruder verloren haben, werden somit als ExpertInnen der Arbeit herangezogen. Hierbei werden die unterschiedlichen Formen des Verlustes, wie Tod durch schwere Erkrankung, plötzlicher Tod (Gewalt/Unfall) oder Suizid berücksichtigt und miteinbezogen. Daraus ergeben sich mehrere Forschungsfragen, die das Forschungsinteresse widerspiegeln und neben einer Literaturrecherche durch qualitative Methoden beantwortet werden.

- Wie wirkt sich der Tod der Schwester/des Bruders durch ein unvorhersehbares Ereignis, durch eine schwere Krankheit oder durch einen Suizid auf den weiteren biografischen Verlauf des Geschwisterteiles aus?
- Welche Interventionen und Hilfestellungen wurden und werden von Familienangehörigen sowie professionellen HelferInnen als hilfreich, stärkend und konstruktiv erlebt und welche nicht?
- Welche Wünsche und Anliegen haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nach dem Tod eines Geschwisterteiles in Bezug auf die sozialen Angebote in der österreichischen Versorgungslandschaft?

Konkret stützten sich die Erhebungen auf Instrumentarien des Problem-zentrierten Interviews, der Gruppendiskussion und auf den biografischen Zeitbalken – eine Form der Sozialen Diagnostik, die mit dem Verfahren der Grounded Theory ausgewertet werden. Demzufolge leistet meine durchgeführte Forschung im Zuge meiner Dissertation einen Beitrag zur Aufklärung und zur Erweiterung des Wissensstandes nach einem Geschwisterverlust. Gleichzeitig wird der Unterstützungsbedarf erhoben und Handlungsempfehlungen und Impulse für die Praxis in Hilfe- und Unterstützungssystemen ersichtlich.

2 Theoretischer Hintergrund Geschwisterbeziehungen

Geschwisterbeziehungen sind enorm prägende Basisbeziehungen und bestehen ein Leben lang. Die Nähe und die Liebe zu der Schwester oder dem Bruder kann sich bereits sehr früh entwickeln, auch schon im Bauch der Mutter und noch vor der Geburt des Geschwisters kann sie durch die Vorfreude

langsam entstehen (vgl. Jung 2001: 10-15). Geschwisterbeziehungen haben neben weiteren wichtigen Bindungen im Leben die Unterscheidung, dass sie selbstverständliche WegbegleiterInnen und InteraktionspartnerInnen sind (vgl. Jung 2001: 10-17; Walper et al. 2009: 10). Geschwister können nicht ausgesucht werden, auch wenn der Kontakt im Alter abgebrochen werden kann, kann die natürliche Beziehung nicht beendet werden. Diese Bindungen gelten auch als die längsten Sozialbeziehungen der Menschen (vgl. Jung 2001: 10-17), daher umfassen sie die am längsten andauernde Beziehung im Leben eines Menschen, da Ehen und Lebensgemeinschaften immer häufiger später entstehen und auch vielfach nicht von Dauer sind. Ebenso sterben Eltern in der Regel früher, bedingt durch deren Lebensalter (vgl. Haagen/Möller 2013: 115). Beachtenswert sind Beobachtungsstudien, die aufzeigen, dass sich mit den Jahren immer mehr bezugnehmende Handlungen zwischen den Geschwisterkindern erkennen lassen. Kinder im Alter von einem Jahr haben sogar gleich viel Kontakt und Interaktion mit ihren Schwestern und/oder Brüdern wie mit ihrer eigenen Mutter. Im Alter von drei bis fünf Jahren verbringen demnach Geschwister mehr als doppelt so viel Zeit miteinander wie mit ihren Eltern (vgl. Kasten 2003: 95). Ulrich Schmidt-Denter und Gottfried Spangler bestätigen die Annahme im Jahr 2005, dass mit steigendem Alter Geschwisterkinder eine höhere Kontaktdichte zueinander aufweisen als zur mütterlichen Bezugsperson (vgl. Walper et al. 2009: 10). Somit verbringen Geschwister in ihrer Kindheit insgesamt sogar mehr Zeit miteinander als mit ihren Eltern, dadurch kann ein wesentliches Vertrauen zueinander aufgebaut werden, das auch als Urvertrauen und als ein gemeinsamer Ursprung beschrieben werden kann. Ich-Kompetenzen können durch die Identifizierung, durch das Modell-Lernen und durch die Vorbildfunktionen mit den Geschwistern heranreifen. Innerhalb der Pubertät entwickelt sich meist auch die Abgrenzung zum Geschwisterteil, was den Namen der Phase der De-identifikation trägt (vgl. Jung 2001: 10-17; Beerwerth 2014: 176). Dessen ungeachtet können die Qualitäten der Bindungen zu den Geschwistern durchaus variieren (vgl. Hofer 2010: 127), was wiederum viel Spielraum für Auseinandersetzungen und Ambivalenzen lässt. In Folge dessen ist klar, dass eine Geschwisterbeziehung immer auch gekennzeichnet ist von Nähe und Distanz, von Verbundenheit und Abgrenzung, von Rivalität und Unterstützung (vgl. Jung 2001: 10-17), von Ablehnung, Eifersucht und Solidarität (vgl. Hofer 2010: 127). Dennoch bildet das Schwestersein bzw. das Brudersein im Gesamtsystem des Lebens bei der Ursprungsfamilie ein geschwisterliches Subsystem, das so prägend ist, dass es sich auf das weitere Leben auswirkt (vgl. Jung 2001: 10-17). „Mit dem Tod des Geschwisters stirbt ein Stück Familie und damit auch eigene Geschichte“ (vgl. Witt-Loers 2014: 72).

3 Erkenntnisse Geschwisterverlust

Der Verlust eines Geschwisters manifestiert sich nach Davies (2014) in vier Bereichen, die in verschiedenen Ausprägungen auftreten und die vorhergehenden Ansätze und Erfahrungen verschiedenster Autoren zusammenfassen (vgl. Davies 2014: 173 f.). Zitate von betroffenen Geschwistern spiegeln deren Situation wider, untermauert wird die Theorie mit Zitaten der Erhebung meiner Dissertation.

- (1) „I hurt inside“ – „in mir tut alles weh“

Diese Reaktion weist auf die unterschiedlichen Gefühle innerhalb der Trauer hin (vgl. Davies 2014: 173 f.). Insgesamt wird Trauer bei den Geschwistern als ein sehr starkes, überwältigendes und nicht kontrollierbares Gefühl beschrieben, welches häufig auch als körperlicher Schmerz erlebt wird. Auch ist Trauer fest verbunden mit Regression, dem starken Gefühl der Wut und einer Erschwernis der Bewältigung der Herausforderungen im Alltag.

„I hob ma in der Wochn eigentlich oft docht (spricht weinerlich), so fühlt es sich an, wenn das Herz bricht. Oiso wirklich, wie wemmas physisch gspian tat, dass dei Herzmuskl auseinander grissn is“ (I12: 00:31:07-5).

- (2) „I don't understand.“ – „Ich verstehe nicht.“

Ausschlaggebend für diese Reaktion sind einerseits die kognitive Entwicklung des Kindes und andererseits die Kommunikation innerhalb der Familie. Entsprechende Aufklärung, Information und Offenheit für Fragen und Austausch können negativen Auswirkungen entgegenwirken (vgl. Davies 2014: 173 f.). Ein häufig auftretender Kommunikationstyp bei den Eltern laut meinen Erhebungen lässt sich als Schweigen und Verdrängen ausführen. Das bedeutet, dass innerhalb der Familie kaum eine Sprache für ihre tiefe Trauer gefunden und deren Schmerz nicht offen kommuniziert wird, bis hin zu einer totalen Verdrängung des Schicksalsschlages. Die Traueraufarbeitung wird dadurch von den gesamten Familienmitgliedern behindert, dennoch wird dem Verhalten der Eltern Verständnis von Seiten der Geschwisterkinder entgegengebracht. Bestehende Studien bestärken dieses eingeschränkte Trauer- und Kommunikationsverhalten innerhalb trauernden Familien. Die Literatur beschreibt es als Mythos/Verschwörung des Schweigens oder auch „Kreislauf der Vermeidung“, was sich als „Gift“ für die Familienmitglieder – vor allem für die Geschwisterkinder – erweisen kann.

- (3) „I don't belong.“ – „Ich gehöre nicht dazu.“

Von einem Tag auf den anderen ist plötzlich alles anders. Routinen und Gewohnheiten im Alltag lösen sich durch den Verlust auf. Eltern sind überfordert und versinken im Kummer. Hinterbliebene Geschwister fühlen sich in

dieser plötzlich neu entstandenen Welt nicht mehr ihnen zugehörig. Sie werden von den Gesprächen und den Entscheidungen der Erwachsenen meist ausgeschlossen. Gleichzeitig fühlen sie sich bei den Gleichaltrigen ebenso ausgeschlossen, da sie sich anders fühlen (vgl. Davies 2014: 173f.).

„I hob, i hob erm afoch so vermisst und a...ned nur XXX, sondern des Leben von davor...oiso des, dieses irgendwie unbeschwert sein...und afoch a normale Familie sei...“ (I 15: 01:13:48-4).

Eine befragte Person erklärt sich ihre Außenseiterrolle wie folgt:

„Homs afoch gmerkt, dass i afoch a schwierige Pers...also schwierig, dass i afoch, i glaub i hob afoch a irrsinnige Traurigkeit herumtrogn, jo...und des is afoch für Jugendliche onstrenge“ (I 15: 00:30:15-8).

(4) „I’m not enough.“ – „Ich bin nicht genug.“

Die Trauerreaktionen der Eltern sind meist so massiv, dass die noch lebenden Kinder glauben, ihre Eltern nie wieder glücklich machen zu können. Es treten auch Gedanken bei den Geschwistern auf, als wäre es besser gewesen, sie wären gestorben anstelle ihres Geschwisterteils. Deshalb neigen manche dazu, dass sie sich besonders beweisen, indem sie sich besonders brav und angepasst verhalten, um ihren Eltern kein zusätzliches Leid zuzufügen (vgl. Davies 2014: 173f.). Eine befragte Person äußert sich über die Trauerreaktion der übertriebenen Idealisierung wie folgt:

„Diese Frage grundsätzlich wieso is er gestorben und wos wär wonn i gestorben wa, wans donn genauso traurig oder weniger...des stöt ma si ois Kind sehr oft diese Frog (I 15: 00:32:27-3).

Folglich kann es vorkommen, dass hinterbliebene Kinder und Jugendliche zu wenig Aufmerksamkeit und Zuneigung bekommen, sich zu wenig wahrgenommen fühlen und sie dadurch an der Liebe ihrer Eltern zu zweifeln beginnen. Ebenso kommt es vor, dass sie beginnen, sich mit ihrer verstorbenen Schwester oder ihrem verstorbenen Bruder zu vergleichen bzw. zu konkurrieren. Beispielsweise eifern viele von ihnen der verstorbenen Person nach und nehmen sich diese als Vorbild, welches es unter allen Umständen gilt, zu ersetzen. Das Resultat der Untersuchung bestätigt die „Ersatz-Kind-Dynamik“ nach Sohni (2004), da auch die Eltern ihre lebenden Kinder mit dem idealisierten verstorbenen Kind vergleichen, was zu einer schweren Identitätsfindungsstörung führen kann.

„Jo, i hob gwusst, i muass am Leben bleibn, i muass schaun, dass i trotzdem teilweise de Storke bin, oba i kaun XXX ned ersetzen. Am Aunfaung hob i probiert, ollas zugleich sei. I hob probiert meinen Bruder zu ersetzn ... vollkommen krank eigentlich. I hob Dinge gmocht de er gmocht hot plötzlich, anfoch weil i ma docht hob, i muass des jo jetzt mochn. I hob Sochn glernt, de er gmocht hot ... eigentlich a vollkommen absurd, weil i jo i bin. Oba man versucht ... i hob versucht zu kompensieren“ (14: 00:32:11-2).

Die Trauer von Geschwistern nimmt innerhalb der Gesellschaft einen deutlich geringeren Stellenwert ein als jene der betroffenen Eltern, was dazu führt, dass die Akzeptanz der Trauer ausnahmslos der Mutter und dem Vater zugestanden wird. Dieses Ergebnis zeigt sich als markantes Resultat meiner Forschung und lässt sich ebenso innerhalb der Literatur wiederfinden. Auffallend ist, dass neben der gesellschaftlichen Meinung auch Geschwister dazu tendieren, stärker sein zu müssen als ihre Eltern, unabhängig ihres Alters. Folglich nehmen viele von ihnen die Rolle der „TrösterInnen“ ein. Eine Schwester, die sich dieser aufopfernden Rolle bewusst ist und ihr nun langsam entkommt, meint dazu:

„Dass jetzt s erste Moi wieder so a Zeit is, wo i net für meine Kinder lebn wüll oder wei meine trauernden Ötern oarm worn, sondern wo i wieder für mich lebn wüll“ (I11: 00:03:20-3).

4 Bestandsaufnahme Unterstützung

Die Untersuchung weist darauf hin, dass spezifische Angebote für trauernde Familien fehlen, um gezielt trauernden Familienmitgliedern, wie hinterbliebenen Geschwistern, Hilfe anbieten zu können. Neben einer psychosozialen Unterstützung fehlt in Österreich auch Aufklärung, Information und professionelle Begleitung gerade bei Behörden- und Gerichtswegen, welche bei den Todesformen der Gewalt und des Suizids von Nöten sind. Folglich lässt sich feststellen, dass die Barriere, eine Gesprächstherapie in Anspruch zu nehmen, enorm groß ist. Grundsätzlich nehmen die Wartezeiten für eine Therapie auf Krankenschein einige Monate in Anspruch, gleichzeitig zeigt sich, dass nur wenige psychosoziale Berufsgruppen auf die Thematik der Trauer spezialisiert sind und deshalb eine Überforderung auch seitens der HelferInnen beschrieben wird. Aus diesem Grund präsentiert sich der psychosoziale und therapeutische Unterstützungsbedarf nach einer niederschweligen, kostenlosen – daher barrierefreien – nachgehenden und längerfristigen Begleitung durch Hilfe von außen, die aktiv auf trauernde Familien zugeht. Auch der Ausbau und die Erweiterung der hilfreichen Angebote, wie der Support bei Familien, in denen ein Kind schwer erkrankt ist, wird gewünscht, da vor allem die Bedürfnisse der Geschwister in diesen Familien noch zu wenig Beachtung erlangen. Anlaufstellen für Eltern, die ihnen Informationen zu der Trauer von Kindern und dem Umgang ermöglichen, werden zusätzlich von den betroffenen Geschwistern als hilfreich erachtet. Auch in den Systemen von Kindergärten, Schulen und Ausbildungsstätten ist der Bedarf nach Beachtung, Aufklärung und Sensibilisierung klar ersichtlich. Vor allem der Wunsch von externen HelferInnen, die im Regelbetrieb auch Aufklärungsar-

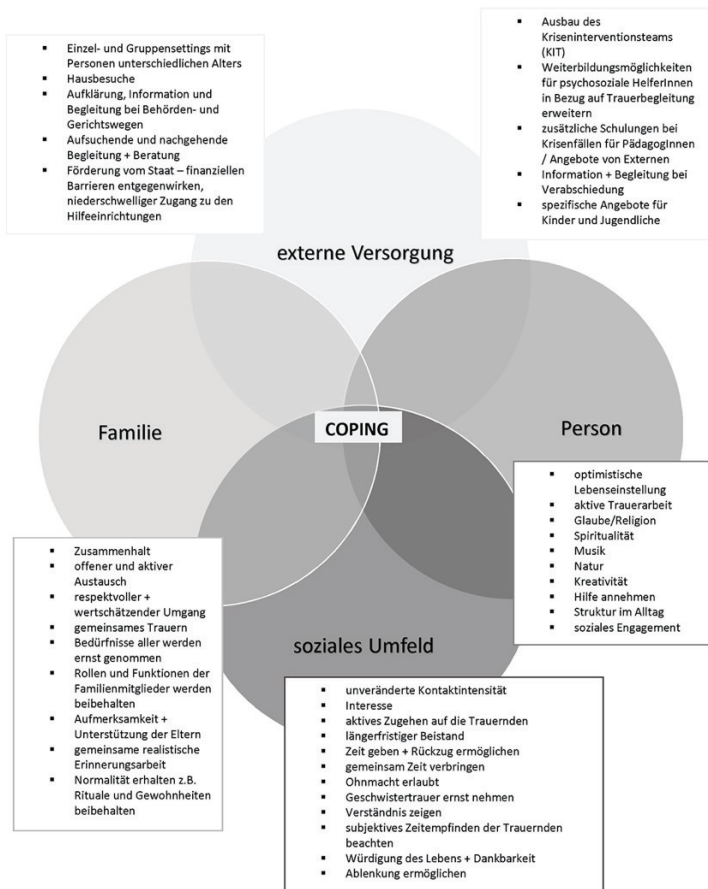
beit über das Thema Tod, Sterben und Endlichkeit des Lebens leisten, ist wünschenswert, um negativen Reaktionen nach einem Verlust gegenüber Betroffenen entgegenzuwirken und die Basis einer gesunden Traueraufarbeitung schaffen zu können. Projekte, die außerhalb Österreichs eine Umsetzung gefunden haben, belegen die Sinnhaftigkeit und die Nachhaltigkeit solcher Bemühungen. Durch die Trauerbegleitung werden trauernde Familien aufgefordert, sich offen und bewusst mit dem Tod auseinanderzusetzen, sodass alles an- und ausgesprochen werden kann. Dies bewirkt laut den Ergebnissen der Untersuchung Entlastung und möglichen Schuldgefühlen, die bei einem Verlust häufig sind, wird dadurch entgegengewirkt. Ebenso zeigt sich, dass vor allem auch hinterbliebene Geschwister durch eine Trauerbegleitung in der Familie selbstbestimmter, selbstbewusster handeln und auf ihr Wohlbefinden achten, sodass es sich förderlich auf eine stabile Zukunft und gesunde Biografie auswirkt.

5 Wirkfaktoren und Ressourcen für eine gesunde Traueraufarbeitung bei trauernden Geschwistern

Aufgrund der Erfahrungen, die die Untersuchungspersonen machten, ergeben sich vier Bereiche, die ein gelingendes Coping begünstigen. Die Forschung zeigt, dass es von Vorteil ist, wenn in jedem Bereich mindestens zwei Bedingungen und Ressourcen gegeben sind, um eine gesunde Traueraufarbeitung und darauffolgend eine gelingende Integration des Verlusts in den weiteren Lebensverlauf zu fördern. Grundsätzlich ist es wichtig, dass die Person selbstständig auf internalisierte Stärken und kraftspendende Bewältigungsstrategien zurückgreifen kann. Da betroffenen Personen, unabhängig ihres Alters, von ihrem sozialen Umfeld abhängig sind, ist jedoch externe Unterstützung für den Bewältigungsprozess von großer Relevanz. Folge dessen ist der Kreis der Familie bedeutend und wesentlich für einen gesunden Umgang mit der Trauer. Angeführt werden Verhaltensweisen und Umgangsarten, die betroffene Geschwister für eine gesunde Aufarbeitung des Schicksalsschlages benötigen, um sich gleichzeitig zu selbstbestimmten und selbstbewussten Menschen zu entwickeln. Ein Mensch kann sich nur soweit selbstverwirklichen und entwickeln, sofern es seine Umgebung zulässt, somit sind die Reaktionen und der Umgang des sozialen Umfeldes ausschlaggebend. Dabei werden Ressourcen angeführt, die es den trauernden Geschwistern ermöglichen, ihre Gefühle und ihre Trauer offen ansprechen zu können und gleichzeitig eine unterstützende Ablenkung und Normalität zu erhalten. Der letzte wichtige Bereich für eine gelingende Traueraufarbeitung zeigt die externe Versorgung – die externe Hilfe. Der Bedarf des Ausbaus von sozialen Einrichtungen

und spezifischen Trauerangeboten in der österreichischen Versorgungslandschaft für betroffene Familien wird durch die angeführte Forschung deutlich. Deshalb führt Abbildung 1 im Kreis der Unterstützung Bedingungen an, die mit dem Zusammenspiel der Person, der Familie und des Umfelds eine optimale Bewältigung und Integration des Geschwisterverlustes in deren weitem Leben verheißt.

Abbildung 1: Begünstigende Faktoren und notwendige Ressourcen für eine gesunde Traueraufarbeitung nach einem Geschwisterverlust



Quelle: Eigene Darstellung

6 Ausblick

Das Thema Sterben und Tod ist allgegenwärtig und Teil des Lebens. Jeder Mensch wird früher oder später mit dem Tod, der Vergänglichkeit, der Unberechenbarkeit und dem unaufhaltsamen Fluss des Lebens konfrontiert – so lautet das Gesetz allen Lebens. Diese Tatsache darf nicht ausgeklammert werden. Auch der Tod einer Schwester oder eines Bruders in der Kindheit, Jugend oder jungen Erwachsenenalter geht an den hinterbliebenen Geschwistern nicht spurlos vorüber. Meine Forschung belegt, dass sich der frühe Geschwisterverlust massiv auf die weitere Biografie auswirkt. Hervorzuheben ist, dass sich der frühe Tod auf alle Lebensbereiche der Geschwister auswirken kann. Die verschiedenen Bereiche des Lebens können allerdings nicht voneinander getrennt betrachtet werden und wirken deshalb gegenseitig aufeinander ein bzw. spielen zusammen, sodass der Verlust der Schwester oder des Bruders immer mehrere Dimensionen der Biografie beeinflusst. Aus diesem Grund ist den enormen Auswirkungen, die jemanden beim Gelingen der Integration des Geschwisterverlustes behindern könnten, entgegenzuwirken. Der Bedarf an externer Hilfe ist für trauernde Familien und trauernde Geschwister laut der Untersuchung gegeben und entspricht auch dem Bereich, der von außen von professionellen HelferInnen beeinflussbar wird. Folglich ist der Ausbau des Versorgungssystems notwendig, um das soziale Wohlbefinden und die psychische und physische Gesundheit der Personen, trotz familiärem Verlust, erhalten zu können. Glücklicherweise wurde in den letzten Jahrzehnten die Palliativ- und Hospizbewegung immer mehr ausgebaut und der Wunsch nach einem „Sterben in Würde“ immer mehr berücksichtigt und in die Praxis umgesetzt. Jedoch entspricht dies nicht der Zielgruppe der unzähligen Familienmitglieder, die aufgrund eines frühen, meist plötzlichen Verlustes, trauern. Vor allem die Begleitung von trauernden Kindern und Jugendlichen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, da diese Personengruppen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben und ein wenig ausgeprägter kognitiver und emotionaler Entwicklungsstand vorliegt. Des Weiteren muss beachtet werden, dass es Menschen grundsätzlich meist sehr schwer fällt, um Hilfe zu bitten und diese zu suchen, vor allem in einem Ausnahmezustand, wie es der Tod eines jungen Menschen darstellt. Bei Kindern und Jugendlichen kommt dieser Aspekt noch verstärkt zu tragen, aus diesem Grund ist ein aufsuchender und nachgehender Zugang wünschenswert. Beispielsweise werden Kinder von ihren Eltern häufig als einziger Grund angesehen, noch am Leben bleiben zu wollen. HelferInnen von außen sind daher gefordert, sich um deren Eltern zu kümmern und aufzufangen, damit die Geschwister nicht diesen Druck alleine tragen und sich in einer Rolle der absoluten Aufopferung wiederfinden müssen. Daher beschränkt sich meiner Ansicht nach ein effektives Unterstützungsangebot nicht ausschließlich auf

Intervention, sondern beinhaltet und baut auch auf präventive Maßnahmen auf, um vorbeugend wirken zu können. Wesentlich für die Nachhaltigkeit der Trauerbegleitung in Österreich wäre ebenso eine gute Vernetzung zwischen den Unterstützungsangeboten der Trauerzielgruppen. Folglich sollten unterschiedliche Hilfen vernetzt werden, um Trauernden schnellstmöglich Hilfe zukommen zu lassen. Auch die Vernetzung mit einzelnen Berufsgruppen und Forschungsprojekten wäre dahingehend sinnvoll. Nur so können Argumente und Nachweise für die Wirkung von Trauerbegleitung aufgezeigt werden, um eine nachhaltige Finanzierung gewährleisten zu können. Gesundheitspolitisch muss die Trauer auch bei einem Geschwisterverlust anerkannt werden, indem der Machtlosigkeit, Isolierung und Stigmatisierung – sprich das Herausfallen aus der gesellschaftlichen Norm – der hinterbliebenen Geschwister, entgegen gewirkt werden kann und sich somit auch enorme finanzielle Einsparungen und weniger psychische Belastungen in den Folgejahren ergeben würden. Durch gezielte Interventionen und Angebote für trauernde Familien werden auch die Stabilität und die Kontinuität im biografischen Lebensverlauf gefördert. Demzufolge lohnt es sich neben dem Beistand von betroffenen Familien, die eine nachgewiesene identitätsstiftende und heilende Funktion innehaben, auch für den Staat, in präventive Maßnahmen – Angebote für trauernde Familien – zu investieren, um weiterfolgende gesundheitliche Konsequenzen rechtzeitig abzufangen und bearbeiten zu können und somit nachhaltig eine gesündere Gesellschaft zu gewährleisten und in eine „gelingende Biografie“ der Bevölkerung zu investieren. Es bleibt also zu hoffen, dass allen trauernden Menschen der Raum und die Unterstützung zugestanden wird, welche sie tatsächlich benötigen. Trauerarbeit trägt letztlich auch zur Besserung der Lebensqualität unserer gesamten Gesellschaft bei. Abschließend sei eine Empfehlung für das Buch „Bewältigung des Verlusts eines Geschwisters und dessen Auswirkungen auf die Biografie“ (Benedikt 2017) ausgesprochen. Benedikt liefert darin einen lebensnahen Einblick in die Denkwelten trauernder Geschwister und leistet einen Beitrag zur Aufklärung sowie zur Erweiterung des Wissensstandes nach einem Geschwisterverlust anhand einer multiperspektivischen Biografieforschung. Folglich wird erstmals ein tiefer und fundierter Einblick in die Welt der trauernden Geschwister gewährt und neuartige Erkenntnisse aufgewiesen, aufbauend auf bestehende Theorien rund um das Thema Verlust. Zusätzlich werden Handlungsempfehlungen und wichtige Praxisimpulse geliefert.

Literatur

- Beerwerth, Katrin (2014): Kinder erleben den Tod eines Geschwisterkindes. In: Röseberg, F./Müller, M. (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.176-182.
- Benedikt, Katharina (2016): Bewältigung des Verlusts eines Geschwisters und dessen Auswirkungen auf die Biografie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bowlby, John (2006): Verlust, Trauer und Depression. München: Ernst Reinhardt.
- Davies, Betty (2014): Familiäre Funktionalität und Trauerreaktionen bei hinterbliebenen Geschwistern. In: Röseberg, F./Müller, M. (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.171-175.
- Haagen, Miriam/Möller, Birgit (2013): Sterben und Tod im Familienleben. Beratung und Therapie von Angehörigen von Sterbenskranken. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, Bettina (2010): Geschwister haben – Geschwister sein. Geschwisterbeziehungen und ihre Bedeutung in der Fremdunterbringung. http://paedagogik.soskinderdorf.at/?Forschungsabteilung_SPI:Praxisforschung_und_Umfeldanalysen:Geschwisterbeziehungen [Zugriff: 10.06.2013].
- Jung, Mathias (2001): Geschwister. Liebe, Hass, Annäherung. Kempten: Emu.
- Kasten, Hartmut (2003): Geschwister. Vorbilder, Rivalen, Vertraute. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Senf, Bianca (2014): Die Trauer von Kindern und Jugendlichen nach dem Tod eines Elternteils am Beispiel Krebserkrankung. In: Röseberg, F./Müller, M. (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.119-144.
- Sohni, Hans (2011): Geschwisterdynamik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Walper, Sabine/Thönnissen, Carolin/Wendt, Eva-Verena/Bergau, Bettina (2009): Geschwisterbeziehungen in riskanten Familienkonstellationen. Ergebnisse aus entwicklungs- und familienpsychologischen Studien. München: Sozialpädagogisches Institut SOS-Kinderdorf e.V.
- Witt-Loers, Stephanie (2014): Trauernde Jugendliche in der Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scham und Beschämung als Forschungsperspektiven im Kontext der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen

Sara-Friederike Blumenthal

Einleitung

Die folgenden theoretischen Ausführungen fußen auf meinem laufenden empirischen Habilitationsprojekt „Schamdynamiken zwischen fremduntergebrachten Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in Österreich“ in der Abteilung Sozial- und Integrationspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Die Studie fragt mittels eines ethnographischen Ansatzes und der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) nach den Anlässen, den Ausdrucksweisen und dem Umgang mit Scham in Interaktionen zwischen Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in der Fremdunterbringung.

Der österreichische Erziehungswissenschaftler Gerald Knapp argumentiert, dass eine defizitorientierte Sichtweise der Fachkräfte auf Kinder und Jugendliche in der Fremdunterbringung ein Faktor war, der diverse Formen von Gewalt in der Heimerziehung bis in die 1980er Jahre in Österreich ermöglichte (2001). Knapp geht bezüglich der Geschichte der Heimerziehung in Österreich davon aus, dass Kinder und Jugendliche auf der Grundlage eines Defizit-Modells in die Fremdunterbringung kamen. Statt die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu thematisieren, wurden sie als instabil, auffällig, gefährdet, hilfebedürftig von „normalen“ Kindern und Jugendlichen abgegrenzt (vgl. Knapp 2001: 81).

„Diese skizzierte ‚Defizitorientierung‘ traditioneller Formen der ‚Heimerziehung‘ prägten jahrzehntelang nicht nur die Vorstellung von SozialpädagogInnen, sondern auch gesellschaftlicher Gruppen in Österreich. Ich bin mir auch gar nicht so sicher, ob nicht nach wie vor an solchen Vorstellungen festgehalten wird“ (ebd.: 81f.).

Der vorliegende Beitrag stellt Scham als interdisziplinäres Konstrukt vor, welches den Blick auf Aushandlungsprozesse sozialer Beziehungen und auch

Dynamiken sozialer Ungleichheit schärft. Bezüglich Gewalt und Gewaltfreiheit von Kindern, Jugendlichen und auch Fachkräften in der Fremdunterbringung kann Wissen über Schamdynamiken dazu beitragen, die fachliche Diskussion zu vertiefen. Ein Anlass von Scham kann Abwertung oder soziale Ausgrenzung sein. Beide Aspekte werden unter „Beschämung“ subsumiert (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011: 245).

Der amerikanische Soziologe Thomas Scheff hat ein umfassendes, interdisziplinäres Werk zu Scham geschaffen welches dem symbolischen Interaktionismus zugeordnet wird (vgl. Adloff 2013: 290). Mittels psychologischen und soziologischen Forschungen zu Scham bearbeitet Scheff unter anderem die Bedeutung sozialer Beziehungen bei psychischen Erkrankungen (1971) oder den Stellenwert von Scham in Goffmans „Stigma“ (2007). Er argumentiert, dass Scham zentral bei der Entstehung von Stigma ist und als häufiger Initiator von Gewalthandlungen fungiert (vgl. Scheff 1971; Scheff/Retzinger 1991).

Scheff entwickelt mit Bezug auf Cooleys „looking glass self“ eine sehr breite Definition der von ihm als sozial wie auch psychologisch verstandenen Scham. Nach Scheff gibt es „Gesellschaft“ nur, da Menschen Beziehungen eingehen können. Scham hat die Funktion, eine Gefährdung sozialer Beziehungen zu signalisieren (vgl. Scheff 2014: 257). Scham ist hier eine Art emotionaler Fühler, welcher die Gestaltung von Beziehungen, die hinsichtlich Nähe und Distanz ausgewogene sind, gestattet. Dass Potential Scham zu empfinden erlaubt, sensibel für die eigene Wirkung auf Mitmenschen und ihre Bedürfnisse durch den sozialen Alltag zu navigieren. Neben Konfliktvermeidung ist es durch das schambedingte Austarieren sozialer Beziehungen auch möglich, Konflikte potentiell ohne den Verlust gegenseitiger Wertschätzung auszutragen.

Scheff zufolge hat Cooley Anfang des 20. Jahrhunderts die psychologische Definition von Scham um eine soziale Komponente erweitert – nämlich um einen imaginierten oder realen negativen Blick auf das Selbst durch das Selbst oder Andere (vgl. Scheff 2014: 257). Cooley geht hier von einem Dreischritt aus – der Vorstellung wie wir von anderen gesehen werden, wie uns Andere bewerten und einem sich einstellenden korrespondierenden Gefühl wie beispielsweise Scham oder Stolz (vgl. Cooley in Scheff 2014: 255). Nun ließe sich annehmen, dass für die „Gefährdung sozialer Beziehungen“ alleine sozialer Ausschluss sowie Abwertungen von Menschen maßgeblich sind. Scheff geht aber auch davon aus, dass „Entfremdung“ von Anderen ein Schamanlass ist. Eine zu große emotionale Distanz kann aus dieser Perspektive als Abwertung des Selbst erlebt werden und beispielsweise zur Vermeidung weiteren Schamerlebens einen Beziehungsabbruch nach sich ziehen. Daher kann Scham, verstanden als soziale Angst, auch besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, welche wenig Nähe zulassen, eine wertvolle Analyseebene sein. Auch eine als solche empfundene Überwältigung

kann nach Scheff zu Schamempfinden führen (vgl. Scheff 2014: 255). Gerade für Menschen in hierarchischen Settings sowie in Lebenssituationen, die wenig Rückzugsmöglichkeiten bieten, kann letzterer Aspekt bedeutend sein.

Für sein Verständnis von Scham beansprucht Scheff, dass sie „typische“ psychologische Definitionen von Scham, welche intrapsychische Vorgänge diskutieren, impliziert. Als typische psychologische Definition nennt er „dissatisfaction with self“ (ebd.: 257). An psychologischen Schamdefinitionen kritisiert er, dass diese viel zu eng seien, um die relevanten, kleinsten Gefährdungen sozialer Beziehungen, zu inkludieren (vgl. Scheff 2000: 97). Vor dem Hintergrund dieser breiten Sicht auf Scham geht er auch von einer engen Beziehung zwischen Schuld, Scham und Verlegenheit aus (vgl. Scheff 2014: 255). Zentral ist für Scheff's Überlegungen, dass Scham in westlichen Gesellschaften die beschriebene grundlegende sozialregulative Funktion hat, jedoch verdeckt wird (vgl. ebd.: 256). Grund für die „low-visibility of shame“ in westlichen Gesellschaften ist, dass diese Gesellschaften auf Individualismus ausgelegt seien und Scham als Schwäche abwerteten (vgl. ebd.: 255).

„Western societies focus on individuals, rather than on relationships [...] Freeing up the individual from their relational/emotional world has been at the core of modernization. Since relationship's and emotions don't show up on ones resume, they have been deemphasized to the point of disappearance. But shame and relationships don't disappear; they just assume hidden and disguised forms“ (ebd.: 256).

Die Vermeidung oder Umleitung von Scham schlägt sich laut Scheff auch im Themenhorizont westlicher Wissenschaft nieder. Der Soziologe diskutiert anhand der Werke Simmels, Cooleys, Elias, Sennetts, Lynds und Goffmans, dass Scham in den großen soziologischen Theorien eine grundlegende Rolle spielt, jedoch nicht als solche benannt wird. Er geht nicht nur auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, sondern auch hinsichtlich westlicher Wissenschaft davon aus, dass Scham vermieden wird. Der deutsche Sozialpädagoge Hans Thiersch, welcher mit seinem Konzept der Lebensweltorientierung den Wissenschaftsdiskurs der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik, Diskurse von PraktikerInnen und die deutsche Gesetzgebung prägt, verweist ebenfalls auf die moderne Tendenz, Schwäche auszublenden.

„Im Zeichen des modernen Glaubens an Machbarkeit, Gestaltbarkeit und Planbarkeit des Lebens praktiziert unsere Gesellschaft zunehmend die Verdrängung, Absonderung, Abspaltung des Gebrechlichen, Schwierigen, Unzulänglichen. Die Tabuisierung von hoffnungslosem Leid, von Sterben und Tod ist dafür [...] ein Indiz [...]“ (Thiersch 1998: 27).

Aber nicht nur in der Gegenwartsdiagnose von Scheff und Thiersch, auch in ihren Bestandsaufnahmen der Thematisierung von Emotionen klingen Parallelen an:

„Begriffe für besonderes Engagement fehlen, von Faszination, Glück und Schuld, von Vertrauen und Hoffnung, von Angst und Verzweiflung ist kaum die Rede, ganz analog dazu, dass in der allgemeinen pädagogischen Diskussion Emotionen und Gefühle weithin

ausgespart werden. Sie scheinen, etwas pointiert formuliert, in den speziellen Erörterungen einer psychoanalytischen Pädagogik und die Separees der Supervision abgedrängt und hier gut aufgehoben“ (Thiersch 2009: 147).

Nun hat seit 2009 ein vermehrtes wissenschaftliches Interesse an Emotionen die Erziehungswissenschaft und auch die Soziale Arbeit¹ geprägt. Auch innerhalb der Diskurse Sozialer Arbeit gab und gibt es aktuelle Auseinandersetzungen mit Scham (u.a. Maygar-Haas 2011, 2012, Bohn 2017, Dörr 2010a, 2010b, 2016; Höblich 2014; Schröder 2013; Schoneville 2013). Spannend wäre nun zu erörtern, ob sich Scheffs Diagnose der grundlegenden und hierbei jedoch impliziten Bedeutung von Scham auch in den großen Theorien der deutschsprachigen Sozialen Arbeit – der Lebensweltorientierung (Thiersch 2014), dem Systemtheoretischen Paradigma (Staub-Bernasconi 1995; 2005) oder dem Bewältigungsparadigma (Bönisch 2016) – nachvollziehen lässt. Auch die emotionsphilosophischen Arbeiten Martha Nussbaums – explizit schreibt sie auch über Scham als politische Emotion – bieten über den Capability Approach Diskurs der Sozialen Arbeit Anschlussmöglichkeiten für Theoriebildung zum Stellenwert von Scham (vgl. Nussbaum 2014).

1 Scham und Gesellschaftsstratifikation

Thomas Scheff hat den Diskurs um Scham dahingehend geprägt, dass Scham als ein Regulativ sozialer Beziehungen gefasst wird. Eine Verbindungsmöglichkeit der Beforschung von Scham auf der Interaktionsebene mit einer übergreifenden gesellschaftstheoretischen Perspektive bietet das umfassende Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Die Leistung der Bourdieuschen Habitus-theorie, welche epistemologisch dem strukturellen Konstruktivismus zugeordnet wird, besteht in der Spezifizierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft als dialektisch. Dem „Habitus“ von AkteurInnen schreibt Bourdieu die Funktion eines gesellschaftlichen Orientierungssinns, beispielsweise in Geschmacksfragen, Bildungsinteressen und politischen Haltungen zu. Da die symbolische Bedeutung der Lebensstile eine Hierarchie in sich trägt, wird über den Habitus Gesellschaftsstratifikation und somit auch soziale Ungleichheit (re-)produziert. Hierbei schreibt Bourdieu der Leiblichkeit und, ohne dies näher zu theoretisieren, den Affekten eine grundsätzliche Rolle zu.

¹ Für den österreichischen Wissenschaftskontext verstehe ich „Soziale Arbeit“ als Überbegriff von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. „Sozialpädagogik ist demnach im Unterschied zur Sozialarbeit eng an pädagogische Tätigkeiten und Perspektiven gebunden.“ (Sting 2015: 198).

„Diese praktische Anerkennung, durch die die Beherrschten oft unwissentlich und manchmal unwillentlich zu ihrer eigenen Beherrschung beitragen, indem sie stillschweigend und im Vorhinein die ihnen gesteckten Grenzen akzeptieren, nimmt häufig die Form einer körperlichen Empfindung an (Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Schuldgefühle), die nicht selten mit dem Gefühl des Regredierens auf archaische Beziehungen, auf Kindheit oder familiäre Umgebung, einhergeht. Sie setzt sich in sichtbare Symptome wie Erröten, Sprechhemmung, Ungeschicklichkeit, Zittern um: Weisen, sich dem herrschenden Urteil, sei es auch ungewollt, ja widerwillig, zu unterwerfen, Weisen, das unterirdische Einverständnis – wenngleich manchmal in innerem Konflikt, ‚innerlich gespalten‘ – zu erfahren, das einen Körper, der sich den Anweisungen des Bewußtseins und des Willens entzieht, mit der Gewalt der den Gesellschaftsstrukturen inhärenten Zensuren solidarisiert“ (Bourdieu 2001: 216ff.).

Bourdieu formuliert nun eine, hinsichtlich seiner anthropologischen Dimensionen, bedeutsame Kritik an der Theorie des „looking-glass self“, mit welcher Scheff arbeitet. Er kritisiert die Sozialpsychologie, dezidiert auch das Konzept des „looking-glass self“, da hier die Einverleibung von Normen alleine auf der Ebene körperlicher Repräsentation gedacht würde. In Bourdieus Habitus-theorie „spielt“ der Leib nicht nach bestimmten sozialen Regeln, sondern ist durch diese geprägt. Fühlen und Denken schlägt sich daher nicht nur auf der Ebene situativer Affektausdrücke nieder, sondern prägt den Körper.

„Die körperliche Hexis ist die realisierte, einverleibte, dauerhafte Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit Fühlens und Denkens gewordenen politischen Mythologie“ (Bourdieu 1987: 129).

Gefühlen, Emotionen und Affekten schreibt Bourdieu in diesem dialektischen Verhältnis von Sozialstruktur und AkteurInnen die Rolle zu, dass durch sie Gesellschaftsordnungen „eindringen“ (vgl. Bourdieu 2001: 181). Die Trägheit sozialer Ungleichheit wird bei Bourdieu innerhalb sozial ungleicher Gesellschaften durch die beschriebenen, gefühlten Ambivalenzen und auch dadurch erzeugt, dass „der Habitus macht, das man mag was man hat“ (ebd.: 88). AkteurInnen haben hiermit eine Tendenz, ihren kulturellen Herkunftsmilieus, zumindest partiell, verhaftet zu bleiben. Auch dieser Aspekt ist für sozialpädagogische Settings, in welchen Fachkräfte und Klientel oftmals unterschiedliche Herkunftsmilieus haben, eine interessante Analyseebene. Den Bezug von Gesellschaftsstratifikation und Scham weiter ausgearbeitet hat der deutsche Soziologe Sighard Neckel. Neckel hat mit Status und Scham für den deutschen sozialwissenschaftlichen Diskurs um Scham maßgebliche Arbeiten vorgelegt. Er konzeptualisiert hier Scham im Habitus als „verdeckte Disposition“ und geht von einer „habituellen Scham“ aus, welche Handlungsentscheidungen eingrenzt bzw. kulturelle Suchbewegungen einschränkt (Neckel 1991: 250).

„Soziale Scham verknüpft sich mit der Selbst- und Fremdeinschätzung von Identitäten. Von den gesellschaftlich dominanten Klassifizierungen gespeist, verdichtet und aktualisiert sich in einzelnen Selbstwahrnehmungen eine »habituelle Scham«, die sich zu einer persön-

lichen Dauererfahrung verstetigen kann. Sie schreibt sich in den Körper ein und in dessen Bewusstsein. Sie legt sich auf das Selbstwertgefühl und verunsichert die Person. Scham als Habitus kann im Feld der Lebensstile z.B. auch dazu führen, daß kulturelle Suchbewegungen, die im Zuge der Enttraditionalisierung der Gesellschaft vor allem bei Jugendlichen zu beobachten sind, dann doch wieder begrenzt sind“ (ebd.: 250).

In seinem Text „Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit“ führt Neckel gemeinsam mit dem deutschen Soziologen Ferdinand Sutterlüty aus, dass soziale Ungleichheit in modernen Gesellschaften nicht mehr über Standesprivilegien organisiert ist, sondern dass soziale Bewertungen es sind, durch die Gesellschaft stratifiziert wird (vgl. Neckel/Sutterlüty 2005: 410). Die Prozesse der Aushandlung der Hierarchie sozialer Positionierungen beruhen nach Neckel und Sutterlüty auf zweierlei Dynamiken. Erstens auf der Anhäufung materieller Ressourcen und verwertbaren Wissens. Zweitens hängt die Bedeutung, die ökonomischen wie kulturellen Kapitalien zugeschrieben wird, von Bewertungskämpfen ab, oder auch der genannten „Hierarchie, der den Individuen zuerkannten Werten“ (Bourdieu in Neckel/Sutterlüty 2005: 410).

„Die daraus (aus den umkämpften Bewertungen, A.A.) entstehende Hierarchie der den Individuen und Gruppen zuerkannten Werte“ (ebd.: 149) begründet die symbolische Ordnung einer Gesellschaft, die sich nach der ‚Logik des differentiellen Abstands‘ (ebd: 146) organisiert. In der Sozialstruktur repräsentiert sich mithin nicht nur eine Verteilungsordnung materielle Güter, sondern zugleich ein gesellschaftliches System von Klassifikationen, welches wiederum Rückwirkung auf die materiellen und kulturellen Aneignungschancen sozialer Gruppen hat“ (ebd.).

Anerkennung bildet bei Neckel, wie auch bei Scheff und Bourdieu die anthropologische Grundlage (Bourdieu 2001: 309). Wirkmächtigkeit erhalten die beschriebenen Prozesse dadurch, dass Menschen sozialer Anerkennung bedürfen. Negative Klassifikationen sind hierbei als „[...] jene Elemente der symbolischen Ordnung zu verstehen, auf Grund derer bestimmte Akteure als unterlegen betrachtet, abgewertet und symbolisch aus dem Kreis anerkannter Gesellschaftsmitglieder ausgeschlossen werden“ (Neckel/Sutterlüty 2005: 414). Neckel und Sutterlüty unterscheiden hierbei zwischen graduellen, quantitativen und kategorialen, qualitativen Klassifikationen. Ähnlich zeigen Stuart Halls (2002) Überlegungen zu Stereotypisierung und Typisierung auf, dass es soziale Wertungen gibt, die Hierarchisierungen innerhalb sozialer Gruppen ermöglichen (graduell, mehr/weniger) sowie soziale Wertungen, die sozialen Ausschluss erzeugen (kategorial, entweder/oder).

„Alle symbolischen Kämpfe um den Wert des jeweiligen Seins‘ sind symbolische Kämpfe gradueller Natur: Distinktion. Alle symbolischen Kämpfe um die ordinale Rangordnung bedürfen aber eines kategorialen Kontrastbildes ‚kultureller Unwürdigkeit‘, jenseits dessen die symbolische Auseinandersetzung erst den Charakter eines Kampfes um distinktive Werte annehmen kann. Daher treiben symbolische Auseinandersetzungen um Distinktion immer jene davon ‚Ausgeschlossenen‘ hervor, die die Basis aller Distinktionen bereitstellen sollen“ (Neckel/Sutterlüty 2005: 415).

Sozialer Ausschluss funktioniert besonders über Zuschreibungen, die im Gestus der Unveränderlichkeit daherkommen – wie beispielsweise biologische Attribute. Für den Bereich der Fremdunterbringung wäre zu diskutieren, in wie fern die Zuschreibung psychiatrischer Pathologien hier die Funktion kategorialer Wertungen innehaben. Das „wissenschaftlich abgesicherte“, negativ besetzte Zuschreibungen der Rechtfertigung von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen dienen, zeigen Elezovic, Lippitz und Loch bezüglich sexualisierter Gewalt in Institutionen in Kärnten auf (2017). Empirische zu klären wäre für die Gegenwart, mit welchen negativen Klassifikationen es Kinder, Jugendlichen und auch pädagogische Fachkräfte in der Fremdunterbringung zu tun haben. Welche negativen Klassifikationen werden an Sie herangetragen, welche verwenden Sie selber? Als weitere Forschungsperspektive fragt sich, inwiefern und auf welche Weisen negative Zuschreibungen von Menschen außerhalb von Fremdunterbringung der Distinktion von Kinder und Jugendliche in der Fremdunterbringung dienen.

2 Scham als sozialregulativ im Kontext der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen

Die vorgelegte Diskussion der Arbeiten von Scheff, Bourdieu und Neckel haben gezeigt, dass Scham Beziehungsregulativ und hierbei auch wesentliches Konstitutionselement sozialer Ungleichheit ist. Letzteres wurde anhand der gesellschaftlichen Wirkungsweisen negativer Klassifikationen aufgezeigt. Mit Scheff wurde vor dem Hintergrund der ersten Phase der Datenauswertung eine breite Definition von Scham gewählt, die diese Perspektive hinsichtlich der Relevanz „überwältigender Beziehungen“ überschreitet. Empirisch werden die vorliegenden Theoretisierungen im laufenden Habilitationsprojekt zu Schamdynamiken zwischen Kindern, Jugendlichen und Fachkräften in der Fremdunterbringung in Österreich aufgegriffen, indem ethnographisch erhobene „Schamsituationen“ nach den Anlässen, den Ausdrucksweisen und dem Umgang mit Scham in Interaktionen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in der Fremdunterbringung befragt werden.

Nun sind die im Rahmen der Organisation von Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen produzierten Dokumente pädagogischer, medizinischer, psychologischer und rechtlicher Institutionen eine reichhaltige Fundstätte negativer Klassifizierungen. Seltener werden die, aus theoretischer wie pädagogischer Perspektive essenziellen Stärken und positive Attribute von Kindern, Jugendlichen und Ihren Familien dokumentiert (vgl. Thiersch 2009: 41). Für die, häufig auch als „schwierig“ klassifizierte Klientel geschlossener

Unterbringungsformen in Deutschland vermerken die Sozialpädagoginnen Olekers, Feldhaus und Gaßmüller:

„[...] Bezeichnungen, die mit diesen Kindern und Jugendlichen (oder ihrem Verhalten) in Verbindung gebracht werden sind: entwicklungsgehemmt, entwicklungsgestört, fehlentwickelt, auffällig, psychopathisch, schwererziehbar, unerziehbar, verwahrlost, verwildert oder insgesamt verhaltensgestört“ (Oelkers/Feldhaus/Gaßmüller 2013: 161).

Aber auch im Kontext nicht geschlossener Unterbringung von Kindern und Jugendlichen wird jungen Menschen gelegentlich noch das Attribut „schwierig“ angeheftet – mal aus unklaren Gründen, mal, weil sie beispielsweise gewalttätig gegen andere Kinder oder Jugendliche in der Unterbringung geworden sind. Die australische Psychologin Eliza Ahmed und der australische Kriminologe John Braithwaite gehen davon aus, dass die Anerkennung von Schamgefühlen und eine Verantwortungsübernahme mit einer Abnahme von Mobbing zusammenhängen. Fortbestehendes Mobbingverhalten wird in ihren quantitativen Studien mit der Umleitung von Scham in Wut und der Weitergabe von Verantwortung korreliert (vgl. Ahmed/Braithwaite 2005: 298). Interessant sind ihre Arbeiten auch, da sie herausstellen, dass Beschämung als soziale Sanktion zwar auf Statusverlust zielen kann, aber nicht muss (vgl. ebd.: 299). Aus ihrer Perspektive gibt es auch „shaming without degradation“ (ebd. 299).

„From the reintegrative shaming theory perspective (Braithwaite 1989), disapproval needs to be accompanied by actions that will reestablish the bond between the authority figure and the bully, that is, shaming needs to be reintegrative. Stigmatising shaming means bullies are treated as outcasts and the shaming is likely to provoke a defiant reaction from them“ (Ahmed/Braithwaite 2005: 299).

Zentral ist in dieser Argumentation, dass reintegrative Beschämung die soziale Praktik der Vergebung beinhaltet (vgl. ebd.: 316). Reintegratives Beschämen wird hier als „respektvolle“ Missbilligung spezifischer Handlungen gesehen. Eine schlechte Tat wird klar differenziert von einer, grundsätzlich als „gut“ angesehenen Person (vgl. ebd.: 299). Da, wo die Bereitschaft zu Vergeben nicht vorhanden ist, bedienen PädagogInnen mit beschämenden Praktiken, wie etwa der Abwertung fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher als „schwierig“ nicht nur Stigmatisierungsprozesse (vgl. ebd.: 299), sondern setzen eventuell auch seitens ihrer Zielgruppe Dynamiken von Scham und Wut oder Scham und weiterem sozialem Rückzug in Gang (vgl. Scheff/Retzinger 1991).

Die Perspektiven auf Kinder und Jugendliche sind teils durch psychiatrische oder psychologische Diagnosen, juristische Beurteilungen oder verallgemeinernde negative Klassifizierungen der Kinder und Jugendlichen als „schwierig“ geprägt. Hiermit erfolgt, gemäß dem Zeitgeist, eine Individualisierung von Verantwortung für Problemlagen.

Zu überlegen wäre, wie eine Kollektivierung von Verantwortung, in die auch gesellschaftliche Entwicklungen, das weitere soziale System, die Herkunftsfamilien und auch die Kinder und Jugendhilfe einbezogen sind, seitens der pädagogischen Fachkräfte systematisch reflektiert werden können. Die Soziologen Neckel und Sutterlüty geben mit Bourdieu zu bedenken, dass grade der Bereich des Symbolischen, zu welchem auch Sprache gehört, nie voll abgesichert ist, sondern von Auseinandersetzungen geprägt (vgl. Neckel/Sutterlüty 2005: 413). Scham als Forschungsperspektive im Kontext der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen verweist somit auch darauf, sprachliche Klassifikationen zu reflektieren, da auch durch diese soziale Ausgrenzung und Abwertungen organisiert ist. Zentral ist in der vorliegenden Argumentation, sexuelle Übergriffe oder physische Gewalt nicht zu verharmlosen oder gar zu tabuisieren. Vielmehr kann sich Wissenschaft sowie sozialpädagogische Praxis dadurch profilieren, über eine differenzierten Sprachgebrauch Grenzen zu verdeutlichen. Auch ist zu überlegen, wie die sozial restaurative Praxis der Widergutmachung bei Grenzverletzung systematisch in sozialpädagogische Handlungsfelder einbezogen werden kann. Gleichzeitig können, durch die Verwendung einer respektvollen Sprache, Entwicklungsspielräume von Kindern und Jugendlichen, welche beispielsweise Gewalt anwenden, aufgezeigt werden.

Literatur

- Ahmed, Eliza/Brainthwaite, John (2005): Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying. In: the Australian and New Zealand Journal of Criminology, Vol. 38, No 3, S. 298-323.
- Adloff, Frank (2013): Thomas J. Scheff: Shame and the social bond. In: Senge, K./Schützeichel, R. (Hrsg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 290-295.
- Bohn, Caroline (2017): Dimensionen von Macht und Beschämung in der stationären Altenpflege. In: Wazlawik, M./Freck, S. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt an erwachsenen Schutz- und Hilfebedürftigen. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-104.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2013): Die männliche Herrschaft. Unter Mitarbeit von Jürgen Bolder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar (2016): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung: methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

- Braithwaite, John (1989): *Crime, Shame and Reintegration*. New York: Cambridge University Press.
- Dörr, Margret (2010a): „Be cool“ – über die allgegenwärtige (unsichtbare) Scham. Enttäuschungsprophylaxe als Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik in der Spätmoderne.“ In: Bittner, G./Dörr, M./Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): *Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog*. Opladen: Barbara Budrich, S. 159-177.
- Dörr, Margret (2010b): „Das Fischgesicht“ – über die Verhüllung der Scham in der Spätmoderne und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis“. In: Dörr, M./Herz, B. (Hrsg.): *(Un)Kulturen in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-207.
- Dörr, Margret (2016): Scham und Schamgefühle – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen. In: Zimmermann, D./Meyer, M./Hoyer, J. (Hrsg.): *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und kognitive Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-32.
- Elezovic, A./Lippitz, I./Loch, U. (2017): Heilpädagogische Diagnostik. Zur wissenschaftlichen Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen, die an den Folgen von sexualisierter Gewalt litten. *Erziehungswissenschaft*, 1, S. 63-73.
- Fücker, Sonja/von Scheve, Christian (2013): Gewalt und Emotionen. In: Gudehus, Ch./Christ, M. (Hrsg.): *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S.197-202.
- Goffman, Erving (2007): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. [Nachdr.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2002): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Höblich, Davina (2014): „Das ist doch voll schwul!“. Sexuelle Orientierung und Scham in der Kinder- und Jugendhilfe. *Sozial extra Jg. 38, Nr. 3*, S. 43-46.
- Knapp, Gerald (2001): Heimreform in Österreich zwischen Alltagserziehung und lebensorientierter Sozialpädagogik. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.) *Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich*. Klagenfurt/Laibach/Wien: Hermagoras Verlag, S. 71-104.
- Magyar-Hass, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In: Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel“ (Hrsg.): *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 277-289.
- Magyar-Haas, Veronika (2012): Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In: *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 195-214.
- Neckel, Sighard/Sutterlüty, Ferdinand (2005): Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Heitmeyer W./Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 409-428.
- Neckel, Sighard (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Nussbaum, Martha Craven (2014): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Unter Mitarbeit von Ilse Utz. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Retzinger, Susanne (1995): Identifying Shame and Anger in Discourse. In: *American Behavioral Scientist* 38, 8, S. 1104-1113.

- Scheff, Thomas (1971): *Being Mentally Ill. A Sociological Theory*. New Brunswick/London: Aldine.
- Scheff, Thomas/Retzinger, Susanne (1991): *Emotion and Violence: Shame/Rage Spirals in Interminable Conflicts*. Lexington: Lexington Books.
- Scheff, Thomas (2000): *Shame and the Social Bond*. In: *A Sociological Theory. Sociological Theory* 18, S. 84-99.
- Scheff, Thomas (2014): *A retrospective Look at Emotions*. In: Stets, J. E./Turner, J. H. (Hrsg.): *Handbook of the sociology of emotions: Volume II* Dordrecht: Springer, S. 245-266.
- Schoneville, Holger (2013): *Armut und Ausgrenzung als Beschämung und Missachtung*. In: *Soziale Passagen*, Volume 5, Issue 1, S. 17-35.
- Schröder, Carsten (2013): *Schamgenerierende und beschämende Momente in der professionellen Beziehung*. In: *Soziale Passagen*, Volume 5, Issue 1, S. 3-16.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): *Systemtheorie, soziale Probleme, Soziale Arbeit: lokal, national, international. Oder: Vom Ende der Bescheidenheit*. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): *Die würdigen und unwürdigen Armen von heute. Der Beitrag der Sozialarbeitswissenschaft zur Definition „menschwürdiger Existenz“*, In: Schmid, W./Tecklenburg, U. (Hrsg.): *Menschenwürdig leben? Publikation zum 100jährigen Bestehen der Schweizer Konferenz für Sozialhilfe (SKOS)*. Luzern: Caritas-Verlag, S. 349-368.
- Sting, Stephan (2015): *Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge*. *Soziales Kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit*. Nr. 14, S. 194-202.
- Strauss, Amseln/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thiersch, Hans (1989): *Mitleid und die soziale Kultur der Moderne*. In: Metzler, H./Wacker, E. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen. Zur Qualität helfender Beziehungen*. Tübingen: Attempto Verlag, S. 15-28.
- Thiersch, Hans (Hrsg.). (1998): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 170, 1. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiersch, Hans (2009). *Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen (Edition soziale Arbeit)*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, Hans (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*, 9. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Wertenbruch, Martin, Röttger-Rössler, Brigitte (2011): *Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Volume 14, Issue 2, S. 241-257.

Institutionelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen¹

Alma Brkic-Elezovic/Ulrike Loch

Einleitung

Kinder und Jugendliche wurden im vergangenen Jahrhundert in vielen europäischen Ländern² fortgesetzt Opfer von personaler, struktureller und epistemischer Gewalt in Institutionen der Jugendwohlfahrt und/oder des Gesundheitswesens. Für Österreich thematisieren diese systematische Gewalt beispielsweise die Veröffentlichungen von Elisabeth Dietrich-Daum u.a. (2017), Hemma Mayrhofer (2013), Michaela Ralser (2014), Horst Schreiber (2014) und Reinhard Sieder (2014). Diese traurige Tatsache spiegelt sich auch im Abschlussbericht der Opferschutzkommission des Landes Kärntens (2013) sowie in den ersten Ergebnissen des Forschungsprojektes „Gewalt an Kärntner Kindern und Jugendlichen in Institutionen“³ wider, welches an die Arbeit der Opferschutzkommission anschließt.

Der vorliegende Beitrag wird zunächst auf zentrale Daten der Opferschutzkommission des Landes Kärnten eingehen, um im Anschluss daran das Forschungsdesign der Studie sowie ausgewählter Forschungsergebnisse vorzustellen. Der inhaltliche Fokus wird angesichts des jahrzehntelangen Aufrechterhaltens von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche auf den Bedingungen des Thematisierens von sexueller Gewalt in Organisationen liegen, um so historisch nachvollziehbar zu machen, weshalb Gewaltregime der Jugendwohlfahrt und Psychiatrie so wirkmächtig sein konnten (vgl. Ralser 2014) und deren Aufarbeitung von so vielen Widerständen durchzogen ist.

¹ Wir bedanken uns bei Ingrid Lippitz für ihr inhaltliches Feedback und bei Alexander Leitner für sein Korrekturlesen.

² Siehe hierzu insbesondere die Forschungen der Historical Institutional Abuse Inquiry (HIA) zu Irland bzw. die Zusammenfassung des Berichtes durch den Vorsitzenden Sir Hart (2017). Irland legte mit dieser Studie als bisher einziges europäisches Land eine umfassende Forschung zur Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Institutionen vor.

³ Finanziert wird das Forschungsprojekt (Laufzeit 2016-2018) durch die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die Ärztekammer Kärnten, das Klinikum Klagenfurt (KABEG), das Land Kärnten und Spenden.

1 Unabhängige Opferschutzkommission

Die Unabhängige Opferschutzkommission des Landes Kärnten (2013-2015) verstand sich als Anlaufstelle für Opfer von Gewalt in Einrichtungen in der Trägerschaft des Landes Kärnten. Die Mehrzahl der 124 von der Opferschutzkommission anerkannten Opfer erlitt Gewalt auf der Heilpädagogischen Station des Landeskrankenhauses (89 Kinder und Jugendliche), gefolgt vom Landesjugendheim Rosental (52 Jungen). 13 der entschädigten Personen waren von Gewalt innerhalb von Pflegefamilien bzw. Großpflegestellen betroffen. Diese Zahlen enthalten Mehrfachnennungen (vgl. Liebhauser/Lauer 2015; siehe auch Liebhauser 2017). Das heißt, viele Kinder und Jugendliche erlitten Gewalt in mehreren institutionellen Settings. Die Daten der Opferschutzkommission zeigen für Kärnten ferner, dass über 90% der anerkannten Opfer von physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt männlich sind! Wie kommen diese Kontinuität von Gewalt in den genannten Institutionen sowie die auffällige Geschlechterverteilung zustande? Die Gleichförmigkeit von Gewalthandlungen gegen Jungen auf der Heilpädagogischen Abteilung und im Landesjugendheim Rosental erklärt sich zum Teil aus der geografischen Nähe der beiden Einrichtungen sowie aus ihrer organisationalen Verschränkung. Infolgedessen gehörte die jugendpsychiatrische Versorgung der Jungen, die im Jugendheim lebten, zum Aufgabenbereich der Heilpädagogischen Abteilung des Landeskrankenhauses. Des Weiteren fanden personelle Wechsel zwischen den Einrichtungen statt. Dies betraf sowohl die heimeigene Schule als auch die Fremdunterbringung. Die personellen und organisationalen Verflechtungen waren zudem in gemeinsamen Personalvertretungen institutionalisiert, da das Land Kärnten Träger beider Institutionen war.

Die Heilpädagogische Abteilung des Landeskrankenhauses wurde seit ihrer Gründung 1969 bis 1985 vom Primar Franz Wurst geleitet, der 2002 u.a. wegen sexualisierter Gewalt verurteilt wurde. Zuvor leitete Franz Wurst seit 1951 den fürsorgeärztlichen Dienst in Kärnten, der für die jährlichen Schuluntersuchungen (vgl. Friedmann 2017) zuständig war. Ferner waren seine Gutachten ausschlaggebend bei Entscheidungen über die Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in die Behindertenfürsorge und/oder in die Fremdunterbringung. Die von Franz Wurst ausgehenden sexualisierten Gewalthandlungen richteten sich insbesondere gegen Jungen, was sich auf die Opferstatistik der Opferschutzkommission des Landes Kärnten auswirkt. Zugleich war Franz Wurst nicht die einzige gewaltausübende „Fachkraft“, wie u.a. die Akten der Opferschutzkommission sowie die Strafverfahren gegen Franz Wurst und einen anderen ehemaligen Mitarbeiter der Heilpädagogik zeigen. Die vorgestellten Daten der Opferschutzkommission werfen die Frage auf: Wie war es möglich, dass Franz Wurst und andere Fachkräfte über Jahr-

zehnte sexualisierte Gewalt in beiden Institutionen ausüben konnten, ohne dass dies hinreichend ins Bewusstsein der (organisational, fachlich und politisch) Verantwortlichen rückte und zu kinderschützenden Maßnahmen führte? Diese Forschungsfrage überschneidet sich mit dem Wunsch der Menschen, die ihre Leidensgeschichte gegenüber der Opferschutzstelle des Landes Kärnten darlegten. Viele Betroffene wünschen sich eine öffentliche Bearbeitung der Gewalt an Kindern und Jugendlichen, die der Jugendwohlfahrt und dem Gesundheitswesen anvertraut waren, weshalb einige von ihnen am Staatsakt „Geste der Verantwortung“ (2016)⁴ im österreichischen Parlament teilnahmen. Des Weiteren wurde auch das Beforschen der damaligen Vorgänge in Kärnten sowohl von Betroffenen als auch von der Opferschutzstelle gewünscht. Hier setzt das oben genannte Forschungsprojekt an.

2 Forschungsdesign

Ausgehend von den dargelegten Erkenntnissen und Interessen bearbeitet das Forschungsprojekt unter anderem folgende Fragestellungen: Wie waren die Strukturen in der Jugendwohlfahrt und in der Heilpädagogik (Kinder- und Jugendpsychiatrie) in Kärnten beschaffen, dass es über Jahr(zehnt)e hinweg zu struktureller, epistemischer und personaler (insbesondere sexualisierter) Gewalt an Kindern und Jugendlichen kommen konnte?⁵

Die für die Studie erhobenen Daten setzen sich zusammen aus Interviews mit (ehemaligen) Fachkräften aus dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, welche mindestens in einer der beiden Institutionen (Landesjugendheim Rosental/Heilpädagogische Abteilung) oder in der öffentlichen Jugendwohlfahrt (z.B. Jugendamt) tätig waren sowie mit TherapeutInnen und GutachterInnen, welche die Arbeit der Opferschutzkommissionen des Landes Kärnten unterstützten. Ferner wurden Personen befragt, die beruflich in un-

⁴ Siehe hierzu: <https://www.parlament.gv.at/PERK/NRBRBV/STAATSAKT/> [Zugriff: 04.07.2017].

⁵ Die bisher vorliegenden Studienerkenntnisse zeigen die Notwendigkeit, auch nach der Verantwortung der Wissenschaft bei der Aufrechterhaltung dieser Gewaltsysteme zu fragen. Aus diesem Grund wurde die Studie im April 2017 um die zweite Fragestellung erweitert: Welche Verantwortung hat die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt für das Nichtwahrnehmen und die Aufrechterhaltung der sexualisierten Gewalt an Kindern und Jugendlichen auf der Heilpädagogischen Abteilung und im Landesjugendheim Rosental? Da Franz Wurst nicht nur an der Universität Klagenfurt lehrte, sondern u.a. auch in Graz und Wien (hier wurde er 1964 habilitiert und 1971 zum außerordentlichen Universitätsprofessor ernannt (vgl. Friedmann 2017: 26; Brezinka 2014)), geben die weiteren Ergebnisse dieses Forschungsprojektes auch Einblicke in die Heilpädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit in Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hierauf wird in diesem Beitrag nicht eingegangen, für erste Erkenntnisse siehe hierzu Alma Elezovic, Ingrid Lippitz, Ulrike Loch (2017). Siehe auch Elisabeth Dietrich-Daum, Michaela Ralser, Dirk Rupnow (2017).

terschiedlichen Positionen am Strafprozess gegen Franz Wurst beteiligt waren. Insgesamt wurden bisher ca. 40 Interviews durchgeführt. Des Weiteren analysieren wir die Akten der Opferschutzkommission. Diese Akten setzen sich aus fallbezogenen fürsorgeärztlichen bzw. kinder- und jugendpsychiatrischen Dokumenten und Jugendwohlfahrtsakten sowie den Erkenntnissen der Opferschutzkommission (basierend auf eigenen Recherchen, therapeutischen Gutachten etc.) zusammen.⁶ Die erhobenen Daten werden nach Datensorten getrennt hermeneutisch ausgewertet, anschließend werden die Ergebnisse trianguliert.

3 Ausgewählte Forschungsergebnisse

3.1 Thematisierung von physischer und/ oder sexualisierter Gewalt gegen Kindern und Jugendlichen durch Fachkräfte

In allen Interviews wurden Gewalthandlungen gegen Kinder und Jugendliche durch Fachkräfte (zumindest in Andeutungen) thematisch. Vereinzelt sprachen Fachkräfte im Verlauf des Interviews eigene Gewalthandlungen wie z.B. das drücken eines Kindes gegen die Wand oder eine Ohrfeige an, ohne dass sie diese reflexiv bzw. retrospektiv als Gewalt bezeichneten. Diese Handlungen waren vielmehr eingebunden in Beschreibungen über die damalige pädagogische Praxis. Das offene Thematisieren der Gewalthandlungen war vor allem deshalb möglich, da die Fachkräfte sowohl die eigenen Handlungen als auch die von Franz Wurst ausgehenden Handlungen nicht als Gewalt wahrnahmen bzw. reflektieren. So wurde die von Franz Wurst ausgehende Gewalt wiederholt im Rahmen seiner sexualisierten Untersuchungsmethoden angesprochen und normalisiert. Beispielsweise sagte eine Therapeutin:

⁶ Kriterium für die Einbeziehung der Akten ist die Zustimmung der Opfer zur Verwendung der Akten für wissenschaftliche Zwecke auch wenn die vorliegende Freigabe der Datenschutzbehörde aufgrund des öffentlichen Interesses darüber hinausgeht. Uns ist es jedoch wichtig, die Positionen der betroffenen Menschen zu beachten, da wir den Betroffenen zu den bereits vielfach erlittenen institutionellen und staatlichen Entmündigungen keine weitere hinzufügen wollen.

„Gewalt war es nicht. Es ging über eine Untersuchungstechnik. [...] Wurst war feige, er hat keine Gewalt benutzt, war sehr raffiniert. Verführung ist nicht Gewalt.“ (F 23).⁷

Diese sexualisierte Untersuchungspraxis war bei den Fachkräften, bei den Verantwortlichen, der Polizei bis hinein in weite Teile der Kärntner Bevölkerung implizit bekannt. So war die Drohung gegenüber Kindern und Jugendlichen „Wenn Du nicht brav bist, kommst Du zum Dr. Wurst“ über Jahrzehnte weit verbreitet in Kärnten. Im Gespräch mit den Erwachsenen fielen zusätzlich Bemerkungen wie der Dr. Wurst und seine Pimpalan (F 28).

In einigen wenigen Interviews mit Fachkräften aus der heilpädagogischen Abteilung wurde der Zusammenhang zwischen den sexualisierten Untersuchungsmethoden des Primars und deren Begründung als medizinische Untersuchung im Dienste der Wissenschaft hinterfragt:

„war a bei den Ärzten es war bekannt doss da Herr Professor, die Penislängen der Kinder , abgemessen hat und zwor im Ruhestand und im erigierten Zustand, er hot do a Bücha geschriebln drüba und i denk doss hat er unta Deckmontl der Wissenschaft , d:o , jo ((lacht kurz auf)) doss a des ausgelebt hot, sei Perversität“ (F 18).

Fachkräfte, die die Praktiken des Primars hinterfragten, standen in der Vergangenheit vorwiegend alleine. So erlebte diese pädagogische Fachkraft, dass eine Jugendliche sediert wurde, nachdem sie den Primar nachträglich auf sein Verhalten gegenüber der Jugendlichen während einer Untersuchung ansprach. Zurück blieben bei der Fachkraft Schuldgefühle gegenüber der Jugendlichen, die sie nicht schützen konnte und die aus der Klinik entlassen wurde, ohne dass die Pädagogin dort mit ihr noch die weiteren gewaltvollen Vorgänge besprechen konnte.

Unabhängig, ob die Fachkräfte ihr Wissen über die Praktiken des Primars als Gewalt bezeichnen oder nicht, so verdeutlichen solche Zitate bzw. unsere Interviews, dass unter dem Primar Franz Wurst im Kollegium und auch bei Angehörigen der Jugendwohlfahrt ein allgemeines Wissen über die gewaltvollen Handlungen von MitarbeiterInnen auf der Heilpädagogischen Abteilung und im Jugendheim Rosental vorhanden war. Da die sexualisierten Handlungen des Primars von den damaligen Fachkräften vorwiegend unterhalb (bzw. außerhalb) der Gewaltgrenze kategorisiert bzw. als Nicht-Gewalt definiert wurden, stellte sich für die überwiegende Mehrheit der Fachkräfte die Frage des Kinderschutzes damals nicht. Dies verändert sich retrospektiv partiell.

⁷ Zur besseren Lesbarkeit wurden Interviewzitate für die Veröffentlichung sprachlich überarbeitet. Transkriptionsregeln: [...] = Auslassung, „ä:h“ = gedehnt gesprochen, ((lachend)) = Kommentar der Transkribierenden, „=da“= gedehnt gesprochen, (2)= Pause in Sekunden, „ , , „ = Absetzen weniger als eine Sekunde, „viel-“= Abbruch; F = Interview mit Fachkraft, G = Fachgespräch mit mehreren TeilnehmerInnen, Ziffer gibt Nummerierung des Interviews im Datenkorpus der Studie an.

3.2 Kinder und Jugendlichen verbalisierten ihr Leiden unter den sexualisierten (Be-)Handlungen

Aus der Gegenwartsperspektive reflektieren manche Fachkräfte, dass es damals ihre Verantwortung gewesen wäre, nachzufragen bei Andeutungen der Kinder und Jugendlichen auf Gewalt sowie bei sprachlichen Tabubrüchen in der Bezeichnung des Primars. Gemeint sind Aussagen wie die eines zwölfjährigen Mädchen, an die sich eine Pädagogin erinnert: „der Wurst das ist eine geile Sau [...] wie der mich antatscht“ (F 18).

Wichtig ist bei solchen Zitaten die zeitliche Kontextualisierung.

Das Benennen von Autoritätspersonen mit Kraftausdrücken wie *geile Sau* oder *schwule Sau* gehörte in den 1960er und 1970er Jahren für Kinder und Jugendliche nicht zum alltäglichen Sprachgebrauch. Die genannten Kraftausdrücke stellten jedoch eine sozial akzeptierte Form der Kommunikation über sexualisierte Gewalt dar, da diese nur in vernebelter Form auf die Gewalt hinwiesen. Die Verneblung geschieht über die der Formulierung immanenten Provokation (hier die Verwendung des Kraftausdruckes im Zusammenhang mit einer Autoritätsperson), welche zugleich von der Gewalt ablenkt (siehe hierzu auch Loch 2006; 2007). Mehrheitlich schreckten die Fachkräfte vor der in den provokanten Äußerungen der Kinder und Jugendlichen enthaltenen Entwertung ihres Vorgesetzten zurück. Das heißt sie nahmen nur einen Aspekt des verwendeten Kraftausdrucks wahr. Folglich interpretierten sie die in den Aussagen der Jugendlichen enthaltene Ablehnung der sexualisierten (Be-)Handlungen des Arztes ausschließlich im Kontext der hierarchischen klinischen Organisationsstruktur:

- Primar mit Stationsleitung („Chefetage“, F 1),
- Fachkräfte aus Therapie, Pädagogik, Pflegekraft etc., die ebenfalls in einem hierarchischen Verhältnis zu einander stehen,
- PatientInnen (Kinder, Jugendliche).

Hierzu ein weiteres Beispiel von einer Erzieherin:

„die Jugendlichen selber [...] öfter welche haben gesagt ‚cha geh ich nicht runter zu der schwulen Sau‘=der andere hat gesagt ‚pf , bei dem können Sie mich vergessen‘ oder was ((atmet laut ein)) (2) im Grund genommen haben wir gesagt ‚du gehst da runter=der Chef hat gesagt du musst runter kommen zu ihm‘ also hat man ihn geschi:ckt“ (F 12).

Später führt die Pädagogin an, sie habe die Widerstand leistenden Jugendlichen zum Primar geschickt „Ohne zu wissen (2) was passiert (4)“ (F12).

Es war die Inszenierung des Primars Franz Wurst als unhinterfragbare Autorität (zum Teil bezeichneten die Interviewten ihn als „der liebe Gott“ (u.a. F 22)), die seine Anweisungen für viele Fachkräfte, insbesondere aus denen dem Primar in der Hierarchie des Sozial- und Gesundheitswesens nachgeordneten pädagogischen, pflegerischen und sozialen Berufsgruppen,

als unumstößlich erscheinen ließen. Diese Hierarchie drückte sich auch in der Deutungshoheit von Situationen und Interaktionen aus. So übernahm die Mehrheit der Fachkräfte die Deutung des Primars, wonach seine Manipulationen an den Genitalien der Kinder und Jugendlichen im Dienst wissenschaftlicher Forschungen stehen würden („er hat da auch Bücher geschrieben darüber“, F 18). Dies ging für diese Fachkräfte mit dem Ignorieren oder Umdeuten der eigenen Wahrnehmungen („Ohne zu wissen (2) was passiert“) einher. Zurück blieb nach solchen Interaktionen zwischen Jugendlichen und Fachkräften aus Pädagogik, Pflege, Therapie bzw. Sozialarbeit, in denen die Betroffenen in sexualisierter Sprache auf die Sexualisierungen des Primars aufmerksam machten und Widerstand gegenüber die Anweisungen der Fachkräfte leistenden, immer wieder ein ungutes Gefühl. Dieses Gefühl wurde mit zunehmender Verweildauer der Fachkräfte in der Klinik jedoch rationalisiert bzw. mehrheitlich nicht mehr wahrgenommen.

Aufgrund einer Wand aus Tabuisierung, Bagatellisierung, Sprachlosigkeit, Autoritätsgläubigkeit, Idealisierung, innerinstitutioneller Verantwortungsdelegation an andere Berufsgruppen, einer Organisation mit starren und hohen Hierarchien und der Nichtwahrnehmung der Kontrollfunktion durch die Organisationsleitung und die zuständige Fachabteilungen im Land Kärnten nahm die Mehrheit der interviewten Fachkräfte aus Medizin, Pädagogik, Pflege, Sozialarbeit und Therapie die Hinweise auf sexualisierte Gewalt durch den Primar und in seinem Umfeld in den 1960er bis 1990er Jahre nicht so adäquat wahr, dass relevante Maßnahmen zum Kinderschutz eingeleitet wurden. Dies gilt für alle Berufsgruppen. Zur Verdeutlichung noch ein Beispiel aus einem Interview mit einer ehemaligen Jugendamtsmitarbeiterin, die sich an eine Beratungssituation aus den 1960er Jahren mit einem Mädchen erinnert:

„Sie war eine von den ersten, die mir äh die mir gesagt hat ‚der Dr. Wurst ist ein Schwein‘“ (4) (F16).

In der Gegenwart reflektiert die ehemalige Jugendamtsmitarbeiterin:

„ich hab, einfach da nicht, hingehört (2) ich hab einfach nicht hingehört [...] und ich hab nicht nachgehackt“ (F16).

In dem Interview mit dieser Jugendamtsmitarbeiterin wird die Reinterpretation der eigenen Handlungspraxis unter dem Primar Wurst deutlich, die sich vereinzelt in unseren Interviews zeigt. Ein anderes Beispiel hierfür ist die reflexive Aussage einer ehemaligen Therapeutin der Heilpädagogischen Abteilung. Sie wünscht sich rückblickend, dass sie damals bei den Andeutungen der Kinder und Jugendlichen nachgefragt bzw. „einen Zentimeter weitergedacht“ (F24) hätte. An anderer Stelle sagt sie: „Ich schäm mich dafür [...] das ist ein ein ein , dicker schwarzer Fleck in meinem ganzen Berufsleben (F 24).

Solche Reflexionen finden wir vereinzelt in den Interviews sowohl bei Fachkräften aus der Heilpädagogik als auch aus der Jugendwohlfahrt. Mehrheitlich zeigen unsere Interviews jedoch das unreflektierte Nebeneinanderstehen von zwei Perspektiven: a) das damalige Wissen um die sexualisierten (Be)Handlungen und b) die gegenwärtig dominante Perspektive, man habe damals von der Gewalt des Primars nichts wissen können. Wie erklärt sich diese Gleichzeitigkeit der beiden sich inhaltlich widersprechenden Perspektiven?

3.3 Strafrechtliche Ermittlungen als Gegenwartsschwelle

Wie dargelegt, wird in allen Interviews mit ehemaligen Fachkräften, die im Landesjugendheim und/oder auf der Heilpädagogischen Abteilung arbeiteten, sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche thematisiert. Die Fachkräfte erinnerten sich an Auffälligkeiten und Hinweise auf Gewalt, wenn sie sich ihrem Erzählfluss überließen und dieser zunehmend von ihren Erinnerungen gesteuert wurde. Im Unterschied dazu argumentierten⁸ die gleichen Fachkräfte, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sei den MitarbeiterInnen der Heilpädagogischen Station und im Landesjugendheim Rosental nicht bekannt gewesen, wenn sie aus der Gegenwartsperspektive über die Gewalt gegen Kinder und Jugendlichen in den beiden Institutionen (Klinik, Jugendheim) sprechen. Unsere Analysen zeigen, dass die Inhaftierung des Primars im Jahre 2000, einige Wochen nach der öffentlichen Inszenierung seines 80igsten Geburtstags durch die Klinik an der Universität Klagenfurt und das darauffolgende medial aufmerksam begleitete Gerichtsverfahren, das erstmalig in Österreich zu einer Verurteilung eines Primars durch den obersten Gerichtshof führte, zur „Gegenwartsschwelle“ für die Fachkräfte der ehemaligen Heilpädagogischen Abteilung wurde. Eine vergleichbare Gegenwartsschwelle zeigt sich für die Fachkräfte des Jugendheimes nicht, da sie bisher nicht in vergleichbarer Weise in die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Justiz geraten sind.

Gegenwartsschwelle

Erzähltheoretisch ist die divergente Perspektivenkonstellation, wie sie sich bei den Fachkräften der ehemaligen Heilpädagogischen Station zeigt, bereits gut erforscht. Erzählungen ermöglichen die größtmögliche Annäherung an das damalige Erleben (vgl. Rosenthal 1995), zugleich werden lebensgeschichtliche Erinnerungen immer auch durch die Gegenwart mithervorge-

⁸ Zur Bedeutung von Textsorten wie Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen siehe Kallmeyer und Schütze (1977).

bracht. Dies heißt, Versprachlichungen entstehen in einem Wechselspiel zwischen dem Erleben in der Vergangenheit und den gegenwärtigen sozialen Rahmenbedingungen bzw. Deutungshoheiten, auf die sich der/die Sprechende beziehen. „Die gegenwärtige Lebenssituation des Erzählers, seine Gegenwartsperspektive bestimmt den Rückblick auf die Vergangenheit“ (Fischer-Rosenthal 1996: 154). Dabei können – je nach sozialer Konstellation – Vergangenheit und Gegenwart unterschiedlich bedeutend für das Hervorbringen des Gesprochenen sein. Erfahrungen, wie Ermittlungs- und Gerichtsverfahren, in denen Fachkräfte (öffentlich) über ihre Institution (Heilpädagogische Abteilung), ihrem ehemaligen Vorgesetzten und andere KollegInnen befragt wurden, können zum zentralen Interpretationspunkt auf die Vergangenheit werden. Das heißt sie werden zur sogenannten „Gegenwartsschwelle“, welche „die Gegenwart von der Vergangenheit trennt“ (Fischer 1978: 319). Hierdurch entstehen sprachliche Darstellungen, deren Zeitlichkeit nicht chronologisch begründet ist, sondern inhaltlich an die Perspektive der Gegenwartstelle gebunden sind, wie später am Beispiel des Wissens über Gewalt in der Klinik gezeigt wird. „Diese Gegenwartsschwelle habe ich wegen ihrer konstitutiven Bedeutung für die retrospektive Ausbildung der Lebensgeschichte als Interpretationspunkt bezeichnet“ (Fischer 1978: 319).

Damit bezieht sich Gegenwartsperspektive nicht nur auf das Jetzt, sondern auch auf ein biografisches Ereignis bzw. eine gesellschaftliche Konstellation, die sozial dominant zur Einnahme einer neuen Perspektive auf die Vergangenheit auffordert. Für eine Vielzahl seiner ehemaligen KollegInnen wurden die Ereignisse, die der Inhaftierung des Primars folgten, zu einem solchen Interpretationspunkt. Im Kontext der Strafverfolgung scheint sich innerhalb der Klinik und in der Jugendwohlfahrt der Konsens etabliert zu haben, die Fachkräfte aus der Heilpädagogischen Abteilung und der Jugendwohlfahrt hätten nichts von den sexualisierten (Be-)Handlungen des Primars gewusst.⁹ Dieser Konsens erforderte eine Neukonstruktion der eigenen Berufsbiografie von den Fachkräften, die sich an dieser nachträglichen etablierten Perspektive orientieren. Hierdurch entstanden Berufsbiografien, in der das Wissen um die Gewalt des Primars auf die Zeit nach 2000 verlagert wird und für die Zeit davor die Unwissenheit über die Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit aufwendigen Argumentationen konstruiert wird. Ein Beispiel hierfür ist die Argumentation einer leitenden therapeutischen Fachkraft mit dem fachlichen Schwerpunkt sexuelle Gewalt, die argumentiert, sie habe während des gemeinsamen Arbeitens von der Gewalt des Primars nichts mitbekommen können, da ihre Behandlungsräume durch einen Gang getrennt gewesen seien. Ihre Argumentation belegt sie im Interview mit einem Gebäudeplan. Somit bringt die inhaltliche Anpassung der eigenen Berufsbiografie an die dominante Gegenwartsperspektive innerhalb der Klinik, eine Tren-

9 Welche Bedeutungen die Klinikleitung und die Fachaufsicht bei der Etablierung dieser Gegenwartsperspektive hatten, ist bisher noch nicht erforscht.

nung ihrer Wissensbestände (kein Wissen über Gewalt während der Zusammenarbeit mit dem Primar möglich aufgrund der Raumordnung) hervor. Bei einer chronologischen Ordnung der Erlebnisse der gleichen Fachkraft zeigt sich jedoch, dass es mindestens eine Interaktion während der Zusammenarbeit der Fachkraft mit dem Primar gab, in der diese zur Entscheidung zwischen einer Positionierung für die von Gewalt betroffenen Kinder und Jugendlichen auf der einen Seite und ihrem beruflichen Erfolg auf der anderen Seite aufgefordert wurde. Eine solche Entscheidungsaufforderung setzt ein geteiltes Wissen über Gewalt gegen Kinder auf der Station voraus.

Solche Anpassungen der Berufsbiografie an den jeweils dominanten Gegenwartsdiskurs bzw. an die Gegenwartsschwelle bringt im Wechselspiel mit den beruflichen Erfahrungen in der Vergangenheit die Gleichzeitigkeit von widersprüchlichen Wissensbeständen hervor, die sich in unseren Interviews als a) Erfahrungswissen über gewaltinduzierte Situationen während ihrer Zusammenarbeit mit dem Primar bzw. auf der Heilpädagogischen Abteilung und b) als Diskurs über das Nichtwissen-können von der Gewalt vor der Inhaftierung des Primars, welcher inhaltliche Argumentationen anführt, zeigen.

Interviewbeispiele aus Jugendwohlfahrt und Psychiatrie

Wir möchten diese theoretischen Ausführungen im Folgenden anhand von zwei Interviewbeispielen, eines aus der Heilpädagogischen Abteilung und eines aus der Jugendwohlfahrt, verdeutlichen.

In einem Gespräch zwischen MitarbeiterInnen des Landeskrankenhauses stellte sich die Frage, wie die Klinik auf die Ergebnisse der Gewaltschutzkommission bzw. auf die Aussagen der ehemaligen KlientInnen reagieren könne. Dabei fiel die Aussage: „des ä:h , sollte man schon sehr ernst nehmen, aber, äh, er habe nichts mitbekommen.“ (G 3).

Diese Aussage enthält sowohl einen Verweis auf die Glaubwürdigkeit der Aussagen der Opfer, welche an das historische Wissen der langjährigen Fachkraft anknüpft, als auch einen Verweis auf die Gegenwartsperspektive des Nichtwissens in der Vergangenheit. In einem anderen Interview berichtet eine ehemalige Jugendamtsmitarbeiterin von einem Gespräch mit einem Mitarbeiter der Heilpädagogischen Abteilung, der die sexualisierte Gewalt in den 1980er Jahren aufdecken wollte, aber keine Unterstützung von der Organisationsleitung bekam und deshalb die Station verließ.

I: Das heißt Sie gehen davon aus, dass der auch mit seinen Kollegen darüber gesprochen hat?

P: Denke ich, sicher ja (...) Ja ja, denke ich schon (5) (F 1)

Die ehemalige Jugendamtsmitarbeiterin setzt diese Interviewsequenz fort, indem sie auf das Gerichtsverfahren im Jahr 2001 zu sprechen kommt: Seine

ehemaligen Kollegen „sind dann auch einvernommen worden aber, die haben kann ich mich erinnern damals, alle behauptet sie hätten nichts mitbekommen (1) sind der Reihe nach alle v-vom Gericht dann, zur Aussage gekommen, nein also da, da hat sich keiner soweit vorgetraut, leider (5)“ (F1). Das heißt, auch hier zeigt sich eine Differenz zwischen der Zeit vor und seit dem Gerichtsverfahren.

Außen vor bleibt bei dieser Perspektive die Verantwortung, die eine Jugendamtsmitarbeiterin hat, wenn sie von einem Kooperationspartner über Gewalt an Kindern und Jugendlichen in der Institution informiert wird. Dies ist eine Parallele zur Nichtreflexion der leitenden therapeutischen Fachkraft, welche zu einer Entscheidung zwischen ihrem beruflichen Standing und ihrer Fachlichkeit zum Thema sexuelle Gewalt aufgefordert wurde. Die getroffene Entscheidung zeigt sich darin, dass sie das Gerichtsverfahren nutzte, um gemeinsam mit ihren ehemaligen KollegInnen zu (ver-)schweigen.

4 Ausblick

In Interviews mit denjenigen Fachkräften, die ihr eigenes Schweigen reflektieren und verstehen wollen, erleben wir Erschütterung und Sprachlosigkeit auch angesichts des dokumentierten Ausmaßes der Gewalt und des (eigenen) Wegschauens. Diese nachträgliche Verantwortungsübernahme geht einher mit Gefühlen der Hilflosigkeit, die sich auch in körperlichen Belastungen und vorzeitigem (manchmal schmerzlichem) Ausscheiden aus den Dienstverhältnissen ausdrücken können. Eine der Fachkräfte spricht von ihrem „Berufstrauma“ (G 8) und darüber, dass sie sich ihr Schweigen und Nichtwahrnehmen nur aufgrund von sexualisierten Grenzerfahrungen im männlich-klinischen Setting und fehlender fachlicher und organisationaler Unterstützung bei divergenten Wahrnehmungen erklären kann.

Solche reflektierten Interviewverfahren geben die Kraft für das weitere Erforschen dieses gewaltvollen Teils der Geschichte der Jugendwohlfahrt und des Gesundheitswesens. Sie zeigen zugleich wie wichtig es ist, verstärkt auch den Blick auf die organisationalen Settings im Sozial- und Gesundheitswesen zu richten.

Literatur

- Brezinka, Wolfgang (2014): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4. Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Elezovic, Alma/Lippitz, Ingrid/Loch, Ulrike (2017): Heilpädagogische Diagnostik. Zur wissenschaftlichen Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen, die an den Folgen sexueller Gewalt litten. In: Erziehungswissenschaften. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Jg. 28, Heft 54 (2017), S. 63-75.
- Dietrich-Daum, Elisabeth/Ralser, Michaela/Rupnow, Dirk (Hrsg.) (2017): Studie betreffend die Kinderbeobachtungsstation der Maria Nowak-Vogl – interdisziplinäre Zugänge. <https://www.uibk.ac.at/iezw/forschungen-zur-kinderbeob-achtungsstation/schlussbericht/> [Zugriff: 04.07.2017].
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1996): Strukturelle Analyse biografischer Texte. In: Brähler, E./Adler, C. (Hrsg.): Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen: Psychosozial Verlag, S.147-209.
- Friedmann, Ina (2017): Franz Wurst und die Heilpädagogik in Kärnten. In: Dietrich-Daum, E./Ralser, M./Rupnow, D. (Hrsg.) (2017): Studie betreffend die Kinderbeobachtungsstation der Maria Nowak-Vogl – interdisziplinäre Zugänge. <https://www.uibk.ac.at/iezw/forschungen-zur-kinderbeobachtungsstation/dokumente/studie-kinderbeobachtungsstation-nowak-vogl-2017.pdf> [Zugriff: 04.07.2017].
- Liebhauser, Astrid (2017): Bericht über die Tätigkeit der Opferschutzstelle und Opferschutzkommission des Landes Kärnten von Dezember 2013 bis Dezember 2015, aktualisiert mit Inkrafttreten des Heimopferrentengesetzes mit 1.7.2017. http://www.kija.ktn.gv.at/303711_DE-Info-Downloads [Zugriff: 05.07.2017].
- Liebhauser, Astrid/Laurer, Gerda (2015): Abschlussbericht für das Kollegium der Kärntner Landesregierung über die Tätigkeit der Geschäftsstelle der unabhängigen Opferschutzkommission des Landes Kärnten. Unveröffentlicht.
- Hart, Sir Anthony (2017): Launch of the Report of the Inquiry into Historical Institutional Abuse 1922 to 1995. <https://www.hiainquiry.org/sites/hiainquiry/files/media-files/Chairmans-Statement-%20Launch-of-Inquiry-Report-20-01-2017.pdf> [Zugriff: 29.05.2017].
- Loch, Ulrike (2006): Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Loch, Ulrike (2007): Gesellschaftliche Konstituiertheit von Gewalterfahrungen und ihren Sinnzuschreibungen. Folgen für die Soziale Arbeit. In: Miethe, I./Fischer, W./Giebler, C./Goblirsch, M./Riemann, G. (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Beiträge zur rekonstruktiven Forschung in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich, S. 201-211.
- Kallmayer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In: Wegener, D. (Hrsg.): Kommunikationsanalyse. Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Mayrhofer, Hemma (unter Mitarbeit von Andrea Werdenigg) (2013): Zwischen rigidem Kontrollregime und Kontrollversagen. Konturen eines Systems des Ruhig-

- haltens, Schweigens und Wegschauens rund um das ehemalige Kinderheim Wilhelminenberg in den 1970er Jahren. In: Kommission Wilhelminenberg: Endbericht der Kommission Wilhelminenberg. http://www.kommission-wilhelminenberg.at/presse/jun2013/Bericht-Wilhelminenberg-web_code.pdf, S. 293-332 [Zugriff: 06.07.2017].
- Ralser, Michaela (2014): Psychiatrisierte Kindheit – Expansive Kulturen der Krankheit. Machtvolle Allianzen zwischen Psychiatrie und Fürsorgeerziehung. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. Jg. 25, Heft 1+2 (2014), S. 128-155.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schreiber, Horst (2014): Dem Schweigen verpflichtet. Erfahrungen mit SOS-Kinderdorf. Innsbruck: Studienverlag.
- Sieder, Reinhard (2014): Das Dispositiv der Fürsorgeerziehung in Wien. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. Jg. 25, Heft 1+2 (2014), S. 156-193.

Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie

Subjektive Theorien von Pflegekindern über ihre Entwicklung in der Pflegefamilie

Michaela Laber

Einleitung

Der folgende Beitrag stellt einen Auszug der durchgeführten Studie „Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie – Subjektive Theorien von Pflegekindern über ihre Entwicklung in der Pflegefamilie“ dar. Die Studie setzt sich im Konkreten mit den Bedürfnissen der Pflegekinder, mit ihrer Entwicklung bei der Pflegefamilie unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes sowie mit dem Copingprozess bzw. dem Bewältigungsprozess von früheren traumatischen sowie von aktuellen Lebenssituationen, auseinander. Grundlage für die mit den Pflegekindern verbundenen Themenbereiche wie auch für die Forschungsfragen und Hypothesen stellen die Bedürfnis-, die Bindungs-, die Persönlichkeits-, die Stress- sowie die (Familien-)Sozialisierungstheorie dar. Außerdem wird die Studie aus systemisch-konstruktivistischer Sicht beleuchtet, was eine umfassendere Perspektive auf Problematiken und Dynamiken ermöglicht. Anhand der fünf Hauptkonstrukte Bedürfnisse, Loyalitätskonflikt, Umfeld, Coping und Entwicklung mit ihren insgesamt 14 Unterkonstrukten wird u.a. die Komplexität dieser Studie ersichtlich.

Im folgenden Kapitel 1 wird in kurzen Zügen auf die Problemstellung der Studie bzw. Dissertation (Laber 2016) eingegangen. Kapitel 2 behandelt die Forschungsmethoden, das Forschungsdesign und die Stichprobe. Kapitel 3 beleuchtet die wichtigsten Forschungsfragen und die Hypothesen sowie die diesbezüglichen Ergebnisse. In Kapitel 4 wird ein Fazit vorgenommen und Kapitel 5 beinhaltet schließlich zur Abrundung praxisrelevante Aspekte und abschließende wünschenswerte Entwicklungen seitens weiterer Forschungsarbeiten und seitens der Pflegeelternschulung. Durch die Erfassung der Sub-

jektiven Theorien der befragten Pflegekinder soll geprüft werden, was und wie diese denken. Im Zuge dessen soll ebenfalls erhoben werden, welche Strategien die Kinder auch hinsichtlich problematischer Situationen zur Verfügung haben, welche Schlussfolgerungen sie aus ihren Denkprozessen ziehen und was sie sich wünschen.

Michaela Laber hat bereits 2013 in einem Beitrag „Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie“ dargelegt, was „Subjektive Theorien“ sind, um die es in diesem Beitrag methodisch wie praktisch sehr stark geht. Daher soll an dieser Stelle hierzu nur eine kurze Erläuterung gegeben werden: Unter „Subjektiven Theorien“ werden alle Vorstellungen und Beschreibungen zu inneren Bildern, all unser Wissen, all unsere Erfahrungen und Vermutungen über Zusammenhänge, Auswirkungen etc. zusammengefasst (vgl. Gaster/ Patry/ Gollackner 2011: 13).

Die drei Hauptfragestellungen der Studie – sie werden im Folgenden „Metafragestellungen“ genannt – ergeben sich aufgrund der einführenden Erläuterungen:

- Die erste Hauptfragestellung lautet: „Welche Bedürfnisse haben Pflegekinder?“ Es wird somit untersucht, was die Pflegekinder, aber auch Kinder generell brauchen, ob sich die Bedürfnisse von Kindern aus traditionellen Familien von jenen der Pflegekinder unterscheiden und inwiefern diese von den Pflegeeltern – im Optimalfall auch von der Pflegefamilie – befriedigt werden können.
- Dieser Forschungsbereich wird erweitert um die zweite Forschungsfrage: Es geht konkret um die Frage, ob und in welchem Ausmaß – aufgrund der mehr oder weniger starken Bindung zu den leiblichen Eltern – ein Loyalitätskonflikt der Pflegekinder hinsichtlich der Herkunftsfamilie besteht. Bei der Aufnahme eines Pflegekindes in eine Pflegefamilie darf bei jeglicher guten Absicht, welche im Normalfall von den Pflegeeltern ausgeht, nicht außer Acht gelassen werden, dass – unabhängig vom erfahrenen Leid des Pflegekindes – die leiblichen Eltern des Kindes immer eine große Rolle in seinem Leben darstellen werden. Das Pflegekind wird unumgänglich mit dem Wechsel in eine neue Familie aber vermutlich auch sein ganzes Leben lang damit konfrontiert, woher es kommt und welche Glaubensmuster es in sich trägt bzw. wer oder welche Umstände es zu der Person gemacht hat, die das Kind ist. Nach Sauer (2008: 47) benötigt ein Pflegekind, auch im Falle von Eltern-Kind-Beziehungen, die aufgrund ihrer Destruktivität den Ausschluss von Besuchskontakten erfordern, für seine positive Identitätsentwicklung die Auseinandersetzung mit seiner Herkunft.
- Die dritte Forschungsfrage schließt in gewisser Weise an der zweiten an. Sie lautet: „Nehmen die Pflegekinder das Leben bei der Pflegefamilie als Chance wahr, sich adäquat entwickeln zu können?“ Diese Frage ist zent-

ral, da es für die Pflegeeltern dauerhaft nicht möglich sein kann, ihrem Pflegekind wichtige Ressourcen wie Liebe, Zuneigung, Vertrauen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse etc. zukommen zu lassen, wenn das Pflegekind keine Bereitschaft dazu zeigt, diese auch annehmen zu wollen oder zu können. Es ist vermutlich für die Pflegekinder nicht leicht, den Zeiger „auf Null“ zu stellen und dem neuen Leben eine Chance zu geben gerade wenn die Loyalitätszugehörigkeit gegenüber der Herkunftsfamilie noch überwiegt. Zu prüfen gilt es anhand dieser Frage auch, ob es Pflegekindern vor dem Hintergrund eines potentiellen Loyalitätskonfliktes dennoch gelingen kann, für sie förderliche Werte und bereitgestellte Ressourcen von den Pflegeeltern zu übernehmen. Ausgewählte Forschungsfragen und Hypothesen werden in Kapitel 3 dargestellt.

1 Problemstellung

Nach Rothdeutsch (2010: 4) ist es für die meisten Menschen, die in ihrer Herkunftsfamilie aufgewachsen sind, geradezu eine absurde Vorstellung, dass die eigene Familie durch eine andere hätte ersetzt werden können. Wir haben vor allem in der Beziehung zu unseren Eltern die früheste Vorstellung von uns selbst entwickelt. Der Wechsel von einer Herkunftsfamilie in eine Pflegefamilie bedeutet jedenfalls für ein Kind eine große Umstellung, welche auch bedingt, dass sich die Bedürfnisse verschieben bzw. ändern. Möglicherweise sind die Pflegekinder geprägt von vorangegangenen Kränkungen und Traumata.

Eine Pflegefamilie dient als Zufluchtsort und Stütze und kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn sowohl das Bestreben der Pflegeeltern, Eltern eines Pflegekindes zu werden als auch der Wunsch des Pflegekindes, Eltern zu haben, die auf seine Fähigkeiten, Bedürfnisse und Wünsche eingehen, erfüllt werden können (vgl. Nienstedt/Westermann 2008: 27).

Ein Kind kann in Krisen- bzw. Kurzzeitpflege (Dauer maximal zwei bis sechs Monate), in Lang- oder Dauerpflege (Dauer mehrere Jahre oder bis zum Erreichen der Volljährigkeit) bzw. – so wie es in der Steiermark möglich ist – in sogenannten „familienbegleitender Pflegeunterbringung“ zu einer Pflegefamilie kommen (vgl. Scheipl 2009: 223). Innerhalb der Studie wurden Pflegekinder untersucht, die nahezu alle aus einer Langzeitpflege stammen. Optimaler Weise – und dies ist auch eine wichtige Thematik innerhalb der Pflegeelternschulung – sollte die Pflegefamilie traumatische Erfahrungen des Kindes während ihres Aufenthaltes bei dieser nicht verleugnen, sondern sie sollte diese wieder mobilisieren und korrigieren helfen. Nachdem der inhaltliche Einführung in Bezug auf die Thematik und Problematik der Pflegekin-

der wird im Folgenden auf die Methoden, das Forschungsdesign und die Stichprobe der Studie eingegangen werden.

2 Methoden, Forschungsdesign und Stichprobe

Im Zuge der Studie wurden zwei Methoden angewandt: Einerseits wurden im Rahmen des qualitativen Verfahrens des Forschungsprogramms der Subjektiven Theorien (= FST) (vgl. Groeben et. al 1988) anhand der Dialog-Konsens-Methode in zwei Messungen (Rekonstruktion der Kognitionselemente und Re-Konstruktion der Argumentationsstrukturen) die Subjektiven Theorien der Pflegekinder erfasst (vgl. Scheele/Groeben 1988). Zum anderen wurde der quantitative Fragebogen FEEL-KJ (Grob/Smolenski 2009) als zweite Forschungsmethode herangezogen. Gemäß dem Ansatz der „mixed methods“ werden qualitative mit quantitativen Zugängen verbunden.

2.1 Methoden

Forschungsansatz Subjektive Theorien

Der Fokus des Auseinandersetzungsprozesses mit Subjektiven Theorien liegt auf den Wissensbeständen, welche der Alltagsmensch zur Deutung der Wirklichkeit und zur Gestaltung seines Handelns heranzieht (vgl. Gastager 2003: 100).

Innerhalb des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ steht die Frage im Vordergrund, was den AkteurInnen durch den Kopf gehe, wenn sie handeln (vgl. Gastager 2003: 100). Innerhalb der Studie werden die Wissensbestände der Pflegekinder, sprich ihre Kognitionen über ihre Bedürfnisse unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes, erforscht, wobei hierbei die Versuchsleitung mit der Versuchsperson in einem permanenten Dialog steht. Das Ziel ist, einen Konsens über die Sicht der Kognitionen der Versuchsperson zu erreichen. Die detaillierten Schritte des Erhebens der Subjektiven Theorien sind in der Studie beschrieben, welche diesbezüglich an die Salzburger Weiterentwicklungen (vgl. Gastager/Patry 2011) anknüpft.

Der FEEL-KJ-Fragebogen – Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen

Der FEEL-KJ-Test ist ein Individual- oder Gruppentest und wird in Form einer schriftlichen Befragung (Dauer 20-30 Minuten) durchgeführt. Er wurde unter entwicklungspathologischer Forschungsperspektive mit dem Ziel konstruiert, die kindliche Entwicklung der Wohlbefindensregulation über die individuelle Emotionsbewältigung aufzuzeigen. Er erhebt 15 Emotionsregulationsstrategien für die Gefühle Angst, Trauer und Wut und versteht das Regulationsverhalten in Beziehung zum subjektiven Wohlbefinden einer Person. Dies erlaubt eine Bestimmung der Adaptivität bzw. Maladaptivität des Emotionsregulationsverhaltens (vgl. Grob/Smolenski 2009: 9f.). Der Einsatzbereich für den FEEL-KJ liegt zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr. Die Konstruktion des FEEL-KJ richtet sich nach den Richtlinien der klassischen Testtheorie. Der FEEL-KJ ist nicht auf die Erhebung von Störungsbildern beschränkt und berücksichtigt auch die psychosozialen Kompetenzen (vgl. Grob/Smolenski 2009: 11). Darüber hinaus sollen mit Hilfe des FEEL-KJ psychosomatische und psychopathogene Aspekte erhoben werden.

2.2 Forschungsdesign

Pilotierungsphase

Anhand eines kurzen Interviewleitfadens werden die Bedürfnisse der Kinder, die bei leiblichen Eltern leben, erhoben. Das Ziel ist es, zu erfragen, welche Bedürfnisse ein Kind, das unter „normalen“ Bedingungen aufgewachsen ist, hat und ob Unterschiede zu den Bedürfnissen der Pflegekinder festzustellen sind. Die befragten Schulkinder aus Salzburg befinden sich im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren.

(a) Erhebung der subjektiven Theorien

In der ersten Phase werden mit Hilfe des halbstandardisierten Leitfaden-Interviews Pflegekinder aus Salzburg, Graz und Oberösterreich zu ihren Subjektiven Theorien über eigene Bedürfnisse unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes befragt. In der zweiten Phase kommt die Anwendung der Strukturlegetechnik anhand des Legens der im Interview zuvor herausgearbeiteten, verschriftlichten Kognitionen auf ein Plakat zum Tragen. Außerdem wird ein fünfstufiges Rating der fünf Konstrukte mit den „Elementeaussagen“ durchgeführt.

(b) Durchführung des FEEL-KJ-Fragebogens

Dieselben 13 ProbandInnen der Erhebung der Subjektiven Theorien beantworteten im Zuge des zweiten Treffens den vorgelegten Fragebogen.

2.3 Die Stichprobe

Die Stichprobe der Studie besteht aus 13 ProbandInnen im Alter zwischen zehn und 14 Jahren. Somit wird der Fokus nicht nur auf das Kindes-, sondern auch auf das Jugendalter gerichtet. Besonders der Übergang vom Kind-Sein zur Pubertät wird als ein zentraler Faktor gesehen, wenn es darum geht, in der ohnehin schon schweren Phase der Entwicklung mit vergangenen und gegenwärtigen problembehafteten Situationen zurecht zu kommen. Die ProbandInnen sind Pflegekinder aus Salzburg, Oberösterreich und Graz.

3 Ausgewählte Forschungsfragen, Hypothesen und Ergebnisse

Ausgangspunkt der in diesem Kapitel zu erläuternden Forschungsfragen und Hypothesen bildet Tabelle 1, welche alle fünf Haupt- und ihre 14 Unterkonstrukte aufzeigt.

Tabelle 1: Anordnung der fünf Hauptkonstrukte und 14 Unterkonstrukte

K1: Bedürfnisse	K2: Loyalitäts- konflikt	K3: Umfeld	K4: Coping	K5: Entwicklung
Physiologische/ physi- sche Bedürfnisse	Bindung	Ressourcen	Persönlichkeit	Wohlbefinden
Psychische Bedürfnisse	Schuldgefühl	Beziehung	Stress- Bewältigungs- Strategien	Blockaden
Psychosoziale Bedürf- nisse	Verantwortung		Emotionen	
Werte				

Quelle: Eigene Darstellung

Folgend werden ausgewählte Forschungsfragen und Hypothesen aus den fünf Hauptkonstruktbereichen sowie die Auswertung jener vorgestellt.

3.1 Forschungsfragen und Hypothesen zum Konstrukt „Bedürfnisse“

- Hypothese 1: Nach den Subjektiven Theorien der Pflegekinder haben Pflegekinder bzw. Kinder und Jugendliche, die seit klein auf bei ihren leiblichen Eltern wohnten und wohnen keine unterschiedlichen Bedürfnisse. Nur zwei von 13 Pflegekindern (= 15%) ($X^2 = 6.23$, $p = 0,01$) geben an, dass sie glauben, Pflegekinder hätten andere Bedürfnisse als Kinder, die von klein auf bei ihren leiblichen Eltern wohnen. Das bedeutet, die Pflegekinder geben überzufällig häufig an, dass sie denken, Pflegekinder hätten die gleichen Bedürfnisse wie Kinder, die bei ihren leiblichen Eltern wohnen.
- Hypothese 2: Die physiologischen/physischen, psychologischen und psychosomatischen Bedürfnisse werden von den Pflegekindern als befriedigt angesehen? Alle 13 Pflegekinder geben an, dass ihre physiologischen, psychologischen und psychosomatischen Bedürfnisse befriedigt werden.

3.2 Forschungsfragen und Hypothesen zum Konstrukt „Loyalitätskonflikt“

- F 1: Fühlen sich die Pflegekinder ihrer Meinung nach ihren leiblichen Eltern noch sehr verbunden? – Wenn ja, wie äußert sich dies? Alle Pflegekinder berichteten, dass sie ihren leiblichen Eltern schon noch verbunden sind, dass sie noch (sehr) oft an diese denken oder sogar das Gefühl haben, ihre Eltern zu verraten, wenn sie sich neuen Werten und Regeln der Pflegeeltern anpassen.
- Hypothese 3: Die Pflegekinder haben – ihren subjektiven Theorien nach – einen Loyalitätskonflikt zur Herkunftsfamilie. Die Auswertung der Hypothese 3 besagt, dass alle 13 Kinder denken, dass Pflegekinder einen Loyalitätskonflikt zur Herkunftsfamilie haben.
- F 2: Wünschen sich Kinder und Jugendliche immer Kontakt zu ihren leiblichen Eltern – unabhängig davon, was sie in ihrer Vergangenheit erlebt haben? Alle Pflegekinder geben an, dass sie sich zumindest wünschen, theoretisch darüber bestimmen zu können, wann sie ihre leiblichen Eltern sehen möchten.

- Hypothese 4: Das Vorhandensein eines potentiellen Loyalitätskonfliktes wirkt sich – den Subjektiven Theorien der Pflegekinder nach – negativ darauf aus, das Leben bei den Pflegeeltern als Chance zu sehen. Zehn von 13 Kindern sehen einen Zusammenhang zwischen einem Loyalitätskonflikt zur Ursprungsfamilie und der Möglichkeit, das Leben bei der Pflegefamilie als Chance zu sehen.
- F 3: Geben sich die Pflegekinder die Schuld daran, dass sie von ihrer Herkunftsfamilie wegmussten? Vier von 13 Pflegekindern (= 31%) geben sich die Schuld daran, dass sie von der Herkunftsfamilie wegmussten. Diese Anzahl ist jedoch nicht überzufällig häufig. Untersucht wurde auch, ob die Kinder, die sich selbst die Schuld daran geben, dass sie von der Pflegefamilie weg mussten, auch mehr Angst davor haben, wieder in eine andere Pflegefamilie wechseln zu müssen. Es zeigte sich tatsächlich, dass Kinder, die sich selbst die Schuld daran geben, dass sie von der Herkunftsfamilie wegmussten, häufiger Angst haben, die Pflegefamilie wieder wechseln zu müssen als Kinder, die sich nicht schuldig fühlen.
- F 4: Wissen die Pflegekinder den Grund, weshalb sie von ihrer Herkunftsfamilie wegmussten? Acht von 13 Pflegekindern ist der Grund bekannt, weshalb sie in eine neue Familie – in eine Pflegefamilie – wechseln mussten.
- F 5: Haben die Pflegekinder Angst davor, etwas „Falsches“ zu machen und in eine andere, neue Pflegefamilie (= dritte Familie) wechseln zu müssen? Wie sehen sie selbst ihre eigene Situation? Acht von 13 Pflegekindern haben keine Angst davor, in eine Pflegefamilie wechseln zu müssen, fünf von ihnen schon.
- Hypothese 5: Die Pflegekinder wünschen sich, wieder zurück in ihre Herkunftsfamilie zu kommen, sollte dies möglich sein. Elf Pflegekinder wollen nicht mehr zurück zur Herkunftsfamilie.

3.3 Forschungsfragen und Hypothesen zum Konstrukt „Umfeld“

- F 6: Können sich Pflegekinder ihren Subjektiven Theorien gut an die Pflegefamilie gewöhnen? Was brauchen sie dazu? Alle 13 Pflegekinder geben an, dass sie sich gut eingewöhnen können. Sie brauchen jedoch Zeit – dies wurde 13 Mal genannt – für die Anpassung an das neue familiäre System.

3.4 Forschungsfragen und Hypothesen zum Konstrukt „Bewältigungsstrategien“

- F 7: Spielen bei den Pflegekinder Gefühle wie Angst, Trauer oder Wut eine Rolle und wie regulieren sie gegebenenfalls diese Emotionen? Diese drei Emotionen spielen bei allen Pflegekindern eine große Rolle. Jedes Pflegekind nennt zumindest zwei von drei Emotionen. Angst und Wut wurden gleich oft genannt. Trauer wurde am öftesten genannt.
- Hypothese 6: Die Pflegekinder sehen das Leben bei der Pflegefamilie als Chance an sich weiterzuentwickeln. Alle 13 Pflegekinder sehen das Leben bei der Pflegefamilie als Chance an, sich gut weiterzuentwickeln.
- Hypothese 6.1: Die Pflegekinder schätzen – ihrer subjektiven Meinung nach – was die Pflegeeltern ihnen geben und vermitteln und akzeptieren die Regeln der Pflegeeltern. Alle 13 Pflegekinder geben an, dass sie – ihrer subjektiven Meinung nach – schätzen, was die Pflegeeltern für sie tun.

3.5 Forschungsfragen und Hypothesen zum Konstrukt „Entwicklung“

- Hypothese 7: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden in der Pflegefamilie und einer adäquaten, wünschenswerten Entwicklung für das Pflegekind. Zehn der 13 Pflegekinder (= 77%) nennen einen einseitig positiven Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden in der Pflegefamilie und einer positiven Entwicklung. Dies ist überzufällig häufig ($X^2 = 3.77$, $p = 0.05$). Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichsten Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt.

4 Fazit

Es zeigte sich im Zuge dieser Studie, dass alle 13 Pflegekinder einen mehr oder weniger ausgeprägten Loyalitätskonflikt zur Herkunftsfamilie aufweisen. Die Wurzeln zur Herkunftsfamilie, die Bindung und Zugehörigkeit zu den leiblichen Eltern, welche trotz potentieller negativ erfahrenen Situationen besteht, darf somit nicht unterschätzt werden. Den Kindern gelingt es jedoch trotz bestehender Loyalitätskonflikte, das Leben bei der Pflegefamilie als Chance wahrzunehmen. Elf von 13 Pflegekindern möchten sogar gegebenen-

falls gar nicht mehr zurück in die Herkunftsfamilie, da sie sich in ihrer jetzigen Familie sicher fühlen und keine Veränderung mehr wünschen. Der Großteil der Kinder gibt sich keine Schuld daran, dass sie in eine „neue“ Familie gekommen sind. Den Subjektiven Theorien der Pflegekinder nach werden alle ihre physischen, psychologischen und psychosomatischen Bedürfnisse von den Pflegeeltern befriedigt. Ängste sowie auch Wut und Trauer stellen sehr zentrale Emotionen in ihrem Leben dar. Auch der Faktor „Zeit“ spielt im Zuge der Ergebnisauswertung eine große Rolle. Festgehalten werden muss, dass diese Ergebnisaussagen nur über diese spezielle Stichprobe getätigt werden können. Diese Tendenzen können jedoch mit Sicherheit generelle praxisnahe Relevanz in dieser Altersgruppe beanspruchen.

Anhand dieser Übersicht, die nur einen kleinen Auszug aus der Studie zulässt, ist ersichtlich, dass sich die Ergebnisse in Bezug auf die Bedürfnisse der Pflegekinder wohl kaum von Kindern unterscheiden, welche keinen traumatischen familiären Hintergrund haben. Dieser Fakt unterstreicht den Wunsch der Pflegekinder, wie „normale Kinder“ behandelt zu werden. Zugleich betonen viele der Kinder, dass keiner sie gänzlich verstehen kann, es sei denn, er oder sie ist selbst ein Pflegekind.

5 Wünschenswerte Entwicklungen für die Pflegekinderforschung

Auch wenn es mit Sicherheit notwendig ist, jedes Pflegekind für sich zu betrachten und auch individuell über das Vorgehen in Bezug auf eine Pflegekindschaft geurteilt werden sollte, so muss dennoch an dieser Stelle nochmals betont werden, wie wichtig es ist, die Pflegekinder ganz „normal“ zu behandeln. Es können schnell Ausgrenzungen in diesem Zusammenhang passieren, wenn das Augenmerk vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen zu sehr auf eine defizitorientierte Situation und Position gerichtet wird. Der Schwerpunkt im Agieren mit dem Kind – nicht aber hinsichtlich des Reflektierens ihres Verhaltens – sollte vielleicht nicht hauptsächlich auf die Vergangenheit gesetzt werden, sondern vielmehr auf die Gegenwart und auf die Zukunft. Wünsche, Bedürfnisse bzw. Verlagerungen dieser und Veränderungen beim Kind können so viel wertfreier wahrgenommen werden. Wünschenswert wäre, wenn die Pflegeelternforschung mehr systemische Punkte im Blickfeld behalten könnte. Dies bedeutet vor allem dem Pflegekind im Sinne der Förderung eines „starken Selbst“ zuzutrauen, dass es – wie jedes andere Kind – früher oder später seine Entwicklungsaufgaben bewerkstelligen kann. Es verfügt demnach sozusagen bereits über die notwendigen Ressourcen und es wäre lediglich wichtig, es auf dem Weg zu begleiten, diese

Ressourcen selbst zu entdecken und anzuwenden, so wie es diese vermutlich ohnehin bereits angewandt hat.

Literatur

- Gastager, Angela (2003): Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden: Subjektive Theorien über Handeln in „traditionellen“ und konstruktivistischen Lehr-Lern-Situationen. Lengerich: Papst Science Publikation.
- Gastager, Angela/Patry, Jean.-Luc/Gollackner, Karin (Hrsg.) (2011): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck: Studienverlag.
- Grob, Alexander/Smolenski, Carola (2009): Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage Bern: Verlag Hans Huber.
- Laber, Michaela (2013): Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie. In: Heimgartner, A./Lauermann, K./Sting, St. (Hrsg.): Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit. Wien: Lit Verlag, S. 139-150.
- Laber, Michaela (2016): „Die Bedürfnisse der Pflegekinder unter dem Aspekt eines potentiellen Loyalitätskonfliktes zur Herkunftsfamilie“. Subjektive Theorien über ihre Entwicklungen in der Pflegefamilie. Dissertation. Salzburg: Paris Lodron Universität/Kultur- und Gesellschaftswissenschaften.
- Nienstedt, Monika/Westermann, Arnim (2008): Pflegekinder. 2.Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sauer, Stefanie (2008): Die Zusammenarbeit von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie in dauerhaften Pflegeverhältnissen. Widersprüche und Bewältigungsstrategien doppelter Elternschaft. Wuppertal: Barbara Budrich.
- Rothdeutsch, Christina (2010): Die Kunst heilsamer Beziehungen. In: Elternheft der Kinder- und Jugendförderung. Pflegeelternverein Steiermark. Heft 105, 3/10, S. 4-10.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheipl, Josef (2009): Das Pflegekinderwesen in Österreich. In: Meyer, Ch./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225-245.

Gleiche Bildungschancen für alle?

Bildungswege von Care Leavern im Übergang in ein eigenverantwortliches Leben

Maria Groinig/Stephan Sting

Einführung

Der Erwerb formaler Bildung gilt in der heutigen Gesellschaft als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Lebensoptionen und für die Führung eines gelingenden, selbständigen Lebens. Zahlreiche Daten belegen allerdings, dass Bildungschancen je nach Bevölkerungsgruppe bzw. sozialer Herkunft ungleich verteilt sind (z.B. OECD 2014: 92; Schreiner 2013: 46ff.; Bruneforth u.a. 2012: 199ff.). Eine Gruppe, die in diesem Zusammenhang bisher in Österreich kaum Beachtung erfährt, ist die Gruppe der „Care Leaver“. Bei Care Leavern handelt es sich um Jugendliche und junge Erwachsene, die während ihrer Kindheit und/oder Jugend in stationären Kinder- oder Jugendhilfeeinrichtungen oder bei Pflegeeltern verbrachten „und von dort aus den Weg ins Erwachsenenleben beginnen“ (Thomas 2013: 12). In keiner einzigen österreichischen Bildungsstudie werden Bildungssituation und Bildungschancen dieser Gruppe besonders betrachtet.

Vor diesem Hintergrund geht es in unserem Beitrag darum, zunächst die besondere Übergangssituation von Care Leavern vom Jugend- ins junge Erwachsenenalter zu skizzieren. Daraus lassen sich eine Reihe von benachteiligenden Aspekten im Hinblick auf den Bildungsweg ableiten. Zugleich deuten erste biographisch orientierte Studien darauf hin, dass sich in den Bildungsverläufen von Care Leavern in unterschiedlicher Form bildungsförderliche soziale Orte und Kontexte auffinden lassen, die Ressourcen und Potentiale für einen Bildungserfolg trotz struktureller Nachteile bereitstellen. Die strukturellen Nachteile hängen unter anderem mit den gesetzlichen Regelungen und der Organisation von Jugendhilfemaßnahmen in Österreich zusammen. Daher skizzieren wir abschließend ein Forschungsvorhaben, mit dessen Hilfe wir systematische Erkenntnisse zur Bildungssituation von Care Leavern in Österreich gewinnen wollen.

1 Zur Übergangssituation von Care Leavern

Eine übergreifende Erkenntnis der Jugendforschung besteht darin, dass der Übergang junger Menschen in ein selbständiges Leben im Vergleich zu früheren Generationen zeitlich später einsetzt (vgl. Sting 2011). Ein wesentlicher Grund dafür ist die Verlängerung von Bildungswegen aufgrund gestiegener Bildungsanforderungen. Dies führt in ganz Europa zu einem längeren Zusammenleben junger Erwachsener mit den Eltern. In Österreich z.B. hat sich das durchschnittliche Auszugsalter zwischen den frühen 1990er Jahren und dem Jahr 2016 bei Männern von 21,8 Jahren auf 26,3 Jahre und bei Frauen von 19,9 Jahren auf 24,2 Jahre verschoben. Zugleich gilt der Auszug zunehmend als reversibel (vgl. Statista 2017). Die Übergangsphase des jungen Erwachsenenalters hat sich zu einer eigenständigen Lebensphase partieller und zum Teil prekärer Verselbständigung entwickelt (vgl. Münchmeier 2005; Arnett 2000; Dreher u.a. 2011; Sting 2011), die einerseits Freiräume für die Entwicklung und Erprobung von Lebensoptionen eröffnet und in der andererseits häufig weiterführende Bildungsbemühungen stattfinden, die in unterschiedlichem Ausmaß von den Herkunftsfamilien materiell, sozial und emotional unterstützt werden (vgl. Großegger 2011: 200).

Konträr dazu stellt sich die Lage für Care Leaver dar. Bei dieser Gruppe überlagern sich zwei Übergangsprozesse: „der Austritt aus den Erziehungshilfen und der Übergang ins Erwachsenenleben“ (Zeller/Köngeter 2013: 582). Im Unterschied zu Heranwachsenden, die in Familien leben, hat sich das durchschnittliche Austrittsalter aus Jugendhilfeeinrichtungen verjüngt. In Deutschland sind zwar „Hilfen zur Erziehung“ per Gesetz bis 27 Jahre möglich; faktisch sind aber über 18 Jahre hinaus nur eine geringe Anzahl an Hilfen zu verzeichnen (Sievers u.a. 2015: 17). Für Österreich liegen hierzu keine Daten vor, aber eine interne Studie von SOS-Kinderdorf belegt, dass sich das durchschnittliche Austrittsalter aus dem Jugendwohnen zwischen dem Zeitraum 1993-1996 und dem Zeitraum 2009-2012 von 19,0 Jahren auf 17,2 Jahre verjüngt hat (vgl. Hagleitner 2015: 58f.). Zudem ist eine Reversibilität bzw. Rückkehr in die institutionelle Betreuung für Care Leaver nicht möglich.

Eine Verlängerung der Jugendhilfemaßnahme bis 21 Jahre kann in Österreich per Gesetz nur dann gewährt werden, wenn bereits vorher festgelegte Hilfeziele (meist handelt es sich um bereits begonnene Schul- oder Berufsbildungsmaßnahmen) vollends erreicht werden können (vgl. Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013). Dies hat zur Folge, dass Jugendliche in der Jugendhilfe bereits früh auf einen niederen bis mittleren Abschluss hin orientiert werden (Pflichtschule und Lehre), um früh finanziell selbständig werden zu können. Für sie bleibt kein Raum für Experimente, Umorientierungen oder längerdauernde, mit Risiken behaftete Bildungswege. Damit sind sie im Hin-

blick auf ihre Bildungs-, Einkommens- und Beschäftigungschancen strukturell benachteiligt (vgl. Lassnig 2011: 138ff.). Ein Abbruch der Bildungsmaßnahme führt in vielen Fällen auch zum Ende der Jugendhilfemaßnahme. Care Leaver sind in Österreich ohne formelle Unterstützungsangebote auf sich selbst gestellt. Nach Abschluss der schulischen oder beruflichen Erstausbildung erhalten sie keine spezifischen Beratungs-, Begleitungs- oder Unterstützungsangebote, was die Absolvierung weiterführender Bildungswege massiv erschwert. Während Heranwachsende gerade in solchen Situationen auf die Unterstützung durch die Familie zurückgreifen, bleibt unklar, in welchem Ausmaß Care Leaver auf familiäre oder sonstige informelle soziale Unterstützung zurückgreifen können.

2 Aspekte der Bildungsbenachteiligung von Care Leavern

In Österreich existiert bisher kein fundiertes Wissen zur Bildungssituation und den Bildungschancen von Care Leavern. Von SOS-Kinderdorf liegt eine internationale, trägerinterne Studie („tracking footprints“) zur Lebenssituation von Erwachsenen vor, die in SOS-Kinderdorf-Einrichtungen gelebt haben. Der Länderbericht zu Österreich bringt zum Vorschein, dass zwar alle Befragten über eine abgeschlossene Schulbildung verfügen, dass aber Pflichtschulabschlüsse und Berufsausbildungen dominieren. Nur 8,7% verfügen über einen Maturaabschluss und nur eine Person von 46 Befragten studiert (vgl. Spannring/Steden 2008: 16-20).

Köngeter, Schröder und Zeller stellen für Deutschland fest, dass knapp ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt der Beendigung der Jugendhilfemaßnahme weder eine Schule, noch eine Ausbildung oder Beschäftigungsförderungsmaßnahme absolvieren (vgl. Köngeter u.a. 2012: 266). Eine Studie aus Großbritannien zum Bildungsstatus von 19-Jährigen, die mit 16 Jahren in Fremdunterbringung waren, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: 33% der Untersuchungsgruppe waren nicht in Bildung, Ausbildung oder Arbeit (NEET), zu 6% gibt es keinerlei Kontakt mehr, 6% absolvieren ein Studium bzw. einen tertiären Bildungsgang. Der Vergleich mit der Gesamtgruppe der 19-Jährigen, die sich zu 13% nicht in Bildung, Ausbildung oder Arbeit befindet und zu 38% ein Studium absolviert, bringt eine eklatante Bildungsbenachteiligung der Care Leaver zum Vorschein (vgl. Department for Education 2011).

Insgesamt gibt es also Indizien für eine Benachteiligung von Care Leavern im Bereich der formalen Bildung. Dabei überlagern sich verschiedene Benachteiligungsaspekte, was eine detaillierte Analyse der je spezifischen

Benachteiligungsfaktoren erschwert. Buchner und Hagleitner fragen sich z.B., ob die konstatierte Bildungsbenachteiligung allein dem benachteiligten Herkunftsmilieu entspringt oder ob die Tatsache der Fremdunterbringung selbst einen Beitrag dazu leistet. Auch ist unklar, ob fehlende Bildungsabschlüsse in der Situation nach der Unterbringung zum Teil kompensiert werden (vgl. Buchner/Hagleitner 2014: 17). Im Einzelnen lassen sich folgende Aspekte der Bildungsbenachteiligung von Care Leavern unterscheiden:

- In *sozialstruktureller Hinsicht* sind Care Leaver aufgrund der Lebenslage ihrer Herkunftsfamilien im Hinblick auf ihre Bildungschancen benachteiligt. Aus Deutschland ist bekannt, dass über 70 % der Herkunftsfamilien von Care Leavern auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind (Sievers u.a. 2015: 16). Die Eltern von Kindern und Jugendlichen in der Fremdunterbringung verfügen überproportional über einen eher niedrigen formalen Bildungsstatus, die familiären Bildungsaspirationen sind dementsprechend gering. Die Alltagspraxis ist häufig von prekären, sozioökonomisch unterprivilegierten Lebensverhältnissen geprägt, was wenig Spielräume für weiterführende Bildungsprozesse eröffnet (vgl. Großegger 2011).
- Im Hinblick auf die *institutionellen Rahmenbedingungen* der Fremdunterbringung ist zu erkennen, dass diese oft von Diskontinuitäten gekennzeichnet sind, was eine kontinuierliche Bildungskarriere erschwert (so beträgt z.B. die durchschnittliche Verweildauer in Jugendeinrichtungen von SOS Kinderdorf 1,7 Jahre; vgl. Hagleitner 2015: 15). Zugleich spielt höhere formale Bildung in der Perspektive der Träger und der Jugendhilfe insgesamt bisher noch keine große Rolle. Schließlich führt das österreichische Kinder- und Jugendhilfegesetz zu einem frühen Ende von Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 41), was die Chancen zur erfolgreichen Absolvierung längerdauernder Bildungswege einschränkt.
- In *soziokultureller Hinsicht* weichen erlebte Alltagskultur und „familiärer Habitus“ (Brake/Büchner 2011) in den Herkunftsfamilien häufig von den Anforderungen der Schule ab. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern das Leben in Jugendhilfeeinrichtungen den habituellen und alltagskulturellen Anforderungen formaler Bildungsinstitutionen entspricht und inwiefern Beziehungen zu Vereinen, ArbeitskollegInnen, LehrerInnen und Peers möglich sind, die den Horizont für milieuüberschreitende soziokulturelle Erfahrungen im Bereich alltäglicher Kommunikationskultur und Lebensgestaltung öffnen (vgl. Sievers u.a. 2015: 34ff.).
- Im Hinblick auf Interaktionsbeziehungen sind Care Leaver häufig mit „riskanten Familienkonstellationen“ konfrontiert (Walper u.a. 2009). Sie haben Erfahrungen der Trennung und des Verlusts zu verarbeiten und waren zum Teil mit traumatisierenden Erfahrungen von Vernachlässigung,

Gewalt oder Missbrauch konfrontiert, was zu einem hohen Maß an Beziehungsunsicherheit führen kann (Hrdina 1998: 77; Leitner u.a. 2011: 15f.). Im Rahmen von Schule und Gleichaltrigenbeziehungen erleben Kinder und Jugendliche aus Jugendhilfeeinrichtungen häufig soziale Ausgrenzung und Diskriminierung (vgl. Jandl 1978; Heimgartner/Scheipl 2013: 120). Darüber hinaus geht der Austritt aus der Betreuungseinrichtung mit einem Verlust an sozialen Beziehungen und Gemeinschaft einher. Die Verselbständigung wird in der Jugendhilfe als ein „Alleine-Leben“ konzipiert, das die Angewiesenheit auf verlässliche soziale Beziehungen und soziale Unterstützung bisher nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Sievers u.a. 2015: 41f.).

- Eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg spielen nicht zuletzt die *individuellen Bildungsvoraussetzungen*. So finden sich in Jugendhilfeeinrichtungen hohe Anteile an Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie an „psychisch beeinträchtigten“ Personen, für die es im Bildungssystem bisher noch keine angemessenen Förderstrategien gibt (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 65). Schließlich stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es im Rahmen der bisherigen Biographie von Care Leavern gibt, persönliche Interessen und Bildungspotentiale zu erkennen und angemessen zu fördern.

3 Die Bedeutung bildungsförderlicher sozialer Räume im Kontext von Schule und Fremdunterbringung

Die angeführten Benachteiligungsaspekte machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe schlechtere Chancen auf eine Bildungsbiographie haben, in deren Verlauf sie ihre Potentiale voll zur Entfaltung bringen können. Zusätzlich verstärken gesellschaftliche Veränderungen wie die wachsende Bildungsbeteiligung junger Menschen, die Liberalisierung von Arbeitsbeziehungen, sowie die durch Unsicherheit und Ungewissheit geprägten Statuspassagen – die sich biographisch nach hinten verschieben, die Bildungsbenachteiligung von Care Leavern (vgl. Hagleitner 2017: 53; Walther 2008: 12).

Trotz dieser Benachteiligungsaspekte deuten erste biografisch orientierte Studien aus dem internationalen Raum darauf hin, dass sich in den Bildungsverläufen von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung in unterschiedlicher Form bildungsförderliche soziale Orte und Kontexte auffinden lassen, die Ressourcen und Potentiale für einen Bildungserfolg bereitstellen. Legt man den Fokus auf bildungserfolgreiche Care Leaver, so wird sichtbar, dass formale Bildungserfolge eine zentrale biografische Bedeutung

für die Gestaltung anderer lebensweltlicher Bereiche haben können. Als „bildungserfolgreich“ werden in diesem Kontext junge Erwachsene bezeichnet, die einen tertiären Bildungsweg eingeschlagen haben.

Einer deutschen Studie zufolge fungieren Schule und formale Bildung, bei bildungserfolgreichen Care Leavern, als lebensweltlicher Referenzrahmen und als Möglichkeit der Normalitätskonstruktion bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Exklusivität. Mit der Erfahrung der „Fremdunterbringung“ wird häufig die Erfahrung verbunden, als „anders“ wahrgenommen und adressiert zu werden. Erfolg im formalen Bildungssystem stellt demgegenüber eine Möglichkeit dar, Normalität durch die Erfüllung normativer gesellschaftlicher Anforderungen und durch das Einschlagen eines „normalen“ Bildungswegs zu demonstrieren (vgl. Köngeter u.a. 2016: 106, 109). Zugleich kann Schule und formale Bildung als Chance aufgegriffen werden, sich von „nicht-gewollten“ Lebenssituationen (wie der Herkunftsfamilie und auch anderen Jugendlichen in der Jugendhilfe) zu distanzieren und abzugrenzen. Durch die Darstellung als „bildungserfolgreich“ können die jungen Menschen in diesem Abgrenzungsprozess Exklusivität erzeugen, da sie aufgrund ihrer Erfolge als Exoten im Kinder- und Jugendhilfesystem und somit als etwas „Besonderes“ gelten (vgl. Köngeter u.a. 2016: 100). Bildungserfolg ermöglicht darüber hinaus einen Zugang zu neuen (sozialen) Räumen und das Erleben einer bestimmten Form der Handlungsfähigkeit und sozialen Anerkennung (Köngeter u.a. 2016: 182). Des Weiteren zeichnet sich die Institution Schule nicht nur als Ort organisierter formaler Bildung aus, sondern dient als Raum der schulischen Performance, der Kontaktmöglichkeit mit Peers und signifikanten Anderen – als Raum, in dem Bildung auch im erweiterten Sinne stattfindet (vgl. Köngeter u.a. 2016: 12). Neben zukünftigem Kapital für den Arbeitsmarkt können qualifikationsinteressierte und bildungserfolgreiche Care Leaver durch formale Bildung biographische Kontinuität als stabilisierende Perspektive, Normalität, Exklusivität, Selbstwirksamkeit und Wertschätzung erleben.

Um der Heterogenität der jungen Menschen im Kinder- und Jugendhilfesystem gerecht zu werden, ist formale Bildung keinesfalls als Patentrezept für eine gelingende Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen. Kinder- und Jugendhilfe und Schule sind aufgefordert, die Wechselwirkung und den gemeinsamen Bildungsauftrag wahrzunehmen. Formale Bildung ist weder an einen Ort, noch eine Institution geknüpft, sondern findet in ganz unterschiedlichen Settings statt, ebenso wie auch Persönlichkeitsbildung oder Biographiearbeit nicht vor den Türen der Schule Halt macht (vgl. Köngeter u.a. 2016: 194). Im Hinblick auf den Schulalltag sind junge Menschen in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen häufig auf kontinuierliche Unterstützung und Mitwirkung bei dessen Bewältigung angewiesen. Gleichzeitig sind Schulen nicht auf die psychosozialen Voraussetzungen und das Lernverhalten dieser Kinder- und Jugendlichen vorbereitet (vgl. Steinecke 2017: 250f.). Diese Wechselwirkung

ernst zu nehmen ist notwendig, da die subjektiven Bewältigungslagen von jungen Menschen auch immer in eine Lebenslage Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft eingebettet sind, in der die formale Bildung grundlegend die sozialen Handlungsspielräume bestimmt (vgl. Köngeter u.a. 2016: 194, 181).

Angesichts der bereits angeführten Veränderung der Jugendphase und Verlängerung der Bildungswege ist das System Kinder- und Jugendhilfe zusätzlich gefordert Rahmenbedingungen zu schaffen, die längere Bildungsbiographien ermöglichen, Raum zum Scheitern und zur Neuorientierung bieten und die junge Erwachsene nach Erreichen der Volljährigkeit nicht sich selbst überlassen (vgl. Hagleitner 2017: 53). Im Sinne einer „inklusiven Schule“ sollte jungen Menschen auf ihrem Bildungsweg die Zeit zugestanden bekommen, die sie brauchen, um nach ihrer Geschwindigkeit und nach ihren Ressourcen eigene Lernziele entwickeln und bearbeiten zu können. Dabei zeigt es sich, dass junge Menschen im Jugendhilfesystem zwar einerseits früher selbständig sein sollen als ihre Gleichaltrigen, die in Familien aufwachsen, dass sie andererseits aber aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen und der damit verbundenen Bewältigungsanforderungen eigentlich mehr Zeit für Bildungswege benötigen.

Geht man davon aus, dass die individuellen Bildungsvoraussetzungen von Lernenden, die unter stabilen soziokulturellen und sozialstrukturellen Bedingungen aufwachsen, eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ermöglichen, bedeutet das nicht, dass diese jungen Menschen ohne Unterstützung ihren Bildungsalltag meistern. Die Differenz zur Gruppe der Care Leaver liegt in der Form der Unterstützungsleistung. Neben Um- und Abbrüchen, instabilen Lebens- und Beziehungsumständen und den jeweiligen Institutionskulturen müssen Care Receiver häufig traumatische Erfahrungen und Beziehungsabbrüche verarbeiten, Biografiearbeit leisten und Therapie- und Selbsterfahrungsprozesse durchlaufen. Dies führt dazu, dass formale Bildungserfolge mehr Zeit benötigen und bis weit in das junge Erwachsenenalter hineinreichen können. Die Aufgabe der Verantwortlichen in der Jugendhilfe besteht Steinecke zufolge darin, sichere soziale Orte und Räume zu schaffen, in welchen Entwicklungs- und Lernprozesse stattfinden können, sowie ein gesund werden und bleiben möglich ist. Dabei spielen die Faktoren Kontinuität, Stabilität und Präsenz eine zentrale Rolle – innerhalb und außerhalb der Institutionen. Junge Menschen brauchen die Möglichkeit, verlässliche Bindungen eingehen zu können und damit einen Teil ihrer frühen Bindungsproblematiken zu überwinden (vgl. Steinecke 2017: 250).

Diese Perspektive deckt sich mit den frühen, psychoanalytisch orientierten Konzepten der Heimerziehung aus Österreich, in denen die Initiierung förderlicher Entwicklungsprozesse nicht allein durch die Arbeit an und mit dem „verwahrlosten“ Kind, sondern durch eine Veränderung der sozialen Lebensbedingungen und der Kind-Umfeld-Konstellation erreicht werden

sollte. Die Pioniere dieser Bewegung, Bernfeld und Aichhorn, hielten die Schaffung eines positiven, das Wohlbefinden des Kindes gewährleistenden Milieus bzw. sozialen Ortes dafür als das geeignete Mittel. Wesentlich waren dabei in erster Linie unterstützende und emotional tragfähige Sozialbeziehungen. Bernfeld betonte in dem Zusammenhang die solidarische „Gemeinschaft“ (Bernfeld 1971: 278), Aichhorn das Zusammenleben mit Personen, zu denen positive Gefühlsbeziehungen bestehen (vgl. Aichhorn 1972: 131).

Eine Untersuchung der Bildungswege von Care Leavern hat vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zwei verschiedene Ausrichtungen zu verfolgen. Zum einen geht es darum, systematische, repräsentative Daten zur Bildungssituation von Care Leavern zu gewinnen, die den Einfluss der strukturellen Benachteiligungsaspekte überprüfen lassen und einen Vergleich mit der Gesamtpopulation der Heranwachsenden ermöglichen. Zum anderen sollen in den Bildungsbiographien von Care Leavern Hindernisse im formalen Bildungsweg, aber auch förderliche soziale Orte und Kontexte aufgespürt werden, aus denen sich Perspektiven für die Etablierung professioneller Unterstützungsangebote ableiten lassen.

4 Das Forschungsvorhaben

Die bisherigen Überlegungen bilden die Grundlage für das Forschungsvorhaben „Bildungschancen und der Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“, das im April 2016 startete und darauf abzielt, erstmals fundierte, repräsentative Daten zur Bildungssituation von Care Leavern in Österreich zu gewinnen. Im Zentrum stehen dabei formale Bildungskarrieren.

Das Projekt setzt sich aus zwei Teilstudien zusammen. Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung soll eine verallgemeinerbare Wissensbasis erstellt und ein Vergleich mit der Bildungssituation der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung Österreichs durchgeführt werden. Komplementär dazu sollen die Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens und den Bildungsbiographien von Care Leavern herausgearbeitet werden. Zu dem Zweck wird eine vertiefende biographisch orientierte Studie durchgeführt, die Bildungsverläufe von Care Leavern im Hinblick auf hemmende und fördernde Faktoren differenziert analysiert. Die Kombination von themenzentrierten Interviews und Netzwerkanalysen scheint hierfür besonders günstig.

Um den subjektiven Perspektiven der Zielgruppe ausreichend Geltung zu verschaffen und Zugang, Fragestellungen und Datenauswertung zielgruppenadäquat zu konzipieren, wird der gesamte Forschungsprozess in Form der

„participatory research“ durch zwei Referenzgruppen begleitet. Diese setzen sich aus jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfee Erfahrung zusammen.

Zielgruppe der Befragung sind Care Leaver im Alter zwischen 20 und 29 Jahren, die in einer oder mehreren stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich gelebt haben. Sie sollten zumindest zwei Jahre Kinder- und Jugendhilfee Erfahrung haben und die Maßnahmen frühestens im Alter von 16 Jahren verlassen haben.

Aus den gewonnenen Ergebnissen sollen einerseits grundlegende Erkenntnisse zur Verschränkung von Bildungsverläufen und sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens und andererseits Konsequenzen im Hinblick auf Unterstützungsbedarfe und -angebote abgeleitet werden, die die Bildungschancen von Care Leavern verbessern und damit die Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe der Zielgruppe fördern könnten.

Literatur

- Aichhorn, August (1972): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe: 12 Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. Aus dem Nachlass August Aichhorns. Reinbek: Rowohlt.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. In: American Psychologist, Vol. 55, No. 5, S. 469-480.
- Bernfeld, Siegfried (1971): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: März.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk gelebter Familienbeziehungen. In: Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Weinheim/München: Juventa, S. 142-166.
- Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johannes (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 189-229.
- Buchner, Thomas/Hagleitner, Wolfgang (2014): Stand der schulischen und beruflichen Bildung von Kindern und Jugendlichen in stationären Angeboten von SOS-Kinderdorf Österreich. Innsbruck: SOS-Kinderdorf.
- Bundeskanzleramt Österreich (2017): Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> [Zugriff: 15.02.2017].
- Department for Education (2011): Children looked after in England (including adoption and care leavers) year ending 31 March 2011. <https://www.gov.uk>

- /government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219041/main_20text_20sfr212011.pdf [Zugriff: 06.07.2015].
- Dreher, Eva/Sirsch, Ulrike/Strobl, Sabine/Muck, Sigrid (2011): Das Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 49-81.
- Großegger, Beate (2011): Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 199-227.
- Hagleitner, Wolfgang (2015): Verweildauern in stationären SOS-Kinderdorf-Angeboten. Innsbruck: SOS-Kinderdorf (interner Bericht).
- Hagleitner, Wolfgang (2017): Bildung und Chancengleichheit. In: Schild, B. (Hrsg.): Fremdplatziert unterwegs in der Bildungslandschaft. Legnerich/Berlin: Pabst, S. 53-88.
- Heimgartner, Arno/Scheipl, Josef (2013): Kinder-, Jugend- und Familienwohlfahrt in der Steiermark. Graz: Universität Graz.
- Hrdina, Karl (1998): Wenn ich mich in jemand verwandeln könnte ... Traumatisierung durch Trennung und Verlust. In: Hilweg, W./Ullmann, E. (Hrsg.): Kindheit und Trauma. Trennung, Mißbrauch, Krieg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 75-92.
- Jandl, Karoline (1978): Chancengerechtigkeit für Heimkinder. Wien/München: Jugend und Volk.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köngeter, Stefan/Schröder, Wolfgang/Zeller, Maren (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biographische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (7), H. 3, S. 261-276.
- Lassnigg, Lorenz. (2011): Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien, S. 133-154.
- Leitner, Sylvia/Loch, Ulrike/Sting, Stephan (2011): Geschwister in der Fremdunterbringung. Wien: LIT.
- Münchmeier, Richard (2005): Jugend. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit. München: Reinhardt, S. 816-830.
- OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Schreiner, Claudia (2013): Familiärer Hintergrund und Leistung. In: Schwantner, U./Toferer, B./Schreiner, C. (Hrsg.): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik. Lesen. Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Frankfurt a. M.: IGFH.
- Spannring, Reingard/Steden, Melanie (2008): Tracking Footprints Österreich. Projektbericht. Innsbruck: SOS-Kinderdorf.
- Statista (2017): Durchschnittsalter junger Menschen beim Verlassen des Elternhauses nach Geschlecht in Ländern Europas im Jahr 2016. <http://de.statista.com/statistik/>

- daten/studie/73631/umfrage/durchschnittliches-alter-beim-auszug-aus-dem-eltern-haus/ [Zugriff: 06.07.2015].
- Steinecke, Gisela (2017): Fremdplatziert mit Blick auf die Erfahrungen in Schule, Berufsausbildung und Beruf. Im Focus: Erziehungsstellen. In: Schild, B. (Hrsg.): Fremdplatziert unterwegs in der Bildungslandschaft. Lengerich/Berlin: Pabst, S. 2-44 (im Erscheinen).
- Sting, Stephan (2011): Jugend aus pädagogischer Sicht. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien, S. 39-42.
- Thomas, Severine (2013): Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. In: PFAD, H. 4, S. 12-13.
- Walper, Sabine/Thönnissen, Carolin/Wendt, Eva-Verena/Bergau, Bettina (2009): Geschwisterbeziehungen in riskanten Familienkonstellationen. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf.
- Walther, Andreas (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufes? In: Rietzke, T./Galuske, M. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Band 4. Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-35.
- Zeller, Maren/Köngeter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 568-588.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Benedikt, Karoline, Dr. phil., MA, tätig im Handlungsfeld psychisch erkrankter Menschen der Caritas Diözese St. Pölten und in der psychosozialen Beratung im Einzel- und Gruppensetting an der Beratungsstelle des Psycho- Sozialen Dienstes Krems an der Donau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familien- und Geschwisterforschung mit dem Fokus Trauer- und Trennungsbewältigung, soziale Kompetenz und psychische Erkrankung.

Berner, Heiko, Mag. (FH), MA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Salzburg, Studiengänge BA Soziale Arbeit und MA Soziale Innovation, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationsgesellschaft, Diskriminierung und Rassismus, Migrationspädagogik.

Bliemetsrieder, Sandro, Prof. Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgaben, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung, Rekonstruktive Forschung.

Blumenthal, Sara-Friederike, Dr., Post-Doc.-Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Jugend(hilfe), Fremdunterbringung, Emotionsforschung mit einem Schwerpunkt auf Scham, Sexualpädagogik.

Brandauer-Stickler, Beate, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Paracelsus Medizinische Privatuniversität Salzburg, Institut für Pflegewissenschaft und Praxis.

Brkic-Elezovic, Alma, Mag., Projektmitarbeiterin im Projekt „Gewalt an Kärntner Kindern und Jugendlichen in Institutionen“, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Teamleiterin im Bereich Schulische Tagesbetreuung an Ganztages-schulen, Hilfswerk Kärnten; Forschungs- und Arbeitsbereiche: Kinder- und Jugendhilfe, professionelles Handeln, Familienforschung

Bütow, Birgit, Univ.-Prof. Dr., Professur für Sozialpädagogik, Beratung und Intervention am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialpädagogische Genderforschung, Projekt „Legitimierung sozialpädagogischer Zuständigkeit in Spannungszonen der Kooperation: Das Beispiel ‚Jugendhilfe und Psychiatrie‘ im innerdeutschen Vergleich – ein Beitrag zur Professions-, Professionalisierungs- und Organisationsforschung“.

Domagala-Kręcioch, Agnieszka, Dr. phil., Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Universität in Krakow, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend und Schule, Sozialpädagogik, berufliche Bildung.

Donlic, Jasmin, MA, BSc, Universitätsassistent an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit an Schulen, Jugendliche Identitätsbildung in regionalen transnationalen Räumen.

Fischer, Gabriele, Prof. Dr. phil., Professorin für Soziologie an der Hochschule Esslingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Anerkennungstheorie, Arbeit, gender und queer studies, Biographieforschung, memory studies.

Ganterer, Julia, MA, Universitätsassistentin an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Jugend- und Körpersoziologie, Leibphänomenologie, Body Modification.

Grigori, Eva, MA, FH-Dozentin am Department Soziales der Fachhochschule St. Pölten, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Diagnostik, Praxisforschung, Jugend und Rechtsextremismus, Mitglied der Forschungsgruppe „Ideologien und Politiken der Ungleichheit“ (FIPU).

Groinig, Maria, MA, Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Care Leaver, Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, Qualitative Methoden.

Janotta, Lisa, Dipl.-Päd., Doktorandin an der TU Dresden zu Grenzkonstruktionen in Erzählungen von Bundespolizist_innen, Ausländerbehördenmitarbeiter_innen und Aufenthaltsberater_innen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit, Unsicherer Aufenthalt, Rassismus, Profession

Kittl-Satran, Helga †, Dr., Assistenzprofessorin am Arbeitsbereich Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Theorien, Soziale Arbeit und Alter, Fremdunterbringung, Schulabsentismus.

Klemenjak, Martin, Dr., Mag. (FH), Mag., Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten, Lektor an der Fachhochschule Salzburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufs- und politische Erwachsenenbildung sowie Sozialpolitik und -management.

Krüger, Tim, MA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät Wirtschaft und Soziales, Department Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorien der Sozialpädagogik, Soziale Arbeit im Kontext von Sterben, Tod, Hospiz, Suizid, Trauer.

Kuhnle, Jana, Sozialarbeiterin, MA, Absolventin der Hochschule Esslingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugendhilfe im Kontext mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung, Rekonstruktive Soziale Arbeit und Forschung.

Laber, Michaela, Mag. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Pflegekinder- und Pflegeelternwesen, Kinder und Familien in Multiproblembereichen, systemische Prozesse und psychosomatische Zusammenhänge.

Larcher, Dietmar, Emeritus Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, ab 2001 Gastprofessuren in China und Iran, Forschungsprojekte am Balkan, in Zentralamerika, Jordanien, Libanon, Syrien und Indonesien.

Loch, Ulrike, Prof. Dr., Professorin für kommunikative Soziologie an der Freien Universität Bozen/Brixen, Forschungs- und Arbeitsbereiche: Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung, professionelles Handeln, Familien- und Traumaforschung.

Maiss, Maria, FH-Prof., Mag. (FH), Dozentin für Theorien, Geschichte und Ethik der Sozialen Arbeit an den Studiengängen Soziale Arbeit und Sozialpädagogik der Fachhochschule St. Pölten, Forschungsschwerpunkt: Wissenschaftliche Bearbeitung des Nachlasses der Schule Ilse Arlts sowie Bearbeitung der Neuauflage des Gesamtwerks Ilse Arlts.

Majerek, Bożena, Dr. phil., Assistenzprofessorin an der Päpstlichen Universität Johannes Paul II. in Krakow; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Forschung und Jugendforschung, Bildungs- und Übergangsforschung, Pädagogische Diagnostik.

Nagy, Andrea, PhD, Dozentin und Lehrgangsleiterin (Sozialpädagogik akademisch und Master) an der Fachhochschule St. Pölten, Lehrende an den Universitäten Graz und Bozen zu den Themen Sozialpädagogik und Social Pedagogy, Gemeinwesenarbeit, Partizipation und Evaluation, Dissertation zum Thema „Wirkungen der Heimerziehung heute – Jugendliche Perspektiven auf Autonomie und Eigenverantwortung im Übergang“.

Paulus, Stefan, Dr. rer. pol., Dozent an der Fachhochschule St. Gallen, Institut für Soziale Arbeit und Mitglied im Fachbereichsgremium "Soziale Frage" der FHSG, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeitssoziologie und Intersektionalität.

Peterlini, Hans Karl, Univ.-Prof. Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Forschungs- und Arbeitsbereiche: Bildungs- und Lernforschung, kulturelle und transkulturelle Identitäten und Kreativitätspotenziale, Friedens- und Konfliktforschung im Überschneidungsraum von Staat, Großgruppen und Individuum.

Pichler, Heinz, Mag., Bildungsexperte der Arbeiterkammer Kärnten, Arbeitsschwerpunkte: Planung und Durchführung von bildungspolitischen Projekten, Vortragstätigkeiten zu einschlägigen Fachthemen, Aus- und Weiterbildung von Betriebsräten/innen, Abwicklung der AK-Bildungsförderung.

Proksch, Michael, MA, Doktorand der Philosophie und Pädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Absolvent des Masterstudiums Sozial- und Integrationspädagogik der AAU sowie des Bachelorstudiums Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten.

Raithelhuber, Eberhard, Dr., Assistenzprofessor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron Universität Salzburg, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Übergänge im Lebenslauf, Jugend(hilfe), Alter(n), Sozialpolitik/Soziale Sicherung, Youth-Mentoring, Mobilität und Migration.

Reicher, Hannelore, Dr., Ao. Universitätsprofessorin am Arbeitsbereich Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Partizipation und Inklusion, Bildung und Emotionen, Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien.

Schmid, Lena, BA (FH), Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Absolventin der Hochschule Esslingen, Forschung im Rahmen der Bachelorarbeit zu Lebenssituationen geflüchteter Frauen in Flüchtlingsunterkünften.

Sting, Stephan, Univ.-Prof. Dr., Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.

Trott, Laura, MA, Doktorandin, Lehrbeauftragte für Internationale Soziale Arbeit an der Freien Universität Bozen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit im Kontext von Flucht und Migration, Agency in der Übergangsforschung, Netzwerkforschung.

Wächter, Natalia, Univ.-Prof. Dr., Professorin für Pädagogik und Jugendforschung am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Generationenforschung, Migrationsforschung und Studien ethnischer Minderheiten, empirische Sozialforschung, Identitätsforschung, Bildung und soziale Ungleichheit sowie sozialer Wandel.

Weese, Julia, MA (FH), Sozialarbeiterin im Bereich Berufseinstiegsbegleitung, Absolventin der Hochschule Esslingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Menschen mit Fluchterfahrungen in der Sozialen Arbeit, Praxisorientierte Forschung, Sozialplanung und Qualitätsentwicklung.

Zondler, Anika, BA (FH), Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Absolventin der Hochschule Esslingen, Forschung im Rahmen der Bachelorarbeit zur Lebenssituation geflüchteter Kinder.