

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Karin Lauermann
Rahel More
Marion Sigot
Stephan Sting (Hrsg.)

Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion

Perspektiven aus Forschung
und Praxis

Verlag Barbara Budrich



Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion
Sozialpädagogik

herausgegeben von

Sara Blumenthal, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Karin Lauermann, Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden

Eberhard Raithelhuber, Bertha von Suttner Privatuniversität

St. Pölten

Band 17

Karin Lauermann
Rahel More
Marion Sigot
Stephan Sting (Hrsg.)

Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion

Perspektiven aus Forschung und Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

Veröffentlicht mit Unterstützung der Fakultät für Kultur- und Bildungswissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743078>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3078-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3212-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743078

Druck: Libri Plureos, Hamburg
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhalt

Einleitung	9
<i>Karin Lauermann, Rahel More, Marion Sigot, Stephan Sting</i>	

Inklusion und Exklusion: Inhaltliche Orientierungen und methodische Zugänge

Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion – zur Einführung	16
<i>Rahel More, Marion Sigot, Stephan Sting</i>	
Inklusion in der Umsetzung und Analyse partizipativer Forschung	32
<i>Mai-Anh Boger, Annette Korntheuer</i>	
Mit wem forschen wir? Und auf welche Weise? Eine forschungsethische Reflexion	51
<i>Amancay Jenny, Melanie Holztrattner</i>	

Inklusion und Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie

Inklusion – (k)ein Thema für die Offene Jugendarbeit in Österreich?	62
<i>Hannelore Reicher</i>	
Berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen – exemplarisch ausgewählte Ansätze und Maßnahmen	72
<i>Martin Klemenjak</i>	
Elternkooperation in der Übergangsberatung Schule-Beruf	83
<i>Helga Fasching, Katharina Felbermayr</i>	
Anpassung in kritischen Zeiten. Überlegungen zu Krisen und den Folgen ihrer Bearbeitung am Beispiel der Corona-Pandemie	93
<i>Priska Buchner</i>	
Zur Bedeutung von Familie im Übergang aus der Jugendhilfe: Selbstpositionierungen im Spannungsfeld von normativen Familienbildern und familienbezogenen Erfahrungen	105
<i>Anna Ebner, Stephan Sting, Georg Streißgürtl, Julia Weissnar</i>	
„Uns Kinder hätte man schützen müssen“ – Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien mit dem Fokus auf die Hemmnisse und Ressourcen der Lebensbewältigung	118
<i>Ilse Gradwohl</i>	

Digitalisierung zwischen Inklusion und Exklusion

- Digitalisierte (Nicht-)Inklusion im Kontext von *Lebenswelt* und *System* 132
Susanne Dungs, Sandro Bliemetsrieder
- Zwischen Digital Divide und kreativ-transformativer Gestaltung des digitalen Raums.
Zur Arbeit mit Adressat:innen in der digitalisierten Sozialen Arbeit 142
Susanne Sackl-Sharif, Andrea Mayr, Sabine Klinger
- Inklusive Soziale Arbeit in digitalen Sozialräumen – „AEye“ als menschliche Intelligenz
im künstlichen Raum 153
Charlotte Sweet, Franz Schiermayr, Jürgen Daller, Barbara Pinter

Professionalisierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

- Exklusion sichtbar machen und Räume für eine solidarische Soziale Arbeit eröffnen.
Perspektiven politisch-partizipativer Theaterarbeit auf prekäre Wohnverhältnisse
in „Beherbergungsbetrieben“ 166
Michael Wrentschur
- Ein Plädoyer für eine gendersensible Suizidprävention 179
Carmen Schlojer
- Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit 191
Katharina Deutsch, Susanne Fischer, Arno Heimgartner
- Inklusion durch organisationale Resilienz? Gewaltschutzstrukturen in der
Eingliederungshilfe 201
Matthias Müller
- Die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften der
Sozialen Arbeit und Jugendlichen in prekären psychosozialen Lebensverhältnissen 211
Manfred Sonnleitner
- Inklusionschart-Familiendiagnostik. Das IC4 in der Kinder- und Jugendhilfe 222
Paul Lackenbacher

Inklusion und Exklusion in der thematischen Entwicklung des sozialpädagogischen Diskurses

Sozialpädagogische Impulse als Spiegel aktueller Fragen der Sozialpädagogik – Eine Rückschau auf 35 Jahre einer Fachzeitschrift	234
<i>Karin Lauermann</i>	
Autor:innenangaben	244

Einleitung

Karin Lauermann, Rahel More, Marion Sigot, Stephan Sting

Vorstellungen von Inklusion beziehen sich auf ein umfassendes Konzept von *Citizenship*, das für alle Menschen gültige Menschen- und Bürgerrechte mit der Idee von persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung sowie „des Zugangs und der Mitgestaltung öffentlicher Angelegenheiten“ verbindet (Kastl 2018: 668). Soziale Arbeit befasst sich demgegenüber mit gesellschaftlichen Dynamiken und sozialen Problemstellungen, die mit der Gefahr der Exklusion verbunden sind. Sie hat es z. B. mit Menschen in Armutslagen und herausfordernden Familienverhältnissen, mit Menschen mit Behinderungen, psychischen Problemen oder (Flucht-)Migrationserfahrungen sowie mit Personen in prekären Übergängen zu tun, die häufig von Prozessen der Marginalisierung und Ausgrenzung, der Stigmatisierung und Nicht-Anerkennung sowie der Einschränkung ihrer Selbstentfaltung- und Teilhabemöglichkeiten betroffen sind.

Soziale Arbeit sieht sich in diesen Konstellationen mit der Aufgabe konfrontiert, Perspektiven für soziale Inklusion und Teilhabe zu eröffnen. Sie agiert dabei seit jeher in den Spannungsfeldern von Unterstützung zu gesellschaftlicher Teilhabe und normalisierenden Anpassungszwängen (vgl. Kessl/Plößer 2010:8) sowie zwischen unterschiedlichen Interessen und Mandaten (Staub-Bernasconi 2018). Die sozialpädagogische Fachdebatte zu Inklusion/Exklusion geht mit einer anhaltenden Kritik an der unzureichenden Präzision der Begriffe einher, die z. B. aus systemtheoretischer, machtanalytischer, menschenrechtlicher, geschlechterkritischer, postkolonialer oder interdisziplinärer Perspektive erfolgt. Aktuelle gesellschaftliche Krisensituationen machen die fortlaufende Dringlichkeit einer Auseinandersetzung mit mehrdimensionaler Ungleichheit und sozialen Ausschlüssen deutlich.

Die vorliegende Publikation, die im Zusammenhang mit der Tagung der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik entstand, die im September 2023 in Klagenfurt zum Thema „Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion“ stattfand, verfolgt den Anspruch, zur Fundierung, Präzisierung, Differenzierung und Reflexion von Fragen im Kontext von Inklusion und Exklusion beizutragen. Zudem werden daraus hervorgehende aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit erläutert, die Inklusions- und Exklusionsdynamiken aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. In vielfältigen Beiträgen befassen sich die Autor:innen u. a. mit inhaltlichen Orientierungen und methodischen Zugängen, mit Inklusion und Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie, Digitalisierung zwischen Inklusion und Exklusion, Professionalisierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion sowie Inklusion und Exklusion in der thematischen Entwicklung des sozialpädagogischen Diskurses.

Den Anfang des Bands machen Beiträge, die sich konzeptionell und methodisch mit dem Stellenwert der Perspektive auf Inklusion und Exklusion für die Soziale Arbeit befassen. In dem einführenden Beitrag von *Rahel More, Marion Sigot* und *Stephan Sting* werden grundlegende Fragen thematisiert und im Anschluss daran Inklusions- und Exklusionsdynamiken in ausgewählten Handlungsfeldern skizziert. Dabei werden Herausforderungen sichtbar, die darauf zurückzuführen sind, dass Soziale Arbeit mit ihrem Anspruch, Inklusion zu fördern, innerhalb „Ausgrenzung produzierender Gesellschaftssysteme“ (Schmitt 2016: 8) agieren muss.

Mai-Anh Boger und *Annette Korntheuer* stellen in ihrem gemeinsamen Beitrag „Inklusion in der Umsetzung partizipativer Forschung“ zunächst verschiedene Verständnisse von Inklusion entlang der Theorie der trilemmatischen Inklusion (vgl. Boger 2017) dar und setzen diese am Beispiel des Projektes „laeneAs“ zu Partizipation und partizipativer Forschung ins Verhältnis. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, in welcher Relation Inklusion und Partizipation stehen.

Melanie Holztrattner und *Amanca Jenny* fragen in ihrem Beitrag mit dem Titel „Mit wem forschen wir? Und auf welche Weise? Eine forschungsethische Reflexion“ nach der Positionierung und Involviertheit von forschenden und beforchteten Akteur:innen. Dabei fokussieren sie v. a. auf generationale Ordnungen und Geschlechterordnungen sowie deren machtvolle Markierung und Adressierung. Die Autorinnen verfolgen das Ziel, produktive Überlegungen zur Ausgestaltung (a)symmetrischer Forschungsbeziehungen auszuformulieren.

Der zweite Teil des Bandes umfasst Perspektiven auf Inklusion und Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie. Zum einen wird untersucht, welche organisationalen Voraussetzungen die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die Offene Jugendarbeit fördern und wie die Integration von jungen Menschen mit Behinderungserfahrungen in Ausbildung und Beruf gelingen kann. Zum anderen werden die Exklusion der Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Pandemie, der Stellenwert von Familienbildern und -beziehungen für die Herstellung von sozialer Zugehörigkeit bei jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung und die Bedeutung des Aufwachsens in alkoholbelasteten Familien thematisiert.

Hannelore Reicher fokussiert in ihrem Beitrag den Stellenwert von Inklusion in der Offenen Jugendarbeit (OJA). Unter dem Titel „Inklusion – (k)ein Thema für die Offene Jugendarbeit in Österreich?“ befasst sich die Autorin mit der Zielgruppe von Jugendlichen mit Behinderung und diskutiert, wie OJA zu Inklusion beitragen und Exklusionsrisiken verhindern kann. Möglichkeiten für inklusive Organisationsentwicklungskonzepte werden aufgezeigt.

Priska Buchner nimmt in ihrem Beitrag zur „Anpassung in kritischen Zeiten“ Überlegungen vor zu „Krisen und den Folgen ihrer Bearbeitung am Beispiel der Corona-Pandemie“. Die Autorin wirft dabei mit Bezügen zu Foucault Fragen dazu auf, wie es „zu der großen Akzeptanz fundamentaler, für unmöglich gehaltener Maßnahmen“ kam und nimmt die Voraussetzungen dessen in den Blick, „dass wir etwas für alternativlos und notwendig halten“.

Martin Klemenjaks Beitrag „Berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen – exemplarisch ausgewählte Ansätze und Maßnahmen“ skizziert Möglichkeiten und Bedingungen, unter denen die berufliche Integration dieser Zielgruppe gelingen kann.

Helga Fasching und *Katharina Felbermayer* rücken in Ihrem Beitrag „Elternkooperation in der Übergangsberatung Schule-Beruf“ die Frage danach in den Mittelpunkt, was „aus Sicht von Eltern für eine gelingende Kooperation mit professionellen Unterstützer:innen im Übergang Schule in (Aus-)Bildung und Beruf bedeutsam“ ist. Mit Bezug auf das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ werden Determinanten für eine gelingende Kooperation mit Eltern vorgestellt.

Anna Ebner, *Stephan Sting*, *Georg Streißgürtl* und *Julia Weissnar* befassen sich mit Familie im Übergang aus der stationären Kinder- und Jugendhilfebetreuung. In ihrem Beitrag „Zur Bedeutung von Familie im Übergang aus der Jugendhilfe: Selbstpositionierungen im Spannungsfeld von normativen Familienbildern und familienbezogenen Erfahrungen“ stellen sie Forschungsergebnisse vor, die auf die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von gesellschaftlich etablierten Familienbildern und eigenen familienbezogenen Erfahrungen bei Care Leavers verweisen.

Ilse Gradwohl beleuchtet in Ihrem Beitrag „‘Uns Kinder hätte man schützen müssen‘ – Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien mit dem Fokus auf die Hemmnisse und Ressourcen der Lebensbewältigung“ die subjektive Bedeutung des Aufwachsens für Kinder in alkoholbelasteten Familien und formuliert mögliche Handlungs- und Interventionsstrategien.

Im Zentrum der Beiträge des dritten Teils steht der Stellenwert der Digitalisierung für Inklusion und Exklusion. Einerseits wird die Frage gestellt, in welcher Weise Digitalisierung gesellschaftliche Inklusionsprozesse fördert oder neue Formen der Exklusion und Desintegration hervorbringt. Andererseits geht es um die Chancen und Herausforderungen, die sich für die Soziale Arbeit durch Digitalisierungsprozesse ergeben.

Susanne Dungs und *Sandro Bliemetsrieder* stellen in ihrem Beitrag „Digitalisierte (Nicht-)Inklusion im Kontext von ‚Lebenswelt‘ und ‚System‘“ Demokratie und Inklusion als moderne, aktuell in Bedrängnis geratene Errungenschaften dar. Mit Bezug auf Beiträge von Hannah Wahl, Lisa Herzog und Jürgen Habermas werden Fragen von Inklusion und Exklusion sowie die Auswirkungen der digitalen Transformation der Gesellschaft in den Blick genommen.

Susanne Sackl-Sharif, *Andrea Mayr* und *Sabine Klinger* diskutieren in ihrem Beitrag „Zwischen Digital Divide und kreativ-transformativer Gestaltung des digitalen Raums. Zur Arbeit mit Adressat:innen in der digitalisierten Sozialen Arbeit“ zentrale Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Technologien in der Arbeit mit Adressat:innen der Sozialen Arbeit. Mit Bezug auf das Projekt „digi@soci-alwork“ wird u. a. der Frage nachgegangen, wie Exklusionsrisiken im digitalen

Raum entstehen, aber auch von Fachkräften der Sozialen Arbeit inklusionsorientiert gestaltet werden können.

Charlotte Sweet, Franz Schiermayr, Jürgen Daller und Barbara Pinter befassen sich in ihrem Beitrag „Inklusive Soziale Arbeit in digitalen Sozialräumen – ‚AEye‘ als menschliche Intelligenz im künstlichen Raum“ mit der aufsuchenden Kontaktarbeit im digitalen Raum. Dabei wird die Möglichkeit der Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen als „Basis jeglicher Inklusion“ am Beispiel des digitalen Raums reflektiert.

Der vierte Teil des Bandes widmet sich der Professionalisierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion auf unterschiedlichen Ebenen. Dies reicht von der Sichtbarmachung von exklusionsbetroffenen Personengruppen über die zielgruppenspezifische Einbeziehung von spezifischen Adressat:innen in Angebote der Sozialen Arbeit bis zur Auseinandersetzung mit grundlegenden professionellen Zugängen und Haltungen.

Michael Wrentschur setzt sich in dem Text „Exklusion sichtbar machen und Räume für solidarische Soziale Arbeit eröffnen“ mit prekären Wohnverhältnissen auseinander. Er zeigt, wie gesellschaftliche Exklusionsprozesse sich im Bereich des Wohnens manifestieren. Zugleich stellt er Perspektiven einer politisch-partizipativen Theaterarbeit vor, die es Betroffenen ermöglicht, ihre Erfahrungen und Lebenswelten öffentlich sichtbar zu machen, was Solidarisierungsbewegungen hervorbringt und den Horizont für politische Interventionen öffnet.

Carmen Schlojer verweist in ihrem Beitrag „Ein Plädoyer für eine genderspezifische Ausrichtung der Suizidprävention in und außerhalb Österreichs“ auf die ausgeprägte Genderspezifika von Suiziden, die dazu führt, dass in Österreich drei Viertel aller Suizide von Männern begangen werden. Generalistisch ausgerichtete Zugänge der Suizidprävention erreichen demgegenüber überwiegend Frauen. Vor dem Hintergrund plädiert sie für eine „gendersensible Suizidprävention“, die sich in besonderer Weise auch an Männer richtet und für die sie grundlegende Aspekte aus einer empirischen Studie mit Männern ableitet.

Paul Lackenbacher konstatiert in dem Text „Inklusionschart-Familiendiagnostik. Das IC4 in der Kinder- und Jugendhilfe“ ein Methodendefizit im Bereich der sozialen Diagnostik. Mit dem „Inklusionschart-Familiendiagnostik (IFa)“ stellt er ein selbst entwickeltes Verfahren vor, das feldspezifische Diagnosen in der ambulanten Familienarbeit unterstützt. Das Diagnoseverfahren hat zum Ziel, die Kooperation zwischen verschiedenen Fachkräften zu erleichtern und die Perspektive der Adressat:innen partizipativ in den Prozess der Diagnoseerstellung zu inkludieren.

Katharina Deutsch, Susanne Fischer und Arno Heimgartner befassen sich in ihrem Beitrag „Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit“ unter organisationalen Gesichtspunkten mit dem Stellenwert von Fehlern im professionellen Handeln. Fehler sind ständiger Begleiter, werden aber oft verschwiegen. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für eine Inklusion von Fehlern in Professionalisierungsbemühungen, um diese als organisationale Lernerfahrungen nutzbar zu machen.

Unter dem Titel „Inklusionssicherung durch Etablierung von Gewaltschutz? – Eine Analyse am Beispiel von Werkstätten für behinderte Menschen im Kontext des Bundesteilhabegesetzes in Deutschland“ stellt *Matthias Müller* die Theorie organisationaler Resilienz diskursiv vor und betrachtet Resilienzfähigkeit von Einrichtungen als effektiven Rahmen für Gewaltschutz.

Manfred Sonnleitner geht in seinem Beitrag „Die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und Jugendlichen in prekären psychosozialen Lebensverhältnissen“ von der zentralen Bedeutung der Beziehungsarbeit für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Beziehungserfahrungen aus. Der Autor knüpft an die in der Existenzanalyse entworfenen „vier Grundmotivationen“ an, um daraus Konsequenzen für die pädagogische Beziehungsgestaltung abzuleiten. Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen zielen darauf, die Einzigartigkeit der Person anzuerkennen und dies mit der Beförderung der Bereitschaft zur Interaktion und der Ermutigung zum experimentierenden Sich-Einlassen auf die Herausforderungen des Lebens zu verbinden.

Der fünfte Teil rundet den vorliegenden Band mit einem Fokus auf Inklusion und Exklusion in der thematischen Entwicklung des sozialpädagogischen Diskurses inhaltlich ab.

Karin Laueremann blickt in ihrem Beitrag „Sozialpädagogische Impulse als Spiegel aktueller Fragen der Sozialpädagogik – Eine Rückschau auf 35 Jahre einer Fachzeitschrift“ als leitende Redakteurin auf die Entwicklung der Zeitschrift zurück, bringt Meilensteine aus der Geschichte in Erinnerung und stellt Überlegungen zur zukünftigen thematischen Orientierung dar. Mit Genese der „Sozialpädagogischen Impulse“ skizziert sie markante Eckpunkte sowie Entwicklungslinien von sozialpädagogisch relevanten thematischen Schwerpunkten.

Literaturverzeichnis

- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Zugriff: 28.08.2023].
- Kastl, Jörg Michael (2018): Inklusion. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trepow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 665–678.
- Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–16.

- Schmitt, Caroline (2016): Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte. In: *Behindertenpädagogik* 55, 3, S. 285–295.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 369–386.

Inklusion und Exklusion: Inhaltliche Orientierungen und methodische Zugänge

Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion – zur Einführung

Rahel More, Marion Sigot, Stephan Sting

1 Einleitung

Das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion gilt als „Strukturprinzip moderner, differenzierter und sich als demokratisch verstehender Gesellschaften“ (Kastl 2018: 674). Es bildet damit einen zentralen Rahmen für eine Soziale Arbeit, die sich mit Herausforderungen der gesellschaftlichen Teilhabe von verschiedenen Personengruppen befasst. Fragen der Inklusion und Exklusion stellen sich mehrdimensional, aus heterogenen Perspektiven und in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Zugleich führt diese Allgegenwärtigkeit zu begrifflichen und konzeptionellen Unschärfen. Wir wollen daher in unserem einführenden Beitrag dazu beitragen, dass das Begriffspaar nicht „zu einer diffusen und nichtsagenden, und somit letztlich für die Soziale Arbeit unbrauchbaren „Allerweltskategorie“ verkommt (vgl. Anhorn/ Bettinger/ Stehr 2008 nach Seifert 2021: 486), sondern der „Fundierung Sozialer Arbeit dienen kann“ (Seifert ebd.). Zu dem Zweck werden zunächst einige grundlegende Fragen skizziert und im Anschluss daran Inklusions- und Exklusionsdynamiken in ausgewählten Handlungsfeldern thematisiert.

Der Diskurs um Inklusion und Exklusion erfuhr besonderen Aufschwung im Zuge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). 2008 bzw. 2009 haben sich auch Österreich und Deutschland zur Umsetzung verpflichtet, was beinhaltet, die „...volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung ihrer angeborenen Würde zu fördern“ (Art. 1). Inklusion wird dabei als einer von acht Grundsätzen („guiding principles“) geführt. Mit der Formulierung „full and effective participation and inclusion in society“ im englischsprachigen Originaltext der Konvention wird nicht nur ein umfassender und wirksamer Anspruch nach Inklusion, sondern auch nach gesellschaftlicher Teilhabe aller Menschen zum Ausdruck gebracht. Durch die UN-BRK wurde das *Recht* auf Inklusion gesellschaftlich verstärkt wahrgenommen, die dadurch konkretisierten Rechte sind letztlich Menschenrechte, die konkret hinsichtlich der Personenschutzrechte, umfassender Selbstbestimmungsrechte, Freiheitsrechte, dem Recht auf Familienleben sowie wirtschaftlicher und sozialer Rechte barrierefrei und inklusiv umgesetzt werden müssen (vgl. Schulze 2011: 18f.).

Aus der menschenrechtlichen Perspektive ist Inklusion bereits *vor* Inkrafttreten der UN-BRK als Grundrecht *jedes* Menschen in verschiedenen rechtlichen Grundlagen verankert und bedürfte somit „keiner besonderen Begründung“ (Markowetz 2005: 28). Wie Degener (2009: 161) betont wurden Menschen mit Behinderungen und ihre Rechte nicht von der BRK vorangehenden internationalen Menschenrechtsabkommen ausgenommen, jedoch in kaum einem menschenrechtlichen Dokument explizit erwähnt. Dementsprechend relevant ist die Bedeutung der UN-BRK als erster universeller „Völkerrechtsvertrag, der den anerkannten Katalog der Menschenrechte, wie er in der internationalen Menschenrechtscharta zum Ausdruck kommt, auf die Situation behinderter Menschen zuschneidet.“ (Degener 2009: 163). Unter der menschenrechtlichen Perspektive wird es als selbstverständlich eingeschätzt, den Inklusionsbegriff umfassend, mehrperspektivisch und intersektional mit „alle[n] Dimensionen von Heterogenität“ (Markowetz 2005: 28) und damit verbundenen Fragen von Wechselwirkung, Überkreuzung, Überlappung oder Verflechtung von Ungleichheitskategorien (vgl. Marks 2011: 45) zu konzeptionalisieren. Er bezieht sich dabei „auf Prinzipien, Prozesse, Inputs und Ziele im akzeptierenden Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen“ (Reicher 2011: 162). Als Ziel wird eine allgemeine inklusive Pädagogik angestrebt, die unterschiedliche Voraussetzungen selbstverständlich mit einbezieht.

In der Auseinandersetzung mit der UN-BRK wird deutlich, dass der Begriff der Inklusion „in eine ‚unterkomplexe Schiefelage‘“ (Budde/Hummrich zit. nach Schmitt 2016: 3) gerät, wenn er auf Anerkennung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung reduziert wird. Er „unterstelle in diesem Sinne gar eine Nichtzugehörigkeit von Menschen mit Behinderung zu Gesellschaft“, da sie erst in diese integriert werden müssen, „als seien sie nicht selber Bestandteil eben dieser gesellschaftlichen Normalität“ (Degener/Mogge-Grotjahn zit. nach Schmitt 2016: 3). „In einem verkürzten Verständnis läuft Inklusion Gefahr, statt Zugehörigkeit Ausschluss zu (re-)pro-duzieren und gesellschaftliche Ungleichverhältnisse zu zementieren“ (ebd.).

Kommt man zurück auf eine allgemeinere Ebene der Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar Inklusion und Exklusion, so ist festzuhalten, dass bereits bevor mit „dem Begriff ‚Inklusion‘ überwiegend der gesellschaftliche und politische Umgang mit Behinderung und Beeinträchtigung gemeint war“ (Seifert 2021: 483) „Exklusion“ und „Inklusion“ zu einer Kernproblematik der Sozialen Arbeit erklärt (Sheppard zit. nach Seifert ebd.) und soziale Ungleichheits- und Ausschließungsverhältnisse als zentraler Gegenstand der Disziplin identifiziert (vgl. Anhorn/Bettinger/Stehr 2008) wurden.

Der von der Sozialen Arbeit erhobene Anspruch der „Exklusionsvermeidung, Inklusionsermöglichung und Exklusionsverwaltung“ wird in diesem Zusammenhang von Seifert als „attraktiv“, „glatt“ und auch „betörend“ eingestuft, weil er „das Versprechen mit sich führt, die dazu nötigen Methoden könnten nunmehr in sozialtechnologischer Absicht erlernt werden und die Soziale Arbeit könne dann

ans Werk gehen und Vermeidungsstrategien anwenden, Inklusionen in die Wege leiten und „Exkludierten“ zur Rückkehr in den „Innenraum“ der Gesellschaft verhelfen oder sie zumindest gewissermaßen in „Zwischenräumen“ zu verwalten (Seifert 2021: 427). Dass es so einfach nicht ist, macht eine differenzierte Auseinandersetzung mit den vielfältigen Dimensionen der Inklusion und Exklusion deutlich, von denen in der Folge einige ausgewählte skizziert und u. a. anhand eigener Forschungsergebnisse (vgl. Sigot 2017) reflektiert werden.

2 Schulische Inklusion und Ausschlusserfahrungen

Im gesellschaftlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs werden Inklusion und Exklusion mitunter von vornherein mit eindimensionalen Zuschreibungen belegt, die sich bei differenzierterer Betrachtung allerdings als nicht haltbar erweisen. Die analytische Unterscheidung Inklusion/Exklusion ist laut Scherr „theoretisch [...] keineswegs in ein Vokabular zu übersetzen, das Inklusionen eindeutig positiv und Exklusionen negativ bewertet, allein Exklusionen als einen Problemgenerator betrachtet und Inklusionen als Problemlösungen“ (Scherr 2021: 381). Im Kontext damit sind vielfältige gesellschaftliche und institutionelle Strukturen sowie darauf bezogene Perspektiven, insbesondere von Adressaten:innen, zu berücksichtigen.

Dies lässt sich an einem Beispiel der schulischen Inklusion verdeutlichen: Die Pionierin der schulischen Integration, Jutta Schöler, hat bereits in den 1990er Jahren für die damaligen Anfänge der integrativen Schule festgehalten, dass das reine Zusammensein von Schüler:innen mit und ohne Behinderung in gemeinsamen Klassen noch keine Integration sei (Schöler 1990). Auf heutige Verhältnisse übertragen würde dies z. B. bedeuten, dass die Auflösung von Integrationsklassen zugunsten einer gemeinsamen Schule aller Kinder demnach nicht selbstverständlich als ein Garant für gelungene Inklusion gesehen werden kann. Ähnliches lässt sich für Inklusion im Wohnbereich, am Arbeitsmarkt, im Freizeitbereich usw. feststellen. Vielmehr werden – um zum Beispiel der Schule zurück zu kommen – sowohl in Sonderschulen als auch in inklusiver Schule mitunter Ausschlüsse, Ausgrenzung und Diskriminierung schmerzhaft erlebt. Studienergebnisse zeigen, „dass Lehrpersonen sowohl unterstützend als auch diskriminierend agieren“ (dies in allen Schulformen) – und Schüler:innen mit Behinderung „während ihres Besuches von Regelschulen in ihren Beziehungen zu Peers unterschiedliche Erfahrungen [machten], welche von Freundschaften über Akzeptanz bis hin zu Mobbing reichten“ (Kocnik/More/Sigot 2019: 95). Auch in einem partizipativen Forschungsprojekt mit Frauen mit Lernschwierigkeiten (Sigot 2017) werden Inklusions- und Exklusionserfahrungen in Sonder- und Regelschulen sichtbar. Exklusionserfahrungen beziehen sich dabei „insbesondere auf das Hinausgedrängt-Werden aus bestehenden sozialen Bezügen [...] und [werden] als sehr schmerzhaft erlebt“ (ebd.: 98). Weiter gedacht erleben

alle Menschen in unterschiedlichen Kontexten Erfahrungen von Exklusion und Inklusion, mitunter zeitlich versetzt, aber auch zeitgleich. Daraus lässt sich keinesfalls eine Befürwortung von schulischer Segregation ableiten, wohl aber die Reflexion und Bearbeitung von Exklusionserfahrungen auch in der schulischen Inklusion.

Ein weiterer Faktor, der im Diskurs um Inklusion und Exklusion wichtig zu sein scheint, ist die Berücksichtigung struktureller, ökonomischer und sozialer Hintergründe, die „oft ausgeblendet“ (Seifert 2021: 487) werden. Die Verantwortlichkeit für die „individuelle soziale Situation“ wird oft personalisiert, „während andererseits wiederum die Zivilgesellschaft in die Pflicht genommen wird“, der zugeschrieben wird, dass sie „durch ‚Diskriminierungen‘ für Exklusion sorgt“ (ebd.). Kritisiert wird dieser Mechanismus in einem Blogbeitrag des bekannten Behindertenaktivisten Raúl Krauthausen, in dem er schädliche Folgen der weit verbreiteten Floskel „Wir müssen erst die Barrieren in den Köpfen senken!“ für die Inklusionsbewegung sieht. Diese Aussage verlagere die Verantwortung für die Umsetzung der Inklusion von politischen Entscheidungsträger:innen zur Bevölkerung. Sie schaffe auch eine Annahme, dass es weit verbreitete mentale Barrieren gegenüber Menschen mit Behinderungen gibt, eine Behauptung, die Krauthausen als ungenau und unbewiesen bezeichnet. Krauthausen stellt klar, dass die wirklichen Hindernisse für Menschen mit Behinderungen in den physischen Barrieren ihrer Umwelt liegen, nicht in den Köpfen ihrer Mitmenschen“.¹ Inklusion wird oft zusätzlich dadurch erschwert, oder bekommt den Charakter der Schein-Inklusion, dass erforderliche Unterstützung überhaupt nicht bzw. nicht zu einem gewünschten Zeitpunkt oder in der gewünschten Art und Weise zur Verfügung steht. Auch dies wurde aus der Perspektive von Frauen mit Lernschwierigkeiten in der eigenen Forschung deutlich. So berichtet eine junge Frau mit Lernschwierigkeiten, dass sie auf den nächsten Tag vertröstet wurde, als sie konkrete Unterstützung benötigt hätte. Der geplante Kinobesuch mit einer Freundin musste daher abgesagt werden, da diese nur zu diesem Termin Zeit gehabt hätte.

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass die Forderung nach Inklusion nicht zuletzt eine Forderung nach systemischer Veränderung ist, d. h. dass Gesetze, Strukturen und Rahmenbedingungen nachgebessert bzw. geschaffen werden sowie menschenrechtliche Abkommen konsequenter umgesetzt werden müssen. Zugleich ist Inklusion allerdings auch im Kontext Sozialer Arbeit nicht widerspruchsfrei zu erreichen. Dies wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

1 Siehe: <https://www.bizeps.or.at/wie-die-floskel-barrieren-in-den-koepfen-senken-uns-von-der-ahren-inklusion-abhaelt/> [Zugriff: 17.03.2024]

3 Widersprüchlichkeit von Inklusion und Ableismus in der Sozialen Arbeit

Wie bereits erläutert wurde, bedarf es in der häufig rezipierten Inklusions-/Exklusionsdebatte gerade auch im Kontext Sozialer Arbeit theoretischer Präzision. Verschiedene Inklusionsverständnisse und -diskussionen haben unterschiedliche Implikationen und werfen z. T. auch Kontroversen auf. Eine Widersprüchlichkeit von Inklusion zeigt sich z. B., wenn Inklusionsansprüche mit Ableismus (oder *Ableism*) einhergehen. Konsequente Inklusionsdebatten in der Sozialen Arbeit kommen daher nicht ohne Ableismuskritik aus.

Bei Ableismus handelt es sich um ein aktivisch-theoretisches Konzept, das seinen Ursprung in sozialen Bewegungen behinderter Menschen und der eng mit ihnen verwobenen gesellschaftskritischen Wissenschaftsrichtung der Disability Studies hat. Aus aktivistischer Sicht beinhaltet die Benennung von und Kritik an Ableismus einen zentralen Perspektivenwechsel, der anstelle von Diskriminierung und Exklusion aufgrund von Behinderungen Normalitätsvorstellungen und Fähigkeitserwartungen in den Fokus rückt, die mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verwoben sind (vgl. Köbsell 2015: 25). Theoretische Annäherungen an Ableismus umfassen zwei wesentliche Aspekte: erstens Ableismus als binäre Logik, die von einer systemischen Trennung in fähig und weniger fähig oder unfähig genährt wird; zweitens Ableismus als kontinuierlicher Herstellungsprozess von Vorstellungen davon, was als menschlich und damit als normal gilt (vgl. diverse Veröffentlichungen von Campell, z. B. 2009, und Wolbring, z. B. 2008, sowie Maskos 2015). Ohne hier detaillierter auf die Komplexität der Machtwirkbarkeit und Erscheinungsformen von Ableism eingehen zu können, sind damit erste Eckpunkte für eine Ableismuskritik skizziert.

Ableism betrifft potenziell alle Menschen, wirkt sich aber aufgrund der engen Orientierung von Fähigkeitserwartungen an – im weitesten Sinne – Körpernormen maßgeblich auf das Leben jener aus, die weiter vom Maßstab des nicht-behinderten, weißen, männlichen Körpers abweichen. Behinderten Menschen werden etwa die Fähigkeiten zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten abgesprochen, unabhängig davon, ob sich die betreffenden Anforderungen in irgendeiner Form mit ihrer Beeinträchtigung decken oder nicht (vgl. Maskos 2015: o.S.). (Nicht nur historische) Parallelen zu Sexismus, Rassismus und Klassismus liegen auf der Hand (vgl. Wolbring 2012: 79).

Auf der Grundlage von Pauschalannahmen werden (Un-)Fähigkeitserwartungen gebildet und behinderte Menschen oft unterschätzt. Zugleich sind Emanzipationsstrategien, die auf die individuelle Befähigung behinderter Menschen fokussieren und diese nur dann als „Humankapital“ betrachten, wenn sie durch eigene Anstrengungen den Normen von Autonomie und Leistungsfähigkeit möglichst nahekommen, kritisch zu sehen (vgl. Maskos 2015: o.S.). Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in Inklusionsforderungen behinderter Menschen wider, wenn betont wird: „Wir sind genauso fähig wie ihr; mit Anpassungen/Unterstützung können wir genauso fähig sein wie ihr“ (Wolbring 2008: 257,

Übersetz. RM). Vorstellungen gelingender Inklusion überschneiden sich nämlich dann mit Ableism, wenn sie mit dem (zwingenden) Erwerb neuer Fähigkeiten zum Zweck der Selbstoptimierung bzw. zur Performance eines fähigen Selbst einhergehen (vgl. Campbell 2009: 25).

Widersprüchlichkeiten von Inklusionsforderungen bzw. in Inklusionsdebatten wie jene, die wir hier mit Verschränkungen von Inklusion und Ableismus in Verbindung bringen, werden u. a. im Trilemma der Inklusion von Mai-Anh Boger (2017) aufgegriffen und beschrieben. In diesem geht es zentral darum, dass Inklusion aus Betroffenenperspektive nicht Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion jeweils gleichzeitig umfassen kann. Durch die Verbindung zweier der genannten „Basissätze“ (Boger 2017: o.S.) kann Inklusion beschrieben werden (z. B. die Forderung nach Teilhabe an einer Normalität durch die Verbindung von Empowerment und Normalisierung) zugleich schließt diese Verbindung jedoch den jeweils dritten Satz (in diesem Fall die Dekonstruktion der Dichotomie „Andere*/Normale*“) aus. Die Überwindung der Spannungen zwischen bzw. die Unvereinbarkeit aller dreier Sätze sind immer wieder Bestrebung und Gegenstand der Inklusionsforschung, wenngleich inklusive Pädagogik gerade keine universelle Lösung für alle bieten kann (vgl. Boger 2017: o.S.). Zunehmend komplexer werden Inklusionsforderungen und ihre Widersprüche nämlich auch dann, wenn Inklusion, was in vielen Kontexten der Anspruch ist, möglichst allumfassend verstanden wird. Ein sogenanntes weites Inklusionsverständnis umfasst sowohl alle Lebensbereiche als auch alle von Exklusion betroffenen oder von ihr bedrohten Menschen. Demgegenüber steht ein enges Inklusionsverständnis, das auf eine spezifische Zielgruppe – meist behinderte Menschen, manchmal Migrant:innen, seltener Armutsbetroffene – fokussiert ist und sich zudem häufig auf den schulischen Kontext bezieht (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Aus sozialpädagogischer Sicht ist vor allem ein weites Inklusionsverständnis relevant, zu selten wird dieses aber noch in Verbindung mit mehrdimensionaler Benachteiligung oder Privilegierung, also mit Intersektionalität, gebracht.

Gerade im Zuge eines Zusammendenkens von Inklusion und Ableismus bietet sich eine grundlegend intersektionale Perspektive an, die sowohl ausschließende als auch einschließende Fähigkeitsorientierungen und -erwartungen mit in den Blick nimmt. Wenngleich Kritik an starren, individualistischen Fähigkeitskonstruktionen und den damit verbundenen Zwängen und Zugangsbeschränkungen oder -verweigerungen geübt wird, geht es in der Ableismusdebatte nicht darum jegliche Fähigkeitsorientierungen zu eliminieren (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015). Fähigkeiten und ihre Anerkennung sind ein wichtiger Bestandteil gesellschaftlichen Zusammenlebens und die Stärkung – auch individueller – Fähigkeiten kann in vielerlei Hinsicht zielführend für Menschen sein.

Seit einiger Zeit werden nun bereits Parallelen von Ableismus, Rassismus, Sexismus und Klassismus aufgezeigt, weitaus seltener werden die mehrdimensionalen Verschränkungen dieser Unterdrückungssysteme konkret beforscht und

bearbeitet. Dafür bieten die diversen Wissensordnungen und Handlungsfelder Sozialer Arbeit aber viele Möglichkeiten (vgl. Afeworki Abay 2022). Beispiele aus der Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit, wie etwa die Arbeiten von Annette Korntheuer (z. B. 2020; 2021), thematisieren die Intersektionalität von Flucht und Behinderung. Widersprüchlich ist dabei – wie sie für den bundesdeutschen Kontext hervorhebt – u. a. die Verwobenheit zweier Rechtsbereiche, nämlich der Asylgesetzgebung sowie der Rehabilitations- und Teilhabegesetzgebung. Universale Inklusionsansprüche werden von einer gesetzlichen Exklusionspraxis relativiert und die Menschenrechte von behinderten Geflüchteten beschnitten (vgl. Korntheuer 2021: 152f.). Teilhabe bzw. Partizipation als Privileg, das an bestimmte Voraussetzungen – aus ableismuskritischer Perspektive etwa Fähigkeitserwartungen – geknüpft ist, ist in vielen Bereichen Sozialer Arbeit ein Problem, das von widersprüchlichen Inklusionsverständnissen befeuert wird und Exklusionsdynamiken verstärkt. So befindet sich etwa auch die Kinder- und Jugendhilfe im stetigen Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion.

In den Erziehungshilfen für behinderte Kinder und ihre Familien beispielsweise treffen ebenso wie an den Schnittmengen von Flucht und Behinderung miteinander verwobene aber zugleich auch getrennte Rechtsbereiche aufeinander. Trotz aktueller internationaler Bestrebungen – verdeutlicht etwa auf europäischer Ebene durch die Forderung inklusiverer und miteinander verschränkter Dienste in der *Strategy for the rights of persons with disabilities* (European Commission 2021a) sowie der *EU Strategy on the Rights of the Child* (European Commission 2021b) – reproduzieren die systemischen (Nicht-)Zuständigkeiten für behinderte Kinder und ihre Familien sowie auch für behinderte Eltern und ihre Kinder durch die vorher angesprochene binäre Trennungslogik und durch Orientierungen an z. T. engen Normalitätsvorstellungen Ableismus (vgl. More 2021; 2022; 2023). In dieses Gefüge aus (Un-)Fähigkeitserwartungen die mit Dis/Ability verwoben sind, spielen gleichermaßen Klassismus, Sexismus und Rassismus mit hinein. In den vieldebattierten Spannungsfeldern Sozialer Arbeit zwischen der Durchsetzung menschenrechtlicher Ansprüche und (teils degradierenden und stigmatisierenden) Zuschreibungen, Unterstützung und Kontrolle, Inklusionsermöglichung und Exklusionsverwaltung, sind immer auch intersektionale Fähigkeitskonstruktionen und -orientierungen wirksam, die Menschen befähigen und/oder unterdrücken.

In der Folge werden die unterschiedlichen Facetten des Spannungsfelds von Inklusion und Exklusion am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe weiter konkretisiert.

4 Kinder- und Jugendhilfe im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Die Verabschiedung der UN-BRK hat auch im Feld der Kinder- und Jugendhilfe eine Debatte um Inklusion angestoßen, an der sich das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion exemplarisch aufzeigen lässt.

Die UN-Konvention verpflichtet dazu, die „soziale Teilhabe von allen Kindern und Jugendlichen an den Regeleinrichtungen der Bildungs- und Erziehungsinfrastruktur“ zu gewährleisten (Oehme/Schröer 2014: 126). In der Kinder- und Jugendhilfe wurde diese Verpflichtung recht zögerlich aufgegriffen. Sowohl für Österreich als auch für Deutschland lässt sich eine breitere Thematisierung von Inklusion erst seit ca. Mitte der 2010er-Jahre erkennen. Inklusion bezieht sich dabei zunächst auf ein enges Inklusionsverständnis, das vor allem Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen betrifft (vgl. Walther 2015: 33). Im Zuge der Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 rückten junge Menschen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung in den Fokus, deren Inklusion in das Kinder- und Jugendhilfesystem nicht geklärt war (vgl. Bozay 2019: 29f.). Im weiteren Verlauf zeigte sich, dass Gruppen wie z. B. drogenkonsumierende oder delinquente Jugendliche oder Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen z. T. von Erziehungshilfemaßnahmen ausgeschlossen werden (vgl. Buchner/Leitner 2016: 16). Gegen diese exkludierenden Praktiken zielt die Inklusionsforderung im Sinne eines umfassenden Inklusionsverständnisses auf eine „Gesamtzuständigkeit“ der Kinder- und Jugendhilfe für alle Heranwachsenden (Oehme/Schröer 2018: 275; Bozay 2019: 26).

Die Teilhabe an Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet allerdings noch keine soziale Inklusion, da insbesondere die Inanspruchnahme von stationären Erziehungshilfemaßnahmen mit der tendenziell stigmatisierenden Zuschreibung von Abweichung und Nicht-Normalität verbunden ist (vgl. Schröder 2020: 1ff.). Soziale Arbeit bewegt sich insgesamt in einem ambivalenten Zusammenhang der Konstitution sozialer Probleme, bei dem angesichts drohender Exklusion Mechanismen der „sekundären Integration“ (Oehme/Schröer 2018: 287) organisiert werden, die offenlassen, ob sie zur Inklusion oder nur zur Befriedung sozialer Konflikte bzw. zur Exklusionsverwaltung beitragen. In diesem Sinne geht die Nutzung von Hilfen zur Erziehung mit einer Exklusionserfahrung einher (Buchner/Leitner 2016: 12), wie ebenfalls bereits für den schulischen Kontext verdeutlicht wurde. Vor diesem Hintergrund muss die Inklusionsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe ihre Perspektive erweitern und die soziale Inklusion der von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen betroffenen Heranwachsenden in den Blick nehmen.

Der „Grundposition des demokratischen sozialen Rechtsstaats“ folgend (BMFSFJ 2017: 427) sollten nach Lutz (2021: 1046) alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Recht darauf haben, dass „soziale Benachteiligung ausgeglichen und Zugangsbarrieren in der sozialen Teilhabe abgebaut werden“. Der damit verbundene Inklusionsanspruch an die Kinder- und Jugendhilfe be-

trifft mehrere Ebenen: Erstens geht es um Inklusion *in* die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Zweitens geht es um inkludierende versus exkludierende Praktiken *innerhalb* von Jugendhilfemaßnahmen, und drittens stellt sich die Frage, in welcher Weise Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen zur gesellschaftlichen Teilhabe und sozialen Inklusion beitragen – es geht also um Inklusion *durch* die Kinder- und Jugendhilfe.

4.1 Inklusion in die Kinder- und Jugendhilfe

In Bezug auf die Inklusion in die Kinder- und Jugendhilfe ist die geforderte Gesamtzuständigkeit noch keineswegs umgesetzt. Die deutsche Bundesregierung strebt die rechtliche Umsetzung erst für das Jahr 2028 an (vgl. IJAB 2023) und in Österreich werden nach wie vor unklare finanzielle Zuständigkeiten, Verantwortungsdelegationen und diffuse Kompetenzverteilungen moniert (vgl. Buchner/Leitner 2016: 31ff.). In Bezug auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sind eine Reihe von infrastrukturellen und organisatorischen Herausforderungen noch ungelöst wie z. B. die Barrierefreiheit der Einrichtungen, die Übernahme pflegerischer Aufgaben, das Wissen über Entwicklungsverläufe von jungen Menschen mit Behinderung oder auch die Gestaltung von Unterstützung als Assistenz anstelle von Erziehungshilfe (vgl. van Santen 2023: 100ff.).

Für die Arbeit mit jungen Menschen mit Migrationserfahrungen ergeben sich Herausforderungen durch Sprachbarrieren, durch differierende soziale, kulturelle und religiöse Orientierungen und zum Teil auch durch die mit Fluchterfahrungen verbundenen Belastungen (vgl. Bozay 2019: 27). Der Anspruch der Inklusion wird, wie bereits erwähnt, vor allem bei jungen Geflüchteten durch exkludierende Rechtslagen konterkariert. Bozay stellt für Deutschland fest, dass das an Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe orientierte Kinder- und Jugendhilferecht im Widerspruch zu einem Ausländer- und Asylrecht steht, das auf Restriktionen des Aufenthaltsstatus setzt und mit Rückführung und Ausweisung droht (Bozay 2019: 29ff.). In Österreich hat sich für die Gruppe der 14–18-jährigen unbegleiteten Geflüchteten eine besonders exkludierende Praxis etabliert: Sie sind von der Übernahme der Obsorge durch die Jugendämter oder die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe ausgeschlossen. Während des Asylverfahrens werden sie im Rahmen der Grundversorgung gemeinsam mit Erwachsenen ohne kindgerechte Betreuung, Information oder Bildung untergebracht. Als Ergebnis dieser exkludierenden Asylpraxis verschwinden zahlreiche junge Menschen ohne Wissen um deren Verbleib. Nach Zählung von Amnesty International sind im Jahr 2022 insgesamt 11.613 Minderjährige aus dem Bereich der Asylbetreuung verschwunden (vgl. Amnesty International 2023).

4.2 Inklusion innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe

Die Diskussion um sogenannte „Systemsprenger:innen“ hat zum Vorschein gebracht, dass es innerhalb des Kinder- und Jugendhilfesystems Schwierigkeiten gibt, alle Kinder und Jugendlichen angemessen zu betreuen. Einzelne Adressat:innen gelten als unbetreubar und werden von Einrichtung zu Einrichtung verschoben (vgl. Zoller-Mathies/Hagleitner/Schiffer 2013: 9ff.). In Deutschland haben sich in diesen Fällen fachlich umstrittene geschlossene Unterbringungen oder intensivpädagogische Wohngruppen etabliert, die mit ausschließenden und punitiv-disziplinierenden Praktiken arbeiten. Lorenz betrachtet intensivpädagogische Wohngruppen als Orte des sozialen Ausschlusses, an denen Selbstbestimmung und Teilhabe mit dem Argument drohender Selbst- und Fremdgefährdung negiert werden (Lorenz 2021). Lutz erkennt in derartigen Spezialeinrichtungen eine repressive Wende in der Kinder- und Jugendhilfe, die Teilhabe zu einem Privileg erklärt, das „verdient“ werden muss (Lutz 2021: 1050ff.).

In Österreich existiert keine geschlossene Unterbringung, und vergleichbare Intensiv-Wohngruppen haben sich bisher nicht verbreitet. Dies hat zur Folge, dass einzelne Kinder und Jugendliche im System nicht haltbar zu sein scheinen (vgl. Hagleitner 2020: 2). Zugleich versuchen intensivpädagogische Wohngruppen eine spezifisch zugeschnittene, individualisierte Betreuung anzubieten. Nach Baumann (2015) sollte Intensivpädagogik nicht das Gegenteil von Inklusion sein, sondern sich an den Menschenrechten orientieren. Die Kinder- und Jugendhilfe muss insgesamt von der intersektionalen Verschiedenheit der zu betreuenden jungen Menschen ausgehen, was eine Abkehr von der etablierten „Zuständigkeitsmentalität“ und vom „Modus der sozialen Allokation und Selektion von Menschen über individuelle Merkmale“ in spezialisierte Einrichtungen und Maßnahmen beinhaltet (Oehme/Schröer 2018: 285f.).

4.3 Inklusion durch die Kinder- und Jugendhilfe

Wie soziale Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe durch die Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht werden, zeigt sich schließlich im Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfebetreuung in ein eigenständiges Leben. Studien zur Situation von Care Leavers (Stein 2008; Häggman-Laitila et al. 2018; Refaeli 2017) stellen dem Kinder- und Jugendhilfesystem in dieser Hinsicht international ein mangelhaftes Zeugnis aus. Care Leavers gelten als eine besonders von Exklusion bedrohte Gruppe, deren gesellschaftliche Teilhabe nicht nur durch ihre Vorgeschichte, sondern auch durch die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe gefährdet ist. Die in vielen Ländern übliche Praxis eines relativ abrupten Betreuungsendes ohne ausreichende Nachbetreuung und Übergangsbegleitung führt z. B. zur Beschränkung von Bildungswegen, so dass junge Menschen mit

Kinder- und Jugendhilfeerfahrung ihre Bildungspotentiale nicht voll entfalten und nicht entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten beruflich teilhaben können (vgl. Groinig et al. 2019: 165ff.). Zugleich verfügen Care Leavers aufgrund ihrer belasteten familiären Beziehungen und den erlebten Diskontinuitäten im Aufwachsen häufig über ein geringes Ausmaß an sozialer Unterstützung und Einbettung (vgl. Sting/Groinig, 2020: 142). Im Verlauf der Kinder- und Jugendhilfebetreuung gelingt es oft nicht, stabile soziale Beziehungen außerhalb des Betreuungskontextes zu etablieren (Theile 2015: 230f.), und der Übergang aus der Betreuung geht mit dem Verlust institutionell etablierter Beziehungen einher. Dazu tragen fachliche Konzeptionen bei, die die Vorbereitung auf die Selbstständigkeit als „Alleine-Leben“ begreifen (Sievers et al. 2015: 41).

Van Santen weist auf Differenzen des Leaving Care im Rahmen einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe hin. Während für viele Heranwachsende mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung der Übergang ins Erwachsenenalter mit dem Umzug in eine eigenständige Wohnform verbunden ist, kann für junge Erwachsene mit einer Behinderung der Einzug in eine Form des unterstützten, aber selbstbestimmten Wohnens eine wichtige Möglichkeit darstellen, sich gegenüber ihren Eltern zu verselbstständigen (van Santen 2023: 102). Für junge Menschen mit psychischen bzw. psychiatrischen Problematiken wiederum kann es erforderlich sein, den Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfebetreuung mit der Gewährleistung der Kontinuität von Therapien und einer auf „Selbst-Bemächtigung“ zielenden Assistenz zu verbinden (vgl. oasis socialis 2023). Um die soziale Inklusion im Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfe zu befördern, muss also auch im Prozess des Leaving Care die Verschiedenheit der Bedürfnisse und Lebenssituationen berücksichtigt werden.

5 Resümee

Als Resümee kann festgehalten werden, dass Inklusion und Exklusion einer differenzierten Perspektive bedürfen und nicht eindimensional (Teil-)Systemen, Gruppen oder Personen zugeschrieben werden können, die dann z. B. als „exkludierend“ oder „exkludiert“ gelten. Niemand ist ausschließlich in einem einzigen Teilsystem verankert, niemand kann aber auch „Mitglied in allen Teilsystemen sein“ (Seifert 2021: 490). Als problematisch wird Exklusion dann eingeschätzt, „wenn einzelne aus mehreren Systemen ausgeschlossen sind“, wenn ein sogenannter „Exklusionsdrift“ besteht. In diesem Fall ist die Soziale Arbeit gefragt, denn „das System Soziale Arbeit tritt auf den Plan, wenn sich Exklusionen in einer Weise verdichten, dass soziale Probleme entstehen können“ (Seifert, 2021, 490). Dabei stellt sich die Frage, wie man „im Rahmen von Regelsystemen individuellen Bedarfen nachkommen [kann], ohne hierdurch wiederum eine Form von Besonderung zu schaffen“ (Schmitt, 2016: 5) bzw. Ableismus und Exklusion zu verstärken. Auch eine „prinzipielle Aussonderung

von Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf aus den Regelsystemen“ ist dabei keine „adäquate Umgangweise“ (ebd.).

Im Spektrum von Inklusionsermöglichung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung agierend, kann Soziale Arbeit alleine keine umfassende soziale Inklusion gewährleisten, sondern sie bleibt auf eine gesellschaftstheoretische Perspektive verwiesen, die zum Vorschein bringt, dass Soziale Arbeit zwar Inklusion befördern und „soziale Ausschluss- und Ausgrenzungsprozesse verhindern [will], [...] sich dabei aber innerhalb Ausgrenzung produzierender Gesellschaftssysteme“ (Schmitt 2016: 8) bewegt.

Im Kontext der Globalisierung, globaler Krisen und damit verbundener Entwicklungen wird schließlich erkennbar, dass „für ein angemessenes Verständnis von Inklusions-/Exklusionsverhältnissen und ihrer Auswirkungen auf die Lebensbedingungen [...] die mittel- und nordeuropäischen Verhältnisse keineswegs als der selbstverständliche Normalfall vorausgesetzt werden“ können, sondern – wie es Scherr formuliert „mit dem Blick auf weltgesellschaftliche Verhältnisse vielmehr einen Sonderfall“ darstellen (Scherr 2021: 321). Demnach müssen – insbesondere in Anbetracht von zunehmender klimatisch sowie kriegsbedingter Flucht – Fragen von Inklusion und Exklusion unter dem Aspekt globaler Herrschaftsverhältnisse und ihren Auswirkungen auf territoriale Ein- und Ausschlüsse in den Blick genommen werden.

Literatur

- Afeworki-Abay, Robel (2022): Rassismus und Ableism: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: Konz, Britta/Schröter, Anne (Hrsg.): Disability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 93–110.
- Amnesty International (2023): <https://www.amnesty.at/themen/unbegleitete-gefluechtete-kinder-in-oesterreich/warum-unbegleitete-gefluechtete-kinder-in-oesterreich-dringend-besseren-schutz-brauchen/> [Zugriff: 03.08.2023].
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.) (2008): Sozialer Anschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumann, Menno (2015): „Intensivpädagogik“ – das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/274.pdf> [Zugriff: 05.05.2021].
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.

- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Zugriff: 28.08.2023].
- Bozay, Kemal (2019): Partizipation und Integration von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten als pädagogische Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe. In Nowacki, Katja/Remiorz, Silke (Hrsg.): Junge Geflüchtete in der Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 25–43.
- Buchner, Thomas & Leitner, Sylvia (2016): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Ergebnisse der ExpertInnenbefragung 2015. Innsbruck: SOS Kinderdorf.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Zeitschrift für Inklusion 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> [Zugriff: 01.02.2023].
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of ableism: The Production of Disability and Aabledness. London: Palgrave Macmillan.
- Degener, Theresia (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 160–169.
- European Commission (2021a): Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030. <https://data.europa.eu/doi/10.27673/1633> [Zugriff: 08.03.2023].
- European Commission (2021b): The EU Strategy on the Rights of the Child. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e769a102-8d88-11ebb85c-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF [Zugriff: 08.03.2023].
- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung. Opladen: Barbara Budrich.
- Häggman-Laitila, Arja/Salokekkilä, Pirkko/Karki, Suyen (2018): Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. In: Child and Youth Services Review 95, S. 134–143. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.08.017.
- Hagleitner, Wolfgang (2020): Systemsprenger*innen – Symptomträger der Kinder- und Jugendhilfe? Vortrag auf dem Sozialpädagogischen Fachtag der FH St. Pölten am 19.11.2020.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (2023): Kinder- und Jugendhilfe und Inklusion. <https://www.kinder-jugendhilfe.info/allgemein-rahmenbedingungen/gesellschaft/kinder-und-jugendhilfe-inklusion> [Zugriff: 03.08.2023].
- Kastl, Jörg Michael (2018): Inklusion. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trep-tow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 665–678.

- Köbsell, Swantje (2015): Ableism: Neue Qualität oder „alter Wein“ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript, S. 21–34
- Kočnik, Ernst/More, Rahel/Sigot, Marion (2019): Exklusion inklusive: Behinderungen im schulischen Alltag. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven Bielefeld: Transcript, S. 91–109. DOI 10.14361/9783839443125-006.
- Korntheuer, Annette (2020): Intersektionale Ausschlüsse am Schnittpunkt Flucht und Behinderung: Erste Analysen in der Landeshauptstadt München. In: Zeitschrift für Inklusion 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/538> [Zugriff 28.08.2023].
- Korntheuer, Anette (2021): An der Schnittstelle von Flucht und Behinderung. Ergebnisse einer Analyse der Unterbringungs- und Versorgungssituation von Geflüchteten mit Behinderung in der Kommune München. In: Vey, J./Gunsch, S. (Hrsg.): Unterbringung von Flüchtenden in Deutschland: Inklusion, Exklusion, Partizipation? Bade-Baden: Nomos, S. 149–173.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 51, 26, S. 7–16.
- Lorenz, Friederike (2021): Ausschließung und verhaltensmodifizierende Konzepte in den stationären Hilfen für Kinder und Jugendliche. In: Anhorn, Roland/Stehr, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 1063–1085.
- Lutz, Tilman (2021): Soziale Ausschließung in der Kinder- und Jugendhilfe. Entwicklungen im aktivierenden Staat und das Beispiel der Stufenmodelle. In Anhorn, Roland/Stehr, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 1043–1062.
- Markowetz, Reinhard (2005): Inklusion – Neuer Begriff, neues Konzept, neue Hoffnungen für die Selbstbestimmung und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. In Kaiser, Herbert/Kočnik, Ernst/Sigot, Marion (Hrsg.): Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Pädagogik und Selbstbestimmung. Klagenfurt: Hermagoras, S. 17–66.
- Marks, Dana-Kristin (2011): Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht. Bochum, Freiburg: Projektverl.
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift für Inklusion, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277> [Zugriff: 01.02.2023].

- More, Rahel (2021): Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit: Zur Bedeutung von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Opladen: Budrich.
- More, Rahel (2022): Meanings of parenting and dis/ability for mothers and fathers with intellectual disabilities in the context of social work in Austria: Potentials of deconstruction for shifts in meaning. In: *Qualitative Social Work*. <https://doi.org/10.1177/14733250221109765>.
- More, Rahel (2023): Inclusive child welfare services, disabled children, and their families: Insights from a European comparison of social policy and social (work) practice in Austria, Iceland, and Ireland. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2219033>.
- oasis socialis (2023). <https://www.oasis-socialis.at/Unser-Angebot-TRANSITION/> [Zugriff: 10.08.2023].
- Oehme, Andreas/Schröer, Wolfgang (2014): „Inklusion“ – die Kinder- und Jugendhilfe ist gefragt. In: *neue praxis* 44,2, S. 124–134.
- Oehme, Andreas/Schröer, Wolfgang (2018): Beeinträchtigung und Inklusion. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer, S. 273–290.
- Refaeli, Tehila (2017): Narratives of care leavers: What promotes resilience in transitions to independent lives? In: *Children and Youth Services Review* 79, S. 1–9. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2017.05.023.
- Reicher, Hanne (2011): Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik. Potenziale und Perspektiven. Graz: Leykam.
- Scherr, Albert (2021): Systemtheoretische Perspektive und soziale Ausschließung: Inklusions- und Exklusionsordnungen in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Anhorn, Roland/Stehr, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–332. DOI 10.1007/978-3-531-19097-6.
- Schmitt, Caroline (2016): Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte. In: *Behindertenpädagogik* 55, 3, S. 285–295.
- Schöler, Jutta (1997): Nichtaussonderung von „Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 108–118.
- Schrödter, Marc (2020): *Bedingungslose Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer.
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–26.

- Seifert, Ruth (2021): Exklusion/Inklusion als Analysekatogorien: Chancen und Fallstricke für die Soziale Arbeit. In Anhorn R./ Stehr, J. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 423–446. DOI 10.1007/978-3-531-19097-6.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*. Frankfurt a. M.: IGFH.
- Sigot, Marion (2017): *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess*. Opladen: Budrich.
- Stein, Mike (2008): *Transitions from Care to Adulthood: Messages from Research for Policy and Practice*. In: Stein, Mike/Munro, Emily R. Munro (Hrsg.): *Young People’s Transitions from Care to Adulthood*. London: Jessica Kinsley, S. 289–306.
- Sting, Stephan/Groinig, Maria (2020): *Care Leavers’ perspectives on the family in the transition from out-of-home care to independent living*. In: *International Journal of Child Youth and Family Studies* 11, 4.2, S. 140–159. DOI: 10.18357/ijcyfs114.2202019992.
- Theile, Manuel (2015): *Soziale Netzwerkbeziehungen als Ressouce. Soziale Beziehungen im Lebenslauf von Jugendlichen in der Heimerziehung*. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Van Santen, Eric (2023): *Leaving Care und Coming into Care – Neue Übergänge als Herausforderung für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe*. In Scheiwe, Kirsten/Schröer, Wolfgang/Wapler, Friederike/Wrase, Michael (Hrsg.): *Inklusion und Rechte junger Menschen*. Baden-Baden: Nomos, S. 91–107.
- Walther, Andreas (2015): *Wider den Einschluss. Inklusion aus sozialpädagogischer Perspektive*. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–39.
- Wolbring, Gregor (2008): *The politics of ableism*. In: *Development* 51, S. 252–258.
- Wolbring, Gregor (2012): *Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of impact of disability studies scholars*. *Societies* 2, S. 75–83.
- Zoller-Mathies, Susi/Hagleitner, W./Schiffer, Barbara (2013): *„Kinder die keiner haben will“*. *GrenzgängerInnen der Kinder- und Jugendhilfe*. Innsbruck: SOS Kinderdorf.

Inklusion in der Umsetzung und Analyse partizipativer Forschung

Mai-Anh Boger, Annette Korntheuer

1 Einleitung

„Was ich heute sehr schön fand – und ich habe so schon so viele Gespräche geführt und so weiter. Aber wir trafen uns sonst immer, um irgend-, über irgendjemanden zu reden, den es betrifft. Und heute sitzen diejenigen, die es betrifft hier. Als Peergroup. Und sagen uns ihre Erfahrungen, das was sie für gut befinden, für schlecht befinden. [...] Weil wir [Praxispartner:innen] analysieren das von außen, als nicht direkt Betroffene. Wir sind indirekt betroffen, aber nicht direkt und das finde ich so toll. Das ist jetzt eine Gruppe, wo die Betroffenen mitarbeiten“
(Praxispartnerin Workshop Research Forum 1).

Was die Praxispartnerin hier als positive Erfahrung im partizipativen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt laeneAs (Die ländlichen Bildungsumwelten von jungen Geflüchteten in der beruflichen Ausbildung) (vgl. Korntheuer/Thomas 2022) betont, gewinnt zunehmend Bedeutung in der Sozialarbeitswissenschaft: die Beteiligung von Selbstbetroffenen und Adressaten:innen. Forschungsmethodische Ansätze verweisen in den letzten Jahren immer deutlicher auf Verfahren der gemeinsamen Wissensproduktion und partizipativen Forschung, um der normativen Einforderung von Inklusion und aktiver Beteiligung besser gerecht zu werden (vgl. Franz/Unterkofler 2021; Mayrhofer et al. 2019). Im deutschsprachigen Raum und international ist eine Zunahme von Publikationen zur Adressaten:innenpartizipation in den Sozial- und Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren sichtbar. Sie wird hierbei unter unterschiedlichen Begrifflichkeiten verhandelt: Service User Involvement, Partizipative Forschung und Praxisentwicklung, Citizens Science oder inklusive Forschung (vgl. Clar/Wright 2020; Buchner et al. 2016; McLaughlin et al. 2021; Thomas et al. 2021).

Doch in welchem Zusammenhang steht der Anspruch der ‚Partizipation‘ zu dem Anspruch der ‚Inklusion‘? In der Praxis werden die beiden Begriffe oft nahezu als Synonyme verwendet. Wer sich, wie die zitierte Praxispartnerin, über die Partizipation der Betroffenen freut, würde zumeist auch sagen, dass es sich dabei um eine ‚inklusive‘ Bewegung handelt. Diese In-Eins-Setzung von Partizipation und Inklusion ist jedoch nur für ein bestimmtes unter den vielen umstrittenen Verständnissen von ‚Inklusion‘ stimmig. Der Beitrag kartiert daher zunächst

verschiedene Verständnisse von ‚Inklusion‘ entlang der Theorie der trilemmatischen Inklusion (vgl. Boger 2017; 2019a; 2019b), um diese zu ‚Partizipation‘ ins Verhältnis zu setzen. Exemplarisch wird am Projekt laeneAs gezeigt, wie diese widersprüchlichen Konzeptionen in einem partizipativen Forschungsprojekt verhandelt werden können. Nach der theoretischen Darlegung (Abschnitt 3), wird dazu zunächst kurz das Projekt porträtiert (Abschnitt 3). Sodann folgt eine trilemmatische Analyse der partizipativen Prozesse des Projektes (Abschnitt 4), bevor zuletzt anhand eines Beispiels aus den Ergebnissen des Projektes aufgezeigt wird, wie sich Widerständigkeiten und Ambivalenzen unterschiedlicher Inklusionsverständnisse in partizipativen Projekten artikulieren (Abschnitt 5).

Insgesamt geht der Beitrag mit diesen Analyseschritten den beiden folgenden Fragestellungen nach: In welcher Relation stehen Inklusion und Partizipation? Wie kann das Modell der trilemmatischen Inklusion als Reflexions- und Analysefolie partizipativer Forschung nutzbar gemacht werden?

2 Inklusion und partizipative Forschung: Theoretische Relationierungen

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion verzeichnet die widersprüchliche Relation von drei verschiedenen Verständnissen von Inklusion bzw. Diskriminierungskritik (vgl. Boger 2017; Boger 2019b). Inklusion und Diskriminierungskritik werden hier als Synonyme verwendet: Es geht bei Inklusion um das Begehren, nicht diskriminiert zu werden. In empirischen Forschungen – in Form einer Diskursanalyse einschlägiger Fachliteratur sowie in Interviews – konnte festgestellt werden, dass dieses *Begehren, nicht diskriminiert zu werden*, verschiedene Akzente haben kann.

Als Begehren nach *Normalisierung* artikuliert es sich in dem Wunsch, ‚ganz normal‘ behandelt zu werden, selbstverständlicher Teil jener wirkmächtigen Normalitätsvorstellungen und Institutionen der herrschenden Normalität zu sein, wie zum Beispiel jener der Regelschule, der Anerkennung als Bürger:innen, denen politische Teilhabe in der Demokratie zukommt, oder eben des deutschen Ausbildungssystems. Normalität wird dabei – wie in allen poststrukturalen Zugängen – als wirkmächtiges diskursives Zentrum verstanden. Dies kann zwar, muss aber nicht mit der statistischen Normalität im Sinne der Mehrheit zusammenfallen. Um daran zu erinnern, dass diese diskursiv erschaffene und wirkmächtige Normalität gemeint ist (und nicht etwa eine rein subjektive oder gefühlte Normalität), wird das Wort Normalität* im Folgenden mit einem Sternchen markiert.

Als Begehren nach *Empowerment* artikuliert sich das Verständnis von Inklusion/Diskriminierungskritik, wenn es darum geht, dass eine diskriminierte Gruppe als solche anerkannt wird, um auf die besonderen Bedarfe, Problemlagen oder Erfahrungen dieser Gruppe hinzuweisen. Im Gegensatz zum erstgenannten Begehren steht hier also nicht die Anerkennung als normal*, sondern die An-

erkennung der Andersheit* im Zentrum. Empowerment wird dabei – entgegen entpolitisierter Verständnisse des Begriffs – als politischer Bildungsprozess verstanden, in dem eine diskriminierte Gruppe sich kollektiviert, um gemeinsam – also in Form eines Wir*-Sprechens – die andere* Stimme zu erheben, für ihre Rechte einzutreten, sich auf würdige Weise selbst zu repräsentieren. Assoziiert ist dieser Prozess mit der Einsicht in und Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, die zur Diskriminierung der eigenen Gruppe beitragen. Im Zuge der Überwindung internalisierter Unterdrückung werden fremdbestimmte, defizitorientierte und insbesondere individualisierende Zuschreibungen aufgehoben.

Als Begehren nach *Dekonstruktion* zeigt es sich drittens in der Kritik an ebenjener fortlaufenden Reproduktion der Dichotomie anders* vs. normal* bzw. in der Sehnsucht nach einem Ende des kategorisierenden Denkens. Dekonstruktive Bewegungen können verschiedene Richtungen einschlagen: Bezüglich der normalisierten Blickordnung bzw. Ordnung des Diskurses wird die Zuschreibung und diskursive Produktion von Andersheit* (auch Veränderung, im engl. Original bei Said (2003) „Othering“ genannt) kritisiert und soll aufgehoben werden. Bezüglich der Diskriminierungserfahrung fremdbestimmt kategorisiert zu werden, kann es bei diesem dekonstruktiven Moment aber auch darum gehen, dem normalisierten* Blick ein selbstbestimmtes Bild von Andersheit* entgegenzusetzen (statt die Zuschreibung von Andersheit* per se abzulehnen).

Diese drei Eckpunkte der Theorie der trilemmatischen Inklusion stehen in einer bestimmten Form von logischem Widerspruch zueinander. Es handelt sich um ein Trilemma, da jede Verbindung von zweien dieser Punkte den jeweils dritten logisch ausschließt. Aus dieser widersprüchlichen Struktur ergeben sich die Ambivalenzen eines jeden Konzepts von ‚Inklusion‘. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion kann daher genutzt werden, um auftauchende Ambivalenzen, Paradoxien oder Aporien in Projekten, die sich als inklusiv verstehen, zu analysieren. Die Widersprüche ergeben sich, im Ringschluss gezeigt, aus folgenden logisch zwingenden Sackgassen:

Verbindet man *Empowerment und Normalisierung*, ergibt dies die Formel, dass Inklusion bedeutet, zum Empowerment einer Anderen*-Gruppe beizutragen, indem man ihre Teilhabe an einer Normalität* unterstützt bzw. für deren Recht auf Teilhabe an einer Normalität* kämpft. Sodann ist das dekonstruktive Moment ausgeschlossen (EN → non-D), da man die Anderen*-Gruppe dazu als solche adressieren muss und zugleich affirmiert, dass es sich bei der jeweiligen Normalität* um eine begehrenswerte handelt (sonst wollte man nicht an ihr teilhaben, geschweige denn für sie kämpfen).

Verbindet man *Normalisierung und Dekonstruktion*, ergibt dies das Inklusionsverständnis, das darauf fokussiert, alle herrschenden Vorstellungen von Normalität* dermaßen zu dekonstruieren, dass die fortlaufende Reproduktion der Kategorisierung als anders* aufhört (das Othering unterbrechen). Folgt man diesem Pfad, kann man jedoch auch nicht mehr die andere* Stimme erheben oder zum Empowerment einer Anderen*-Gruppe als Gruppe beitragen, da sodann –

ohne ein solches Othering – wahlweise alle gleich ‚normal‘ oder alle gleich ‚anders‘ sind (ND → non-E). Das Adressieren der besonderen* Bedürfnisse und Problemlagen einer Gruppe als Gruppe oder gar das Arbeiten in segregierten (Empowerment-) Räumen ist sodann ausgeschlossen. Typischerweise erkennt man diese Linie am rhetorischen Wechselspiel zwischen den Wörtern ‚alle‘ und ‚individuell‘, das es erlaubt, keinerlei Gruppenkategorien zu reproduzieren.

Verbindet man *Dekonstruktion und Empowerment*, ergibt dies wiederum die Vorstellung, dass es bei Inklusion bzw. Diskriminierungskritik darum geht, dass eine Anderen*-Gruppe sich die Deutungshoheit über dieses Bild von Andersheit* aneignet, um im Rahmen des eigenen Empowerments ebenjene normalisierten Vorstellungen darüber, was ihre Andersheit* angeblich kennzeichnet und ausmacht, zu dekonstruieren. Normalisierung ist hier demnach ausgeschlossen, da es dezidiert darum geht, sich von diesen herrschenden Normalitäten* zu emanzipieren, ihnen etwas entgegenzusetzen (DE → non-N). Defizitorientierte und entwertende Bilder von Andersheit* werden dabei destruiert, um stattdessen ein widerständiges Bild von Andersheit* zu konstruieren, das sich ebenjener Vorstellung entgegenstellt, dass nur das Normale* begehrenswert und ‚teilhabewürdig‘ sei. Hier geht es auch um das Recht, anders* sein zu dürfen, also nicht normal* sein zu müssen, sich nicht assimilieren zu lassen und eben – im Sinne eines Rechts auf Nicht-Teilhabe/Teilhabeverweigerung – nicht (dermaßen) partizipieren zu müssen.

Überkreuzt man diese Inklusionsverständnisse nun mit Verständnissen partizipativer Forschung ergibt sich folgendes Muster (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über Inklusions- und Partizipationsverständnisse im Trilemma (eigene Darstellung)

EN	Wir Anderen* treten einen Empowermentprozess an, um an dieser Normalität* teilzuhaben/zu partizipieren.	Partizipative Forschung unterstützt das Empowerment von Selbstbetroffenen und lässt diese partizipieren.
ND	Alle* Menschen haben ein Recht auf Teilhabe. Dabei kann es individuelle* Probleme geben, die jedoch nicht mit Gruppenkategorien in Verbindung gebracht werden sollten.	Die Bezeichnung ‚Partizipative Forschung‘ sollte man unterlassen und einfach von ‚Forschung‘ sprechen. Jeder Mensch ist ein Experte für sich selbst.
DE	Ihr Normalen* könnt gerne fragen, ob ihr bei uns Anderen* teilhaben dürft, aber wir sind es Leid so zu tun, als wärt ihr der Nabel der Welt, an dem alle teilhaben wollen sollen.	Partizipative Forschung darf am Wissen von Selbstbetroffenen partizipieren und von diesen lernen.

Partizipative Forschung geht nicht nur mit dem Anspruch der Selbstvertretung einer Betroffenen-Gruppe einher, also einer Gruppe, deren Teilhabe typischerweise prekärer ist, die über weniger Macht und Ressourcen verfügt etc., sondern es ist für diese Forschungsform und ihre Epistemologie konstitutiv, diesen Anderen* eine besondere Expertise zuzusprechen bzw. einen besonderen Wert darin zu sehen, dass diese andere* Perspektive gehört wird (vgl. Unger 2020). Wäre dem nicht so, gäbe es schließlich keinen Grund, sie in die Forschung mit-

einzubezieh. Dies bedeutet mit Blick auf das trilemmatische Verhältnis der Adressierungsmöglichkeiten zwei Dinge: Erstens kann Partizipative Forschung, positiv formuliert, an die Verbindungslinie Empowerment + Normalisierung (EN) sowie an die Verbindungslinie Empowerment + Dekonstruktion (DE) anschließen. Gut gemachte Partizipative Forschung öffnet sich also auch dem Empowerment-Verständnis, bei dem es zu einer Inversion der normalisierten Blickrichtung kommt: Die Betroffenen aus der Anderen*-Gruppe lassen die Normalen* partizipieren statt dass ausschließlich in der Logik operiert wird, bei der es immer die Anderen* sind, die an der Normalität* partizipieren sollen/wollen (vgl. Thomas et al. in Druck). Zweitens zeigt sich, negativ formuliert, dass die Verbindungslinie Normalisierung + Dekonstruktion (ND) nicht bespielt werden kann, da sie das konstitutive Außen der Partizipativen Forschung darstellt: Wenn man sich im Sinne dieser radikal de kategorisierenden Bewegung verweigert, in Gruppenkategorien zu denken, ist nicht mehr benennbar, um wessen prekäre Teilhabe es hier geht bzw. welche andere* Stimme denn nun gehört werden soll.¹ Insofern würde ein de kategorisierendes Vorgehen den Forschungsprojekten die eigenen Möglichkeitsbedingungen, Plausibilisierungen und Legitimierungen entziehen – weswegen sie ausgeschlossen bleiben. Im nächsten Abschnitt wird nun zunächst kurz das Projekt laeneAs beschrieben, bevor der dargelegte Theoriezugang sodann an diesem Beispiel nochmals konkreter dargestellt wird.

3 Partizipative Forschung im Projekt laeneAs – Kurzvorstellung

Im partizipativen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt ‚Ländliche Bildungsumwelten junger Geflüchteter in der beruflichen Ausbildung‘ (laeneAs) kooperieren junge Auszubildende mit Flucht*migrationserfahrung, Praxisakteure:innen und akademisch Forschende der Hochschule Potsdam und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt als Forschungsgemeinschaft. Das Projekt zielt auf gemeinsame Wissensproduktion zu den Bildungsbarrieren der Auszubildenden im ländlichen Raum sowie auf die Weiterentwicklung der lokalen Bildungspraxis (vgl. Korntheuer/Thomas 2022; Thomas et al. 2024). laeneAs ist ein Versuch, das berufliche Ausbildungssystem in Richtung inklusivere Strukturen und Kulturen für junge Geflüchtete zu verändern, unter Partizipation von Selbstbetroffenen. Ein Transfer der Projektergebnisse im Sinne von konkreten

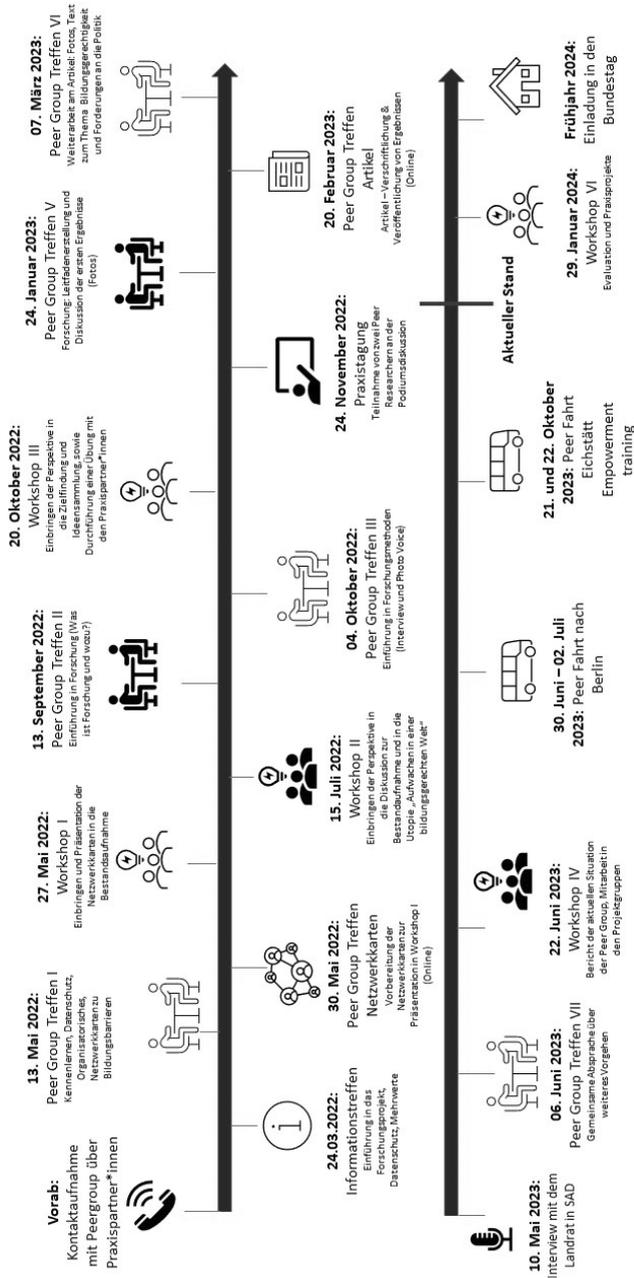
1 Dies ist zum Beispiel bei ko-konstruktiven Projekten der Citizen Science im weiteren Sinne der Fall. Diese richten sich z. B. an ‚alle Bewohner:innen‘ einer Stadt oder eines bestimmten Sozialraumes (vgl. u. a. Bürger schaffen Wissen 2020). Die partizipative Forschungscommunity reagiert hier mit zunehmender Kritik, eben weil der Fokus auf ‚alle‘ gerade jene von partizipativen Forschungsprozessen auszuschließen droht, die bereits von gesellschaftlichen Marginalisierungsprozessen betroffen sind (vgl. Benyei et al. 2023; Chesser et al. 2020); ND → non-E. In Formaten des Participatory oder Community Participatory Action Research hingegen liegt ein klarer Fokus auf der Partizipation und Ermächtigung marginalisierter Communities (vgl. Unger 2014). Auf dieses diskriminierungskritische Verständnis von Partizipativer Forschung wird sich hier bezogen.

„Best Practices“ auch für weitere ländliche Gebiete ist vorgesehen, um eine normativ an Bildungsgerechtigkeit orientierte Transformation zu gestalten.

Durchgeführt wird laeneAs in Form von mehreren Workshops in Reallaboren, die als Zukunftswerkstätten und Gruppendiskussionen stattfinden. Reallabore sind ein sozialräumlicher Methodenansatz, der kommunikative Räume zur Verwirklichung von Bildungs-, Praxis- und Erkenntniszielen öffnet (vgl. Defila/Di Giulio 2019; Di Giulio/Defila 2018). Für laeneAs wurde als Bildungsziel die Weiterentwicklung sozialer und pädagogischer Praxis unter Einbezug der Subjektperspektive der Auszubildenden definiert. Die konkrete Entwicklung von Best Practice Unterstützungsangeboten und die Erkenntniserweiterung zu den Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter im ländlichen Raum sind zudem als weitere zentrale Zielebenen festgelegt. Hierzu bringt laeneAs die Akteure:innen in den formalen, nonformalen und informellen Lern- und Lebenswelten (u. a. Lehrer:innen der Berufsschulen, Vertreter:innen der Ausbildungsbetriebe, Migrationsberatung, Ausländerbehörden und Kommunen), geflüchtete Jugendliche sowie die akademisch Forschenden im sogenannten Research Forum (vgl. Thomas et al. 2021) in sechs Workshops an vier Standorten zusammen. Modus der Erkenntnisgewinnung ist die Ko-Konstruktion: in der Zusammenführung von lebensweltlichem Wissen der selbstbetroffenen Jugendlichen, dem Praxiswissen der Bildungsakteure:innen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen der akademisch Forschenden werden gemeinsame innovative Erkenntnismöglichkeiten geschaffen, die lokale Praxisrelevanz besitzen (vgl. Thomas et al. 2021; Thomas 2021). Die Aushandlungsprozesse im Research Forum zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen können jedoch durchaus herausfordernd sein. Aufgrund ihrer Funktionen und Positionierungen (z. B. als Selbstbetroffene oder beruflich Agierende) bestehen deutliche Macht- und Ressourcenunterschiede und es werden verschiedene Zieldimensionen im Prozess priorisiert. Gerade die Schwierigkeit, Erkenntnis- und Praxisziele in eine Balance zu bringen, ist ein konstantes Thema ko-konstruktiver Praxisforschung (vgl. Gonser et al. 2019).

Partizipative Peer-Research-Gruppen für und von den Auszubildenden wurden in vier ländlichen Landkreisen in Bayern und Brandenburg aufgebaut. Im Sinne von *Capacity Building* werden in der Peer Group Fähigkeiten für Forschung und Erkenntnisprozesse sowie für die Partizipation im Research Forum gestärkt (vgl. Luguetti et al. 2023). Abb. 1 veranschaulicht den Ablauf des Peer Research an einem der bayerischen Standorte. Die Peer Group Treffen fungieren als Raum der Vorverständigung und des Empowerments, in denen es zum Abgleich, zur Benennung und Diskussion der häufig belastenden Lebenssituationen unter den Auszubildenden kommt. Im Rahmen eines Photovoice Projekts (vgl. Unger 2014) fotografierten die Peer Researcher:innen ihre Bildungsumwelten und diskutierten für sie bedeutsame Themen wie Erfahrungen von Veränderung, Rassismus und Diskriminierung (vgl. Ali et al. 2024). Anschließend brachten sie diese Ergebnisse auch in das Research Forum mit allen Akteursgruppen ein. Bei Peer Research Fahrten nach Berlin und in Bayern kamen die Auszubildenden

Abb. 1: Peer Research Prozess in IaeneAs (eigene Darstellung)



der unterschiedlichen Standorte miteinander in den Austausch. Im forschenden Agieren und im Vergleich der eigenen Bildungserfahrungen mit denen anderer Peers, kann ein Abstrahieren von individuellen Problemlagen zu den strukturellen Ausgangsbedingungen hin erfahren werden (vgl. Sauer et al. 2019). Darin zeigt sich die Dimension von *Empowerment als politischer Bildungsprozess* (s. Abschnitt 2). Schwierige Bildungsprozesse werden nicht mehr (nur) als eigenes Defizit gedeutet, sondern als eine Konsequenz der mangelhaften, zu wenig inklusiven Gestaltung des Ausbildungssystems sichtbar. Auf dieser Basis entwickelten die Peers bildungspolitische Forderungen, die sowohl lokalen als auch überregionalen Politiker:innen übergeben wurden.² Das Feedback der Peers zu einem durchgeführten Empowermenttraining für Rassismus Betroffene verdeutlichte, dass die Auszubildenden den Zugang zu Wissen über Diskriminierung und Rassismus positiv empfinden und Ideen für Handlungsmöglichkeiten im eigenen Alltag und für die Selbstvertretungsarbeit mitnehmen konnten. Kognitive Bewältigungsstrategien und die situativen und politischen Handlungsfähigkeiten wurden im Sinne des angestrebten *Capacity Buildings* gestärkt.

4 Inklusion durch Partizipation? Das Trilemma als Reflexionsfolie des partizipativen Forschungsprozesses

Wie begibt sich laeneAs auf den Weg in ein inklusiveres Ausbildungssystem und wer versteht wann Inklusion wie im Prozess der partizipativen Forschung und Praxisentwicklung? Die Theorie der trilemmatischen Inklusion eignet sich, um die Prozesse und die unterschiedlichen Positionierungen im Projekt laeneAs zu sortieren und so zu einem besseren Verstehen von verschiedenen Priorisierungen, Widersprüchlichkeiten und parallellaufenden Prozessen zu kommen.

4.1 Inklusion als Normalisierung der Anderen*: Integrationshilfe und Teilhabe an der normalen* Ausbildung

laeneAs zielt auf den Abbau von Bildungsbarrieren für eine sehr spezifische Subgruppe von Migrant:innen: junge Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum. Eine Reproduktion der Veränderung ist insofern in das Projekt eingeschrieben. Diese ist notwendig, um auf die spezifischen Problemlagen und Diskriminierungserfahrungen der Anderen*-Gruppe hinweisen zu können. Im Sinne einer Lebenswelt- und Subjektzentrierung soll durch die Peer Forschung die Perspektive der jungen Menschen in ihrer Differenz anerkannt werden, als Alternative zur unreflektierten Deutung in der Erwachsenenperspektive bzw. der

² Die Forderungsliste ist zu finden unter: <https://laeneas-bildungsumwelten.de/peerresearchgroup/aktualisierte-forderungsliste/>

Perspektive der „Mehrheitsgesellschaft“ (Ali et al. 2024). Die Betrachtung eröffnet von diesem normalisierten* Punkt aus, von dem die Zuschreibung von Andersheit* (Othering) in ihrer realen Wirkmacht ausgeht. Um der Dominanz dieser normalisierten Blickordnung etwas entgegenzusetzen, wird der Subjektperspektive der Selbstbetroffenen sowohl im Forschungsprozess insgesamt als auch in den konkreten Situationen des Research Forums durch Praxispartner:innen und durch die akademisch Forschenden eine Experten:innenrolle zugesprochen, wie sich unter anderem in dem Eingangszitat verdeutlicht. Diese Expertise erwächst aus der Andersheit* ihrer Erfahrungen (Fluchtmigration und Asylprozess, Neubeginn in einem ländlichen Gebiet, in beruflicher Ausbildung) und ihrer Positionalität (als Selbstbetroffene sprechend). Es geht also darum, dabei zu sein und mitzureden – als Andere* –, um die Teilhabe an der Normalität* beruflicher Ausbildung zu verbessern oder zu ermöglichen. Das Projekt hat hier dezidiert transformatorischen Anspruch: die Normalisierung* dieser anderen* Perspektive bzw. die Partizipation dieser Anderen*-Gruppe zielt auf eine produktive Irritation der herrschenden Normalität*. Im Sinne einer Demokratisierung fördert das Projekt aktive Beteiligung bei der Gestaltung des Ausbildungssystems. Andererseits soll eine pädagogische Praxis entwickelt werden, die durch unterstützende und ausgleichende Funktionen eine erfolgreiche berufliche Ausbildung für diese spezifische Zielgruppe ermöglicht. Darin zeigt sich der normalisierende* Aspekt, der mit einer Reproduktion von Narrationen des Integrationsparadigmas einhergeht, insofern diese Aspekte als Hilfestellung zur Integration der Anderen* in die Mehrheitsgesellschaft verstanden werden können. Wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion zeigt, geht dies mit einem Adressieren der Defizite der Anderen* einher, um diese fördern zu können (Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma): Einige der sich derzeit entwickelnden Praxisprojekte adressieren zum Beispiel Sprachdefizite als wesentliche Bildungsbarriere und bieten berufsbezogene Selbstlernmaterialien oder zusätzliche Online-Sprachkurse als Möglichkeit des Ausgleichs von individuellen Sprachdefiziten. Komplementär dazu werden auch Defizite auf Seiten der Lehrenden/Fachkräfte adressiert: Eine Fortbildung zur Sprachsensibilität und interkulturellen Kompetenz für Lehrer:innen einer Pflegefachschule zielt auf eine inklusivere Gestaltung der Institution, um den Bedarfen der geflüchteten Schüler:innen gerecht zu werden. Obwohl sich auch die Peers in ihren Beiträgen immer wieder zu fachsprachlichen Schwierigkeiten in den Schulen und dem bayerischen Dialekt als Ausbildungshindernis äußern, kamen deutliche Impulse für die Priorisierung von Sprachförderung von den Praxispartnern:innen. Diese zeigen mit Blick auf ihr Inklusionsverständnis insgesamt eine starke Orientierung an der Verbindungslinie Empowerment und Normalisierung, wobei der Normalisierungsaspekt häufig überwiegt. Es kann davon ausgegangen werden, dass es den gewohnten Denk- und Handlungslogiken der Praxis entspricht, ein zielgruppenspezifisches Angebot zu entwerfen, um die Defizite dieser adressierten Anderen*-Gruppe auszugleichen und so einen erfolgreichen Verbleib

im Regelsystem Ausbildung zu ermöglichen. Es bleibt insofern auch zu hinterfragen, inwiefern tatsächliche Partizipation von jungen Auszubildenden mit Fluchterfahrung durch bestehende Machtverhältnisse, etablierte Wissensbereiche und strukturelle Konservatismen begrenzt wird (vgl. Thomas et al. 2024). Dies betrifft die Schwelle, hinter der Selbstbetroffene also nicht nur mitreden, sondern auch gehört werden und mitentscheiden können in der Aushandlung von Deutungen und bei der Weiterentwicklung der Praxis.

4.2 Inklusion als Empowerment: Prozesse der Kollektivierung und selbstbestimmte Repräsentation als Anderen*-Gruppe

Im Peer Research geht es nicht um Forschung zu den jungen Auszubildenden, sondern um Forschung mit ihnen und auch von ihnen (vgl. Thomas 2021). Die Positionierung des Projektes im Sinne der anvisierten – und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten – Ziele ist dabei recht eindeutig. Im Prozess soll ermöglicht werden, dass junge Geflüchtete in Ausbildung selbst Erkenntnisse zur strukturellen Beschaffenheit ihrer Bildungsbarrieren erlangen, diese artikulieren und mit anderen verhandeln. Empowerment einer Gruppe, die vulnerabel für Exklusions- und Diskriminierungsprozesse im Ausbildungssystem ist, wird durch das Öffnen von Kommunikationsräumen, Einbringen der Stimmen und Mitentscheiden im Forschungsprozess ermöglicht. Dies geschieht schrittweise innerhalb der Gruppe in den Peer Group Treffen und bei den Peer Group Fahrten, mit den lokalen Praxispartnern:innen und als politische Selbstvertretung im Austausch mit lokalen und überregionalen Politiker:innen (s. Abb. 1). Die Erweiterung des Aktionsradius wird ermöglicht durch die Vorverständigung und Bestätigung innerhalb der Peer Group und die damit gestärkten Fähigkeiten, vor anderen für die eigene Interessensgruppe zu sprechen. Besonders am Beginn des Prozesses war es für die Peers wichtig, hier nicht als Einzelne mit bestimmten Erfahrungen sichtbar zu werden, sondern im Research Forum zum Beispiel die Bildungsbarrieren der Gruppe einbringen zu können. Darin zeigt sich der kollektivierende Effekt von Empowermentprozessen: Die Anderen*-Gruppe übt sich im Wir*-Sprechen (vgl. Boger 2019b: 92–103). Die schwierige Artikulation von Diskriminierung und Rassismus als Bildungsbarrieren wurde zunächst in konfliktreduzierende Begriffe wie ‚komische Fragen‘ oder ‚Ungleichbehandlung‘ gebracht und dennoch durch Praxispartner:innen im Research Forum relativiert und gerechtfertigt. Die Peers brachten Leid und Unrecht ein, wurden aber nicht immer ernstgenommen und nachvollzogen. Zeit und eine positive Gruppendynamik durch Moderation und Methodenwahl waren hier wichtige Ressourcen, damit diese Themen im Prozess letztendlich offen angesprochen werden konnten und jetzt auch in sich entwickelnden Praxisprojekten adressiert werden. Die Forderungsliste wird so von den Research Foren mitgetragen und es gibt an den bayerischen Standorten Projektgruppen,

die eine mobile Anti-Diskriminierungsstelle und einen Bewohner:innenbeirat in Gemeinschaftsunterkünften etablieren. Inklusion ist als Empowerment der Anderen* sichtbar, die sich als *wir* einbringen, gehört werden und Forderungen publik machen (vgl. Boger 2017).

4.3 Inklusion als Dekonstruktion: Wo werden im partizipativen Prozess normalisierte Konstruktionen reproduziert oder dekonstruiert?

Mit dem klaren Fokus auf den Abbau von Bildungsbarrieren einer spezifischen Zielgruppe und dem Adressieren der Peers als Auszubildende mit unterschiedlichen Perspektiven und Bedarfen trägt laeneAs, wie bereits im ersten Punkt dargelegt, zur Konstruktion und Reproduktion der Gruppe ‚junge Geflüchtete‘ im Sinne der normalisierten* Blickordnung und Benennungs-/Unterscheidungspraxis bei. Dies bedeutet eine Veränderung der jungen Auszubildenden, die binär gedachte Gruppen („unsere einheimischen Azubis ohne Unterstützungsbedarf“ und „bedürftige und insofern auch defizitäre Geflüchtete mit Unterstützungsbedarf“) festigt. Die intersektionale Heterogenität aller Auszubildenden gerät dabei ebenso aus dem Blick (vgl. Bucher et al. 2024). Auch im Research Forum treten immer wieder die Differenzen zwischen Selbstbetroffenen, Praktiker:innen und Akademiker:innen in den Fokus. In der Diskriminierungs- und Rassismuskritik der Peers geht es häufig jedoch gerade um das Recht, nicht verändert zu werden, also zum Beispiel im Ausbildungskontext nicht durch komische Fragen immer wieder auf den eigenen ‚fremden‘ Herkunftskontext reduziert zu werden. Dieses Begehren entspricht der Verbindungslinie Normalisierung und Dekonstruktion: Man will als Individuum gesehen und anerkannt werden statt beständig von einer herrschenden Normalität* ausgehend als Teil der Anderen*-Gruppe adressiert zu werden. Die Forderung, das Gemeinsame und nicht das Trennende in den Blick zu nehmen, verdeutlicht sich auch in den Ergebnissen ihrer Photovoice-forschung (s. Absatz 5). Hier wird eine der zentralen Widersprüchlichkeiten des Projektes sichtbar: laeneAs setzt auf den Abbau der Bildungsbarrieren und das Empowerment von geflüchteten Auszubildenden (Verbindungslinie Empowerment und Normalisierung), gleichzeitig kritisieren ebenjene Auszubildenden Prozesse der Veränderung bzw. des dichotomen Denkens (der verlorene Punkt Dekonstruktion; EN → non-D).

4.4 Entweder... und auch: Situative Nutzung unterschiedlicher und widersprüchlicher Bedeutungsräume von Inklusion

Der zuletzt adressierte Widerspruch betrifft nicht nur laeneAs, sondern jedes partizipative Forschungsprojekt, das auf die aktive Beteiligung und Ermächtigung marginalisierter Gruppen zielt: Wer will, dass die Anderen* partizipieren können,

wer diese andere* Stimme hören und anerkennen will, reproduziert fortlaufend Adressierungen als anders*, statt diese zu dekonstruieren (EN → non-D). Der gegenläufige Versuch, von der Partizipation aller* zu sprechen, um das Othing aufzuheben, würde die Differenzen in den Machtverhältnissen unsichtbar machen. Ein Empowerment dieser besonders* vulnerablen Gruppe wäre sodann unmöglich, da man sich in der nicht-verändernden Rhetorik die Worte zur Adressierung dieser besonderen* Bedürfnisse und Problemlagen entziehen würde (ND → non-E).

Dies wissen auch die Peers: Diese haben schließlich zugestimmt, als Geflüchtete und somit als Andere* an diesem Projekt zu partizipieren. Statt eines gänzlichen Verwerfens der Adressierung als anders* (D+N), vollzieht sich die dekonstruktive Bewegung im Rahmen des Projektes daher in Verbindung mit dem Empowerment-Prozess (D+E): Auf der Verbindungslinie von Empowerment und Dekonstruktion geht es um ein Verständnis von Inklusion/Diskriminierungskritik, das darauf abhebt, Deutungshoheit über die Zuschreibung von Andersheit* zu gewinnen – frei nach dem Motto: Wenn wir schon nicht verhindern können, dass wir als die Anderen* gelten, wollen wir doch zumindest selbst festlegen, was uns diese Andersheit* bedeutet und worin sie besteht. Segregierte Räume, in denen die Selbstbetroffenen ohne die Kontrolle eines normalisierten* Blicks zunächst ‚unter sich‘ ins Gespräch kommen, sind typisch für diese Verbindungslinie des Trilemmas. Wie in der Projektvorstellung in Abschnitt 3 skizziert, wird das normalisierte, also vorherrschende und von Außen vorgegebene Bild von Andersheit* im Rahmen dieser Empowermentprozesse dadurch dekonstruiert, dass sich im Gespräch neue Bilder davon abzeichnen, welche Differenzen man innerhalb der Anderen*-Gruppe erkennt, aber eben auch, worin das neu entdeckte Gemeinsame der Erfahrungen von Diskriminierung, Ausgrenzung etc. steckt, das man nun als kollektives Schicksal erkennt.

Insgesamt kann demnach mit Blick auf die Inklusionsverständnisse im Projekt festgehalten werden, dass

- die Praxispartner:innen einen starken Fokus auf die Verbindungslinie Empowerment und Normalisierung aufweisen (Förderung der Anderen* mit dem Ziel der Teilhabe und Integration in die Normalität*)
- die Peers einen Fokus auf die Verbindungslinie Empowerment und Dekonstruktion legen (Wie wollen wir uns als Andere* repräsentieren? Wie können wir dabei gleichzeitig harsche Kategorisierungen unterlaufen und die Vielfalt unserer anderen* Geschichten sichtbar machen?)
- die fehlende Verbindungslinie Normalisierung und Dekonstruktion durch die Anlage des Projektes strukturell ausgeschlossen ist, da dieses auf der Adressierung einer Anderen*-Gruppe basiert.

Die akademisch Forschenden im Projekt fragen sich ob dieses Befunds z. B.: Kann partizipative Forschung diese Widersprüche aufbrechen, indem sie unterschiedliche Bedeutungsräume von Inklusion im Prozess parallel bestehen und in

ihrer Widersprüchlichkeit sichtbar lässt? So kann etwa die Forderung der Peers, nicht verändert zu werden, im Prozess nicht oder nur schlecht ignoriert werden, da sie immer wieder von ihnen aktiv eingebracht wird; Gleichzeitig wird ihnen aber die Expertise zum Einbringen dieses Einspruchs aufgrund der eigenen anderen* Erfahrungen zugestanden. Irritationen können entstehen, wenn diese widersprüchlichen Konzeptionierungen aufeinandertreffen. Gerade Irritationen sind als Bildungsmoment in der Partizipativen Forschung jedoch auch gewollt, um gewohnte Denk- und Handlungslogiken zu durchbrechen.

Für dieses Ineinander von einerseits formal-logischen Widersprüchen, die ein logisches *Entweder-Oder* erzwingen und andererseits Versuchen der Vermittlung, die ein *Sowohl-als-auch* ersehnen, prägen Deleuze und Guattari (1977; 1992) die paralogische Formel *„Entweder... und auch“*. Zuletzt soll daher exemplarisch auf die unmögliche Möglichkeit (vgl. Derrida 2003) einer Flucht aus diesen (sach)logischen Zwängen verwiesen werden. So ist die Verbindungslinie Normalisierung und Dekonstruktion – die Aufhebung des Otherings – im Rahmen des Projektes zwar logisch ausgeschlossen, doch kümmert sich das menschliche Sehnen, Hoffen und Begehren recht wenig um formale Logik. Es sucht sich Wege. Fluchtwege. *Entweder* man spielt bei partizipativer Forschung mit und bringt seine andere* Perspektive ein, *und auch* kann man gedanklich abseits dieser Veränderung spazieren gehen und sie im Prozess kontinuierlich kritisieren.

5 Fluchtlinien – Trilemmatische Analyse eines exemplarischen Ergebnisses des laenaAs-Projekts; ... und auch: Fazit

Partizipative Projekte stellen mit ihrem Anspruch einer Befragung und Erweiterung konventioneller Forschung auch kritische Rückfragen an Interpretationstechniken, bei denen die Hierarchie zwischen Forschungsobjekt und Forschungsobjekt darüber wiederhergestellt bzw. reproduziert wird, dass die Deutungshoheit im interpretativen Akt zurück in die Hände der Berufswissenschaftler:innen gelangt. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde bezüglich solcher epistemologischer bzw. methodischer Fragen auf Basis der Schizoanalyse nach Deleuze und Guattari verfasst (vgl. Boger 2019a). Diese richtete sich in einer kritischen Bewegung gegen die Lacansche Psychoanalyse, der durch Deleuze und Guattari eine hierarchisierende Interpretationstechnik vorgeworfen wurde. In dieser Spur fragt die trilemmatische Analyse nicht nach einer (weiteren) Interpretation, sondern spürt den Fluchtbewegungen nach, indem sie nach fehlenden Linien oder Punkten fragt.

Was bedeutet dies in diesem Fall? Bis dato haben wir gesehen, dass die Praxispartner:innen zuvorderst einem Verständnis von Inklusion nachgehen, das sich auf der Verbindungslinie Empowerment und Normalisierung verorten lässt, und das Partizipation daher als nahezu synonym zu Inklusion versteht, da In-

klusion hier eine Teilhabe der Anderen* an einer wirkmächtigen Normalität* beschreibt (EN). Unter Peers wurde hingegen ein Inklusionsverständnis verhandelt, das im Sinne der Verbindungslinie von Empowerment und Dekonstruktion davon lebt, unter Gleichbetroffenen in einer mäandrierenden Bewegung das Ungleiche in der Gleichbetroffenheit und das Gleiche in der ungleichen Betroffenheit immer wieder neu zu verhandeln, sich in einem dynamischen Wechselspiel zu kollektivieren und sich wechselseitig in seiner irreduziblen Singularität anzuerkennen (DE).

Beide Inklusionsverständnisse sind somit mit dem Punkt Empowerment verbunden, der stets mit einer Adressierung der Betroffenengruppe als Anderen*-Gruppe einhergeht. Sie unterscheiden sich darin, ob diese Adressierung als Anderen*-Gruppe auf normalisierende Weise (mit dem Ziel der Partizipation an einer und der Integration in die herrschende Normalität) und aus der normalisierten Position (der Praxispartner:innen) heraus geschieht (EN) – oder aber, unter Peers, ob diese als Selbstadressierung und Selbstwahrnehmung ersucht, ‚unter sich‘ zu verhandeln, was diese Andersheit* aus einer selbstbestimmten Eigenperspektive heraus bedeutet (DE).

Die ‚verlorene‘ Linie ist in diesem Fall also die Verbindungslinie Normalisierung und Dekonstruktion, die auf ein Inklusionsverständnis abhebt, in dem die Zuschreibung von Andersheit* selbst aufgehoben, also ebenjenes Othering dekonstruiert wird (ND). Diese Linie ist *logisch* ausgeschlossen. Ihr Fehlen ist demnach *nicht* als ‚Scheitern‘ oder ‚Versagen‘ oder als ‚Fehlkonstruktion‘ des Projektes zu verstehen, sondern das Fehlen des ausgeschlossenen Dritten ist strukturell, insofern es logisch unmöglich ist, alle drei Punkte und Linien gleichzeitig zu bespielen: Ein partizipatives Projekt, das dazu dient, geflüchtete Menschen zu empowern, ist offenkundig kein Projekt, das Menschen gleichzeitig die Erfahrung schenken kann, nicht mehr oder zumindest nicht ständig als ‚geflüchteter Mensch‘ adressiert zu werden. Die Adressierung einer Anderen*-Gruppe begründet und legitimiert das Projekt.

Eben weil es logisch unmöglich ist, alle drei Inklusionsverständnisse auf einmal zu erfüllen, ist es nicht nur möglich, sondern auch sehr plausibel, dass sich irgendwo ein *Begehren* nach dem verlorenen Punkt oder der verlorenen Linie findet, an dem es in der gegebenen Anlage des Projektes *mangelt*. In der trilemmatischen Analyse von Fluchtlinien würde man demnach fragen: Gibt es im Projekt Orte oder Momente, in denen dieses verlorene, unmöglich erfüllbare Begehren artikuliert wird? (Wo) Zeigen sich widerständige Artikulationen, in denen das ausgeschlossene Dritte versucht zurückzudrängen, sich bemerkbar zu machen?

In diesem Projekt zeigt es sich zum Beispiel in Ergebnissen des Photovoice-Teilprojekts. Aziz erzählt zu seinem Foto (siehe Abb. 2) Folgendes:

Miteinander

Dort wo ich zur Arbeit fahre, sind die Gänse immer auf meinem Weg. Wenn ich zur Arbeit fahre in der Früh und dort vorbeikomme, machen sie Geräusche und ich denke, sie sagen zu mir „Guten Morgen“. Die kennen mich wirklich schon. Ich liebe Tiere und deshalb habe ich die auch fotografiert. Ich denke nicht an die Menschen, wenn ich die Tiere sehe. Es gibt andere Lebensweisen, nicht als Mensch, sondern zum Beispiel als Vogel, als Tier. Ich bekomme ein gutes Gefühl, wenn ich mit Tieren Kontakt habe. Ein besseres Gefühl. [...] Die kennen keinen Unterschied. Wenn jemand Essen bringt, die kommen nach vorne und nehmen das. Egal wie du bist. Und die akzeptieren dich. Wenn du was Gutes für die tust, die akzeptieren dich. Okay, der ist gut. Die sehen nicht, einer aus Afghanistan ist zu mir gekommen, ich will nicht zu ihm gehen. Ich gehe zu ihm. Sie bleiben locker und bewerten nicht. [...] Mir geben Tiere ein beruhigendes Gefühl. [...] Ich will auch, dass die Menschen [so] zusammenkommen“ (Ali et al. 2024: 259).

Abb. 2: Ergebnis Photovoice „Gemeinsam“ (Ali et al. 2024: 259)



Statt einer (weiteren) Interpretation, die Deutungshoheit beansprucht, nun also schlicht eine logische Analyse³: Was steht da – im manifesten Text – und in

3 Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive kann dies begrifflich unterschieden werden: eine logische Analyse beansprucht *Geltung*, was etwas anderes ist als *Deutungshoheit*, wengleich beides mit einem *Wahrheitsanspruch* einhergeht. Didaktisches Beispiel: Für die Aussage, dass 1 plus 1 gleich 2 ergibt, erhebt man *Wahrheitsanspruch*; dennoch handelt es sich bei diesem Rechenergebnis nicht um eine *Deutung*, sondern um eine Aussage, die (im dezimalen Rechensystem) als wahr *gilt*.

welcher logischen Relation steht dies zu dem, was wir über die Anlage des partizipativen Projekts wissen? Da steht „Die kennen keinen Unterschied“. Wer keine Unterschiede kennt, kann auch keine Unterschiede in der Behandlung machen, kann nicht feststellen, wer in der menschlichen Ordnung auf welche Weise unterschiedlich behandelt wird. Daraus folgt, dass er diese Unterschiede auch weder gutheißen noch kritisieren kann; dass er also weder diskriminieren, noch partizipative Projekte designen kann, um diese Unterschiede auszugleichen und gegen Diskriminierung zu arbeiten (ND → non-E). Im Gegensatz zu den Tieren, die keinen Unterschied kennen, kein Othing betreiben (ND), zeigen sich die Menschen im Projekt als solche, die einen partizipieren lassen (EN) oder als solche, die ebenso wie man selbst unterschieden werden und mit denen man partizipiert oder eben nicht (DE). Die Gänse aber erledigen den Job, die fehlende dritte Linie in das Projekt einzutragen.

6 Literaturverzeichnis

- Ali, Abdalla Ahmed/Alkosa, Rama/Babekr, Yahya/Bahta, Suza/Hosseini, Aziz/Mesto, Abdulrazak/Rasak, Olubayo/Rasooli, Irfan/Bauch, Lena/Brandl, Christina/Bucher, Judith/Korntheuer, Annette (2024): Peer Perspektiven auf Bildungs(un)gerechtigkeit. In: Beckel, Larissa/Maschke, Thomas/Stein, Fanny (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit: transformation – empowerment – sustainability. Salzburg: Residenz Verlag, S. 247–266.
- Benyei, Petra/Skarlatidou, Artemis/Argyriou, Dimitris/Hall, Rick/Theilade, Ida/Turreira-García, Nerea/Latreche, Danielle/Albert, Alexandra/Berger, David/Cartró-Sabaté, Mar/Chang, Jessie/Chiaravallotti, Rafael/Cortesi, Arianna/Danielsen, Finn/Haklay, Muki(Mordechai)/Jacobi, Emily/Nigussie, Asaye/Reyes-García, Victoria/Rodrigues, Eliana/Sauini, Thamara/Schadrin, Wjatscheslaw/Siqueira, Andre/Supriadi, Herr/Tillah, Mardha/Tofighi-Niaki, Adrien/Vronski, Nikita/Woods, Timothy (2023): Challenges, Strategies, and Impacts of Doing Citizen Science with Marginalised and Indigenous Communities: Reflections from Project Coordinators. In: *Citizen Science: Theory and Practice* 8, 21(1), S. 1–15. <https://doi.org/10.5334/cstp.514> [Zugriff: 18.01.2024].
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Zugriff: 18.01.2024].
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographie. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (open access ebook). Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.

- Bucher, Judith/Brandl, Christina/Korntheuer, Annette (2024): Intersektionale Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter. In: Handelmann, Antje/Siegert, Karolina (Hrsg.): Übergänge mit Klasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S.117–124.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bürger schaffen Wissen (Hrsg.) (2020): Grünbuch Citizen Science Strategie für Deutschland 2020. https://www.buergerschaffenwissen.de/sites/default/files/assets/dokumente/gewiss-gruenbuch_citizen_science_strategie.pdf [Zugriff: 18.01.2024].
- Chesser, Stephanie/Porter, Michelle M./Tuckett, Anthony G. (2020): Cultivating citizen science for all: ethical considerations for research projects involving diverse and marginalized populations. In: *International Journal of Social Research Methodology* 23, 5, S. 497–508. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1704355> [Zugriff: 18.01.2024].
- Clar, Christine/Wright, Michael T. (2020): Partizipative Forschung im deutschsprachigen Raum – eine Bestandsaufnahme. Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2019): Transdisziplinär und transformativ forschen, Band (2). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0> [Zugriff: 18.01.2024].
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Anti-Ödipus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jaques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Berlin: Merve.
- Di Giulio, Antonietta/Defila, Rico (2018): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung, Band (1). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9> [Zugriff: 18.01.2024].
- Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.) (2021): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit*, Band (23). Berlin: Barbara Budrich.
- Gonser, Monika/Eckart, Jochen/Eller, Charlotte/Köglberger, Katharina/Häußler, Elke/Piontek, Felix M. (2019): Unterschiedliche Handlungslogiken in transdisziplinären und transformativen Forschungsprojekten – Welche Risikokulturen entwickeln sich daraus und wie lassen sie sich konstruktiv einbinden? In: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.): *Transdisziplinär und transformativ forschen*, Band (2). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39–83. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0_3 [Zugriff: 18.01.2024].

- Korntheuer, Annette/Thomas, Stefan (2022): Participation of Refugee Youth in Germany's VET System: Real-world Labs as Opportunities for Co-constructive Knowledge Production and Innovative Practice Transformation. In: Wiseman, Alexander W. (Hrsg.): Annual Review of Comparative and International Education 2021 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 42A). Leeds: Emerald Publishing Limited, S. 25–34. <https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042A002> [Zugriff: 18.01.2024].
- Laeneas (Hrsg.): Forderungspapier für eine gelingende berufliche Ausbildung für Menschen mit Fluchterfahrung. <https://laeneas-bildungsumwelten.de/peerreseachgroup/aktualisierte-forderungsliste/> [Zugriff: 8.07.2024].
- Luguetti, Carla/Jice, Nyayoud/Singebhuye, Loy/Singebhuye, Kashindi/Mathieu, Adut/Spaaij, Ramón (2023): 'Sitting there and listening was one of the most important lessons I had to learn': critical capacity building in youth participatory action research. UK: Journal of Youth Studies, S. 1–17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2226082> [Zugriff: 18.01.2024].
- Mayrhofer, Hemma/Wächter, Natalia/Pflegerl, Johannes (2019): Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, Sonderheft (21). Wiesbaden: Springer VS.
- McLaughlin, Hugh/Beresford, Peter/Cameron, Colin/Casey, Helen/Duffy, Joe (Hrsg.) (2021): The Routledge handbook of service user involvement in human services research and education. London: Routledge.
- Said, Edward W. (2003): Orientalism. London/New York: Penguin Books.
- Sauer, Madeleine/Thomas, Stefan/Zalewski, Ingmar (2019): Potentiale und Fallstricke von Peer-Research im Rahmen partizipativer Forschung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. In: Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge. Weinheim: Beltz, S. 222–244.
- Thomas, Stefan (2021): Partizipatives Peer-Research mit Jugendlichen. Methodeninnovationen und Entwicklungsimpulse. In: Dietrich, Marc/Leser, Irene/Mruck, Katja/Ruppel, Paul Sebastian/Schwentesius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): Begegnen, Bewegen und Synergien stiften. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_3 [Zugriff: 18.01.2024].
- Thomas, Stefan/Albrecht, Pauline/Korntheuer, Annette/Bucher, Judith (2024): Researching Educational Barriers in Participatory Real-World Labs: Vocational Training of Refugees in Rural Counties in Germany. In: Front.Educ, 9:1250886. <https://doi:10.3389/feduc.2024.1250886> [Zugriff: 18.01.2024]
- Thomas, Stefan/Korntheuer, Annette/Bucher, Judith (in Druck): Partizipative Rassismusforschung. In: Bojadžijev, Manuela/Mecheril, Paul/Poutrus, Patricia G./Quent, Matthias (Hrsg.): Handbuch Rassismusforschung. Nomos.

- Thomas, Stefan/Scheller, David/Schröder, Susan (2021): Co-creation in citizen social science: the research forum as a methodological foundation for communication and participation. In: *Humanities and Social Sciences Communications* 8, 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00902-x> [Zugriff: 18.01.2024].
- Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, Hella (2020): Partizipative Forschung. In: Selke, Stefan/Neun, Oliver/Jende, Robert/Lessenich, Stephan/Bude, Heinz (Hrsg.): *Handbuch öffentliche Soziologie*. Cham: Springer, S. 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16991-6_27-1 [Zugriff: 18.01.2024].

Mit wem forschen wir? Und auf welche Weise?

Eine forschungsethische Reflexion

Amancay Jenny, Melanie Holztrattner¹

1 Einleitung

Wissenschaftliche Praktiken vollziehen sich vor dem Hintergrund historisch-kulturell gerahmter, machtvoller Ordnungen. Sozialpädagogische Forschung positioniert sich in diesem Kontext einerseits als gesellschaftliche Machtverhältnisse problematisierend, andererseits ist sie auch selbst in deren Reproduktion involviert.

Rekurrierend auf ausgewählte Überlegungen aus der *feministischen Frauenforschung* sowie den *childhood studies* fragt der vorliegende Beitrag nach der Positionierung und Involviertheit von forschenden und beforschten Akteur:innen in gesellschaftlichen Ordnungen – hier vor allem *gender* und *generationale Ordnung* – sowie deren machtvoller Markierung und Adressierung, mit dem Ziel, produktive Überlegungen zur Ausgestaltung (a-)symmetrischer Forschungsbeziehungen auszuformulieren.

2 Feministische Perspektiven – Historische Schlaglichter

Über lange Zeit hinweg lässt sich sozialwissenschaftliche Forschung als ein männlich² konnotiertes und dominiertes Feld konturieren. Demgegenüber entstanden etwa mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts Forschungsarbeiten, die explizit Perspektiven *von* und *über* Frauen zu visibilisieren versuchten. Dabei wurden die vielfältigen und komplexen Lebenssituationen von Frauen mithilfe empirischer Daten thematisiert und systematische Benachteiligungen kritisiert. Die generierten Ergebnisse boten eine wichtige Grundlage für die verschiedensten sozialpolitischen Forderungen jener Zeit und sind zugleich mit den Anfängen der Professionalisierung Sozialer Arbeit verbunden (vgl. Hering 2010).

Prekarität und Diskriminierung waren nicht nur Phänomene, die mittels Forschung abgebildet werden sollten, auch die Forschungsarbeiten selbst wurden

1 Der vorliegende Beitrag versteht sich im Sinne einer *equal contribution* als gemeinschaftliche und gleichwertige Leistung beider Autorinnen.

2 Im historischen Teil des Textes haben wir uns im Hinblick auf eine geschlechtersensible Schreibweise entschieden, terminologisch dem common sense des zeitgeschichtlichen Kontextes zu folgen.

unter erheblich erschwerten Umständen durchgeführt. Die Tatsache, dass Frauen der Zugang zur Universität bislang verwehrt worden war, ließ sie im Hinblick auf ihre eigene soziale Positionierung in einer unbestimmten ‚Grauzone‘ zwischen akademischen Strukturen und außeruniversitärer Organisation verweilen, was einer angemessenen Rezeption und Würdigung ihrer Arbeiten bis zum heutigen Tag entgegensteht. Der Entstehungskontext der Forschungsarbeiten verweist schließlich auf das spannungsgeladene Verhältnis von Visibilisierung und Invisibilisierung, in das auch akademische Strukturen und Forschungsbemühungen eingewoben sind: So ermöglichten sie einerseits die Sichtbarmachung von Frauen als adressierte Gruppe und als Forscherinnen, andererseits sind auch die Forschungsarbeiten selbst in Denkmuster der bürgerlichen Sphäre eingebettet, womit sich spezifische Adressierungen und Positionierungen verbinden (vgl. Lau 2019).

2.1 Methodische Postulate nach Maria Mies – Von der Frage nach Parteilichkeit

Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisierend formulierte Maria Mies Ende der 1970er-Jahre die *Methodischen Postulate der Frauenforschung*, die seither breit rezipiert wurden.³ Mies (1978) intendierte die Sichtbarmachung und Veränderung sozialer Realitäten von Frauen, gleichzeitig forderte sie die Wissenschaft hierzu zu einer klaren Positionierung hinsichtlich *Parteilichkeit* auf (vgl. Müller 2004):

„Die vertikale Beziehung zwischen Forschern und Erforschten, die ‚Sicht von oben‘ wird ersetzt durch die ‚Sicht von unten‘. Es ist eine notwendige Folge der Forderung nach bewusster Parteilichkeit und Reziprozität, dass Forschung, bisher weitgehend ein Instrument zur Herrschaftssicherung, in den Dienst von beherrschten, unterworfenen und ausgebeuteten Gruppen und Klassen gestellt wird. Das gilt insbesondere für Frauen“ (Mies 1978: 2).

„Verstehen Wissenschaftlerinnen ihre Forschung als integralen Teil einer befreienden Aktion und setzen sie in dem Schnittpunkt sozialer und individueller Veränderungsprozesse an, dann können sie nicht umhin, sich in diesem Prozess auch selbst zu verändern als Menschen und als Wissenschaftlerinnen. Sie werden vor allem die Borniertheit, Abstrakt-

3 Der Ausschluss der Frauen aus der Wissenschaft zeigt sich auch anhand der Postulate: Sie wurden in der Zeitschrift *beiträge zur feministischen theorie und praxis* veröffentlicht, die von Soziologinnen gegründet wurde, da die Fachgesellschaft für Soziologie es ablehnte, eine *Sektion Frauenforschung* einzurichten, wodurch die Publikationsmöglichkeiten wiederum stark eingeschränkt gewesen waren (vgl. Lechner 2021). Für eine kritische Perspektive auf die Postulate aus methodologischer Sicht siehe Wohlrab-Sahr (1993).

heit, politische Impotenz und Arroganz des etablierten Wissenschaftlers ablegen und lernen, dass die Kreativität der Wissenschaft von ihrer Verankerung in lebendigen Lebensbezügen abhängt. Die methodologische Konsequenz bedeutet ein Nachdenken über Techniken zur Erfassung von geschichtlichen Veränderungsprozessen“ (ebd.: 4).

Diese von Mies gestellten Forderungen lassen sich als Aufruf zur Verhandlung der Rolle von Wissenschaft resp. forschenden Personen rahmen. Hierfür fordert Mies *Parteilichkeit* und *Reziprozität* im Forschungsprozess ein, um den Benachteiligungen von Frauen kritisch und v. a. aktivistisch zu begegnen. Anhand der scharf formulierten Kritik, die sich als „Borniertheit“, „politische Impotenz“ oder „Arroganz“ artikuliert, kann eine Reihe von Fragen aufgeworfen werden: Wer forscht zu welchem Gegenstand, aus welcher Perspektive? Welche Methoden werden auf welche Weise genutzt? Inwiefern werden (Un-)Sichtbarkeiten (re-)produziert und/oder kritisch reflektiert? Welche sozialen Gruppen werden in diesem Kontext auf welche Weise hervorgebracht? Wie wird das Verhältnis von Forschenden und Beforschten im Kontext von Macht und (A-)Symmetrie gestaltet? Inwiefern werden mittels Forschung (neue) Adressierungen und Markierungen vorgenommen? Auf welche Weise wird mit Parteilichkeit und Politizität im Forschungsprozess und mit den Ergebnissen umgegangen?

Die hier angeführten Fragen sind nicht nur im zeitgeschichtlichen Kontext von Relevanz. Sie bieten auch gegenwärtig bedeutsame Anschlussmöglichkeiten für forschungsethische, epistemologische und methodologische Überlegungen.

2.2 Donna Haraway – Situiertes Wissen, Fadenspiele und response-ability

Die scheinbare Objektivität der Wissenschaft kritisierend argumentiert Donna Haraway „für die Verortung und Verkörperung von Wissen und gegen verschiedene Formen nicht lokalisierbarer und damit verantwortungsloser Erkenntnisansprüche“ (Haraway 1995: 83). Wird Wissen als prinzipiell vielfältig und partiell, als in Beziehung stehend zu historischen, sozialen, sprachlichen sowie technologischen Gesellschafts- und Machtverhältnissen, als „verdichteter Knoten in einem agonistischen Machtfeld“ (ebd.: S. 75) verstanden, so ist Wissen nach Haraway stets *situiertes Wissen*.

In einer weiteren Metapher, jener des *Fadenspiels*, verdichtet Haraway (2018) diese Überlegungen, die für die Gestaltung von Forschungsbeziehungen herangezogen werden können: Die Bilder, die in einem Fadenspiel entstehen, deuten auf die Verwobenheit der einzelnen Disziplinen und Wissensformen hin. So kann kein Fadenabschnitt ohne die anderen Abschnitte bestehen, zugleich hat jeder von ihnen seine eigenständige Funktion. Haraway verweist in diesem Kontext auf die notwendige Multiperspektivität, um ein Bild bzw. Wissen zu erzeugen, das nur durch Weitergabe funktioniert: „Fadenspiele erfordern, dass man

stillhält, um zu empfangen und weiterzugeben. Fadenspiele können von vielen gespielt werden [...], solange der Rhythmus von Geben und Nehmen aufrechterhalten wird“ (Haraway 2018: 20).

Auch die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten kann als Fadenspiel, im *Rhythmus von Geben und Nehmen*, gedacht werden: So bringen Forscher:innen etwa ein Muster ein – bspw. im Kontext eines Interviews einen Erzählimpuls, das von den Beforschten aufgegriffen und wieder zurückgegeben – oder aber auch fallen gelassen werden kann. Die Vielschichtigkeit dieser Metapher lässt aber auch noch andere Deutungen zu: Der bestehende wissenschaftliche Kanon oder Diskurs schlägt ein Muster vor, an das wir als Forscher:innen anknüpfen, es transformieren, beantworten und/oder zurückwerfen können und uns somit an der Veränderung oder auch dem Erhalt bestehender hegemonialer Ordnungen beteiligen.

3 Perspektiven der childhood studies⁴

Etwa seit den 1980er-Jahren problematisieren die *childhood studies* die generationale Positionierung von Kindern im gesellschaftlichen Gefüge. Sie verstehen sich als ein multidisziplinäres, vielfältiges Forschungsfeld mit unterschiedlichen (Theorie-)Traditionen, das die Annahme von Kindheit als historisch-kulturell variables, sozial hervorgebrachtes, (dis-)kontinuierliches, generationales Ordnungsmuster eint (vgl. Alanen 2014; Blaschke-Nacak et al. 2018).

3.1 Kindheitsforschung: Forschung über, von und mit Kindern?

Ausgehend von der Kritik an adultistischen Forschungsbemühungen, in der ein „ideologische[r] (Erwachsenen-)Standpunkt gegenüber Kindern und Kindheit“ eingenommen wurde, entwickelte sich etwa ab den 1990er-Jahren das Bemühen, Kinder in Forschungsprojekte miteinzubeziehen (vgl. Alanen 2005: 67). Die Bearbeitung des *Repräsentationsdilemmas* – Erwachsene sprechen *über* und *für* Kinder (vgl. Joos/Alberth 2022) – erfolgt zunehmend über die Adressierung von Kindern als *Forschungsobjekten*. Dabei werden ihre Perspektiven – oftmals im Kontext von *Partizipation* – in den Blick zu nehmen versucht (vgl. Alanen 2005). Mit diesen Bemühungen um Sichtbarmachung verbindet sich jedoch auch eine Etikettierung, im Sinne einer Zuschreibung von Eigenständigkeit, Kompetenz, Kreativität und Deutungsmacht (vgl. Hengst/Zeiher 2005). Problematisch ist dies insbesondere im Hinblick auf die Konstruktion von (generationalen) *Anderen*, der eine Thematisierung der sozialen Positionierung bzw. die kritische

⁴ Das folgende Kapitel 3 bezieht sich weitgehend auf die publizierte Dissertationsschrift von Melanie Holztrattner (2024).

Reflexion des als situiert verstandenen Wissens entgegengesetzt werden kann (vgl. Joos/Alberth 2022).

Der Problematik, erwachsene Forscher:innen zu autorisieren, *über* und *für* Kinder zu sprechen, kann die Kindheitsforschung nicht entgehen, sie muss sie vielmehr systematisch reflektieren (vgl. Joos/Alberth 2022). Und auch die Herausforderung, kindliche Perspektiven zwar abbilden zu *wollen*, dies jedoch nicht unmittelbar zu *können*, bleibt letztlich ungelöst (vgl. Deckert-Peaceman 2022). Dennoch würde ein Ausblenden kindlicher Perspektiven aus Gründen der Uneinnehmbarkeit im Kontext generationaler Ordnung bzw. doppelter Fremdheitsrelation⁵ ein – erneutes und ausschließliches – *Sprechen-über* erwachsener Forscher:innen über Kinder bewirken, das die Asymmetrie im generationalen Machtgefüge nicht weiter reflexiv bearbeitet, sondern verstärkt (vgl. Christensen/Prout 2002).

3.2 Ethische Symmetrie als Antwort auf generationale Asymmetrie?

Die Frage nach dem Umgang mit generationaler Ordnung in Forschungsprojekten wird etwa seit der Jahrtausendwende zunehmend (forschungsethisch) diskutiert (vgl. Punch 2002; Rupprecht/Latner 2022). Dabei wird insbesondere der Ansatz *ethischer Symmetrie* vakant, der auf Christensen und Prout (2002) zurückgeht und im deutschsprachigen Diskurs bspw. von Eßer und Sitter (2018) aufgegriffen wird. Dieser kann als ein allgemeines Prinzip fungieren, „an dem sich die Forschung auch beziehungsweise gerade unter den Bedingungen sozialer Asymmetrie zu orientieren habe“ (ebd.: 6). Ethische Symmetrie ist somit nicht als erreichbares Produkt oder Ergebnis zu verstehen, sondern prozessual, als Hervorbringungsleistung, die von den Akteur:innen – Erwachsenen und Kindern – immer wieder zur Performanz gebracht (vgl. von Köppen/Schmidt/Tiefenthaler 2021) und von den Forschenden ständig reflexiv bearbeitet werden muss (vgl. Christensen/Prout 2002).

Kinder werden hier zugleich als Repräsentant:innen einer sozialen Gruppe gedacht, die in klassischen ethischen Entwürfen kaum Berücksichtigung fand und über lange Zeit hinweg erhebliche Benachteiligungen erfahren hatte (vgl. Eßer/Sitter 2018). Das Konzept ethischer Symmetrie fordert „dazu auf, diese zu überwinden, ohne dabei die [als sozial und situativ hervorgebracht verstandenen; Anm. der Verfasserin] Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zu negieren“ (ebd.). Christensen und Prout (2002) formulieren hierzu drei Annahmen, die die Adressierung der beforschten und forschenden Akteur:innen im Kontext ethischer Symmetrie grundlegen:

5 Die Relationen zwischen Wissenschaftler:innen und Kindern sind in Forschungsprozessen grundsätzlich asymmetrisch angelegt: Erwachsene Forschende sind erwachsen *und* forschend und Kinder sind beides (in der Regel) *nicht* (vgl. Mey/Schwentesius 2019). Dieser Umstand motorisiert wiederum spezifische (Re-)Positionierungen und (Re-)Adressierungen, die ihrerseits kritisch-reflexiv eingeholt werden müssen.

“The first is that the researcher employs the same ethical principles whether they are researching children or adults. Second, that each right and ethical consideration in relation to adults in the research process has its counterpart for children. Third, the symmetrical treatment of children in research means that any differences between carrying out research with children or with adults should be allowed to arise from this starting point, according to the concrete situation of children, rather than being assumed in advance” (ebd.: 482).

Empirische Kindheitsforschung ist somit zwar darauf verwiesen, „die spezifische Situation der Forschung mit Kindern“ (Nentwig-Gesemann/Großmaß 2017: 212) zu berücksichtigen; sie muss aber gleichzeitig die realitätsmächtige generationale Relationierung und Positionierung, die mit der Zuschreibung kindlicher Vulnerabilität verbunden ist, kritisch reflektieren, um einer machtvollen Paternalisierung entgegenzuwirken (vgl. Andresen 2016). Es bedarf also der Entschiedenheit einerseits das spezifische Wissen und die Perspektiven von Kindern jenen der Erwachsenen nicht nachzureihen, sondern diese als gleichwertig zu achten (vgl. Nentwig-Gesemann/Großmaß 2017), andererseits braucht es ein Gewahrwerden der Spezifität, da Kinder (zum Teil) – bezugnehmend auf den Aspekt der Leiblichkeit – auf andere Weise auf Beteiligungs- und Ausdrucksmöglichkeiten verwiesen sind (vgl. Andresen 2016). Kinder im Forschungsprozess zu berücksichtigen und ihnen ehrliches Interesse zukommen zu lassen, bedeutet somit sie gleichzeitig als *Gleiche* und als *Andere* – vor dem Hintergrund machtvoller gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen – anzuerkennen und ihnen – insbesondere mit einem angemessenen methodischen Instrumentarium – würdevoll zu begegnen (vgl. Holztrattner 2024).

4 Konsequenzen für die (Aus-)Gestaltung (a)symmetrischer Forschungsbeziehungen

Dem Beitrag liegt die Idee zugrunde, Erträge aus unterschiedlichen Forschungsfeldern – *feministische Frauenforschung* und *childhood studies* – miteinander zu relationieren und mögliche Konsequenzen für die (Aus-)Gestaltung von (a-)symmetrischen Forschungsbeziehungen in der Sozialpädagogik im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Verhältnisse zu formulieren. Dabei müssen Fragen nach Repräsentation, Adressierung und Parteilichkeit nicht nur inhaltlich kritisch verhandelt werden, sondern auch im Hinblick auf die Art und Weise, *wie* Forschung hervorgebracht wird. Um einen Beitrag zur Etablierung einer kritisch-reflexiven Haltung im Kontext von Forschungsbemühungen zu leisten, wollen wir mit der Formulierung der folgenden Punkte ein Denkangebot zur weiteren Ausverhandlung machen.

- 1) **Kritik und (De-)Stabilisierung sozialer Verhältnisse:** Forschung ist gefordert, hegemonial strukturierte gesellschaftliche Verhältnisse, soziale Ungleichheit und Marginalisierung zu thematisieren und soziale Lagen benachteiligter Gruppen zu problematisieren. Sie trägt Verantwortung dafür, einen Beitrag zur (De-)Stabilisierung bzw. Beförderung und/oder Behinderung gesellschaftlicher Transformationen zu leisten. In diesem Kontext ist nicht nur bedeutsam, wer zu welchem Gegenstand forscht, sondern auch, auf welche Weise Forschungspraktiken vollzogen und damit Wissensproduktion – des als situiert verstandenen Wissens – (mit-)gestaltet wird.
- 2) **(Re-)Adressierung:** Dabei kann sich Forschung veränderter Adressierungen bedienen, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung von Forschungsbeziehungen. Werden Forscher:innen und Beforschte als Akteur:innen in einem Verhältnis ethischer Symmetrie gefasst, so wird die stets zu erbringende, reziprok aufeinander bezogene Bearbeitungsleistung prominent gestellt. Nicht nur die Beforschten sind in diesem Fall von der Macht der Wissenschaftler:innen ‚betroffen‘, auch Forschende sind auf Adressat:innen angewiesen, um Wissensbestände – zumindest in empirischen Projekten – überhaupt produzieren zu können.
- 3) **(In-)Visibilisierung:** Forschung leistet einen Beitrag zur kritischen Bearbeitung sozialer Ordnung(en), bei gleichzeitiger Anerkennung von Fremdheit und Vertrautheit zwischen Forschenden und beforschten Akteur:innen. Dabei ist die Spannung von Thematisierung und Dethematisierung sowie Produktion und Reproduktion sozialer Kategorien (bspw. *gender*, *generation*) zu berücksichtigen. Zwar ist es, wie bereits angesprochen, notwendig, Problematisierungen (etwa im Hinblick auf Marginalisierungen) vorzunehmen. Jedoch muss die Art und Weise dieser Bearbeitungen immer wieder befragt werden, um dem Sich-Einschreiben in machtvollen Ordnungen und dem Fortschreiben von ontologischen Zuschreibungen (etwa von Vulnerabilität) kritisch zu begegnen.
- 4) **Inklusivität und Exklusivität:** Zu fragen ist schließlich, wer unter welchen Umständen, von wem und wodurch in Forschungsprozessen inkludiert und/oder exkludiert wird, wer Ein- oder Ausschluss erfährt. Von Bedeutsamkeit ist dies nicht nur im Hinblick auf die im Beitrag angesprochenen sozialen Dimensionen von *gender* und *generation*. Auch über diese und andere Kategorisierungen und deren intersektionaler Überschneidungen kann im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses beispielsweise gefragt werden, inwiefern auch methodisch Ausschlüsse produziert werden, etwa wenn Personen aufgrund ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und/oder Offenheit implizit in wissenschaftlichen Projekten, die sich empirisch auf verbales Datenmaterial beziehen, präferiert werden, dies – dem Beispiel eines Interviews folgend – aber unter einem anderen Label – bspw. im Hinblick auf den sog. *Gehalt* des Datenmaterials – verhandelt wird. Zugleich ist eine Reflexion normativ-affirmativer Vorstellungen von Inklusion bzw.

Inklusivität aufgerufen, etwa wenn auch danach gefragt werden soll, wann und unter welchen Umständen möglicherweise Exklusion bzw. Exklusivität angemessen(er) ist.

Die hier nur cursorisch angestellten Überlegungen wollen wir an dieser Stelle nicht mit konkreten ‚Lösungsoptionen‘ schließen. Vielmehr möchten wir mit dem Artikel einen partikulären Beitrag für die gegenwärtige Debatte leisten, indem wir eine produktive Perspektive eröffnen, die die – oft rezipierte – *Reflexivität* bemüht. Denn letztlich ist es (auch) an uns, als Wissenschaftler:innen die Wahl des Gegenstands und die Gestaltung des Forschungsarrangements zu reflektieren. Dafür ist u. a. erforderlich, Forschungsbeziehungen responsibel zu bearbeiten, (A-)Symmetrien auszubalancieren und dabei unserer *Ver-Ortung* und *Ver-Antwortung* als forschende Akteur:innen möglichst gerecht zu werden. Forschung ist nicht nur gefordert, auf inhaltlicher Ebene zu problematisieren, es bedarf auch einer kritischen Reflexion jener Prozesse selbst, etwa zur Bearbeitung der eigenen Involviertheit und Standortgebundenheit resp. dem Sichtbar-Machen von Praktiken der (Re-)Positionierung und (Re-)Adressierung.

Um den Bogen abschließend zurück zu den theoretischen Ausführungen des Beitrags zu spannen: Haraways (2018) Situiertheit des Wissens und die Metapher des Fadenspiels als eine *Praktik des Denkens und Machens* schließen nicht nur an die Forderung von Maria Mies (1978) nach einer klaren Positionierung und Reflexivität von Forscher:innen an, sondern bilden auch ertragreiche Anschlussmöglichkeiten zur Gestaltung (a-)symmetrischer Beziehungen im Forschungsprozess, etwa anhand der *ethischen Symmetrie* (vgl. Christensen/Prout 2002). Im Bewusstsein bzw. im Wissen um die *Ver-Antwortung* (*response-ability*), dass sozialwissenschaftliche Forschung – etwa auch im sozialpädagogischen Kontext – oft mit marginalisierten, als vulnerabel erachteten, oft bislang ‚unsichtbaren‘ Gruppen befasst ist, erscheint die Offenlegung der Intention der Wissensproduktion und der Gestaltung des Forschungsprozesses nicht nur als sinnvoll, sondern auch als notwendig. In diesem Sinne möchten wir mit Haraways Worten zur weiteren Reflexion anregen:

„Es ist von Gewicht, mit welchem Anliegen wir andere Anliegen denken. Es ist von Gewicht, mit welchen Erzählungen wir andere Erzählungen erzählen. Es ist von Gewicht, welche Knoten Knoten knoten, welche Gedanken Gedanken denken, welche Beschreibungen Beschreibungen beschreiben, welche Verbindungen Verbindungen verbinden. Es ist von Gewicht, welche Geschichten Welten machen und welche Welten Geschichten machen“ (Haraway 2018: 23).

5 Literaturverzeichnis

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, S. 65–82.
- Alanen, Leena (2014): Theorizing childhood. In: *Childhood* 21, 1, S. 3–6.
- Andresen, Sabine (2016): Normierte Kindheit. Kritische Anfragen an die Kindheitsforschung. In: Becker, Ulrike/Friedrichs, Henrike/von Gross, Friederike/Kaiser, Sabine (Hrsg.): *Ent-Grenztes Heranwachsen*. Wiesbaden: Springer, S. 17–30.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (2018): Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–33.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002): Working with ethical symmetry in social research with children. In: *Childhood* 9, 4, S. 477–497.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hrsg.): *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 29–50.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 19, 3, S. 1–21.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–23.
- Hering, Sabine (2010): „Frühe“ Frauenforschung: Die Anfänge der Untersuchungen von Frauen über Frauen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331–339.
- Holztrattner, Melanie (2024): *Frühe Kindheit(en). Praxeologische Analysen zur Hervorbringung im Kontext frühpädagogischer Institutionen*. Wiesbaden: Springer.
- Joos, Magdalena/Alberth, Lars (2022): Forschungsethik in der Kindheitsforschung – Dilemmata, Standards und Reflexionen für das Forschen über, zu und mit Kindern. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.

- Lau, Dayana (2019): Zum Verhältnis von sozialen Bewegungen, Wissen und Praxis in den Anfängen sozialpädagogischer Forschung. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 1, S. 17–39.
- Lechner, Theresa (2021): Auf der Suche nach dem guten Leben – Maria Mies. In: Buchinger, Birgit/Böhm, Renate/Groszmann, Ela (Hrsg.): *Kämpferinnen*. Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag, S. 56–73.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer Nature, S. 3–47.
- Mies, Maria (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung, dargestellt am Beispiel ‚Gewalt gegen Frauen‘. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 1, S. 41–63.
- Müller, Christa (2004): Parteilichkeit und Betroffenheit: Frauenforschung als politische Praxis. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 294–297.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Großmaß, Ruth (2017): Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen*. Freiburg: FEL, S. 209–227.
- Punch, Samantha (2002): Research with children: The same or different from research with adults? In: *Childhood* 9, 3, S. 321–341.
- Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2022): Forschungspartizipation von Kindern zwischen Minimalbeteiligung und Entscheidungsmacht: Forschungsethische Herausforderungen und Perspektiven der Forschungssubjekte auf Forschung in Kindertagesstätten. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, S. 15–30.
- von Köppen, Marilena/Schmidt, Kristina/Tiefenthaler, Sabine (2021): Doing ethical symmetry – ein handlungsleitendes Prinzip für den Umgang mit ethischen Herausforderungen bei der partizipativen Forschung in institutionellen Kontexten. In: *ÖJS – Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, S. 203–228.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1993): Empathie als methodisches Prinzip? Entdifferenzierung und Reflexivitätsverlust als problematisches Erbe der „methodischen Postulate zur Frauenforschung“. In: *Feministische Studien* 11, 2, S. 128–139.

Inklusion und Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie

Inklusion – (k)ein Thema für die Offene Jugendarbeit in Österreich?

Hannelore Reicher

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Stellenwert des Themas Inklusion in der Offenen Jugendarbeit (OJA). Einleitend wird auf die Vielschichtigkeit des Inklusionsbegriffs im Kontext der Sozialen Arbeit eingegangen. Dabei wird deutlich, dass sich dieser auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen kann und auf unterschiedlichen Ebenen verortet ist (Gesellschaft, Organisation, Soziale Prozesse, individuelle Teilhabemöglichkeiten). In weiterer Folge wird das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in Österreich beschrieben mit seinen Konzepten, Prinzipien und Wirkungen. Mit einem Fokus auf die Zielgruppe von Jugendlichen mit Behinderung wird die Frage diskutiert, wie OJA zu Inklusion beitragen und Exklusionsrisiken verhindern kann. Möglichkeiten für inklusive Organisationsentwicklungskonzepte werden aufgezeigt.

1 Inklusion – ein vielschichtiges Konzept

In der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird Inklusion als Menschenrecht und gesellschaftlicher Auftrag verstanden. Dies umfasst Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderung und Bewusstseinsbildung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Strukturell bedingte Umweltbarrieren sollen abgebaut werden, ebenso diskriminierende Einstellungsmuster durch Sensibilisierung und soziales Lernen in der Bevölkerung (vgl. Meyer 2020: 430).

Inklusion ist ein Prozess, der sich auf verschiedene Ebenen bezieht (vgl. Reicher 2010: 21): Auf der individuellen Ebene geht es um personale Entwicklungsmöglichkeiten und -potenziale im Sinne eines Empowerments. Die soziale Ebene zielt auf Einbeziehung und Teilhabe. Die institutionelle Ebene bezieht sich auf inklusive Organisationsentwicklung, während auf der gesellschaftlichen Ebene politische bzw. rechtliche Prozesse und eine auf Inklusion zielende Sozialpolitik relevant sind.

Inklusion wird v. a. mit Bezug zur formalen Bildung in Kindergärten und Schulen breit diskutiert. Es geht jedoch um den Einbezug in *alle* sozialen Systeme und Lebensbereiche, um Teilhabemöglichkeiten an relevanten Ressourcen, Prozessen und Entscheidungen. Wenn es um die Initiierung von gesellschaftlichen Lernprozessen für den akzeptierenden Umgang mit Vielfalt geht, stellt sich die Frage, wie es mit Inklusion in der informellen und non-formalen Bildung aussieht? Meyer (2020: 444) vertritt die These, „dass insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer Ausrichtung auf informelle Bildungsprozesse, Begegnungsmöglichkeiten, Ergebnisoffenheit und ihrer Methodenvielfalt in

Spiel, Spaß, Geselligkeit, Sport, Freizeit und Kulturarbeit hierbei eine Schlüsselrolle einnehmen könnte.“

Der Inklusionsbegriff ist seit längerem Gegenstand wissenschaftlicher Debatten und Diskurse, die hier nicht im Detail rezipiert werden können. Der Inklusionsbegriff kann *eng* oder *weit* gefasst werden. Ein *weiter* Begriff zielt auf alle Merkmale von Differenz, ein *enger* Begriff auf Menschen mit Behinderung. Nicht übersehen werden sollte, dass diese ebenso eine heterogene Gruppe sind (vgl. Beck/Sturzenhecker 2021: 750).

Adressat:innen und ihre unterschiedlichen Diversitätsmerkmale können sich u. a. auf Gender, Herkunft/Ethnizität, Behinderung/Beeinträchtigung beziehen. Wenn verallgemeinernd von einer Vielfalt der Unterschiede ausgegangen wird – im Sinne von *jeder: ist anders* – wird Behinderung quasi unsichtbar. Hier ist die Position der antikategorialen Inklusionspädagogik zu nennen, die eine völlige Dekategorisierung fordert, demnach könne auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ verzichtet werden (vgl. Dederich 2014: o.S.). Kritisch kann hier angemerkt werden, dass „der damit einhergehende „Verlust von analytischer Trennschärfe und Differenzierung“ (ebd.) zur „Einbuße der Möglichkeit, spezifische Interessen im Raum des Politischen zu artikulieren oder passgenaue individualisierte pädagogische Interventionen zu planen“ (ebd.) führen kann. Grundsätzlich ist die Kategorisierung Behinderung per se in der Inklusiven Pädagogik also auch mit Widersprüchen behaftet, da diese Bezeichnung eine kontraproduktive Funktion haben kann und im Sinne einer ‚Kategorisierungsfälle‘ fungieren könnte (vgl. Exner 2023: 13). Dennoch sind Kategorisierungen als relationales Prinzip gesellschaftlicher und sozialer Konstruktionsprozesse anzuerkennen, ebenso wie als Analyse-kategorie in der Wissenschaft.

So gibt es auch in den Disability Studies, die Behinderung als Produkt von Ausschlusspraktiken und Barrieren im Kontext von sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen sehen, Kritik an individualisierenden und damit Stigmatisierung und Ausgrenzung stützenden Modellen von Behinderung (vgl. DiStA 2019), dennoch wird an der Kategorie *Behinderung* per se festgehalten. Dies wird für analytische Zwecke notwendig, aber Behinderung wird auch als eine identitätspolitisch relevante Kategorie gesehen (vgl. Beck/Plößer 2021).

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein Begriffsverständnis von Inklusion zugrunde, das sich an den wissenschaftlichen Diskursen in der Sozialpädagogik orientiert: Es geht um die „Teilhabe-, Entwicklungs- und Verwirklichungschancen von Menschen, die aufgrund von ‚behindernden‘ Strukturen von unterschiedlichsten Exklusionsmechanismen betroffen sind. Soziale Teilhabe ermöglicht einen Weg hin zu Teilhabe, Partizipation und einem eigenverantwortlichen ‚guten Leben‘“ (Kuhlmann et al. 2018: 13). Dies wird im Folgenden für das Feld der OJA präzisiert.

2 Das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit in Österreich ist ein heterogenes und komplexes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. OJA versteht sich als eine diversitäts- und zielgruppenorientierte Jugendarbeit mit heterogenen Angeboten und Settings. Jugendarbeiter:innen verstehen sich in Anlehnung an die Ziele Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession, sie setzen sich für Armutsbekämpfung, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Beteiligung, Politische Bildung, Arbeitsmarkt Zusammenleben in Gemeinden ein. Die 2011 entwickelten Qualitätsstandards dienen als Orientierungsrahmen (vgl. Kern-Stoiber 2021).

Als Wirkungsdimensionen sind die Erweiterung der Handlungskompetenzen der Jugendlichen zu nennen, Identitätsentwicklung und Alltagsbewältigung zu fördern, ebenso Interessensförderung und zu gesellschaftlicher Beteiligung zu ermutigen. Als aktuelle Themen der OJA werden Qualifizierung, Digitale Jugendarbeit, Kooperation mit Schule, politische Bildung und (Rechts-)Extremismus in Europa genannt (vgl. Kern-Stoiber 2021). Explizit auf Inklusion wird im Beitrag von Kern-Stoiber nicht eingegangen.

OJA wird von 346 verschiedenen Trägerorganisationen mit 630 Standorten realisiert. Davon sind 72 % Vereine, 25 % Gemeinden und 3 % konfessionelle Träger. 87 % der Angebote sind standortbezogen, vorwiegend in Jugendzentren. Ca. 2.050 Fachkräfte sind in diesem Handlungsfeld aktiv, sie erreichen ca. 250.000 österreichische Jugendliche pro Jahr. Der Altersrange reicht von 6 bis 30 Jahren, der Hauptfokus liegt auf der Altersgruppe von 12 bis 18 Jahren (vgl. Kern-Stoiber 2021: 1933). In Bezug auf die Ausbildungen der Jugendarbeiter:innen zeigt sich folgendes: 60 % verfügen über (sozial-)pädagogische Ausbildung des tertiären Bildungssektors, 30 % über Ausbildungen aus dem non-formalen Bildungsbereich (z. B. Jugendarbeitslehrgänge, Workshops in Outdoorpädagogik) und 10 % befinden sich noch in Ausbildung oder sind Berufsquereinsteiger:innen (vgl. ebd.).

Zukünftige Entwicklungen zielen nach Kern-Stoiber (2021) auf die Intensivierung der Kooperation mit Unterstützungssystemen wie der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe. Ergänzt werden könnte dies – vor dem Hintergrund des hier fokussierten Themas – mit einer verstärkten Kooperation von Schule und OJA mit dem Ziel einer inklusiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Graf 2021).

3 Offen für alle? – Intersektionalität

Jugendarbeiter:innen verstehen Offene Jugendarbeit als „Offen für alle“ (Barut 2024). Doch was bedeutet „alle“? Grundsätzlich lässt sich, wie bereits skizziert, ein weites und ein enges Bezugsfeld erkennen. Erfahrungen und Lebenswelten der Jugendlichen lassen sich nie entlang nur einer Differenzlinie verstehen, son-

dem in der Kombination mehrerer Ungleichheitskategorien im Sinne des Konzepts der Intersektionalität. Wenn es um Behinderung geht, wird verdeckt, dass es um Kinder und Jugendliche wie alle anderen geht (vgl. Beck 2021: 417). Mit dem exklusiven Fokus auf Behinderung werden andere Merkmale wie Gender, Klasse oder Ethnizität nur unzureichend beachtet. Eine intersektionale Perspektive ermöglicht es, Angebote besser auf die jeweiligen Bedarfe, relevante Themen und lebensweltlichen Zusammenhänge der Kinder und Jugendlichen anzupassen und wegzugehen von „homogenisierenden, stereotypisierenden und stigmatisierenden Sichtweisen auf die Mädchen oder die Jungen, auf *die* Migrant*innen oder *die* Behinderten“ (Beck/Plößer 2021: 286).

Die Intersektionalitätsforschung betont die politische Relevanz von Differenzkategorien. Diese intersektionalen Perspektiven in der Kinder- und Jugendarbeit sind fruchtbar für die Analyse der Zielgruppe, als Methode der reflexiven Professionalisierung sowie für Handlungsmaximen in der Kinder- und Jugendarbeit per se (vgl. Beck/Plößer 2021). Bei intersektionalen Ansätzen geht es nicht nur um die Affirmation vielfältiger, miteinander verknüpfter Differenzlinien, sondern um Kritik und Reflexion von Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen. So verstanden erweitert der Intersektionalitätsansatz die „Differenzbrille“ und ist kein Ersatz für Mädchen- oder Jungenarbeit oder antirassistische Arbeit (vgl. Plößer 2021).

4 Inklusion in der OJA

Derzeit akzentuiert diversitätsbewusste Jugendarbeit vorwiegend die Differenzlinien Migration/Fluchterfahrung, Gender/LGBTQ und soziale Ungleichheit. Damit verbunden stellen sich dann Fragen nach den Bedarfen einer inklusiven Besucher:innenstruktur, nach Offenheit und Niedrigschwelligkeit, nach Angeboten, Barrieren, formellem und informellem Zugang. Die Forderungen nach Inklusion sowie Barrierefreiheit, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung sind beispielsweise für die Jugendarbeit in Deutschland eine wichtige Leitlinie (vgl. Meyer 2020: 429).

Wie sieht es nun in Österreich aus? In der Programmatik lassen sich Bezüge zum Inklusionsdiskurs erkennen. So heißt es in Bezug auf die Zielsetzung auf der Plattform Jugendarbeit in Österreich wie folgt: „Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit engagiert sich bei jeglicher [sic!] Inklusion und Integration von Jugendlichen und leistet hierzu wertvolle Beiträge [...]“ (RIS 2020).

Der Dachverband der Steirischen Jugendarbeit benennt im 2020 publizierten Handbuch folgende Definition von Inklusion: „Inklusion in der Offenen Jugendarbeit bedeutet die Bereitstellung von Begegnungsorten und deren Begleitung, damit alle Jugendlichen trotz bestehender Unterschiede, in Bezug auf soziale, nationale, regionale, religiöse und kulturelle Herkunft, bzw. Jugendliche, die im Besitz unterschiedlicher Fähigkeiten und Beeinträchtigungen sind, gemeinsam die Angebote

der Offenen Jugendarbeit in Anspruch nehmen können, sich dort beteiligen sowie miteinander und voneinander lernen“ (DV-Jugendarbeit 2020: 31).

Empirische Studien zur Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung in der OJA liegen aus dem österreichischen Raum kaum vor. Während Diversity-Themen wie Migration, Rassismus und Gender in den Angeboten und Konzepten in der OJA offensiv und explizit bearbeitet werden, scheint das Thema Behinderung eher noch ein Randthema zu sein (vgl. Reicher 2022).

Eine Befragung der jugendlichen Teilnehmer:innen und der Jugendarbeiter:innen lässt sich wie folgt zusammenfassen: Jugendliche mit Behinderung sind keine explizite Zielgruppe. Das Thema Behinderung kommt nur am Rande vor und wird als am wenigsten interessant gesehen: 71,3 % der Jugendlichen, die Jugendzentren besuchen, sagen, dass das Thema Behinderung nicht interessant ist, nur 28,7 % finden es interessant. Damit belegt dieses Thema den letzten Platz im Ranking. Die Top-Themen, die am meisten interessieren sind Freundschaften, Musik, Liebe/Sexualität, Sport/Bewegung, Familie und Zukunftsperspektiven. Bei der Befragung der Jugendarbeiter:innen ergibt sich, dass diese die gesellschaftlichen Wirkungen der Jugendarbeit in Bezug auf Inklusion am niedrigsten einschätzen; für andere Themen wie Förderung der Beteiligung in der Gemeinde, Verminderung von Rassismus, Förderung von Bewusstsein für Genderfragen, Stärkung des Umweltbewusstseins sehen diese höhere gesellschaftliche Wirkungen (vgl. Gspurning et al. 2016).

Während gezielte Studien zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Offenen Jugendarbeit in Österreich fehlen, liegen aus Deutschland einige einschlägige Forschungsbefunde vor (vgl. Seckinger 2014; Meyer 2020): Oftmals werden nur einmalige Events in Kooperation mit Organisationen für Menschen mit Behinderung angeboten. Nur bei einem Drittel kommen Nutzer:innen mit Behinderung in den Offenen Bereich, meistens im Zuge von Ferienaktionen, vor. An diesen inklusiven Ferienfreizeiten nehmen maximal 20 % Jugendliche mit Behinderung teil. 60 % der Jugendeinrichtungen werden von Jugendlichen mit Behinderung besucht, es sind v. a. Jugendliche mit Lernbehinderung, selten Jugendliche mit *geistiger* Behinderung und Sinnesbeeinträchtigung. Während im Jugendalter das Thema Behinderung nicht interessiert und auch die Adressat:innen mit Behinderung die Ausnahme sind, werden bei Kindern die offenen und inklusiven Angebote besser bewertet, zu 90 % als sehr gut bzw. eher gut. Diese Studien aus Deutschland zeigen, dass „[...] Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit vielfach im Rahmen von Freizeitarbeit, in speziellen ‚Nischenangeboten‘ oder in Form von temporären bzw. einmaligen Projekten umgesetzt [wird]“ (Meyer 2020: 461). Die Absenz von Kindern bzw. Jugendlichen mit Behinderung in der OJA zeigt, dass „wirkungsvolle Exklusionsprozesse und Teilhabebarrieren existieren“ (Graf 2021: 1043).

5 Inklusionspotentiale und Exklusionsrisiken

Im Folgenden sollen zwei Perspektiven gegenüber gestellt werden: Am Beispiel einer aktuellen europaweiten Studie zeigt sich, wie wichtig die OJA als ‚soziale Arena‘ des Aufwachsens von den Adressat:innen gesehen wird. Dem gegenüber gestellt wird der Befund, dass Familien mit Kindern mit Behinderung und Jugendlichen in hohem Ausmaß von Exklusionsrisiken betroffen sind.

Worin liegen die Inklusionspotenzialen von OJA? Wie wird Offene Jugendarbeit von den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Wirkung gesehen? Einen interessanten Einblick gibt hier eine qualitative Befragung von 844 Jugendlichen zu den Wirkungen offener Jugendarbeit in fünf europäischen Ländern, die in fünf große Themencluster kategorisiert werden können (vgl. Ord et al. 2022): Offene Jugendarbeit fördert aus Sicht der Befragten Selbstwert/Persönlichkeitsentwicklung, bietet (Entwicklungs-)Räume für junge Menschen, ermöglicht Freundschaften/Beziehungen zu anderen, erfahrungsbasiertes Lernen und soziale Inklusion. Besonders deutlich wird in diesen Nennungen die soziale Wirkdimension der OJA aus Sicht der Adressat:innen.

Die sozialen Exklusionsrisiken bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zeigen sich auch in aktuellen Studien: Kinder mit Behinderung sind einsamer, zeigen niedrigeres Wohlbefinden, sind weniger in ihre soziale Umwelt involviert und werden mit sozialem Kompetenztraining *fit gemacht*, um sich zu integrieren (vgl. Koller/Stoddard 2021). Eine Veränderung der Umwelten und gesellschaftlichen Systeme in Richtung Inklusionsermöglichung bleibt aus. Ähnlich beschreibt Seifert (2020), dass Familien mit Kindern mit Behinderung die Erfahrung machen, dass ihre Kinder bei fast allen außerschulischen Aktivitäten ausgeschlossen sind, ihre sozialen Netzwerke und Kontakte sind eingeschränkt; es gibt kaum inklusive Freizeitangebote, auch nicht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Familien mit Kindern mit Behinderung brauchen die Entwicklung inklusiver Gemeinwesen, soziale Einbindung von Familien in inklusiven Quartieren, in denen es Knotenpunkte für lokale Engagement-Netzwerke gibt. Neben Stadtteilzentren und Mehrgenerationenprojekten werden Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit explizit erwähnt (ebd.).

6 Inklusive Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklungsprozesse in Richtung inklusionsfördernde und exklusionsvermeidende Jugendarbeit, die auch Jugendliche mit Behinderung einbeziehen, sind wünschenswert. Meyer (2020) benennt mit vier Handlungsoptionen konkrete Impulse für die Umsetzung von Inklusion in der Praxis:

- 1) Strategische Ausrichtung und Öffentlichkeitsarbeit: Es braucht gezieltere Anstrengungen um mögliche Nutzer:innen mit Behinderung aktiv anzusprechen und einzubeziehen.

- 2) Zuständigkeitsklärung und fachliches Selbstverständnis: Wenn Kinder und Jugendlichen mit Behinderung nicht als Zielgruppe gesehen werden bedarf es einer Reflexion der eigenen Haltung.
- 3) Pädagogische Konzepte und Angebotsentwicklung: Kinder- und Jugendliche mit Behinderung brauchen keine „Sonder“-Angebote sondern „wirklich“ inklusiv ausgerichtete Angebote“ (Meyer 2020: 460).
- 4) Inklusive Organisations- und Teamentwicklung: Diversity-Kompetenz und die Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Behinderung (von Hauptamtlichen bis hin zu Honorarkräften) kann als „Krönung“ und wirkliche Inklusion angesehen werden (vgl. ebd.: 461).

Auch im Index für Inklusion (vgl. Meyer/Kieslinger 2014) sind Indikatoren für Inklusionsprozessbegleitung zu finden. In diesem Index für Inklusion werden kulturelle, strukturelle und praxisbezogene Reflexionslinien differenziert, die sich wechselseitig beeinflussen: Dabei geht es um die Haltungen der Fachkräfte, die politisch hergestellten Verhältnisse und um das konkrete Handeln. Im Sinne einer reflexiven inklusiven Perspektive bietet sich die Chance, die eigene professionelle Praxis und gesellschaftliche und politische Voraussetzungen kritisch zu analysieren (vgl. Dannenberg/Dorrance 2009).

Mit der „Expertise für Inklusion“ (Meyer 2016) liegt ein weiteres Modell basierend auf empirischer Bestandsaufnahme vor, das folgende Gelingensfaktoren für Inklusion in der OJA benennt:

- Räumliche Barrierefreiheit, das Vorhandensein von hauptamtlichem Personal und ausreichende personelle Ressourcen sind gegeben.
- Gezielte Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen mit Schulen bzw. Integrationsklassen, den Angeboten aus der Behindertenhilfe und Vernetzung mit Elterninitiativen werden angestrebt, Informationen über den Unterstützungsbedarf liegen vor, und/oder es gibt multiprofessionelle Teams.
- Längerfristige Aktionen und regelmäßige Kontakte wirken nachhaltiger.
- Ehrenamtlich engagierte junge Menschen können durch Assistenzpools, persönliche Unterstützernetze oder Tandems zu förderlichen sozialen Prozessen beitragen.
- Aktivitäten mit gemeinsamer Zielerreichung, Gemeinschaftserleben, Ergebnisoffenheit, Kommunikation und kreativ-künstlerischen Medien werden gezielt realisiert und haben inklusives Potenzial.

Hier steht die OJA vor der Herausforderung, der sich auch die Soziale Arbeit generell stellen muss: „Sind die Angebote der Sozialen Arbeit allgemein verfügbar, allgemein zugänglich (barrierefrei), annehmbar und anpassungsfähig, oder richten sich die Dienstleistungen an homogene Gruppen und fördern segregierende Systeme? Welches Change-Management hilft segregierende Dienstleistungen in inklusive Angebote umzuwandeln?“ (Degener/Mogge-Grotjahn 2012: 75).

7 Perspektiven

Inklusionsdiskurse und -bemühungen bleiben derzeit auf formale Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule) und die Arbeitswelt fokussiert. In den Angeboten und Konzepten der OJA werden bestimmte Diversity-Themen (z. B. Migration und Gender/Queerness) offensiv und explizit bearbeitet. Das Thema Jugendliche mit Behinderung hingegen wird marginalisiert, es scheint ein *un-cooles* Thema zu sein (vgl. Gspurning et al. 2016). Es besteht eine Diskrepanz zwischen Programmatik (Inklusion als Container- oder Marketingbegriff) und den konkreten Angeboten für Jugendliche mit Behinderung, die Exklusionsrisiken erleben und auch Barrieren zur Teilhabe an außerschulischen Bildungsangeboten gegenüberstehen. Die Teilhabe von Jugendlichen, die von Behinderung betroffen sind, würde eine „differenzgerechte und demokratische“ (Beck/Sturzenhecker 2021: 749) Offene Jugendarbeit ermöglichen, eine inklusive Offene Jugendarbeit. Tools zur inklusiven Organisationsentwicklung in der OJA können Teilhabechancen für Jugendliche mit Behinderung eröffnen.

8 Literaturverzeichnis

- Barut, Kira Margarete (2024): „Also im Prinzip ist die Tür offen für alle“. Diversität aus der Sicht von Fachkräften der Offenen Jugendarbeit. In: Soziale Arbeit, 2, S. 56–63.
- Beck, Iris (2021): Kindheit/Jugend und Behinderung. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 417–427.
- Beck, Iris/Plößer, Melanie (2021): Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 279–293.
- Beck, Iris/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 749–771.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion 3, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161> [Zugriff: 29.02.2024].
- Dederich, Markus (2014): Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. In: „Behinderte Menschen“, Heft 1. https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2014_Dederich_Intersektionalit%C3%A4t_und_Behinderung [Zugriff: 29.02.2024].

- Degener, Theresia/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis. In: Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 59–78.
- DiStA (2019). Diskussionspapier Behinderungsforschung. <https://dista.uniability.org/disability-studies/> [11.4.2024].
- DV-Jugendarbeit (2020): Handbuch der Offenen Jugendarbeit Steiermark. Grundlagen in Theorie und Praxis. https://dv-jugend.at/press/wp-content/uploads/2022/03/QHB_Gesamtfassung_mitCover_13MaerzWEB-1.pdf [Zugriff: 28.02.2024].
- Exner, Karsten (2023): Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung 5, 2, S. 13–28.
- Graf, Levke (2021): Inklusion in der Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 1043–1052.
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Alter, Susanne/Bugram, Christina/Findenig, Ines/Josic, Matea/Klinger, Sabine/Reicher, Hannelore/Stigler, Valentin/Zingerle, Valentina (2016): Offene Jugendarbeit in Österreich. (Universität) Graz: Eigenverlag. http://sozialeforschung.at/Offene_Jugendarbeit_digital.pdf [Zugriff: 20.01.2024].
- Kern-Stoiber, Daniela (2021): Offene Jugendarbeit in Österreich. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 1929–1339.
- Koller, Donna/Stoddart, Kevin (2021): Approaches that address social inclusion for children with disabilities: A critical review. In: Child & Youth Care Forum, 50, S. 679–699.
- Kuhlmann, Carola/Mogge-Grotjahn, Hildegard/Balz, Hans-Jürgen (2018): Soziale Inklusion: Theorien, Methoden, Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Thomas (2016): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg. <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/evaluation-des-foerderprogramms-inklusion-in-der-kinder-und-jugendarbeitjugendsozialarbeit> [Zugriff: 29.02.2024].
- Meyer, Thomas (2020): Inklusion als Herausforderung und Chance für die Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, Thomas/Patjens, Rainer (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 425–473.

- Meyer, Thomas/Kieslinger, Christina (2014): Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Eine Arbeitshilfe. Stuttgart: Ifas. <https://www.inklumat.de/index-fuer-die-jugendarbeit> [Zugriff: 01.03.2024].
- Ord, Jon/Carletti, Marc/Morciano, Daniele/Siurala, Lasse/Dansac, Christophe/Cooper, Sue/Fyfe, Ian/Kötsi, Kaur/Sinisalo-Juha, Eevia/Taru, Marti/Zentner, Manfred (2022): European youth work policy and young people's experience of open access youth work. In: *Journal of Social Policy* 51, 2, S. 303–323.
- Plöber, Melanie (2021): Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 735–748.
- Reicher, Hannelore (2010): *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*. Graz: Leykam Grazer Universitätsverlag.
- Reicher, Hannelore (2022): *Zeit und Inklusion*. In: Heimgartner, Arno/Arlt, Florian (Hrsg.): *Zeit und offene Jugendarbeit*. Wien: Lit. Verlag, S. 187–204.
- RIS (2020): *Bundes-Jugendförderungsgesetz – Bundesrecht konsolidiert*. Fassung vom 22.12.2020. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001058> [Zugriff: 22.12.2020].
- Seckinger, Mike (2014): Jugendzentren als Orte der Inklusion – ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: *PJW – Paritätisches Jugendwerk NRW – Info* 30, 1, S. 6–7.
- Seifert, Monika (2020): *Familie: Inklusion, Behinderung und Hilfesysteme*. In: Jutta Ecarius/Anja Schierbaum (Hg.): *Handbuch Familie*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9_50-1.

Berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen – exemplarisch ausgewählte Ansätze und Maßnahmen

Martin Klemenjak

1 Einleitung

Die berufliche Erstausbildung hat in Österreich einen hohen Stellenwert. Nach dem Abschluss der Pflichtschule erlernen rund 35 % der Jugendlichen einen gesetzlich anerkannten Lehrberuf. Ca. 40 % der Jugendlichen besuchen eine berufsbildende mittlere bzw. höhere Schule. In Österreich absolvieren somit rund 75 % der Schüler:innen eine berufliche Erstausbildung (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 5). Mit Stand Mai 2022 gab es in Österreich 212 gewerbliche und 15 land- und forstwirtschaftliche Lehrberufe. Die entsprechenden rechtlichen Grundlagen sind im (land- und forstwirtschaftlichen) Berufsausbildungsgesetz zu finden (vgl. ebd.: 14).

Hinsichtlich der Jugendarbeitslosigkeit und der Bildungsabschlüsse können für Österreich, bezogen auf den EU-Durchschnitt, vergleichsweise positive Werte konstatiert werden. So betrug die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen gemäß EUROSTAT in Österreich im Jahr 2022 9,5 %, während diese im EU-Durchschnitt bei 14,5 % lag. Neben der in Österreich allgemein relativ niedrigen Erwerbsarbeitslosigkeit, ist dafür vor allem das hoch entwickelte System der beruflichen Erstausbildung verantwortlich (vgl. Dornmayr 2023: 2). Auch ist zu bemerken, dass in Österreich der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die zumindest über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, gemäß EUROSTAT, im Jahr 2022 bei 85,4 % lag, und somit über dem EU-Durchschnitt von 83,6 % (vgl. ebd.: 6).

Trotz dieser verhältnismäßig positiven Datenlage schaffen jedoch nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen gelingenden Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (berufliche) Ausbildung und die berufliche Integration, denn die Übergänge können mit vielen Herausforderungen verbunden sein (vgl. Gangl et al. 2021: 60; Klemenjak 2021: 27). „Insbesondere beim Berufseinstieg werden zahlreiche Jugendliche mit Aufgaben bzw. Entwicklungen konfrontiert, welchen sie sich nicht gewachsen fühlen. Dies kann wiederum zum Abbruch einer gerade erst begonnenen Ausbildung, aber auch zu psychischen Problemen oder Suchtverhalten führen“ (Klemenjak 2017: 132). Beispielsweise finden Jugendliche bzw. junge Erwachsene aus unterschiedlichen

Gründen (z. B. Behinderungen) keinen Lehrplatz oder benötigen mehr Zeit und Unterstützung, um ihre berufliche Ausbildung erfolgreich absolvieren zu können (vgl. Gangl et al. 2021: 61; Klemenjak 2021: 27).

Zentral und wegweisend für die weiteren Ausführungen ist in diesem Kontext das UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2008, insbesondere Art. 27 Abs. 1:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird [...]“ (UN BRK 2008 zitiert nach Deutsches Institut für Menschenrechte 2024).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der gegenständliche Beitrag mit exemplarisch ausgewählten Ansätzen und Maßnahmen, wie die berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen (Migrationsbiografie, sozioökonomische Rahmenbedingungen usw.) in Österreich gelingen kann. In einem ersten Schritt wird auf das Konzept des *Supported Employment* bzw. der Unterstützten Beschäftigung näher eingegangen. Im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA), um in weiterer Folge die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) sowie die Berufsausbildung gem. § 8b BAG – d. h. die verlängerte Lehre und die Teilqualifizierung – zu skizzieren. Ein Resümee rundet den vorliegenden Beitrag ab.

2 *Supported Employment*/Unterstützte Beschäftigung

Das Konzept des *Supported Employment* bzw. der Unterstützten Beschäftigung dient „zur Erlangung und Erhaltung von bezahlter Arbeit für Menschen mit Behinderungen und anderer benachteiligter Gruppen am allgemeinen Arbeitsmarkt“ (vgl. Dachverband berufliche Integration Austria 2010: 7). Dabei handelt es sich um eine proaktive politische Strategie, im Sinne der bereits genannten Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (vgl. ebd.). Helga Fasching und Lena Tanzer (2022: 123f.) verweisen darauf, dass sich dieses Konzept an Personen mit erschwertem Zugang zum ersten Arbeitsmarkt richtet und zunächst vor allem für Menschen mit Lernbehinderungen oder intellektuellen Beeinträchtigungen entwickelt wurde. So basieren das Konzept, die Prinzipien und die Werte des *Supported Employment* auf Arbeiten aus Nordamerika, die dokumentieren, dass Menschen mit umfassenden Lernbehinderungen in der Lage sind, vielfältige komplexe Auf-

gaben zu erledigen. Damit werden eindrücklich das Potenzial und die Fähigkeiten von Menschen mit Lernbehinderungen hinsichtlich der Teilnahme an der Erwerbsarbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zum Ausdruck gebracht. Aufgrund des Erfolges wurde dieses Konzept weiterentwickelt und erweitert, um alle Bereiche von Behinderung und Benachteiligung einzuschließen (vgl. Dachverband berufliche Integration Austria 2010: 7).

Das Konzept Unterstützter Beschäftigung wurde in den späten 1980er-Jahren auch in Europa übernommen und in unterschiedlichen europäischen Ländern starteten erfolgreiche Pilotprojekte, finanziert vor allem über die EU-Programme Helios oder Horizon. Schließlich erfolgte im Jahr 1993 die Gründung des Europäischen Dachverbandes für Unterstützte Beschäftigung (EUSE) (vgl. ebd.). *Supported Employment* orientiert sich im nordamerikanischen Kontext an den Konzepten des Empowerments und der sozialen Inklusion. Auch die Würde und der Respekt vor dem Individuum stehen im Vordergrund. In Europa wurden folgende Werte und Prinzipien vereinbart, die in allen Phasen und Maßnahmen von Unterstützter Beschäftigung Berücksichtigung finden sollen: Individualität, Respekt, Selbstbestimmung, fundierte Entscheidungen, Empowerment, vertrauliche Behandlung von Daten, Flexibilität und Barrierefreiheit (vgl. ebd.: 8).

Helga Fasching und Lena Tanzer zufolge verweist Annelies Debrunner (2016: 544 zitiert nach Fasching/Tanzer 2022: 124) auf vier zentrale Merkmale dieses Konzeptes, nämlich die Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt, eine bezahlte und sozialversicherte Anstellung, eine langfristige und individuelle Unterstützung am Arbeitsplatz sowie die „direkte Platzierung“ statt vorhergehender Qualifizierung. In diesem Kontext halten Helga Fasching und Lena Tanzer fest, dass „im Zuge von Unterstützter Beschäftigung die Unterstützung und Beratung direkt auf den Arbeitsplatz verlegt, stark individualisiert und damit auf den persönlichen Hilfebedarf in dem speziellen Arbeitsfeld zugeschnitten“ (ebd.) wird. „Die herkömmliche, in vielen berufsvorbereitenden Maßnahmen stark vertretene Devise ‚Erst qualifizieren, dann platzieren‘ wird in die Strategie ‚Erst in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis platzieren, dann durch training-on-the-job qualifizieren‘ umgekehrt“ (ebd.: 125).

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die Werte und Prinzipien von Unterstützter Beschäftigung in einem 5-Phasen-Prozess ihre Umsetzung finden. Dabei handelt es sich um Orientierung und Beauftragung, Erstellung eines Fähigkeitsprofils, Arbeitsplatzsuche, Arbeitgeber:innen-Kontakt sowie betriebliche und außerbetriebliche Unterstützung (vgl. Dachverband berufliche Integration Austria 2010: 9).

3 Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA)

Wenn wir den Übergang von der Schule in den Beruf in den Blick nehmen, kann konstatiert werden, dass Österreich über ein stark ausdifferenziertes Spektrum

an Maßnahmen und Angeboten verfügt. Die zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen werden sowohl in als auch außerhalb der Schule von einer Vielzahl an Akteur:innen angeboten. Die Zielsetzung dieser Maßnahmen besteht vor allem darin, junge Menschen mit Benachteiligungen auf ihrem Weg in die Erwerbsarbeitswelt durch berufliche Orientierung, Nachreife und Qualifizierung zu unterstützen (vgl. Fasching et al. 2020: 315).

Eine zentrale Funktion übernimmt dabei das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA), welches über das Sozialministeriumsservice (SMS) finanziert wird. Bei diesem Netzwerk, das von arbeitsmarktpolitischer Relevanz ist, handelt es sich um ein ausdifferenziertes System, um Menschen mit Behinderung und ausgrenzungsgefährdete Jugendliche zu unterstützen. Die breit gefächerte Trägerlandschaft geht auf die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppen ein. Unter der Dachmarke NEBA werden derzeit sechs Leistungen (Jugendcoaching, AusbildungsFit, Berufsausbildungsassistenz, Jobcoaching, Arbeitsassistenz und Betriebsservice) gebündelt. Diese sollen zur Vermeidung und Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Armut beitragen (vgl. Sozialministeriumsservice 2024).

Beim Jugendcoaching handelt es sich um eine NEBA-Leistung an der Schnittstelle Schule und Beruf und basiert auf einer Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Einrichtungen, wie beispielsweise Jugendzentren. Das Ziel des Jugendcoachings ist es, ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen durch Beratung, Begleitung und Case Management Perspektiven zu ermöglichen. Die individuelle Unterstützung soll dazu beitragen, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern, um die Jugendlichen langfristig im Bildungssystem zu halten und somit eine höhere Qualifizierung zu erzielen. Abschließend wird in die individuell bestmögliche arbeitsmarktpolitische Maßnahme übergeleitet (vgl. ebd.). Dabei kann es sich beispielsweise um das AusbildungsFit oder eine verlängerte Lehre handeln.

Das AusbildungsFit wird für Jugendliche und junge Erwachsene nach Beendigung ihrer Schulpflicht angeboten, die auf der Suche nach einer Unterstützung für ihre weitere schulische oder berufliche Ausbildung sind. Diese NEBA-Leistung bietet z. B. Trainings (Kulturtechniken, Verhalten bei der Arbeit, Umgang mit anderen Menschen), um an den nächsten Ausbildungsschritt heranzuführen (vgl. ebd.). Dabei kann es sich z. B. um eine verlängerte Lehre oder Teilqualifizierung handeln.

Im Rahmen der Berufsausbildungsassistenz werden Jugendliche mit Behinderungen bzw. anderen „Vermittlungshemmnissen“ bei der Ausbildung im Kontext einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation unterstützt. Die Begleitung der Jugendlichen erfolgt im Betrieb und in der Berufsschule (vgl. ebd.).

Die Zielgruppe des Jobcoachings sind vor allem Menschen mit Lernbehinderungen. Im Rahmen dieser NEBA-Leistung werden (neue) berufliche Fertigkeiten direkt am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz trainiert. Ergänzend können die Teilnehmer:innen in Lehrgängen zur Berufserprobung einen Einblick in das Erwerbsleben bekommen. Dadurch sollen für Menschen mit Assistenzbedarf die

Chancen auf eine nachhaltige berufliche und gesellschaftliche Integration erhöht werden (vgl. ebd.).

Im Zuge der Arbeitsassistenz wird die berufliche Erstintegration von Menschen mit Behinderungen schwerpunktmäßig begleitet. Das Leistungsspektrum reicht von der Situationsanalyse und Einschätzung der individuellen beruflichen Möglichkeiten, über die Begleitung bei der Arbeitsplatzsuche bis zur Unterstützung beim Beginn eines Dienstverhältnisses. Auch die Krisenintervention, um einen gefährdeten Arbeitsplatz zu sichern, zählt dazu (vgl. ebd.).

Das Betriebservice fokussiert alle Betriebe, unabhängig von der jeweiligen Branche oder der Betriebsgröße. Auch Dienstgeber:innen des öffentlichen und gemeinnützigen Bereichs werden adressiert. Der Fokus wird auf die Bedürfnisse der Betriebe gelegt, um bedarfsgerecht zum Thema „Arbeit und Behinderung“ zu informieren und zu sensibilisieren. Das Angebotsspektrum reicht von der Beratung über Förderungsangebote, den Mehrwert der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen bis zur Begleitung beim Recruiting im Betrieb (vgl. ebd.).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass in den vergangenen Jahren durch die kontinuierliche Weiterentwicklung der NEBA-Leistungen ein breites Spektrum an Angeboten geschaffen wurde. Positiv zu erwähnen ist, dass die einzelnen Leistungen gut aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Wie der Titel des gegenständlichen Beitrages bereits zeigt, wird in diesem Kontext tendenziell von beruflicher Integration und nicht von beruflicher Inklusion gesprochen. Hierbei sei auf die begriffliche Differenzierung zwischen Integration und Inklusion verwiesen (siehe z. B. Kulke 2021: 431–435). Auch die zeitliche Befristung der NEBA-Leistungen kann an dieser Stelle thematisiert werden. Um auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch besser eingehen zu können, bedarf es unter anderem einer Ausweitung und Weiterentwicklung.

4 Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA)

Das Konzept der Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) findet sich bereits im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung (NAP) aus dem Jahr 1998. Als Zielsetzung wurde die „Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für bildungsbereite und -willige Jugendliche, die keine Lehrstelle oder keinen Ausbildungsplatz [...] finden“ (Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales et al. 1998: 15), definiert. Aufgrund der sich immer mehr zuspitzenden Lehrstellenkrise, wurde im Jahr 1998 auch das Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz (JASG) beschlossen, auf welches Michael Sturm verweist:

„Dieses sah – zunächst auf ein Jahr befristet – die öffentliche Förderung von 4.000 Ausbildungsplätzen vor, um für die Abgänger:innen der Schuljahrgänge 1998 und 1999 genügend Möglichkeiten zur Berufsausbildung bereitzustellen.

Oberste Priorität sollte dabei der Übertritt in ein betriebliches Lehrverhältnis haben. Die Beauftragung der Ausbildungseinrichtungen und die Zuweisung der Teilnehmer:innen erfolgte durch das Arbeitsmarktservice (AMS). Die anhaltend schlechte Lehrstellensituation führte in der Folge zur Verlängerung und Ausweitung des JASG auf andere Jahrgänge und damit auch auf junge Erwachsene“ (Sturm 2023).

Durch eine Novelle des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) im Jahr 2008 wurde das JASG abgelöst und die ÜBA der dualen Lehrlingsausbildung gleichgestellt (§ 30b BAG) (vgl. Sturm 2023).

Jugendliche, die nicht in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis vermittelt werden konnten, bekommen von überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen die Chance, eine Lehre mit einer Lehrabschlussprüfung (LAP) zu absolvieren. Die Zielgruppe für eine ÜBA sind Jugendliche, welche die Schulpflicht erfüllt haben, beim AMS vorgemerkt sind und trotz intensiver Bemühungen keine passende Lehrstelle finden können respektive eine betriebliche Lehrausbildung abgebrochen haben (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 25).

Die überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen müssen so organisiert und ausgestattet sein, dass alle Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden können, die im Berufsbild enthalten sind. Eine solche Lehrausbildung ist einer betrieblichen Lehre gleichgestellt, und die Jugendlichen, die ausgebildet werden, gelten als Lehrlinge. An die Stelle eines Lehrvertrages tritt ein Ausbildungsvertrag. Dieser kann für ein Jahr abgeschlossen werden, verbunden mit der Zielsetzung, den Lehrling in eine betriebliche Lehre zu vermitteln. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die gesamte Lehrzeit in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung zu absolvieren. Wird von einer betrieblichen in eine überbetriebliche Lehre oder umgekehrt gewechselt, erfolgt eine Anrechnung der Ausbildungszeit, die im selben Lehrberuf absolviert wurde. Auch eine ÜBA wird mit einer LAP abgeschlossen (vgl. ebd.: 26).

Alban Knecht (2024: 89f.) verweist darauf, dass der Ausbau der Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) – wie auch der Ausbau der NEBA-Leistungen Jugendcoaching und Produktionsschulen bzw. AusbildungsFit – „zu einem relativen Bedeutungsgewinn der Beschäftigungsmaßnahmen im Rahmen jugendpolitischer Interventionen“ (ebd.: 89) führten und argumentiert, dass für „die Jugendlichen [...] der Zugang zu den Maßnahmen eine Bildungsressource [...] [darstellt], die gewissermaßen an ein ‚Gegengeschäft‘ gekoppelt ist. Den Jugendlichen wird die Integration in die Gesellschaft über den Erfolg auf den Arbeitsmärkten versprochen – sofern sie bestimmte Verhaltensweisen und Orientierungen annehmen (u. a. die Erfüllung der Ausbildungspflicht), die als rational, reif und erwachsen verstanden werden“ (Atzmüller/Knecht 2017 zitiert nach Knecht 2024: 90).

5 Berufsausbildung gem. § 8b BAG

Mit der integrativen Berufsausbildung (IBA) wurde im Jahr 2003 ein flexibles Modell für am Arbeitsmarkt benachteiligte Menschen gesetzlich normiert. Die Zielsetzung besteht darin, diesen Personen eine Berufsausbildung und die Integration ins Erwerbsleben zu ermöglichen. Diese Form der Berufsausbildung kann in einem Betrieb oder in einer Ausbildungseinrichtung absolviert werden. Im Jahr 2015 erfolgte eine Novelle des BAG und es wurde auf die Verwendung des Begriffes „Integrative Berufsausbildung“ verzichtet. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass eine begriffliche Diskriminierung dieser Form der Berufsausbildung vermieden werden sollte (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 27; Dormmayr 2023: 88).

Die Berufsausbildung gem. § 8b BAG fokussiert Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende der Pflichtschulzeit, Personen, welche die Sekundarstufe I (z. B. Mittelschule) nicht oder negativ abgeschlossen haben, Menschen mit Behinderung im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes sowie Personen, für welche aufgrund ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine Lehrstelle gefunden werden kann (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 27).

Grundsätzlich kann zwischen zwei Formen der Berufsausbildung gem. § 8b BAG differenziert werden. Dabei handelt es sich um die verlängerte Lehrzeit (§ 8b Abs. 1 BAG) und die Teilqualifikation (§ 8b Abs. 2 BAG). § 8b Abs. 1 BAG normiert, dass zur

„[...] Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben [...] am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit [...] längere Lehrzeit vereinbart werden [kann]. Die sich auf Grund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist“ (§ 8b Abs. 1 BAG).

§ 8b Abs. 2 BAG verweist darauf, dass eine

„[...] Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden [kann]. In der Vereinbarung sind jedenfalls die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Dauer der Ausbildung festzulegen. Die Dauer dieser Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen. Ein Ausbildungsvertrag über eine Teilqualifizierung hat Fertig-

keiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind“ (§ 8b Abs. 2 BAG).

An dieser Stelle sollen die wesentlichen Unterschiede zwischen der verlängerten Lehrzeit (VL) und der Teilqualifikation (TQ) skizziert werden. Während im Rahmen einer VL das vollständige Berufsbild eines Lehrberufes vermittelt wird, werden beim Erwerb einer TQ lediglich einige Teile des Berufsbildes aus einem oder mehreren Lehrberufen, die im Ausbildungsvertrag festgehalten werden, vermittelt. Im Zuge der VL wird die reguläre Lehrzeit um ein Jahr, in Ausnahmefall um zwei Jahre, verlängert. Eine TQ dauert zwischen einem und drei Jahren. Während bei der verlängerten Lehre der Besuch der Berufsschule verpflichtend ist, erfolgt dieser bei der Teilqualifikation nach Maßgabe der festgelegten Ausbildungsziele. Absolvent:innen der VL legen eine Lehrabschlussprüfung ab. Für Absolvent:innen der TQ ist eine individuelle Abschlussprüfung möglich (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 28).

Helmut Dornmayr und Sabine Nowak (2020: 85) kommen nach der Analyse von Studien und Berichten zu folgendem Befund: Sowohl die verlängerte Lehre als auch die Teilqualifikation wirken und zeigen „positive Effekte im Sinne einer verbesserten Arbeitsmarktintegration“.

„Sowohl die kurz- als auch längerfristige Arbeitsmarktintegration der Absolvent:innen verläuft erheblich günstiger als von jenen, welche die Ausbildung vorzeitig beenden. Aber auch innerhalb der Absolvent:innen einer Berufsausbildung gemäß § 8b BAG [...] gibt es markante Unterschiede dahingehend, ob die Ausbildung in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung erfolgte. Bei jenen, welche [...] die Berufsausbildung gemäß § 8b BAG [...] in einem Betrieb absolviert haben, zeigt sich sogar 5 Jahre nach Ausbildungsende noch eine deutlich bessere Integration am Arbeitsmarkt“ (Dornmayr/Nowak 2020: 85).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die Berufsausbildung gem. § 8b BAG durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS) – diese wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrages bereits im Kontext der NEBA-Leistungen verortet – koordiniert und unterstützt wird. Deren Aufgabe ist es, unter Einbeziehung aller Ausbildungsverantwortlichen, die Ziele der Ausbildung festzulegen und bei Problemen zu vermitteln (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 2022: 28). So beginnt das Engagement der BAS spätestens beim Abschluss des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages. In diesem Kontext übernimmt die BAS die Formalitäten und entlastet somit die Ausbildungsbetriebe. Während der Ausbildung erfolgt ein regelmäßiger Kontakt zum Betrieb und zur Berufsschule, um etwaige Herausforderungen bereits frühzeitig wahrnehmen und lösen zu können (vgl. Sozialministeriumservice 2024).

6 Resümee

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der beruflichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen in Österreich. In einem ersten Schritt wurde das Konzept des *Supported Employments* bzw. der Unterstützten Beschäftigung erläutert. Die Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt, eine sozialversicherte Anstellung inkl. entsprechender Bezahlung und begleitender Unterstützung zählen zu den Merkmalen dieses durchaus bemerkenswerten und wegweisenden Konzeptes. In weiterer Folge wurde auf das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) näher eingegangen, welches sechs Leistungen unter einem Dach vereint. Dabei handelt es sich um das Jugendcoaching, das AusbildungsFit, die Berufsausbildungsassistenz, das Jobcoaching, die Arbeitsassistenz und das Betriebservice. Daran anschließend wurde die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) vorgestellt, welche es Jugendlichen und jungen Erwachsenen – die nicht in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis vermittelt werden konnten bzw. ein solches abgebrochen haben – ermöglicht, eine Lehre zu absolvieren. Schließlich erfolgten Ausführungen zur Berufsausbildung gem. § 8b BAG (verlängerte Lehre und Teilqualifikation), welche durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS) begleitet wird. Somit konnte anhand exemplarisch ausgewählter Ansätze und Maßnahmen gezeigt werden, wie die berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen in Österreich erfolgen kann.

Aktueller denn je erscheinen die Ausführungen der renommierten Bildungswissenschaftlerin Elke Gruber (2004: 17), die bereits vor zwanzig Jahren darauf verwies, dass trotz

„[...] des überall zu beobachtenden Rückgangs an Lehrplätzen [...] die Lehrlingsausbildung nach wie vor einen bedeutenden Berufsbildungssektor [...] [darstellt] und [...] die Hauptstütze der Ausbildung des Facharbeiter:innennachwuchses in Österreich [bildet]. Gleichzeitig finden hier die größten Einbrüche, Umbrüche und Veränderungen statt. Dementsprechend hoch ist der Reflexionsbedarf, dem man allerdings [...] eher zögerlich und unter starken ideologischen Vorbehalten nachkommt; wie auch insgesamt die pädagogische und wissenschaftliche Reflexion des Berufsbildungssystems in Österreich traditionell stark unterbelichtet ist.“

Abschließend ist festzuhalten, dass in den vergangenen Jahren ausdifferenzierte Ansätze und Maßnahmen zur beruflichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Benachteiligungen konzipiert und umgesetzt wurden. Dieses breite Spektrum kann grundsätzlich positiv gewürdigt werden. Kritisch anzumerken ist, dass die Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt im Fokus steht und nicht die Inklusion, denn von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird erwartet, dass sie sich „anpassen“ und „eingliedern“. Strukturelle

Veränderungen, wie sich beispielsweise das Berufsausbildungssystem stärker an den Bedürfnissen der marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientieren kann, wären jedoch erforderlich. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. In Form von Zukunftswerkstätten könnte gemeinsam mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen gearbeitet werden, um ihnen so die Teilhabe zu ermöglichen und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die in weiterer Folge umgesetzt werden. Die Sozialpartnerorganisationen Arbeiterkammer, Österreichischer Gewerkschaftsbund sowie Wirtschafts- und Landwirtschaftskammer könnten in diesem Kontext eine Vorreiterrolle einnehmen.

7 Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten/Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung Österreich. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5771&langId=de> [Zugriff: 09.02.2024].
- Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft (2022): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Wien. <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/Information-und-Bibliothek/Die-Lehre.html> [Zugriff: 13.02.2024].
- Dachverband berufliche Integration Austria (2010): Europäischer Werkzeugoffer für Unterstützte Beschäftigung. Deutsche Übersetzung der englischen Originalversion der European Union of Supported Employment (EUSE). Wien. <https://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010-Austria.pdf> [Zugriff: 09.09.2022].
- Debrunner, Annelies (2016): Supported Employment. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt, S. 544–551.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2024): Artikel 27 UN-BRK (Arbeit und Beschäftigung)/Article 27 UN-CRPD (Work and employment). <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/artikel-27-un-brk> [Zugriff: 01.04.2024].
- Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2020): Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven (ibw-Forschungsbericht Nr. 203). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. <https://ibw.at/publikationen/id/521/> [Zugriff: 09.04.2024].

- Dornmayr, Helmut (2023): Lehrlingsausbildung im Überblick 2023. Strukturdaten, Trends und Perspektiven (ibw-Forschungsbericht Nr. 217). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. <https://ibw.at/news/studie-lehrlingsausbildung-im-ueberblick-2023,23.html> [Zugriff: 09.02.2024].
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Zitter, Lara (2020): Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. In: SWS-Rundschau, 60 (4), S. 314–332.
- Fasching, Helga/Tanzer, Lena (2022): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gangl, Beatrice/Klemenjak, Martin/Waditzer, Richard (2021): Berufliche Integration und duales Berufsausbildungssystem in Österreich. Überbetriebliche Lehrausbildung, verlängerte Lehrzeit, Teilqualifikation und Berufsausbildungsassistenz. In: Arnold, Helmut/Dungs, Susanne/Klemenjak, Martin/Pichler, Christine (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit. Innovative Ansätze der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 60–69.
- Gruber, Elke (2004): Berufsbildung in Österreich. Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Verzetnitsch, Fritz/Schlögl, Peter/Prischl, Alexander/Wieser, Regine (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien: ÖGB-Verlag, S. 17–38.
- Klemenjak, Martin (2017): Niederschwelligkeit und Lehrlingsausbildung. Ein Widerspruch? Reflexionen am Beispiel eines Ausbildungsnetzwerkes. In: Arnold, Helmut/Hölmüller, Hubert (Hrsg.): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 132–141.
- Klemenjak, Martin (2021): Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen – exemplarisch ausgewählte Ansätze. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 72 (1), S. 27–29.
- Knecht, Alban (2024): Mit Sozialpolitik regieren. Eine ressourcentheoretische Policy-Analyse der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher in Österreich. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, Band 14 herausgegeben von Blumenthal, Sara/Sting, Stephan/Lauermann, Karin/Raitelhuber, Eberhard).
- Kulke, Dieter (2021): Inklusion. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 131–135.
- Sozialministeriumsservice (2024): Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA). <https://www.neba.at/neba/was-ist-neba>; <https://www.neba.at/neba/welche-neba-leistungen-gibt-es> [Zugriff: 09.02.2024].
- Sturm, Michael (2023): 25 Jahre überbetriebliche Lehrausbildung in Österreich und am BFI. <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18563-25-jahre-ueberbetriebliche-lehrausbildung-in-oesterreich-und-am-bfi.php> [Zugriff: 09.02.2024].

Elternkooperation in der Übergangsberatung Schule-Beruf

Helga Fasching, Katharina Felbermayr¹

Im Beitrag geht es um die Frage, was aus Sicht der Eltern für eine gelingende Kooperation mit professionellen Unterstützer:innen im Übergang Schule in (Aus-)Bildung und Beruf bedeutsam ist. Dazu werden aus dem FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“² Ergebnisse einiger Elterninterviews ausgewählt. Die Datenanalyse des im Längsschnitt geführten „intensive interviewing“ erfolgt nach der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) und den von ihr vorgeschlagenen Kodierschritten *initial coding* und *focused coding*. Im Folgenden werden mit Verweis auf bisherige Publikationen aus dem FWF-Projekt Determinanten für eine gelingende Kooperation mit Eltern aus Sicht von befragten Eltern vorgestellt. Durch die Analyse der Elterninterviews werden (a) Aspekte guter Beratung und (b) die verschiedenen Kooperationsformen sichtbar. Zu den Aspekten guter Beratung zählt das durch Berater:innen vermittelte (Problemlösungs-)Wissen sowie ein Verständnis für die individuellen Probleme von Eltern. Für die befragten Eltern wird zudem Aktivität zu einem wichtigen Kernelement von Beratung. Beratung legt einerseits den Grundstock für das weitere Handeln der Eltern, andererseits werden Berater:innen über die Beratung hinaus aktiv.

1 Einleitung

Bildungsübergänge stellen kritische Momente im Lebenslauf dar, in denen neben Bildungserfolg auch soziale Reproduktion und gesellschaftliche Teilhabe immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Besonders für junge Menschen mit Behinderungserfahrungen und ihre Eltern ist der erfolgreiche Übergang von der Schule in weitere (Aus-)Bildung relevant, weil sie durch biographische Erfahrungen und/oder gesellschaftliche Bedingungen besonders vulnerabel für Diskriminierung, soziale Exklusion und Stigmatisierung sind (vgl. Fasching/Tanzer 2022). Eltern und Familien kommt in der Bewältigung von Bildungsübergängen eine bedeutsame Rolle zu: Einerseits können sie durch verfügbare Ressourcen (soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital, Zeit, etc.) und ihre

1 Die Publikation gibt ausschließlich die private Meinung der Autorin wieder.

2 Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021; Leitung: Helga Fasching, Mitarbeit/Dissertantin: Katharina Felbermayr (01.11.2016 bis 08.09.2021), Astrid Hubmayer (bis 30.05.2018), Simone Engler (01.10.2018 bis 01.12.2019) (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien); internationale Kooperationspartnerin: Liz Todd (Universität Newcastle, UK); Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>

Bildungstraditionen die Bildungsübergangsvläufe und Möglichkeitsräume ihrer Kinder entscheidend unterstützen; andererseits beeinflussen Eltern durch ihre familiäre Sozialisation, Familiengeschichte und ihre Vorbildfunktionen die Werte, Verhaltensweisen und Bildungsentscheidungen ihrer jugendlichen Kinder. Die Einbindung von Eltern in die Übergangsberatung und die Kooperation mit ihnen zeigt sich daher als besonders förderlich für den Erfolg (vgl. Felbermayr 2023; Husny/Fasching 2020; Siegert 2021) insbesondere dann, wenn Eltern nicht selbstverständlich die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs ihrer jugendlichen Kinder mitbringen (vgl. Fasching 2024).

Beratung (verstanden als Bildungs- und Berufsberatung) nimmt eine wesentliche Aufgabe zur Unterstützung der Bildungs- und Berufsentscheidung ein. Aufgrund der Unübersichtlichkeit nachschulischer Möglichkeiten und zahlreicher Problemlagen, die sich infolge fehlender adäquater Anschlussmöglichkeiten auf tun (können) und die zu *managen* sind, ist insbesondere dieser Übergang zunehmend zum Beratungsanlass für davon betroffene Jugendliche, aber auch deren Eltern geworden. Kardoff und Ohlbrecht (2023: 27) schreiben: „Eine besondere Herausforderung für Familien(angehörige) ergibt sich aus dem Management von normativen Übergängen im Lebenslauf, von denen insbesondere Eltern behinderter Kinder besonders stark betroffen sind.“ Institutionelle Schnittstellen, wie jener zwischen Schule und (Aus-)Bildung können gerade für Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien besonders tiefgreifend sein. Für professionelle Beratung stehen im Übergang nach der Pflichtschule den Jugendlichen sowie deren Eltern in Österreich verschiedene Akteur:innen zur Verfügung: Berufsorientierungslehrkräfte, Schulpsycholog:innen, Psychagog:innen, (Schul-)Sozialarbeiter:innen, Berater:innen/Unterstützer:innen von außerschulischen Trägern und Projekten wie insbesondere die NEBA-Angebote und ihre beruflichen Integrationsmaßnahmen wie Jugendcoaching oder Arbeitsassistenz.³ Beratung für die betroffenen jungen Menschen und ihre Eltern ist eine zentrale Aufgabe in inklusiven Handlungsfeldern, die Orientierungshilfe bei Entscheidungen bieten soll. Dieser Beratungsprozess kann nur mit Kooperation erfolgen. Der Beitrag widmet sich den Kooperationserfahrungen von Eltern mit professionellen Akteur:innen.

2 Empirischer Teil

Mit Verweis auf empirische Erkenntnisse aus dem FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ wollen wir der Frage nachgehen, wie die Kooperation mit Eltern am Übergang Schule-Beruf bestmöglich gelingen kann. Grundlage für die folgenden Ausführungen sind die Erzählungen von Eltern eines Kindes mit Behinderungserfahrung, die im Rahmen eines FWF-Projekts erhoben wurden.

³ NEBA-Angebote siehe <https://www.neba.at/neba/welche-neba-leistungen-gibt-es>

2.1 Kontextualisierung: FWF-Projekt

Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) die Kooperation mit professionellen Unterstützer:innen aus dem schulischen und außerschulischen Kontext (z. B. Lehrpersonen mit Schwerpunkt Berufsorientierung, Familienberater:innen, Jugendcoaches) am Übergang von Schule in (Aus)Bildung oder Beruf? Mit dieser zentralen Frage beschäftigte sich das FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“. Im qualitativ längsschnittlichen Teil der Studie wurden Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen sowie deren Eltern wiederholt mittels *intensive interviewing* (vgl. Charmaz 2014) bei ihrem Übergang begleitet. Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts stand die partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur:innen (Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen, ihre Eltern, professionelle Akteur:innen aus dem schulischen und außerschulischen (inklusions-)pädagogischen Kontext) und deren nähere Bestimmung im Übergangsplanungsprozess von der Pflichtschule in weitere (Aus-)Bildung oder Beschäftigung. Im Rahmen der fünfjährigen explorativen Längsschnittstudie wurde untersucht, wie die einzelnen am Übergang beteiligten Akteur:innen miteinander kooperieren. Grundlage dafür waren narrative Interviews aus 18 Fallanalysen, die nach der konstruktivistischen Variante der Grounded Theory erhoben und ausgewertet wurden (vgl. Charmaz 2014). In Orientierung am methodischen Ansatz der *Reflecting Teams* (RT) (vgl. Andersen 2011) wurden einige der Teilnehmer:innen zusätzlich zu den Interviews als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. In Summe umfasste das FWF-Projekt drei RT-Gruppen: RT-Jugendliche, RT-Eltern und RT-Professionelle (Näheres zu den *Reflecting Teams* siehe: Fasching 2020; Fasching et al. 2023; Fasching/Felbermayr 2019). Ziel der Studie war, sowohl die Erfahrungen der jungen Menschen mit Behinderungserfahrung als auch jene der Eltern unter Diversitätsgesichtspunkten in der Kooperation mit schulischen und außerschulischen Professionellen zu erforschen und zu rekonstruieren. Damit sollte das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Theoriebildung rund um das Thema partizipative Kooperation leisten und zudem Impulse zur Verbesserung der Übergangsplanung und der bildungspolitischen Rahmenbildung im Zusammenhang mit der Inklusion von Menschen mit Behinderung leisten.

Bevor die inhaltlichen Ausführungen vorgestellt werden, einige Anmerkungen zur Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien: Die Namen der befragten Personen sind im Folgenden anonymisiert. Die Gewährleistung von Anonymität und Vertraulichkeit ist eine der zentralen forschungsethischen Prinzipien, neben Schadensvermeidung, Risikoabwägung sowie dem obersten Gebot der Freiwilligkeit (vgl. Hopf 2012; Unger 2018). Die erstellten Einverständniserklärungen für die befragten Eltern und Jugendlichen im Projekt folgten dem Prinzip *ongoing* (fortlaufend) und *graduated* (abgestuft). Die Einverständniserklärung wird im Forschungsprojekt idealerweise nicht einmal, sondern im

Verlauf mehrfach eingeholt (Buchner 2008). In der englischen Fachliteratur wird dieser Vorgang als „ongoing“ (Lewis/Porter 2004: 193) bezeichnet. In Anlehnung an diese Forderung wurde die schriftliche Einwilligung zur Projektteilnahme von den Teilnehmer:innen vor jeder Erhebung eingeholt. Zusätzlich ist die Einwilligungserklärung abgestuft (*graduated*), d. h. sie besteht aus verschiedenen thematischen Blöcken. Die thematischen Blöcke umfassten die allgemeine Zustimmung zur Teilnahme am Projekt, die Datenarchivierung, die wissenschaftliche Verwendung der anonymisierten Daten bspw. in Lehre oder durch die Wiedergabe von Zitaten in Publikationen und bei Eltern Zustimmung zur Teilnahme des Kindes an den Erhebungen. Die befragten Jugendlichen und Eltern können dadurch ihre Zustimmung oder Ablehnung für die verschiedenen Bereiche differenziert geben. So können sich Befragte etwa *für* die Teilnahme, aber *gegen* die Wiedergabe von Zitaten in Publikationen aussprechen. Ein derartiges Vorgehen erhöht die Transparenz im Umgang mit den Daten, und gibt den Teilnehmer:innen mehr Mitspracherecht (vgl. Felbermayr 2023: 105).

2.2 Bedingungen für Elternkooperation

Im Folgenden werden mit Verweis auf bisherige Publikationen aus dem FWF-Projekt Determinanten für eine gelingende Kooperation *mit* Eltern *aus Sicht von* befragten Eltern vorgestellt.

2.2.1 *Beratung mit Emotion und Aktion*

Familie Fuchs ist Teil des qualitativen Samples, das im Längsschnitt drei Mal im Abstand von einem Jahr befragt wurde. Zum Zeitpunkt des ersten Gesprächs befand sich die Tochter am Ende der inklusiv geführten Sekundarstufe I und hatte den Übergang in die weitere schulische Bildung (Sekundarstufe II) noch vor sich. Da die Tochter trotz nahendem Schulende keinen Wunsch artikuliert, wie es nach der Schule weitergehen soll, haben die Eltern eine Übergangsberatung in Form eines Jugendcoachings aufgesucht, mit deren Hilfe die weiteren Schritte geplant werden konnten. Durch eine tieferegehende Analyse der Elterninterviews konnten vier Kernelemente guter Beratung ermittelt werden:

- *Berater:innen bieten (Problemlösungs-)Wissen an:* Beratung wird positiv erlebt, wenn Eltern Wissen vermittelt bekommen. Jennifer und Ludwig Fuchs beschreiben sich zu Beginn als orientierungs-/planlos. Durch die Tochter haben sie einen Berufswunsch vermittelt bekommen. Da es den Eltern selbst an Wissen fehlt, wie und ob der Wunsch realisiert werden kann (Problem), nehmen sie das Beratungsangebot an. Die Beraterin kann den Eltern eine Lösung für ihr individuelles Problem anbieten. Im Beratungsgespräch werden die Eltern über Ausbildungsmöglichkeiten informiert, wodurch sie „*inhaltlich weiterkommen*“ (P01_08_Ep_I16).

- *Berater:innen verstehen die individuellen Probleme der Eltern:* Beratung wird zu einem Ort, wo sich die Eltern aufgehoben bzw. als Eltern mit einem individuellen Problem verstanden fühlen. In einer *guten* Beratung – wie sie Jennifer und Ludwig Fuchs selbst beschreibend erleben – werden die Eltern mit ihrem Problem und vor allem mit dessen Einzigartigkeit wahrgenommen.
- *Berater:innen legen den Grundstock für das weitere Handeln der Eltern:* Beratung kann die Basis für die (weitere) Aktivität der Eltern legen, wenn die Berater:innen selbst aktiv werden. In der Beratung werden Jennifer und Ludwig Fuchs über Ausbildungsmöglichkeiten informiert. Dadurch wird die Voraussetzung für das weitere Handeln der Eltern gelegt. Durch die Informationen wird Stillstand vermieden, wenn die Eltern nun eine Vorstellung darüber haben, *wie es weitergehen kann*. Indem die Eltern bspw. über potenzielle weiterführende Ausbildungseinrichtungen informiert werden, können sie nach der Beratung die Schulen mit der Tochter besichtigen und sich gegebenenfalls bewerben.
- *Berater:innen werden selber handelnd aktiv:* Aus Sicht der Eltern kennzeichnet sich gute Beratung ferner dadurch, dass die beratende Person über das Beratungssetting hinaus aktiv wird – etwa, wenn die Jugendcoaches vor dem Bewerbungsgespräch in der angedachten Ausbildungseinrichtung anrufen und die Eltern bzw. die Tochter ankündigen. Durch dieses Handeln werden aus Sicht von Herrn Fuchs Brücken zwischen Eltern und Ausbildungseinrichtung gebaut. Gleichzeitig wird die Aktivität der Beraterin bzw. des Beraters als Zeichen für eine gelungene Kooperation aufgefasst und mit der über die Beratung hinausgehende Unterstützung begründet: „*Aber das ist eine Kooperation, wo sozusagen du eine Unterstützung auch hast, die dann weit über ein einstündiges Beratungsgespräch dann hinausgeht*“ (P01_08_Ep_I16).

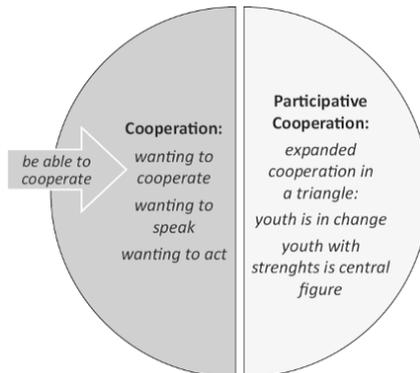
Für eine subjektiv gelingende Übergangsberatung und Kooperation mit den Eltern soll sich das Handeln der Berater:innen durch „Emotion und Aktion“ (Felbermayr et al. 2019) kennzeichnen. Dazu gehört auch das Einnehmen verschiedener Rollen durch die Berater:innen. Die Rollen verweisen wiederum auf verschiedene Formen der Unterstützung, die Beratung bieten kann. Das Abbauen von Druck sowie das individuelle Einlassen auf das Gegenüber verweisen auf den „emotional support“ während das Übermitteln von Informationen dem „informational support“ entspricht (Turnbull et al. 2011: 235f.). Zusätzlich werden von Turnbull und Kolleg:innen noch „financial support“ and „safety support“ (*to protect from abuse and neglect*) angesprochen (ebd. 245ff.). Gänzlich unerwähnt bleiben von ihnen die Aktivität der Berater:innen, die aus Sicht der befragten Eltern für gelingende Beratung zentral ist und auch abseits der Beratungssituation erfolgt (vgl. Felbermayr et al. 2019: 294f.).

2.2.2 Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation

Für eine gelingende Kooperation braucht es neben der Bereitschaft zum Handeln (*wanting to act*) zudem die Bereitschaft zur Zusammenarbeit (*wanting to cooperate*) und zur Kommunikation (*wanting to speak*). Grundlage für die tiefere Analyse waren Interviews mit mehreren Jugendlichen mit Behinderungen und Eltern aus dem Sample des FWF-Projekts (ausführlicher siehe Fasching/Felbermayr 2022). Der Aspekt der Aktivität ist erneut eine wichtige Determinante für gelingende Kooperation mit Eltern (und Jugendlichen). Vertiefend soll im Folgenden daher auf die Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation eingegangen werden.

In der folgenden Abbildung verdeutlicht die kreisrunde Darstellung, dass partizipative Kooperationserfahrungen nicht losgelöst vom allgemeinen Kooperationsverständnis zu verstehen sind. In Abgrenzung zu Kooperation meint partizipative Kooperation den gezielten Einbezug von Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern in die Übergangsplanung und die Forschung darüber. Dadurch entsteht eine sog. Kooperation im Dreieck bestehend aus Jugendlichen, Eltern und Professionellen. Kooperation kann als Basis von partizipativer Kooperation angesehen werden. Erst wenn geklärt ist, was es für Kooperation braucht, kann in Ergänzung dazu partizipative Kooperation verstanden werden (vgl. ebd.: 362).

Abb. 1: Aspekte (partizipativer) Kooperation (Fasching/Felbermayr 2022: 363)



Der Aspekt *wanting to cooperate* (*zusammenarbeiten wollen*) verweist auf die Bereitschaft der einzelnen Individuen zur Kooperation. Aus Sicht einer befragten Mutter (Frau Kraft) erhöht sich die Bereitschaft, wenn sich die Kooperationspartner:innen kennen, also miteinander vertraut sind. Zu reflektieren sind dabei

jene Beratungssettings am Übergang, wo Kooperationspartner:innen zugewiesen werden (z. B. schulische Beratung). Werden von allen Kooperationspartner:innen dieselben Werte vertreten, erhöht dies aus Sicht der Eltern ferner die Bereitschaft zum Zusammenarbeiten. Dazu zählt insbesondere eine ressourcenorientierte Sichtweise auf das Kind, Ehrlichkeit von allen Beteiligten sowie ein achtsamer und wertschätzender Umgang mit den Ressourcen aller Beteiligten. Zudem braucht es die gleichen Vorstellungen über die Bildungs-/Zukunftsmöglichkeiten des Kindes mit Behinderung. Neben den individuellen Voraussetzungen zur Kooperation (bspw. Werte) braucht es die strukturellen Rahmenbedingungen im Sinne von *zusammenarbeiten können*. Gerade in den Interviews der Eltern wird deutlich, dass Kooperation mit anderen Eltern vorrangig in formalisierten Settings stattfindet. Es braucht dafür vorgegebene Strukturen, damit Kooperation in der Gruppe mit anderen Eltern überhaupt stattfinden kann: „*Also das müsste, man müsste Strukturen schaffen, in denen Gruppenaktivitäten stattfinden können, ja*“ (ebd.: 362f.).

Dass die Bereitschaft zur Kooperation eine wesentliche Grundvoraussetzung für Elternkooperation ist, wird durch die Ergebnisse von Felbermayr (2023) deutlich, die in ihrer Dissertation die Entscheidungsprozesse von fünf Familien aus dem FWF-Sample rekonstruiert hat. Dabei zeigt sich, dass sich Eltern aktiv an außerschulische Beratung wenden (müssen), während Gespräche im schulischen Kontext vielfach an eine Einladung geknüpft sind. In beiden Fällen muss eine Bereitschaft zur Kooperation vorhanden sein. Proaktive Beratungsangebote können bei den Eltern zur Entlastung führen, wenn sie weniger Informationen einholen müssen und zudem nicht als gefühlte Bittsteller um Beratung bitten müssen (vgl. ebd.: 148f.).

Ohne die Bereitschaft zur Kommunikation (*wanting to speak*) kann Kooperation ferner nur schwer bis gar nicht gelingen. Kooperation ist demnach nicht nur davon abhängig, ob die einzelnen Personen *reden wollen*, sondern auch davon, wieviel Information sie den anderen Kooperationspartnern:innen Preis geben wollen. In diesem Zusammenhang zeigt sich das Potenzial von Gruppen. Durch Gruppensettings kann die Bereitschaft zum Reden bzw. zur Kommunikation erhöht werden. Dies hat sich im FWF-Projekt daran gezeigt, dass die Jugendlichen mit Behinderung in den *Reflecting Teams* (Gruppensetting) gesprächsbereiter waren, was die Frage nach der Rolle von Peers für Kooperationsprozesse in Gruppen eröffnet (vgl. Fasching/Felbermayr 2022: 363).

3 Fazit und Ausblick

Durch die Analyse der Elterninterviews konnten Kernelemente guter Beratung ermittelt werden. Zu den Aspekten guter Beratung zählt das durch Berater:innen vermittelte (*Problemlösungs-*)*Wissen* sowie ein Verständnis für die *individuellen Probleme* von Eltern. Fühlen sich Eltern in ihren Sorgen nicht ver-

standen oder haben sie den Eindruck, dass die professionelle Gestaltung an ihrer Lebenswelt und -realität vorbeizieht, wenden sie sich von Professionellen ab und nehmen informelle Unterstützung in Anspruch (vgl. Fasching 2023; Leodolter 2021; Weiler et al. 2020). Eine systemische Orientierung in professionellen Unterstützungsleistungen am familiären Kontext im Übergang ist deshalb notwendig (vgl. Fasching 2020; Felbermayr et al. 2018; Husny/Fasching 2020). Dies beinhaltet auch die Anerkennung der Bedeutsamkeit der Familie als Sozialisationsinstanz und deren Einfluss auf Bildungsprozesse und -entscheidungen. An anderer Stelle (Felbermayr et al. 2019) konnten wir bereits zeigen, dass es für gute Beratung neben der hier angesprochenen emotionalen Komponente zudem die Aktivität der Berater:innen braucht – gemäß dem Motto „Beratung mit Emotion und Aktion“. Für die befragten Eltern wird Aktivität erneut zu einem wichtigen Kernelement von Beratung. Beratung legt einerseits den *Grundstock* für das weitere Handeln der Eltern, andererseits werden Berater:innen über die Beratung hinaus *aktiv*. Das Erfüllen der Kernelemente guter Beratung wird auch als Zeichen von gelungener Kooperation (hier zwischen Eltern und Berater:innen) aufgefasst. Die Notwendigkeit von Kooperation für Eltern scheint vor allem dann gegeben zu sein, wenn ein Gefühl der Orientierungs-/Ahnungslosigkeit mit Blick auf das nahende Schulende und den damit einhergehenden normativen Übergang von Sekundarstufe I in weitere schulische (Aus-)Bildung und Beruf gegeben ist.

Verschiedenen Varianten von Entscheidungsprozessen innerhalb von Familien am Übergang offenbart die Dissertation von Felbermayr (2023), die im Rahmen des FWF-Projekts entstanden ist. Im Fokus der Dissertation steht das Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiv verstandenen Übergang von Sekundarstufe (SEK) I in Sekundarstufe (SEK) II aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und der Eltern (mit/ohne Behinderung). Jugendliche und Eltern wurden ab Ende der SEK I im Längsschnitt drei Mal befragt, deren Bildungsverläufe und Entscheidungsprozesse also über einen Zeitraum von zwei Jahren verfolgt. Die Auswertung zeigt, dass sich drei Entscheidungsprozesse in Form von Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) unterscheiden lassen. Die Varianten setzen sich jeweils aus fünf Phasen des Entscheidens zusammen (*eruieren*, *verbalisieren*, *validieren*, *revidieren*, *realisieren*), die in abweichender Reihenfolge auftreten können. Als Orientierung dient Eltern und Jugendlichen mit Behinderung die Erwartung eines selbständigen Entscheidungssubjekts. Je nach Erfüllung dieser Erwartung tritt eine andere Entscheidungsvariante in Erscheinung und geht mit einem unterschiedlichen Aktivitätsausmaß bei Jugendlichen und Eltern einher. (Felbermayr 2023).

Tun sich Schwierigkeiten entweder im Such- und Entscheidungsprozess auf oder in der familiären Kooperation, reicht in der Regel die informelle Beratung innerhalb der Familie oder Freundes- und Bekanntenkreises/Peers nicht mehr aus. Hier kann professionelle Beratung Unterstützung anbieten. Dazu gehört auch, Offenheit für Beratung und Bereitschaft, Hilfe in Anspruch zu nehmen.

4 Literaturverzeichnis

- Andersen, Tom (2011): *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*, Auflage (5). Dortmund: Verlag Modernes lernen (= Systematische Studien Band 5).
- Buchner, Tobias (2008): *Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte*. In Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516–528.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*, Auflage (2). Thousand Oaks: Sage.
- Fasching, Helga (2020): *Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung*. In: *Systeme* 34, 2, S. 141–158.
- Fasching, Helga (2023): *Biografische Reflexionen über Bildungsübergänge mit Eltern von Jugendlichen mit Behinderung*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute (Themenschwerpunkt: Biografieforschung und Behinderung)* 68, 2, S. 160–172. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fasching, Helga (2024): *Betrachtungen von Übergängen junger Erwachsener unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich (Einleitender Beitrag in den Sammelband)*. In: Siegert, Karolina/Handelmann, Antje (Hrsg.): *Übergänge mit Klasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–47. <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2633.html>.
- Fasching Helga/Felbermayr, Katharina (2019): „Please treat me respectful.“ *Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70, 9, S. 442–453.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2022): *Participative Cooperation During Educational Transition: Experiences of Young People with Disabilities in Austria*. In: *Journal of Social Inclusion* 10, 2, S. 358–368.
- Fasching, Helga/Tanzer, Lena (2022): *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Todd, Liz (2023): *Involving Young People with Disabilities in Post-school Transitions through Reflecting Teams. Methodological Reflections and Adaptions for more Participation in a Longitudinal Study*. In: *International Journal of Educational and Life Transitions* 2, 19 (1), S. 1–15.
- Felbermayr, Katharina (2023): *Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felbermayr, Katharina/Fasching, Helga/Hubmayer, Astrid (2019): *Beratung mit Emotion und Aktion. Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt*. In: Lindmeier, Christian/Fasching, Helga/Lindmeier, Bettina/Sponholz, Dirk (Hrsg.): *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (Sonderpädagogischen Förderung heute, 2. Beiheft)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–297.

- Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga (2018): Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 167–179.
- Hopf, Christel (2012): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Auflage (9). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 589–600.
- Husny, Maximilian/Fasching, Helga (2020): The consulting of executive practitioners in participative cooperation: how professionals view the inclusive transition process of youths with disabilities in Austria. In: *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338> [Zugriff: 05.04.2024].
- Kardorff, Ernst von/Ohlbrecht, Heike (2023): Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – Soziologische Perspektiven. In: Wilken, Udo/Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung: Partizipation – Kooperation – Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–31.
- Leodolter, Sabrina (2021): Elterliche Wahrnehmung der Kooperation mit professionellen Unterstützungspersonen für Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung. Masterarbeit (unveröff.). Universität Wien.
- Lewis, Ann/Porter, Jill (2004): Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. In: *British journal of learning disabilities*, 32 (4), S. 191–197.
- Siegert, Karolina (2021): Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule – Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turnbull, Ann/Turnbull, Rud/Erwin, Elizabeth J./Soodak, Leslie C./Shogren, Karrie A. (2011): Families, professionals and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust, Auflage (6). Boston u. a.: Pearson.
- Unger, Hella von (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Litz, Helma/ Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 681–693.
- Weiler, Lindsey M./Keyzers, Angela/Scafe, Meredith/Anderson, Amber/Cavell, Timothy A. (2020): „My village fell apart“. Parents’ views on seeking informal mentoring relationships for their children. In: *Family Relations*, 69, S. 983–995.

Anpassung in kritischen Zeiten. Überlegungen zu Krisen und den Folgen ihrer Bearbeitung am Beispiel der Corona-Pandemie

Priska Buchner

„Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: ‚Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?‘ Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: ‚Was zum Teufel ist Wasser?‘“
(Wallace 2005, zitiert nach Wittig 2012)

Diese Metapher kommt mir beim Lesen von Texten zur Corona-Krise häufiger in den Sinn: Es wird nicht nach dem Wasser gefragt. In der Folge kommt es zu Naturalisierungen von Verhältnissen, die nicht zuletzt dazu führen können, bestehende Probleme wie Ungleichheiten zu reproduzieren. Was ist das Wasser? Sehr allgemein zunächst das Selbstverständlich-Gewordene oder das als alternativlos Vorgestellte. Die Frage nach der ontologischen Gegebenheit beziehe ich auf das Phänomen Krise im Allgemeinen und auf die Corona-Krise im Besonderen.

Bemerkenswert an der Corona-Krise war die außergewöhnliche gesamtgesellschaftliche Anpassungsleistung von Bevölkerung, Politik, Medien, Wissenschaft und Professionen, die Dominanz eines Themas in unbekanntem Ausmaß und Dauer und in der Folge Maßnahmen, die zuvor undenkbar gewesen wären, mit entsprechenden Konsequenzen.¹

„Zur Eindämmung der Krise sind einschneidende Maßnahmen [...] politisch durchgesetzt worden, die als unabweisbares Gebot der Vernunft erscheinen und deshalb auf große Akzeptanz stoßen. [...] Wie ist zu erklären, dass die Ausbreitung des Coronavirus zu den bekanntesten drastischen politischen Maßnahmen geführt hat? [...] Was also führt im Fall von Corona dazu, dass nunmehr von der Bundeskanzlerin eine den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs vergleichbare Herausforderung behauptet und mit pathetischer Übertreibung deklariert wird: ‚Wir sind eine Gemeinschaft, in der jedes Leben und jeder Mensch zählt‘“ (Scherr 2020).

Im Anschluss an Scherr gehe ich dieser Frage nach: Wie kam es zu der großen Akzeptanz fundamentaler, für unmöglich gehaltener Maßnahmen, zur Akzeptanz von Vergleichen mit den Zerstörungen des zweiten Weltkriegs? Was ist die Voraussetzung dafür, dass wir etwas für alternativlos und notwendig hal-

¹ Ich beziehe mich primär auf die Entwicklungen in Deutschland.

ten und diejenigen, die dies anders sehen, mindestens für ignorant oder unvernünftig? Nach Michel Foucault braucht es in (post-)modernen Gesellschaften ein Wissensfeld, das zuvor geschaffen werden muss, den Boden, auf den die Informationen fallen, um die Früchte der Akzeptanz hervorzubringen. „Macht entsteht in der Moderne durch Wissen, das sich durchsetzt und nicht mehr durch Autoritäten, die von oben nach unten regieren“ (Philosophie-Kanal 2014: 2–20). Die Verbreitung der jeweils geltenden Rationalitäten ist in der Moderne eine zentrale Vorbedingung von Macht.

In Zeiten *andauernder* Krisen-Diagnosen und -Prophezeihungen ist es besonders wichtig, nach dem als selbstverständlich, moralisch alternativlos und notwendig Dargestellten zu fragen, denn zum einen sind Krisen ebenso wie ihre Folgen Phänomene, die zu nicht unerheblichen Teilen diskursiv hergestellt werden. „Krisen erklären sich nicht selbst zu Krisen“ (Dollinger 2021: 2), werden aber in Formulierungen wie ‚die Krise hat die Inflation verursacht‘ oder ‚Corona führte zu Lernrückständen bei den Schüler:innen‘ naturalisiert und zu Akteurinnen gemacht. Zum anderen stellen Krisen stets Schwellenübergänge dar, deren transformatorische Kraft sich häufig darin erschöpft, vorhandene Ungleichheiten zu verstärken. Immer rufen Krisen-Diskurse zum Handeln auf, zu dringenden und drastischen Maßnahmen, zu drängenden Entscheidungen, die von Unwissenheit und Zeitnot geprägt sind und ebenso legitimiert werden.

„Wer aber heute eine Krise thematisiert – und in der Sozialen Arbeit wird dies umfassend getan –, ruft meist zum Handeln auf, denn es scheint ein gravierendes Problem zu geben, das nicht toleriert werden dürfe. Eine Krise scheint kaum Abwägung und genaue Analyse, sondern unmittelbare Maßnahmen zu verlangen“ (Dollinger 2021: 1).

Wodurch werden Phänomene zur Krise? Allgemein zeichnen sich Krisen durch Sichtbarkeit („visibility“) und Dringlichkeit („immediacy“) sowie durch einen hohen Grad an Unsicherheit aus (Herman et al. 2017: 14, 18). Hier spielen die Medien als sogenannte ‚4. Gewalt‘ eine wichtige Rolle in der Verstärkung, Verbreitung und Übersetzung des Problems: Sie tragen in beträchtlichem Maß zum öffentlichen Verständnis, zur Meinungsbildung und somit auch zur Wahl der politischen Agenden bei (vgl. ebd.). Entscheidend ist ebenfalls die Rolle der Wissenschaft, deren Erkenntnisse – wie die Informationen der Medien – kontextabhängig und länderspezifisch unterschiedlich ausfallen, so dass die wissenschaftliche Fundierung der Krise stark von der politischen Ausrichtung der Regierung und der Landeskultur abhängt: „Scholars increasingly observe this plurality and heterogeneity of scientific expertise due to diverging political, cultural, and institutional contexts and due to the diversity of scientific disciplines and epistemic cultures“ (ebd.: 15).

Trotz der Heterogenität ist es üblich, sich auf *die* Wissenschaft, zu beziehen, als gäbe es nur eine, *sie* z. B. durch den Verweis auf eine Studie als Beleg für die

eigene Position heranzuziehen. Der deutsche Bundesgesundheitsminister Karl Lauterbach, der seine Doppelrolle als Wissenschaftler und Politiker zu nutzen weiß, bedient sich häufig dieser Legitimationsform.

„[Es ist] immer wieder bestürzend, wenn Kollegen aus der Medizin ihre Reputation nutzen, um etwas zu sagen, was von der gesamten Wissenschaft der Welt in Abrede gestellt wird [...] wir sind durch diese Krise gekommen, indem wir uns auf die Wissenschaft verlassen haben“ (Bundestag 2022: Min. 05:30).²

Nicht nur *die* Wissenschaft sei sich einig, sondern die „gesamte Wissenschaft der Welt“ (ebd.). Mit diesem Bild von Wissenschaft verdeckt er die grundsätzliche Vorläufigkeit, Offenheit und Differenziertheit wissenschaftlichen Wissens. *Die* Wissenschaft wird zum eingangs erwähnten Wasser, weshalb Reiner Grundmann von ihrer „ubiquitous nature“ spricht: der Tendenz, sich selbst unsichtbar zu machen:

„The ubiquitous nature of technocracy is nicely expressed in this quote: ‚It is characteristic of the technocracy to render itself ideologically invisible. Its assumptions about reality and its values become as unobtrusively pervasive as the air we breathe‘ (Roszak 1968: 7–8)“ (Grundmann 2018: 375).

1 Sichtbarkeit und Dringlichkeit in der Corona-Pandemie

Damit also eine Krise als solche von Bevölkerung verstanden und ernstgenommen wird, muss sie für diese sichtbar und so dringend sein, dass sie andere Probleme und Herausforderungen überragt. Die Grippe im Winter 2017/18 wurde beispielsweise kaum wahrgenommen, obwohl in diesem Winter in Deutschland rund 25.000 Menschen an ihr starben (vgl. RKI 2019). Auch für Corona gilt, dass die Krise nicht unmittelbar sichtbar war und die Zahlen die Dringlichkeit nicht hergegeben hätten. Wie kam es also 2020 so früh zu der besagten Akzeptanz einschneidender Maßnahmen und pathetischer Deklarationen, wie Albert Scherr in seinem Zitat fragt? Er ergänzt:

„Das verfügbare gesicherte Wissen um die Gefährlichkeit des Virus erklärt dies nicht, jedenfalls nicht zureichend. Denn die Letalität des Virus wird mit einiger Sicherheit auf maximal drei Prozent aller Infektionsfälle geschätzt, wobei zu berücksichtigen ist, dass tödliche Verläufe fast ausschließlich nur dann vorkommen, wenn altersbedingte Schwächen oder gravierende Vorerkrankungen hinzukommen“ (Scherr: 2020).

² Bundestagssitzung im April 2022, in der die Einführung der Impfpflicht debattiert wurde.

Um die Sichtbarkeit herzustellen, spielten auch bei Corona die Medien eine Schlüsselrolle mit einer Berichterstattung, die in ihrem Ausmaß neuartig war: Täglich über Monate, in manchen Medien über Jahre wurden stets auf den Titelseiten die Zahlen zu Toten, Inzidenzen, Übertragungsraten gedruckt, zu denen in der Regel die im Zitat genannten Relationen fehlten. Tägliche Sondersendungen verschoben und verkürzten andere Formate wie Sport und Unterhaltung, so dass alle Menschen erreicht wurden. Andere Krisen und Problemlagen verschwanden über eine außergewöhnlich lange Zeit aus der Berichterstattung: „Hier geschah offenbar eine Art Agenda Cutting, das andere Themenfelder längerfristig überlagerte bzw. in den Hintergrund treten ließ“ (Griemert 2022: 125f.).

Die zweite Schlüsselrolle spielten die politischen Maßnahmen selbst. Sichtbarkeit wurde unter anderem hergestellt durch omniprésente Teststationen, engmaschige Testpflicht sowie die in der Folge verpflichtenden Quarantänen auch bei symptomlosen Verläufen, die Personalmangel nach sich zogen. Masken, Hinweisschilder und -markierungen, Plexiglaswände überall erinnerten an die permanente Gefahr. Laut Evaluationsbericht des deutschen Bundesgesundheitsministeriums wurde insbesondere die „Maske [...] zum immer sichtbaren Symbol“, das „Vigilanz“ stiftete (Bundesgesundheitsministerium 2022: 88). Folgerichtig sollten die Masken trotz fehlender Evidenz der Wirksamkeit im Alltagsgebrauch wegen ihres „psychologischen Effekt[s]“ getragen werden, „da durch Masken im Alltag allgegenwärtig auf die potentielle Gefahr des Virus hingewiesen wird“ (Bundesgesundheitsministerium 2022: 87f.).

Sucht man auf der Website des Robert-Koch-Instituts (RKI) nach Informationen zu Wirkung und Gebrauch von FFP2-Masken, die als die wirksamsten Masken galten (vgl. Bundesgesundheitsministerium 2022: 87), ist auch nach RKI-Expertise deren Schutzeffekt im Alltagsgebrauch „nicht belegt“:

„Ein größerer Schutzeffekt von FFP2-Masken im Vergleich zu MNS [...] in Alltagssituationen [ist] nicht belegt. Von entscheidender Bedeutung ist hier, dass die Maske die richtige Größe und Passform hat, die korrekte Trageweise durch den einzelnen Nutzer sowie ein durchgehender optimaler Sitz. Dies ist selbst bei Personal im Gesundheitswesen nicht immer sicher gewährleistet. [...] Der Schutzeffekt der FFP2-Maske ist nur dann gewährleistet, wenn sie durchgehend und dicht sitzend (d. h. passend zur Gesichtsform und abschließend auf der Haut) getragen wird“ (RKI 2022: 3).

So bewirkt schon ein Bart, dass der korrekte Sitz nicht gewährleistet ist, stattdessen gibt es laut RKI eine nicht unerhebliche gesundheitliche Belastung beim Tragen dieser Masken, weshalb „bei der Anwendung [...] durch Laien im Alltag grundsätzlich die individuelle gesundheitliche Eignung geprüft und sichergestellt“ (ebd.) hätte werden müssen – eine Einschränkung, über die v. a. zu Beginn der Maskenpflicht noch in vielen Medien berichtet wurde:

„Beim korrekten Einsatz von FFP2-Masken besteht ein erhöhter Atemwiderstand, der die Atmung erschwert. [...] Gemäß den Vorgaben des Arbeitsschutzes ist die durchgehende Tragedauer [...] in der Regel 75 Minuten mit folgender 30-minütiger Pause. [...] Weiterhin sollten FFP2-Masken bestimmungsgemäß nicht mehrfach verwendet werden, da es sich i.d.R. um Einmalprodukte handelt“ (ebd.).

Um eine ausreichende Unterstützung und „die gesellschaftlichen Durchhaltekräfte zu mobilisieren“ (BMI 2020: 2), muss das Verständnis der Dringlichkeit stärker sein als Zweifel, Unsicherheit und Nicht-Wissen über die Geeignetheit der Maßnahmen. Zu Beginn der Pandemie kam es in Deutschland zu einem Skandal, der im Lauf der Zeit wieder vergessen wurde. Damals sickerte ein Strategiepapier des deutschen Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat (BMI) durch mit dem Titel „Wie wir COVID-19 unter Kontrolle bekommen“ mit der Einstufung als „VS – Nur für den Dienstgebrauch“, das „von externen Wissenschaftlern unter Mitwirkung des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat im März 2020 erarbeitet“ (Deutscher Bundestag 2020: 2) worden war. In diesem heißt es u. a.:

„Kommunikation: Der Worst Case ist mit allen Folgen für die Bevölkerung in Deutschland unmissverständlich, entschlossen und transparent zu verdeutlichen. [...] Großflächiges Testen vermittelt den von Ausgangsbeschränkungen betroffenen Bürgern ein aktives Krisenhandeln des Staates“ (BMI 2020: 1).

An anderer Stelle des Strategiepapiers wird festgehalten:

„Um die gewünschte Schockwirkung zu erzielen, müssen die konkreten Auswirkungen [...] verdeutlicht werden: Viele Schwerkranke werden von ihren Angehörigen ins Krankenhaus gebracht, aber abgewiesen, und sterben qualvoll um Luft ringend zu Hause. Das Ersticken oder nicht genug Luft kriegen ist für jeden Menschen eine Urangst. Außerdem sollte auch historisch argumentiert werden, nach der mathematischen Formel: $2019 = 1919 + 1929$ “ (ebd.: 13).

Die „mathematische Formel“ soll offensichtlich Assoziationen zur Spanischen Grippe wecken. Ausgeführt wird weiterhin:

„Nur mit gesellschaftlichem Zusammenhalt und gemeinsam distanziert voneinander kann diese Krise nicht nur mit nicht allzu großem Schaden überstanden werden, sondern auch zukunftsweisend sein für eine neue Beziehung zwischen Gesellschaft und Staat“ (ebd.: 17).

Auf der Klaviatur der Ängste zu spielen, ist eine als Versicherheitlichung (Securitization) bekannte Strategie, die in der Politikwissenschaft beschrieben und in der politischen Praxis genutzt wird. Die deutsche Bundeszentrale für politische Bildung definiert das von der „Kopenhagener Schule“ entwickelte Konzept als Mechanismus, wie durch den Verweis auf eine außerordentliche Bedrohungssituation „außerordentliche Maßnahmen unter Umgehung demokratischer Regeln und Verfahren“ durchgesetzt werden können (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.). Es gäbe dazu einen „konstruktiven Gegenentwurf“: die „Politisierung“, bei der die „Probleme öffentlich debattiert und innerhalb der üblichen politischen Vorgehensweisen behandelt [werden]. Regeln und Normen werden eingehalten, politische Akteure können zur Verantwortung gezogen werden“ (ebd.).

Während der Corona-Pandemie war die ‚Versicherheitlichung‘ das Mittel der Wahl, auch wenn im Nachhinein partiell die fehlende Angemessenheit und Rechtsstaatlichkeit eingeräumt wurde und wird, bisher primär in Bezug auf die Maßnahmen und ihre Folgen für Kinder und Jugendliche. Wie mit diesen umgegangen werden soll, wird ebenfalls in dem erwähnten Strategiepapier des Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat von 2020 beschrieben:

„Kinder werden kaum unter der Epidemie leiden‘: Falsch. Kinder werden sich leicht anstecken, [...] Wenn sie dann ihre Eltern anstecken, und einer davon qualvoll zu Hause stirbt und sie das Gefühl haben, Schuld daran zu sein, [...] ist es das Schrecklichste, was ein Kind je erleben kann“ (BfM 2020: 13).

Mit diesem Schuld-Narrativ wurden Kinder und Jugendlichen verantwortlich gemacht für die Gesundheit der Älteren gegenüber ihrem eigenen Anspruch auf gesellschaftlichen Schutz und Teilhabe.

Zweifellos hatten wir es bei der Corona-Krise und den infolge ergriffenen Maßnahmen mit einem „verzwickten Problem“ zu tun, die Reiner Grundmann wie folgt definiert: “[E]xpertise operates under conditions of uncertainty where at the same time values are conflicting. [...] problems [that] do not have a unique solution” (2018: 380). Also einem Problem, bei dem sehr viele gesundheitliche Aspekte einbezogen werden müssen wie die nachhaltige (auch seelische) Gesundheit, bei sehr unterschiedlich betroffenen Bevölkerungsgruppen, bei einer Fülle an sogenannten Kollateralschäden, von denen ich einige im Folgenden darstelle. Kurz, eine Herausforderung, bei der verschiedene Werte konfliktieren und Alternativen diskutiert werden müssten. In der Strategie der Versicherheitlichung kommt es in der Folge zu einem Mechanismus, solche Probleme zu „zähmen“, so dass es keinen Zweifel, sondern eine eindeutige Lösung gibt und ein Wert alle anderen aussticht (ebd.) – in der Pandemie war dies die Eindämmung des Virus:

„There is a temptation to see a wicked problem as a version of a tame problem for which a rule exists. This is usually understood as an optimi-

zation rule which leads to unique solutions. Arguably, there is a tendency to overlook wicked problems and to interpret them as tame, because wicked problems pose too much of a challenge to established routine operations in society. We thus see efforts at decomposing wicked problems into different parts, some of which might be tame. If successful, one could imagine ‚the taming‘ of a wicked problem“ (ebd.).

Zur Bekämpfung des Virus gab es aus Sicht von Virolog:innen ganz klare, nicht verzwickte Maßnahmen, an denen es keinen Zweifel geben kann. Folgerichtig schärfte Lothar Wieler, der Chef des deutschen RKI in einer Pressekonferenz im Juli 2020 der Bevölkerung ein: „Die [Regeln] müssen also der Standard sein. Die dürfen überhaupt nie hinterfragt werden. [...] Die dürfte und sollte niemand mehr in Frage stellen. Das sollten wir einfach so tun“ (Deutschlandfunk 2020).

2 Je niedriger der sozioökonomische Status, desto gravierender die Maßnahmenfolgen

Wenig überraschend zeigen sich schwerwiegende Folgen der ‚Zähmung‘ und den entsprechenden Maßnahmen, insbesondere für Kinder und Jugendliche. Angesichts des Maßnahmenbündels, mit dem in ihre sozialen Interaktionen und Alltag eingegriffen wurde, waren diese Konsequenzen absehbar. Allgemein leiden Kinder und Jugendliche besonders unter einer Beschränkung auf den privaten Raum, unter einem Gebot der sozialen Distanz sowie der Vermeidung physischer Kontakte über so lange Zeiträume. Mittlerweile bestätigt in vielen Studien wie der deutschen COPSY-Längsschnittstudie, die die seelische Gesundheit, Lebensqualität und psychosomatischen Beschwerden von Kindern und Jugendlichen untersucht, wirkten sich diese Strategien und Praktiken negativ auf ihr Gesundheitsverhalten aus, wie schlechtere Ernährung, weniger Bewegung und mehr Medienkonsum. Auch in der Befragung der 5. Welle von September bis Oktober 2022 zeigte sich noch der Befund gestiegener psychischer Auffälligkeiten und eine konstant hoch gebliebene Ängstlichkeit (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2023).

Zusätzlich hatten viele Maßnahmen direkte Auswirkungen wie die „Schließung der Tafeln“ die „nach eigenen Angaben ca. 500.000 Kinder“ bzw. deren Familien „regelmäßig mit Lebensmitteln versorgen, das Aussetzen von Angeboten“ der Jugendhilfe und Jugendarbeit sowie „strikte Besuchsregeln“ (Griemert 2022: 125), die besonders Kinder und Eltern in stationären Settings und getrenntlebende Familien belasteten. Zahlreiche dieser Maßnahmen bedeuteten so den Wegfall von Speisungen und nicht zuletzt auch von Schutz- und Unterstützungsräumen. Dies gilt in besonderer Weise für die Schul- und Kita-Schließungen und die auch außerhalb der Schließungszeiten ausgesetzte Schulpflicht.

Die Folgen der KiTa-Schließungen wurden in der *Corona-KiTa-Studie* untersucht, die von Mitte 2020 bis Ende 2022 gemeinsam vom Deutschen Jugend-

institut (DJI) und dem Robert Koch-Institut (RKI) durchgeführt wurde. Diese zeigt ebenfalls eine deutliche gesundheitliche Verschlechterung sowie grundsätzlich gestiegene Förderbedarfe in Sprache, Motorik und sozio-emotionaler Entwicklung (vgl. Kuger et al. 2022). Nach Erscheinen der Studie räumte der deutsche Bundesgesundheitsminister ein: „Das Schließen von Kitas ist definitiv medizinisch nicht angemessen und wäre auch in dem Umfang, wie wir es damals gemacht haben, nach heutigem Wissen nicht nötig gewesen‘ [...]. Die Ansteckungszahlen [...] folgten eher denen in der Gesamtgesellschaft als umgekehrt. [...] ‚Kitas waren keine Infektionsherde‘“ (ZDF 2022).

Es gab jedoch von Anfang an Studien, die die geringere Ansteckungs- und Übertragungsrate von Kindern belegten. So wiesen die Fachgesellschaften unter dem Dachverband der deutschen Kinder- und Jugendmedizin (DAKJ) seit April 2020 in mehreren Stellungnahmen auf zahlreiche entsprechende internationale Untersuchungen, Ausbruchsanalysen und Modellierungen hin, die die geringe Rolle von Schul- und Kita-Schließungen für das Infektionsgeschehen und die Gefahr solcher Maßnahmen für Kinder und Jugendliche belegten (vgl. DAKJ 2020a; DAKJ 2020b: 5). Auch die WHO ging davon aus, dass Kinder „keine bedeutsamen Treiber für Übertragungen“ (Lauck 2020: o.S.) seien. Andere Länder wie Schweden richteten sich nach diesen wissenschaftlichen Befunden und schlossen Schulen und Kitas nicht. Die deutsche Politik orientierte sich damals an einer Laborauswertung der Berliner Charité, die zu diesem Zeitpunkt noch ungeprüft war und nach eigenen Angaben auf einer viel zu kleinen Stichprobe beruhte (vgl. ebd.). Deutschland war im europäischen Vergleich das Land mit den längsten Schulschließungen.

Wenig überraschend „gelten Kinder und Jugendliche inzwischen offiziell als Verlierer der pandemiepolitischen Maßnahmen“ (Griemert 2022: 127). Den Satz im Strategiepaper, „Kinder werden kaum unter der Epidemie leiden“ (BMI 2020: 13) muss man umformulieren: Kinder haben primär unter den Folgen der Maßnahmen gelitten.

3 Die Nachrangigkeit des Kindeswohls

Wie war diese Normen- und Prioritätensetzung möglich, mit der grundlegende Kinderrechtsverletzungen legitimiert wurden? Die Frage zielt auf das eingangs erwähnte ‚Wasser‘, das Selbstverständlich-Gewordene, das in diesem Beitrag hinterfragt und sichtbar gemacht werden soll. Neben den zugrundeliegenden Rationalitäten setzt eine solche Anpassungsleistung, die die Bürger:innen innerhalb kürzester Zeit vollzogen, ein hohes Maß an verinnerlichter Disziplinierung voraus. Denn das zentrale Element der Einhaltung sozialer Distanz in der Form des abnehmenden öffentlichen Raums, der zunehmenden Fernkommunikation, Hygienemaßnahmen, die Ausdifferenzierung von Verhaltensregeln und deren Kontrolle ist nicht qualitativ neu, sondern tendenziell typisch für abendländische

Zivilisierungsprozesse (vgl. Elias 1997; Foucault 1977). Erst die tiefe Verinnerlichung und das Selbstverständlich-Gewordene von diesen Praktiken, von Normen und Werten wie Sicherheit, Schutz, Hygiene, Gesundheit und Prävention ermöglichte die weitgehend reibungslose Anpassung an die spezifischen Maßnahmen und Prioritätensetzungen in der Coronazeit.

Offen bleibt die Frage nach der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Kindeswohls, die sich in der Aufwertung von Kindern und Kindheiten in Diskursen, Programmatiken zu Kinderrechten, Partizipation, Kinderschutzkonzepten und anhaltender (struktureller) Benachteiligung zeigt – Widersprüche, die sich im Laufe der Corona-Pandemie verschärft haben. Inwiefern oder wie oft dient der Verweis auf Kinderrechte und -schutz primär als Legitimationsressource? Denn obwohl Kinder und Jugendliche immer mehr untersucht werden, partizipieren, eine Stimme bekommen (sollen), verschwinden sie gleichzeitig aus dem öffentlichen Raum, die Nachrangigkeit des Kindeswohls manifestiert sich in den Folgen der Pandemiemaßnahmen.

Die Binsenweisheit, dass in Krisen die am meisten leiden, die zu den ‚Schwächsten‘ gehören, während man umso besser durchkommt, je mehr Ressourcen und Privilegien man hat, bestätigte sich auch in dieser Krise. Begleitet von vielen Aufrufen zur Solidarität wurden auch in der Corona-Pandemie Risiken vergesellschaftet und Profite privatisiert. Aus ‘Follow the science’ wird nicht selten ‘Follow the economy’. Beispielhaft stehen hierfür die politischen Entscheidungen im Umgang mit Pfizer/Biontech, die zu ‚unanständigen‘ Gewinnen der Pharmaindustrie führten, wie selbst Frank Ulrich Montgomery, damaliger Ärztfunktionär und Aufsichtsratsvorsitzender der Deutschen Apotheker- und Ärztekammer kritisierte (vgl. SWR-AKTUELL 2021). Pfizer verdiente im Jahr 2021 fast 37 Milliarden Dollar allein mit dem Verkauf des Impfstoffes, der damit eines der lukrativsten Produkte in der Geschichte wurde. Im Jahr 2022 konnte der Rekord noch leicht gesteigert werden (vgl. Pfizer 2024). Damit verdoppelten sich die Einnahmen des Pharmaunternehmens auf 81,3 Milliarden im Jahr 2021 und liegen so über dem Bruttoinlandsprodukt der meisten Staaten. Die deutsche Firma Biontech machte 2021 einen Profit von sieben Milliarden Euro, von den 375 Millionen Euro Steuergeldern, die sie zur Förderung erhalten hatten, zahlten sie jedoch nichts zurück (vgl. ebd.). Ebenfalls weigerten sie sich, die Patente für ärmere Länder freizugeben (vgl. OXFAM International 2021). 2021 erhielt die Firma das Bundesverdienstkreuz.

Zur Finanzierung der Corona-Eindämmungsmaßnahmen wurden allein in Deutschland bis zu *500 Milliarden Euro* Schulden in nur knapp drei Jahren für die Maßnahmen gemacht (vgl. ZDF 2021; MDR 2022). Auch diese Folge trifft nicht alle gleich und führt zur zunehmenden Verarmung nachfolgender Generationen.

Zur Einschätzung der Wirksamkeit und Folgen der Pandemie-Bekämpfungsinstrumente wäre eine breitere und kritischere interdisziplinäre Diskussion notwendig gewesen, stattdessen gab es eine Engführung auf einige wenige Wissenschaften, begleitet vom ständigen Gebrauch der Leerformel, man müsse der

Wissenschaft folgen, vertrauen usw. als gebe es nur eine und in dieser nur eine Wahrheit – eine Strategie, die letztlich auch dem Vertrauen in Wissenschaft und Politik nachhaltig schadet. Aufgrund zunehmender Unzufriedenheit und Misstrauen sahen sich die *Österreichische Akademie der Wissenschaften* (ÖAW) und die deutsche *Leopoldina* Anfang 2023 veranlasst, eine selbstkritische Handreichung für eine reflektiertere und autonomere Wissenschaftskommunikation und Politikberatung in zukünftigen Krisen zu verfassen, die sie im Februar 2023 als „Wiener Thesen zur wissenschaftsbasierten Beratung von Politik und Gesellschaft“ präsentierten (vgl. ÖAW 2023). Die Wahrscheinlichkeit, dass es zu neuen Pandemien kommen wird und die scheinbare Omnipräsenz von Krisen sind gute Gründe, über die Logik dieser Bearbeitung, die Bedingung ihrer Möglichkeit und ihre Instrumente zu sprechen und sie zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- Bundesgesundheitsministerium (2022): Evaluation der Rechtsgrundlagen und Maßnahmen der Pandemiepolitik – Bericht des Sachverständigenausschusses nach § 5 Abs. 9 IFSG. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/S/Sachverstaendigenausschuss/220630_Evaluationsbericht_IFSG_NEU.pdf [Zugriff: 29.03.2024].
- Deutscher Bundestag (2022): 28. Sitzung, TOP 6 Impfpflicht gegen SARS-CoV-2, Drucksachen 20/516, 20/680, 20/899, 20/954, 20/978, 20/1353. S. 2342. <https://www.bundestag.de/mediathek?videoid=7535131#url=L211ZGlhdGhla292Z-XJsYXk/dmlkZW9pZD03NTM1MTMx&mod=mediathek> [Zugriff 06.12.2023].
- BMI – Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020): Wie wir COVID-19 unter Kontrolle bekommen. Strategiepapier des Bundesministeriums des Innern. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2020/corona/szenarienpapier-covid19.html> [Zugriff: 09.08.2021].
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Versicherheitlichung („Securitization“). <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504345/versicherheitlichung-securitization/> [Zugriff: 11.03.2023].
- DAKJ – Dachverband der deutschen Kinder- und Jugendmedizin (2020a): Stellungnahme der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendmedizin e. V. zu weiteren Einschränkungen der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie mit dem neuen Coronavirus (SARS-CoV-2). <https://www.buendnis-kjg.de/category/stellungnahmen/page/4/> [Zugriff: 15.09.2023].
- DAKJ – Dachverband der deutschen Kinder- und Jugendmedizin (2020b). Kinder und Jugendliche in der CoVid-19-Pandemie: Schulen und Kitas sollen wieder geöffnet werden. Der Schutz von Lehrern, Erziehern, Betreuern und Eltern und die allgemeinen Hygieneregeln stehen dem nicht entgegen. https://dgpi.de/wp-content/uploads/2020/05/Covid-19_Kinder_Stellungnahme_DGKH_19_05_2020_final_v6.pdf [Zugriff: 15.09.2023].

- Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Gottfried Curio, Dr. Bernd Baumann, Jochen Haug, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der AfD–Drucksache 19/18426. Strategiepapier des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat zur Bekämpfung der Corona-Epidemie (unveröff.).
- Deutschlandfunk (2020): RKI-Präsident: „Die Entwicklung macht uns große Sorgen“. <https://www.deutschlandfunk.de/mehr-covid-19-faelle-in-deutschland-rki-praesident-die-100.html> [Zugriff: 29.03.2024].
- Dollinger, Bernd (2021): Krisendiagnosen aus sozialpädagogischer Sicht. In: Sozial Extra, 4, S. 275–278. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00402-x> [Zugriff: 29.03.2024].
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Griemert, Maria (2022): Von Virenschleudern und Partygängern. Die mediale (Re-)Präsentation von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie. In: Oomen-Halbach, Anne Kristin/Weyers, Simone/Griemert, Maria (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie. Perspektiven aus Praxis und Wissenschaft. Düsseldorf: dup, S. 119–130.
- Grundmann, Reiner (2018): The Rightful Place of Expertise, Social Epistemology 32, 6, S. 372–386.
- Hermann, Andrea Tony/Pikl, Markus/Bauer, Anja (2017): Alerters, Critics, and Objectivists: Researchers in Austrian Newspaper Coverage of Climate Change. In: OZP, 46 (4), S. 13–15.
- Kuger, Susanne/Haas, Werner/Kalicki, Bernhard/Loss, Julika/Buchholz, Udo/Fackler, Sina Veronika/Finkel, Bianca/Grgic, Mariana/Jordan, Susanne/Lehfeld, Ann-Sophie/Maly-Motta, Hanna Lena/Neuberger, Franz/Wurm, Juliane/Braun, Dominik/Iwanowski, Helena/Kubisch, Ulrike/Maron, Julian/Sandoni, Anna/Schienkewitz, Anja/Wieschke, Gustav Johannes (2022): Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie, Band (Abschlussbericht der Corona-Kita-Studie). Bielefeld: wbv Publikation.
- Lauck, Dominik (2020): Wie groß ist die Gefahr für Kinder? In: Tagesschau 20.05.2020. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/coronavirus-kinder-103.html> [Zugriff: 30.03.2024].
- MDR (2022): Ifo-Institut: Corona-Krise hat bislang 330 Milliarden Euro gekostet. <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/panorama/ticker-corona-virus-donnerstag-siebzehnter-februar-100.html> [Zugriff: 24.02.2023].
- ÖAW – Österreichische Akademie der Wissenschaften (2023): Politikberatung: ÖAW veröffentlicht mit Leopoldina „Wiener Thesen“. www.oew.ac.at/news/politikberatung-oew-veroeffentlichtmit-leopoldina-wiener-thesen-1 [Zugriff: 05.12.2023].

- OXFAM International (2021): Pfizer, BioNTech and Moderna making \$1,000 profit every second while world's poorest countries remain largely unvaccinated. <https://www.oxfam.org/en/press-releases/pfizer-biontech-and-moderna-making-1000-profit-every-second-while-worlds-poorest> [Zugriff: 19.02.2024].
- Pfizer (2024): Top 10 Arzneimittel von Pfizer nach Umsatz in den Jahren 2020 bis 2022 (in Millionen US-Dollar) [Graph]. In: Statista <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/253768/umfrage/pfizer-umsatz-der-wichtigsten-medikamente/> [Zugriff: 19.02.2024].
- Philosophie-Kanal (2014): Michel Foucault – Was macht Macht. Philosophie-Kanal. Philosophie des 20. Jh. https://www.youtube.com/watch?v=dZifLD-pl5EY&list=PL6cI1_8BvV-YtMxB1L_7BuO8VvgtZtPI0&index=6 [Zugriff: 19.02.2024].
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Devine, Janine/Napp, Ann-Kathrin/Kaman, Anna/Saftig, Lynn/Gilbert, Martha/Reiß, Franziska/Löffler, Constanze/Simon, Anja Miriam/Hurrelmann, Klaus/Walper, Sabine/Schlack, Robert/Hölling, Heike/Wieler, Lothar Heinz/Erhart, Michael (2023): Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073> [Zugriff: 30.03.2024].
- Robert Koch Institut – RKI (2019): Pommes für die Gripeschutzimpfung? Neuer Influenza-Saisonbericht erschienen. Pressemitteilung des Robert Koch-Instituts. https://www.rki.de/DE/Content/Service/Presse/Pressemitteilungen/2019/10_2019.html [Zugriff: 22.04.2024].
- Robert Koch Institut – RKI (2022): Infektionsschutzmaßnahmen. https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/NCOV2019/FAQ_Liste_Infektionsschutz.html#FAQ-Id13545204 [Zugriff: 03.11.2022].
- Scherr, Albert (2020): Corona-Krise. In: Sozial Extra 44, 3, S. 172–176.
- SWR-AKTUELL (2021): Montgomery: „Unanständige Gewinne der Pharmaindustrie abschöpfen“. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/coronavirus-live-blog-in-bw-2021-12-15-100.html> [Zugriff: 19.02.2024].
- Wittig (2012): Das hier ist Wasser. <http://litlog.uni-goettingen.de/das-hier-ist-wasser/?output=pdf> [Zugriff: 30.03.2024]
- ZDF (2021): 500 Mrd. Euro Corona-Kosten: Wer zahlt für die Pandemie? <https://www.zdf.de/nachrichten/wirtschaft/milliarden-corona-pandemie-kosten-100.html> [Zugriff: 24.02.2023].
- ZDF (2022): Corona: Kita-Schließungen waren nicht nötig. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-studie-kita-schliessungen-lauterbach-100.html> [Zugriff: 17.02.2023].

Zur Bedeutung von Familie im Übergang aus der Jugendhilfe: Selbstpositionierungen im Spannungsfeld von normativen Familienbildern und familienbezogenen Erfahrungen

Anna Ebner, Stephan Sting, Georg Streißgürtl, Julia Weissnar

Laut Erkenntnissen der Jugendforschung hat die Familie im Übergang in das Erwachsenenalter an Bedeutung gewonnen. Familie fungiert für Heranwachsende bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt als soziale Unterstützungsinstanz und als Sicherheitsnetz, das soziale Risiken und Unsicherheiten abfedert (vgl. Arnett 2019; BMFSFJ 2017: 200; Großegger 2011). Junge Menschen, die aus der Kinder- und Jugendhilfebetreuung in ein eigenständiges Erwachsenenleben übergehen, erleben demgegenüber eine abrupte, durch staatliche Regelungen vorgegebene Statuspassage, in der ihre sozialen Einbindungen in Frage gestellt werden. Trotz oft schwieriger Familienbeziehungen bringen internationale Studien zum Vorschein, dass Familie in dieser Übergangssituation in unterschiedlicher Form in den Fokus rückt (vgl. Collins et al. 2008; Gradaille et al. 2018; Refaeli 2017; Wade 2008).

„Familie“ kann dabei unterschiedliche Bedeutungen annehmen und in unterschiedlicher Form für den weiteren Lebensverlauf von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung relevant sein (vgl. Boddy 2019; Parker/Mayock 2019). Im Rahmen des FWF Projekts „Bedeutung von Familie im Übergang aus der stationären Kinder- und Jugendhilfebetreuung“ (FWF-Projekt P35300-G) werden mit Hilfe einer qualitativen Studie die unterschiedlichen Bedeutungen und Erscheinungsformen von „Familie“ bei Care Leavers untersucht, um herauszuarbeiten, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit Familie für die Konstitution von sozialen Zugehörigkeiten, für den Erhalt von sozialer Unterstützung und für biographische Identitätsbildungs- und Selbstbildungsprozesse hat.

In unserem Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt, die zum Vorschein bringen, dass die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von gesellschaftlich etablierten Familienbildern und eigenen familienbezogenen Erfahrungen eine wichtige Rolle bei der Selbstpositionierung und der Entwicklung von Handlungsstrategien für die von uns befragten Care Leavers spielt.

1 Familienbilder als handlungsleitende Orientierungen

Was unter Familie zu verstehen ist, kann nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Während in der Familienpolitik und der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe nach wie vor ein Verständnis von Familie als „Kernfamilie“ oder „bio-

logische Familie‘ dominiert (vgl. Ie et al. 2022), zeichnet sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine Verschiebung hin zu multiplen Verständnissen von Familie ab, bei denen Familie weniger als *being family* verstanden wird, sondern im Sinne des *doing family* Resultat von sozialen Praktiken und sozialen Konstruktionen ist (vgl. Wulleman et al. 2023). Die empirische Erforschung der Bedeutung von Familie für junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung muss daher einen breiten und offenen Zugang zur Familie zugrunde legen. Familie wird im Sinne des ‚doing family‘-Konzepts als Ergebnis einer sozialen Konstruktion betrachtet, die auf Praktiken der Konstitution von Zugehörigkeit und der Erbringung von Sorgeleistungen beruht (vgl. Jurczyk 2014). Davon ausgehend kann kein normatives Verständnis von Familie vorgegeben werden, sondern ‚Familie‘ umfasst zunächst das, was von den im Forschungsprojekt befragten Personen als Familie bezeichnet wird. Das kann neben Angehörigen der biologischen Kernfamilie Personen aus der erweiterten Verwandtschaft oder auch Freund:innen, Nachbar:innen und sonstige relevante Bezugspersonen wie z. B. professionelle Betreuer:innen betreffen (vgl. Maack 2013).

Zugleich ist Familie ein machtvolles gesellschaftliches Struktur- und Ordnungsprinzip, ein institutionalisiertes Regime, das einerseits rechtlich kodifiziert und abgesichert ist und das andererseits als soziale Fiktion oder Imagination handlungswirksam wird (vgl. McCarthy 2012). Familie geht nach Bourdieu als „mentale Kategorie“ in den Habitus ein (vgl. Bourdieu 1998: 129). Die Bezugnahme auf Familie stützt sich auf *Familienbilder*, in denen sich gesellschaftlich kursierende Wunsch- und Normvorstellungen bündeln (vgl. Bauer et al. 2015: 16f.). Als Gemenge aus eigenen biographischen Erfahrungen, normativen Idealvorstellungen und kollektiven Erinnerungen übernehmen Familienbilder eine handlungsleitende Orientierungsfunktion. Wenn sich junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung auf Familie beziehen, setzen sie sich mit dem Spannungsfeld von gesellschaftlich etablierten Familienbildern und eigenen, meist divergierenden familienbezogenen Erfahrungen auseinander, um daraus ein eigenes Verständnis von Familie abzuleiten, sich im Hinblick auf familienbezogenes Handeln zu positionieren und biographische Kontinuität herzustellen (vgl. Bauer/Wiezorek 2017; Collins et al. 2008; Mann-Feder 2019; Jensen 2021).

2 Stand der Forschungsarbeiten

Im Folgenden sollen diese Zusammenhänge mit Hilfe erster empirischer Erkenntnisse verdeutlicht werden. Die biographisch orientierte Interviewstudie kombiniert problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit der Erstellung egozentrierter Netzwerkkarten (vgl. Bernardi et al. 2006; Bilecen/Amelina 2018; Hollstein 2006; Kühn 2006; Nestmann et al. 2008). Die Datenanalyse erfolgt nach den Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Breuer et al. 2018) und der qualitativen strukturalen Netzwerkanalyse (vgl. Herz et al.

2015). Zielgruppe der Studie sind Care Leavers im Alter zwischen 18 und 26 Jahren, die einen Teil ihres Aufwachsens in stationärer Kinder- und Jugendhilfebetreuung oder in Pflegefamilien verbracht haben. Die Umsetzung der Studie enthält ein partizipatives Element (vgl. Bergold/Thomas 2012; von Unger 2014; Liabo 2016). Es wurde eine Referenzgruppe (vgl. Sigot 2017: 46f.) aus 8 kinder- und jugendhilfee erfahrenen Co-Forscher:innen gebildet, die das Forschungsteam beratend begleitet. Bisher wurden insgesamt 37 Interviews mit Care Leavers aus verschiedenen Regionen Österreichs geführt und eine entsprechende Anzahl von Netzwerkkarten erstellt. Es konnten 24 Frauen, 12 Männer und eine Person, die sich als divers identifiziert, erreicht werden. 11 Teilnehmende haben Erfahrungen in Pflegefamilien, zwei Personen wurden als unbegleitete minderjährige Geflüchtete in der Jugendhilfe betreut. Die folgenden Ausführungen basieren auf der noch nicht abgeschlossenen Auswertung des Interviewmaterials.

3 Positionierung eigener Familienerfahrungen zu normativen Familienbildern

Die ersten Ergebnisse der Datenauswertung verweisen eindrücklich auf das Spannungsfeld, das sich aus der Auseinandersetzung der jungen Menschen mit gesellschaftlichen Normen, Erwartungen und Idealvorstellungen von Familie vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen ergibt. In diesem Prozess zeigen sich unterschiedliche Formen der Positionierung zu Familie mit damit einhergehenden Handlungsstrategien, Selbstbildern oder Zugehörigkeitskonstruktionen. Die Positionierungen sind dabei als Narrationen zu verstehen, die innerhalb der Erzählungen auch mehrfach auftreten und sich überlagern können. Bislang lassen sich sechs Erzähllinien unterscheiden, die zunächst kurz skizziert werden:

- 1) Orientierung am gesellschaftlich etablierten normativen Bild von Familie
Bei dieser Positionierung zeigt sich eine eindeutige Priorisierung der biologischen Familie, die in Zitaten ausgedrückt wird wie „Familie ist Familie, Freunde sind Freunde“. Auch artikulieren die Erzähler:innen den Wunsch, es mit der Gründung einer eigenen Familie besser machen zu wollen als ihre Eltern. Es zeigt sich eine starke Orientierung am normativen Ideal der biologischen Kernfamilie.
- 2) „das liegt in den Genen“
In diesen Erzählungen zeigt sich die zentrale Stellung der biologischen Verwandtschaft. Familie wird hier als Schicksalsgemeinschaft konstruiert, Eigenschaften, Charakterzüge, sowie Verhaltensweisen als ‚vererbt‘ dargestellt. Dieser gewissermaßen fatalistische Blick dient zuweilen auch als Rechtfertigung für das eigene Verhalten (z. B. Drogenkonsum).
- 3) Familie als blockierende Ambivalenzerfahrung
Die Schilderungen machen ein für die Erzähler:innen nicht aufzulösendes Hin- und Her zwischen den negativen Erfahrungen auf der einen- und den

positiven Erwartungen an Familie auf der anderen Seite deutlich. Die Folge ist ein ‚Sich-Abmühen‘ an den ambivalenten Verstrickungen, welches Zukunftsperspektiven blockieren kann. Die jungen Menschen fühlen sich festgefahren oder halten an belastenden Beziehungen fest.

- 4) „dass ich nicht wirklich ein Gefühl von Familie habe“
Hier zeigt sich ein Bild von Familie, das von emotionalen Enttäuschungen und dem Widerspruch zum normativen Ideal einer Familie geprägt ist. Die Personen geben an, nicht wirklich zu wissen, wie sich Familie anfühlt, was in den Erzählungen oft mit Formen der Distanzierung und Abwertung der Bedeutung von Familie insgesamt einhergehen kann.
- 5) Herstellung von Familie durch familiale Praktiken
Im Vordergrund der Erzählungen stehen Praktiken der Sorge, der gegenseitigen Unterstützung sowie des Zusammenhaltens, die als grundlegend für die Herstellung von Familialität betrachtet werden. Diese Praktiken können sich sowohl auf Mitglieder der biologischen Familie, auf Personen der erweiterten Verwandtschaft, als auch auf nicht verwandte Personen beziehen, aus denen eine selbst gewählte Familie konstituiert wird.
- 6) Familie als Ergebnis eigener Entscheidung
In diesen Erzählungen wird ein proaktives Sich-Befreien und Abgrenzen von unerwünschten familiären Beziehungen sichtbar. Über das bewusste Ausschließen von Familienmitgliedern soll ein subjektives Idealbild von Familie realisiert werden. Die Betonung selbst entscheiden zu können, wer zur Familie zählt, steht zum Teil im Widerspruch zur engen Verwobenheit mit Angehörigen der Verwandtschaft.

Vier der vorgestellten Erzähllinien werden im Folgenden anhand von Zitaten aus Interviews mit vier Care Leavers detaillierter erläutert.

3.1 Leonie: Familie als blockierende Ambivalenzerfahrung

Leonie ist zum Interviewzeitpunkt 18 Jahre alt und lebt in einer Notschlafstelle für junge Erwachsene. Ihre Erfahrungen mit Familie bestehen aus einem von Gewalt geprägten Verhältnis zu ihrer Mutter, mit der sie nach wie vor in Kontakt steht. Ihr Verhältnis zur Mutter ist von einer Ambivalenz geprägt, die sich insbesondere aus dem Spannungsfeld der normativen Erwartungen an eine liebevolle und fürsorgliche Mutter-Kind-Beziehung und den negativen, enttäuschenden Erfahrungen mit dieser ergibt. Einerseits weiß sie, dass der Kontakt zur Mutter negative Auswirkungen auf sie hat, andererseits sieht sie sich nicht in der Lage, den Kontakt mit ihr abzubrechen:

„Es ist so ein Zwiespalt, weil meine Mama zum Beispiel, das ist [...] eine Person, wo ich sage, ich will eigentlich keinen Kontakt zu ihr, weil

sie hat mir so viel Schlechtes angetan, aber irgendwo will ich Kontakt zu ihr, weil das ist meine angeborene Liebe [...]. Ich fühle mich irgendwie ein bisschen gezwungen, sie gerne zu haben, aber ich habe sie halt gerne, ich kanns, irg- keine Ahnung, warum es so kompliziert ist“ (Leonie Z.: 427–434).

Leonie gelingt es nicht, sich aus dem Hin- und Her zwischen negativen Erfahrungen und positiven Erwartungen an die Mutter-Tochter-Beziehung zu befreien. Zugleich versucht sie angesichts fehlender Unterstützung durch die Familie die Bedeutung, die die Familie für sie hat, insgesamt abzuschwächen, was jedoch ihr ambivalentes Verhältnis zur Familie bestätigt:

„Familie hat so ein bisschen an Wert verloren für mich (.) ähm, obwohl ich meine Familie sehr gerne habe [...]. Ich sehe (.) die Unterstützung (.) von den jüngsten Mitgliedern [ihre beiden Geschwister, Anm.] eigentlich, dass die mich unterstützen, ist nicht so so ausgeprägt momentan (lacht). [...] Deswegen bedeutet Familie für mich eher weniger momentan“ (Leonie Z.: 209–216).

3.2 Kerstin: „dass ich nicht wirklich ein Gefühl von Familie habe“

Kerstin ist zum Interviewzeitpunkt 21 Jahre alt und lebt alleine in einer Wohnung.

Ihre Kindheit beschreibt sie als von Stress und emotionaler Vernachlässigung geprägte Zeit, was schließlich zur Unterbringung in einer Pflegefamilie führte. Nach außen wurde zwar ein positives Bild von Familie präsentiert, sie erlebte sich jedoch in ihren Bedürfnissen nicht wahrgenommen. Kerstin berichtet, schon als Kind eine Ablehnung gegenüber ihrer Familie entwickelt zu haben, die vor allem ihre Mutter betrifft:

„Ich habe sie nie mögen (.). Ich habe dann auch so, also ich weiß nicht so, wo ich zehn war oder elf mal gegoogelt, wieso ich meine Mutter nicht mag, weil ich hatte ein schlechtes Gewissen [...]. Das heißt, du musst sie irgendwie mögen, und es ist auch einfacher, wenn man sie mag“ (Kerstin Z.: 163–173).

Von ihrem Vater, der von ihrer Mutter getrennt lebt, berichtet sie, dass er eine neue Familie gegründet hat, die sie als Ideal einer perfekten Familie beschreibt:

„Mein Vater hat jetzt auch so eine Freundin und zwei sie hat zwei Kinder (.) und das ist dann halt eher so eine kleine Großfamilie, die ziemlich gut zusammenhängt dort, also das ist auch noch so immer gewesen, dass

er sozusagen jetzt endlich seine perfekte Familie hat, wo er sich sicher fühlt und wo alle super sind“ (Kerstin Z.: 500–507).

Zu dieser idealen Familie sucht sie in der Folge bei ihren Wochenendbesuchen Zugang, jedoch kann sich kein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln, sie fühlt sich ausgeschlossen:

„Da ist schon alles da gewesen und du bist dann halt so als Eindringling irgendwie reingekommen“ (Kerstin Z.: 765f.).

Kerstins Verhältnis zu ihrer Familie ist von emotionalen Enttäuschungen durch die Eltern und von einer fehlenden Vertrauensbasis geprägt. Sie distanziert sich in Folge emotional von ihren Eltern. Im Kontrast zum Ideal einer perfekten Familie konstatiert sie, dass sie selbst kein Gefühl von Familie besitzt.

„Ich denke eigentlich über Familie nicht wirklich viel nach, aber wenn ich jetzt zum Beispiel an meine Eltern als Familie denke, dann würde ich persönlich nicht sagen, dass sie meine, dass ich sie überhaupt so als Eltern sehe und ich nehme sie auch nicht als Eltern wahr, und ich würde halt echt sagen, dass ich nicht wirklich ähm (.) ein Gefühl von Familie besitze [...], eigentlich hatte ich nie wirklich eine Familie“ (Kerstin Z.: 1329–1340).

Auch zu ihren Pflegeeltern baut Kerstin keine starke und nachhaltige Beziehung auf und der Kontakt bricht mit dem Übergang in ein eigenständiges Leben ab. Nach dem Auszug aus der Pflegefamilie setzt bei Kerstin ein Gefühl der Einsamkeit ein. Sie versucht dieses Gefühl mit dem Konsum von Drogen zu kompensieren.

„Also alleine komme ich jetzt viel besser zurecht, sag ich mal. Aber ich mein von den Drogen bin ich eben immer noch nicht losgekommen (.), das bleibt mir sozusagen noch, was (.) deswegen kann ich jetzt auch nicht sagen, ob diese Einsamkeit nicht wieder mehr zurückkehren würde, wenn ich dann komplett aufhören würde“ (Kerstin Z.: 94–98).

3.3 Susanne: „das liegt in den Genen“

Susanne ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und lebt gemeinsam mit ihrem Partner in einer Wohnung. Der Einzug in eine Pflegefamilie erfolgte im ersten Lebensjahr. Die Pflegefamilie beschreibt sie als sehr bemüht, auch wurde der Kontakt zu den biologischen Eltern sowie zur Großmutter väterlicherseits gesucht und aufrechterhalten. Mit 15 Jahren kam es zur Beendigung des Pflegeverhältnisses, nachdem sie wiederholt Drogen konsumiert hatte. Dieses Konsumverhalten sei ihr von ihren biologischen Eltern quasi ‚vererbt‘ worden,

beide Elternteile beschreibt sie als suchtkrank: „Mein leiblicher Vater, der Sohn von meiner Oma ist auch sehr suchtkrank. Das liegt in den Genen (lacht)“ (Susanne Z.: 283f.).

Nach einer Phase der Wohnungslosigkeit und verstärktem Konsum wurde eine ambulant betreute Wohnform initiiert. Im Alter von 18 Jahren kam es schließlich zur Beendigung der Kinder- und Jugendhilfebetreuung und zum Einzug in eine eigene Wohnung. In dieser Zeit verbesserte sich das Verhältnis zur Pflegefamilie wieder, vor allem zum Pflegevater, der sie weiterhin unterstützt. Die Finanzierung der eigenen Wohnung ist durch eine Erbschaft ermöglicht worden, die sie nach dem Tod ihrer Großmutter erhielt. Die verstorbene Großmutter beschreibt sie als wichtige Bezugsperson, die ihr nicht nur Geld, sondern auch positive Anteile ihrer ‚Gene‘ vererbt hat:

„Ich komme nach der Oma äußerlich (lacht) und vom Charakter sagen sie immer. Sie hat mir sehr viel mitgegeben und sie ist auch jetzt leider im Himmel, aber sie (.) ich kämpfe halt, das gibt mir halt Kraft und ich denke mir ‚ok, die Oma ist jetzt halt nicht mehr da, aber ich kämpfe für sie‘. Und dadurch [...] habe ich überhaupt den Willen gefunden, weil ich einfach eine Person habe, die mir was bedeutet“ (Susanne Z.: 268–274).

3.4 Paul: Herstellung von Familie durch familiäre Praktiken

Paul ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt und lebt mit seiner Partnerin und einem Freund in einer gemeinsamen Wohnung. Er hat bereits ein Studium abgeschlossen und befindet sich in einer Phase der beruflichen Orientierung, wobei er sehr zuversichtlich in die Zukunft blickt.

Die Beziehung zu seinen Eltern ist früh von Enttäuschungen geprägt. Er berichtet von einer psychischen Erkrankung der Mutter, von Gewalterfahrungen und einer konflikthaften Scheidung der Eltern, die schließlich auch zum Übertritt in die Jugendhilfe führt. In dieser Zeit grenzt er sich zunehmend von seinen Eltern ab:

„Ich habe mich aktiv darum gekümmert, dass sie [Mutter, Anm.] nicht weiß, wo ich wohne und ich war dann so, ok, ich habe das ja auch so explizit so, ich bin jetzt komplett auf mich selbst gestellt und ich habe keinen Bock mehr auf das. Die waren bisher nicht sonderlich hilfreich, ich schau, dass ich deswegen selber alles hinkriege und ganz ehrlich, dann ist es mir auch lieber, dass ich überhaupt keinen Kontakt mit ihr habe, und mit meinem Vater war es eh davor auch schon nicht so viel Kontakt. Mit meinem Vater ist es eher so freundschaftlich, aber einfach nicht tiefgründig. Das mit meiner Mutter war eher so, so wie in einem Break up und mit meinem Vater einfach weiterhin wenig Kontakt“ (Paul Z.: 448–457).

Der Kontakt zu seinen beiden Schwestern hingegen wird als positiv und unterstützend beschrieben. Besonders die ältere Schwester unterstützt ihn in einer Phase der Wohnungslosigkeit, in die er nach dem Auszug aus der Jugendhilfe mit 18 Jahren gerät.

Die Geschwister sind, im Gegensatz zu den Eltern, auch Teil seiner selbst gewählten Familie: „Habe mir mehr oder weniger meine eigene Familie aufgebaut“ (Paul Z.: 408). Zu dieser zählen in erster Linie seine Wohngemeinschaft, d. h. seine Partnerin und sein bester Freund, jedoch auch noch zwei weitere Freunde. Von diesem Personenkreis berichtet er: „Das geht so in die Richtung de facto Familie“ (Paul Z.: 658–668). Insbesondere die Beziehung zu seinem besten Freund empfindet er als geschwisterlich: „Ich liebe ihn wie einen Bruder, er liebt mich wie einen Bruder, wir haben extrem viel gemeinsam durchgemacht“ (Paul Z.: 422f.).

Im Kontrast dazu empfindet er die Beziehung zu den Eltern aus heutiger Sicht eher als freundschaftlich. Der Kontakt zur Mutter habe sich zwar „irgendwann normalisiert“ (Paul Z.: 566), aber „meine Eltern sind so irgendwie ältere Freunde (lacht)“ (Paul Z.: 687–690).

4 Diskussion

Die vier Beispiele bringen das Spannungsfeld zum Vorschein, das sich aus der Auseinandersetzung der jungen Menschen mit gesellschaftlichen Normen, Erwartungen und Idealvorstellungen von Familie vor dem Hintergrund der eigenen meist abweichenden biographischen Erfahrungen ergibt. Insgesamt zeigt sich eine Dominanz des gesellschaftlich etablierten normativen Bilds von Familie, die auch in anderen Studien für die Zielgruppe der Care Leavers bestätigt worden ist (vgl. le et al. 2022; Gwenzi 2022; Thomas et al. 2017). Im Prozess der Auseinandersetzung mit diesem Familienbild kommt es zu unterschiedlichen Formen der Positionierung zu Familie und zu verschiedenen damit einhergehenden Handlungsstrategien. Das familienbezogene Handeln der Care Leavers kann nach dem Konzept der *bounded agency* als eine Herstellung von Familie betrachtet werden, die relational an die dominanten sozialen Strukturen und normativen Vorstellungen sowie an die jeweiligen besonderen Lebensumstände gebunden ist (vgl. Wulleman et al. 2023: 10). Dieses Konzept schließt an Diskurse zu Agency in der Care Leaver-Forschung an, die aufzeigen, wie die jungen Menschen trotz begrenzter Möglichkeiten in prekären relationalen Konstellationen Handlungsmächtigkeit herstellen und eine gewisse Kontrolle über die Umstände erlangen können (vgl. Streißgürtl 2022). Die von uns identifizierten Muster der Positionierung zur Familie decken sich dabei zum Teil mit Kategorisierungen, die in anderen Studien vorgenommen wurden (vgl. le et al. 2022; Wulleman et al. 2023).

Leonie befindet sich in einer ambivalenten Verstrickung mit ihrer Mutter. Während Ambivalenz als generelles Merkmal von Eltern-Kind-Beziehungen

(vgl. Lüscher 2016) bzw. als „underlying feature of family life“ (Connidis 2015) gilt, spitzt sich im Fall von Leonie die Ambivalenz in einer Weise zu, die ihre weitere Lebensperspektive zu blockieren scheint. Zugleich kommt das gesellschaftliche Idealbild einer liebevollen und sorgenden Mutter zum Vorschein, das Müttern die Verantwortung für Care Work zuschreibt (vgl. Mangold/Rein 2022) und das mit den biographischen Erfahrungen kontrastiert. Eine starke maternalistische Orientierung ist insbesondere für die österreichische Gesellschaft charakteristisch (vgl. OECD 2006).

Kerstin hält am Idealbild einer perfekten Familie fest, kann aber keine positiven Gefühle zu ihren Eltern aufbringen. Zur neuen Familie des Vaters konstatiert sie eine „Entfremdung“ (Driscoll 2019). Sie erlebt sich in einer Situation der Einsamkeit und Separation von der Familie, die als *ambiguous loss* bezeichnet werden kann und sich durch ein Fehlen von familiärer Identität und Zugehörigkeit auszeichnet (vgl. Parker/Mayock 2019).

Susanne betont die zentrale Stellung der biologischen Verwandtschaft, die sie an der Bedeutung der ‚Gene‘ festmacht. Sie folgt einem *genetic thinking*, das biologische Verbundenheit als wichtigen Aspekt von familiärer Zugehörigkeit betrachtet (vgl. Skoglund et al. 2020). Familie und Verwandtschaft fungieren für sie als Quelle der Selbstpositionierung und der Identitätsbildung (vgl. Furstenberg 2020). Das familiäre Erbe umfasst neben dem Aussehen und Geld auch den Charakter und das Verhalten wie z.B. den Drogenkonsum. Die von den Eltern vererbten negativen Aspekte werden dabei durch die positiven Aspekte der Großmutter kompensiert.

Paul erlebt die Beziehung zu seinen Eltern schon früh als enttäuschend. Nach einer Phase des aktiven Kontaktabbruchs normalisiert sich das Verhältnis zu seiner Mutter zwar, allerdings betrachtet er seine Eltern weniger als ‚Familie‘, sondern eher als ‚ältere Freunde‘. Als Teil seiner Familie bezeichnet Paul neben seinen Schwestern auch seine Partnerin und seinen besten Freund, der für ihn wie ein Bruder geworden ist. Mit seiner selbstgewählten Familie baut Paul einen Haushalt auf, in dem sie gemeinsam leben. Im Sinne des ‚doing family‘-Konzepts wird Familie hierbei durch alltägliches Zusammenleben und gemeinsame Aktivitäten sowie durch Praktiken der Konstitution von Zugehörigkeit und der Erbringung von Sorgeleistungen konstruiert (vgl. le et al. 2022; Jurczyk 2014).

Etablierte Bilder von Familie und damit einhegende normative Erwartungshaltungen erweisen sich damit als hartnäckig. Sie leiten trotz gegenteiliger biographischer Erfahrungen auch die Handlungspraxis und den Habitus von Care Leavers (vgl. Bourdieu 1998). Die Beständigkeit idealisierter Familienbilder deutet an, dass Familie mehr ist als ein Netzwerk miteinander verbundener Individuen (vgl. Boddy 2019: 2258). Nach McCarthy verweist die wirkmächtige Rede von ‚Familie‘ auf einen Sinn für Relationalität und auf einen Wunsch nach Bezogenheit, der der dominanten individualistischen Kultur kapitalistischer Ökonomien entgegensteht (vgl. McCarthy 2012: 70). Sie führt zu einem *collective sense of personhood and self*, das die Selbst- und Identitätsbildung als so-

zialen Prozess im Kontext von Zusammensein und Zugehörigkeit begreift (vgl. ebd.: 83).

Im Prozess des Leaving Care wird diese grundlegende Relationalität in Frage gestellt. Soziale Zugehörigkeiten werden als prekär erlebt, was die familiäre Einbindung wieder mehr in den Mittelpunkt rückt. Die Art und Weise, wie die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Familienideal und erlebter Wirklichkeit gelingt, scheint wesentlichen Einfluss auf die Selbstpositionierung, die Identitätsbildung und die weiteren Lebensperspektiven von Care Leavers zu haben.

5 Literaturverzeichnis

- Arnett, Jeffrey Jensen (2019): Foreword. In: Mann-Feder, Varda R./Goyette, Martin (Hrsg.): *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. Oxford: Oxford University Press, S. XII–XX.
- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): Familienbilder und Bilder ›guter‹ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: *neue praxis*, Sonderheft (12), S. 25–37.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2017): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Einleitende Bemerkungen. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research)* 13, Art. 30 (1), S. 191–222. DOI: 10.12759/hsr.37.2012.4.
- Bernardi, Laura/Keim, Sylvia/von der Lippe, Holger (2006): Freunde, Familie und das eigene Leben. Zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lebens- und Familienplanung junger Erwachsener in Lübeck und Rostock. In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: VS, S. 359–390.
- Bilecen, Basak/Amelina, Anna (2018): Egozentrierte Netzwerkanalyse in der Biographieforschung: Methodologische Potenziale und empirische Veranschaulichung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 597–610.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Boddy, Janet (2019): Troubling Meanings of „Family“ for Young People Who Have Been in Care: From Policy to Lived Experience. In: *Journal of Family Issues* 40, 16, S. 2239–2263.

- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2018): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer VS.
- Collins, Mary Elizabeth/Paris, Ruth/Ward, Roland L. (2008): The Permanence of Family Ties: Implications for Youth Transitioning From Foster Care. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 78, 1, S. 54–62.
- Connidis, Ingrid Arnet (2015): Exploring Ambivalence in Family Ties: Progress and Prospects. In: *Journal of marriage and the family* 77, 1, S. 77–95.
- Driscoll, Jennifer (2019): Strangers and estrangement: young people's renegotiations of birth and foster family relationships as they transition out of care and the implications for the state as parent. In: *Children's Geographies* 17, 5, S. 539–551.
- Furstenberg, Frank F. (2020): Kinship Reconsidered: Research on a Neglected Topic. In: *Journal of marriage and the family* 82, 1, S. 364–382.
- FWF-Projekt P35300-G (o.J.): Über das Projekt. <https://www.careleaver.at/> [Zugriff: 01.04.2024].
- Gradañlle, Rita/Montserrat, Carme/Ballester, Lluís (2018): Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. In: *Children and Youth Services Review*, 89, S. 54–61.
- 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: BMWFJ, S. 199–227.
- Gwenzi, Getrude D. (2022): Care leavers' notions of the 'ideal' family in Zimbabwe. In: *Journal of Family Studies* 29, 3, S. 1428–1446.
- Herz, Andrea/Peters, Luisa/Truschkat, Inga (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092>.
- Hollstein, Betina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: VS, S. 11–35.
- Jensen, Stine G. (2021): The Rebuilding of Fragmented Memories, Broken Families and Rootless Selves among Danish Care Leavers. In: *Journal of Family History* 46, 1, S. 77–91.
- Jurczyk, Karin (2014): Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Doing Family*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 50–70.
- Kühn, Thomas (2006): Soziale Netzwerke im Fokus von qualitativen Sekundäranalysen – Am Beispiel einer Studie zur Biographiegestaltung junger Erwachsener. In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse*. Wiesbaden: VS, S. 391–415.

- Ie, Judith/Ursin, Marit/Vicente-Marino, Miguel (2022): Foster children's views of family: A systematic review and qualitative synthesis. In: *Child and Youth Services Review* 132, 106337, S.1 – 10.
- Liabo, Kristin (2018): Care leavers' involvement in research: An ethnographic case study on impact. In: *Qualitative Social Work* 17, 1, S. 133–151.
- Lüscher, Kurt (2016): Sozialisation und Ambivalenzen. Bausteine eines Vademekums. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 36, 2, S. 118–136.
- Maack, Linda (2013): Familienunterstützung ohne Familie? Care Leaver und „doing family“. In: *Sozial Extra*, 9–10, S. 47–49.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2022): Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe – Eltern und Familienkonstruktionen* zwischen Ent-Normalisierung und Normalisierung. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 182–200.
- Mann-Feder, Varda R. (2019): How Can I Be a Real Adult? Developmental Theory as a Framework for Practice, Policy and Research on Care Leaving. In: Mann-Feder, Varda R./Goyette, Martin (Hrsg.): *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. Oxford: Oxford University Press, S. 9–30.
- McCarthy, Jane Ribbens (2012): The powerful relational language of „family“: togetherness, belonging and personhood. In: *The Sociological Review* 60, 1, S. 68–90.
- Nestmann, Frank/Günther, Julia/Stiehler, Steve/Wehner, Karin/Werner, Jillian (2008): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung von Kindern in Familie und Heimerziehung. Eine vergleichende empirische Untersuchung. In: Nestmann, Frank/Günther, Julia/Stiehler, Steve/Wehner, Karin/Werner, Jillian (Hrsg.): *Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 69–101.
- OECD (2006): *Starting Strong – Early Childhood Education and Care Policy*. Country Note for Austria. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/austria/36472878.pdf> [Zugriff: 25.08.2023].
- Parker, Sarah/Mayock, Paula (2019): „They're Always Complicated but That's the Meaning of Family in My Eyes“: Homeless Youth Making Sense of „Family“ and Family Relationships. In: *Journal of Family Issues* 40, 4, S. 540–570.
- Refaeli, Tehila (2017): Narratives of care leavers: What promotes resilience in transitions to independent lives? In: *Children and Youth Services Review*, 79, S. 1–9.
- Sigot, Marion (2017): *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Skoglund, Jeanette/Thørnblad, Renee/Holtan, Amy (2022): The meaning of biology in the foster family narratives of young adults. In: *Nordic Social Work Research* 14, 1, S. 96–107. DOI: 10.1080/2156857X.2022.2155216.

- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz PVU.
- Streißgürtl, Georg (2023): *Leaving Care in Österreich: Dimensionen von Agency beim Aufbau einer selbstständigen Lebensführung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thomas, Lindsey J./Jackl, Jennifer A./Crowley, Jenny L. (2017): „Family? ... Not Just Blood“: Discursive Constructions of „Family“ in Adult, Former Foster Children’s Narratives. In: *Journal of Family Communication* 17, 3, S. 238–253.
- Von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Heidelberg: Springer VS.
- Wade, Jim (2008): *The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care*. In: *British Journal of Social Work*, 38, S. 39–54.
- Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research)* 1, Art. 22 (1), S. 1–13.
- Wulleman, Lara/Grietens, Hans/Noens, Ilse/Vliegen, Nicole (2023): (Re)defining family: A systematic review and meta-synthesis of foster children’s views of family in non-kinship foster care. In: *Children and Youth Services Review* 155, 107184, S. 1–8.

„Uns Kinder hätte man schützen müssen“ – Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien mit dem Fokus auf die Hemmnisse und Ressourcen der Lebensbewältigung

Ilse Gradwohl

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fußt grundlegend auf den Ergebnissen meiner qualitativ ausgerichteten Dissertation mit dem zentralen Ziel, das individuell erlebte Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien zu explorieren. Es gilt die subjektive Sichtweise von Betroffenen, ihre erlebten Herausforderungen und Bewältigungsstrategien zu erheben und Implikationen für Hilfsmaßnahmen aufzuzeigen. Hier möchte ich den Blick auf die unterschiedlichen Schnittstellenthematiken legen, um weitere Anhaltspunkte für angepasste Hilfsmodalitäten zu erkunden.

Dazu werde ich ausgehend von ursächlichen Bedingungen speziell den Hintergrund rund um die Alkoholbelastung der trinkenden Elternteile und den sich in diesem Zusammenhang herausbildenden Herausforderungen (die kontextuellen Bedingungen) für Kinder in alkoholbelasteten Familien skizzieren. Diesem Argumentationsstrang folgend werden jene Bedingungen aufgezeigt, welche mögliche Handlungs- und Interventionsstrategien der Hilfsmodalitäten moderieren (intervenierende Bedingungen). Anschließend möchte ich mögliche Handlungsempfehlungen und Konsequenzen ableiten. Wichtig ist mir in diesem Beitrag ebenso, die Kinder aus alkoholbelasteten Familien und Expert:innen aus dem Bereich der Hilfsmodalitäten zu Wort kommen zu lassen. Infolgedessen fließen ausgesuchte Erzählungen der Interviewpartner:innen und Expert:innen aus den empirischen Untersuchung in diesem Beitrag mit ein.

Die inhaltliche Hinführung möchte ich mit dem Auszug aus einem Fallbeispiel beginnen: „Uns Kinder hätte man schützen müssen“, sagte Hr. M., heute 27 Jahre alt. Er wuchs in einer alkoholbelasteten Familie auf und hatte mit vielen Herausforderungen zu kämpfen. Er erzählte davon, die Aufgaben seiner trinkenden Elternteile übernehmen zu müssen; davon, täglich in der Angst zu leben, nicht zu wissen, wie der Tag verläuft – Gibt es Schläge, gibt es Anschuldigungen? – davon, dass niemand davon wissen durfte, dass sein Vater trinkt; davon, dass die Alkoholbelastung wie ein Familienmysterium außerhalb und auch innerhalb der Familie wie ein schützenswertes Geheimnis gehütet wurde; davon, dass er sich damals Unterstützung von außen gewünscht hätte, weil er sich nicht selbst helfen konnte.

Die Statistiken in unterschiedlichen Ländern zeigen deutlich auf, dass dieses Fallbeispiel kein Einzelschicksal ist – eher im Gegenteil: Alkohol ist in unserer Gesellschaft historisch und kulturell tief verwurzelt. Das Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien kann Kinder sehr beanspruchen und der damit verbundene Stress ihre Entwicklung beeinträchtigen.

2 Theoretischer Hintergrund – Ursächliche Bedingungen

Die Kinder in alkoholbelasteten Familien sind als sich entwickelnde Individuen in die Familie und in diesem Zusammenhang in den sich hier auftuenden Herausforderungen und Belastungen rund um die Alkoholbelastung eingebunden (vgl. Scheibenbogen et al. 2023; Wittchen/Hoyer 2011).

Das wirft die Frage auf, wie viele Kinder betroffen sind. Hierzu gibt es unterschiedliche Diskurse, die sich dem Thema *Kinder in alkoholbelasteten Familien* nähern und valide Angaben zu den unterschiedlichen Sachverhalten erforschen. Wenn nicht konkret erhoben werden kann, wie viele Kinder betroffen sind, wird mit fundierten Schätzungen gearbeitet oder auch mit Zahlen und Fakten rund um die alkoholbelasteten Personen und damit auf die alkoholbelasteten Familien rückgeschlossen.

Mit Blick auf Deutschland ist festzustellen, dass rund 3,8 Millionen Elternteile einen *riskanten Alkoholkonsum*¹ aufweisen und ca. 2,8 Millionen Elternteile regelmäßig sogenannten *Rauschtrinken*.² Wobei die Mehrheit der trinkenden Elternteile Väter ab 40 Jahren sind (vgl. Manz/Varnaccia/Zeiher 2016). Wenn wir die durchschnittliche Kinderzahl in Familien berücksichtigen, ist davon auszugehen, dass in Deutschland bis zu 6,6 Millionen Kinder bei einem Elternteil mit riskantem Alkoholkonsum, respektive 4,2 Millionen Kinder mit einem Elternteil mit regelmäßigem Rauschtrinken aufwachsen (vgl. Manz/Varnaccia/Zeiher 2016; Pfeiffer-Gersche et al. 2013).³

Mit Blick auf die Schweiz ist festzustellen, dass fast 4 % der Bevölkerung *chronisch risikoreich trinken*⁴ und geschätzte 250.000 Personen *alkoholabhängig*⁵ sind. Wobei anzumerken ist, dass Männer generell risikoreicher trinken, die Frauen in diesem Zusammenhang aber tendenziell aufholen (vgl. Bundesamt für Gesundheit 2023).

1 Männer mehr als 24g Alkohol pro Tag/Frauen mehr als 12g Alkohol pro Tag (vgl. Kiefer 2020).

2 Männer mehr als 5 Getränke/Frauen mehr als 4 Getränke (vgl. ebd.).

3 Die hier angeführte Studie des Robert-Kochinstitutes aus dem Jahr 2012 auf Grundlage der bevölkerungsweiten Studie „Gesundheit in Deutschland“ (GEDA) führt fundierte Schätzungen durch. Ein direkter Vergleich der Zahlen aus GEDA 2012 mit anderen Studien ist nicht möglich, da die Definition einer elterlicher Alkoholbelastung nicht einheitlich ist (vgl. Lange/Manz 2016).

4 Bei Frauen 2 und bei Männern 4 Standardgläser pro Tag (vgl. ebd.).

5 ICD 10: Starkes Verlangen nach Alkohol, der Gebrauch ist schwierig zu kontrollieren, Entzug, Vernachlässigung anderer Interessen, Alkoholgebrauch – trotz schädlicher Folgen (vgl. Kiefer 2020).

In Bezug auf Österreich ist davon auszugehen, dass etwa 15 % der Bevölkerung Alkohol in einem *gesundheitsgefährdeten Ausmaß*⁶ trinken. Der Altersdurchschnitt zeigt, dass dieses Trinkverhalten zwischen dem 40. und 70. Lebensjahr am häufigsten ist, und danach wieder abnimmt (vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2024).

Der Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus zeigt, dass beispielsweise in den USA rund 26,8 Millionen Kinder in alkoholbelasteten Familien aufwachsen (vgl. American Association for Marriage and Family Therapy 2023; Mosel 2024).

Als Hauptursache der Stressoren für die Kinder in alkoholbelasteten Familien kann als wesentlich der Alkoholkonsum bzw. die Alkoholsucht der trinkenden Elternteile ausgemacht werden (vgl. WHO 2022). Die Suchtforschung stellt fest, dass die Kinder der Situation nicht ausweichen können und sie folglich in ihre Alltagsrealität einbauen (vgl. Klein 2008; Moesgen et al. 2012; Zobel 2017). Es kann nicht festgeschrieben werden, wann diese Belastungen anfangen. Das zeigt folgende Textstelle einer/eines Interviewpartners:in: „[...] wahrscheinlich hat das schon vor meiner Geburt angefangen und mein Alltag war ganz normal“ (Interview G: Position 17).

Daneben ist anzunehmen, dass in der alkoholbelasteten Familie ein besonderes Machtgefälle der Alkoholexhibition herrscht und wie Zobel (2017) beschreibt, es besondere Regeln gibt. Der entscheidende Aspekt ist hier, dass diese Situation für die Kinder in alkoholbelasteten Familien belastend ist und ihnen wenig Handlungsstrategien zur Verfügung stehen: „Gegangen ist mir natürlich nicht gut dabei. Ich bin dann halt immer im Zimmer gewesen und habe halt geübt“ (Interview B: Position 286).

Hier möchte ich an die obig genannte Statistikübersicht anknüpfen und zwei nicht zu übersehende Faktoren aufzeigen: Zum einen gibt es eine hohe Dunkelziffer und zum anderen haben wir im deutschsprachigen Raum eine so genannte *permissive Gesellschaft*. Wie Lindenmeyer (2013) in diesem Zusammenhang zum Ausdruck bringt, folgen wir dem so genannten *Eisbergmodell* auch im Suchtbereich. Erst die *Spitze* des Eisberges wird sichtbar, d. h. die alkoholbelastete Familie wird erst wahrgenommen, wenn sie auffällt (vgl. Lindenmeyer 2013). „Und auf den wird mit dem Finger gezeigt, entweder, wenn er nichts trinkt, oder wenn er dann sturzbetrunken ist“ (Interview E6: Position 27).

Erschwerend kommt hinzu, dass im Umfeld der alkoholbelasteten Familie auch ein suchtbelastetes Umfeld sein kann und, wie später noch genauer angeführt wird, schließlich wenig Unterstützungsmöglichkeiten gegeben sind: „Also der Nachbar über uns war selber Trinker. Der wird die Polizei nicht holen“ (Interview P: Position 74).

6 Gefährdungsgrenze bei Männern: 60g Alkohol pro Tag/Frauen rund 40g Alkohol pro Tag.

3 Herausforderungen – kontextuelle Bedingungen

In der Suchtforschung gibt es einen breiten Konsens darüber, dass die Kinder in alkoholbelasteten Familien nach wie vor eine der größten bekannten Risikogruppe darstellen, später eigene Suchterkrankungen zu entwickeln oder weitere Gesundheitsrisiken zu tragen. Ein Faktum ist, dass die psychosozialen Belastungen oft langfristige Folgen für die Kinder aus alkoholbelasteten Familien haben (vgl. American Association for Marriage and Family Therapy 2023; Gradwohl 2020; Klein 2008; NACOA 2020; Klein 2001; Larkin et al. 2012; McEwen/Gregerson 2019).

Hier liefert Hüther (2019) einen zentralen Gedanken. Es kann angenommen werden, dass die Kinder in die alkoholbelastete Familie *hineinwachsen* (vgl. Hüther 2019). Darunter sind alle Herausforderungen zu verstehen, welche dann subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werden. Das erzählte auch ein:e Interviewpartner:in: „Also, das scheint da irgendwie dazuzugehören“ (Interview E2: Position 12). Auch wenn diese Lebenssituationen sicherlich vielfältig sind, ist der Kern der Herausforderungen durchaus die Verdrängungsspirale, in denen die Kinder in alkoholbelasteten Familien gefangen sind und im gleichen Sinne mittragen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019).

Infolge der Literaturrecherche zeigt sich eine weitere Herausforderung, indem die Kinder in alkoholbelasteten einer Gefährdung des Kindeswohl ausgeliefert sind (vgl. Barnow et al. 2001; Freisthler et al. 2014; Gradwohl 2020; Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2024; Sarimski 2013). Viele Interviewpartner:innen erzählten in der empirischen Untersuchung von unterschiedlichen Erlebnissen, welche direkt auf eine Kindeswohlgefährdung hinweisen: „Aber da hätte es auch nichts zu Essen oder so gegeben oder so keine Hilfe oder was“ (Interview B: Position 75). „Ich kann mich nicht erinnern, dass meine Mutter jemals gekocht hat“ (Interview D: Position 77). „Ja ich meine, ich bin heim gekommen/Eh klar, dann habe ich eine Watsche bekommen“ (Interview M: Position 191).

Wie einleitend bereits angeführt, schält sich in der Diskussion um die Herausforderungen ein wichtiger Aspekt heraus: Die Kinder in alkoholbelasteten Familien versuchen zwar, ihre persönlichen Stärken zu nutzen und Resilienzen auszubilden, demgegenüber steht gleichfalls ein deutlicher Mangel an Bewältigungsstrategien. Dieser Mangel ist zweifellos auf die Hilflosigkeit der Kinder zurückzuführen (vgl. Hooper et al. 2008; Martin et al. 2016; McFarland/Alvaro 2000; Tedeschi/Calhoun 2004; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019).

„Man sitzt auf der Stiege, hört unten die Mutter schreien, weinen, ihn wieder schimpfen über alles Mögliche und was willst du/[...] Was sollst du als Kind machen, du sitzt auf der Stiege, drehst Däumchen und überlegst, was könnte ich machen, wie könnte ich helfen und/Ja, es ist halt schon schlimm gewesen, muss ich schon sagen“ (Interview K: Position 127).

In der Suchtforschung wird davon ausgegangen, dass diese Situation ohne Frage ein subjektiv wahrgenommenes Stresserleben hervorruft, bis hin zum so genannten *Katastrophenstress* (vgl. Klein 2001). Von zentraler Bedeutung ist hier: Dieses Stresserleben erfordert eine soziale Unterstützung der betroffenen Kinder (vgl. Scheibenbogen et al. 2015). Es braucht eine selbstverständliche soziale Beziehung, um ein Zugehörigkeitsgefühl und mit ihm ein positives Befinden zu erleben. Mit dieser sozialen Unterstützung erlernen Menschen auch das Vertrauen, dass man sich aufeinander verlassen kann (vgl. Jonas et al. 2014).

Zu diesem Punkt möchte ich auf eine weitere Herausforderung hinweisen: Die soziale Unterstützung in der alkoholbelasteten Familie ist schwierig, weil sich innerhalb und außerhalb der alkoholbelasteten Familie ein deutlicher Mangel an sozialen Netzwerken zeigt. Wie mein:e Interviewpartner:in in der empirischen Untersuchung subsumiert: „Es fällt das alles weg, glaube ich“ (Interview A: Position 5).

Auch wenn hier zweifellos zusätzliche Faktoren, wie das Temperament, der Einfluss der Persönlichkeit, die Schichtzugehörigkeit, die Qualität der Beziehung innerhalb der Familie eine große Rolle spielen und sich der Zusammenhang nicht vollständig klären lässt (vgl. Hill 2005), wird in der alkoholbelasteten Familie der Alkohol zwar zum vorherrschenden Thema, jedoch darf niemand darüber sprechen (vgl. Böhnisch 2023; Parolin/Simonelli 2016; Zobel 2017).

Wie die *American Association for Marriage and Family Therapy* beschreibt, können die betroffenen Kinder folgende Wertauffassungen entwickeln: „(1) *Vertraue nicht*, (2) *Fühle nicht*, (3) *Sprich nicht*“ (American Association for Marriage and Family Therapy 2023). Die Mechanismen dieser Belastungen und der Einfluss auf spätere Verhaltensweisen ist in den letzten Jahren intensiv untersucht worden (vgl. Klein 2001). Es kann angenommen werden, dass Kinder, welche nicht reden, eher in eine soziale Isolation geraten; Kinder, welche zu wenig vertrauen, eher ein Leben in Angst führen; Kinder, welche nicht fühlen, können sich selbst verlieren (vgl. Klein 2008; Mielke o.J.; Mosel 2024).

Auch wenn die Auswirkungen der Belastungen enorm sind, finden sich doch auch beruhigende Phänomene. Gerade das Jugendalter bringt jungen Heranwachsenden viele Rollen- und Statusübergänge, welche helfen mit den Herausforderungen in der alkoholbelasteten Familie umzugehen: „Also da habe ich mich extrem weiterentwickelt – vom Mäuschen zur starken Persönlichkeit“ (Interview M: Position 457). Es vertiefen sich die Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Jugendlichen beginnen sich von zu Hause abzulösen. „Ich wollte nicht mehr daheim sein, ich wollte mein Leben haben und ich wollte [...] ich wollte nichts mit dem zu tun haben“ (Interview C: Position 35).

Die Phase der Jugend macht es möglich, trotz widriger Umstände sich mit der Thematik auseinanderzusetzen: „Ich habe das erlebt, aber das ist da, das hat mich geprägt, das hat das aus mir gemacht [...]“ (Interview J: Position 347f.).

Wie die Entwicklung von Selbstvertrauen gelingt, ist vielen Interviewpartner:innen in der empirischen Untersuchung retrospektiv nicht klar: „Keine Ah-

nung, wie das gegangen ist“ (Interview D: Position 77). An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass kaum auf soziale Beziehungen zurückgegriffen wird: „Ich glaube, ich habe ganz viele Sachen mit mir selber auch so ausgemacht“ (Interview P: Position 146).

Ausnahmen dafür sind die von den Interviewpartner:innen als *Glücksfälle* bezeichneten Unterstützungsleistungen von außerhalb der Familie stehenden Personen. Diesbezüglich wurden in der empirischen Untersuchung unter anderem Beziehungen zu Freund:innen, Auszeiten aus der Familie, Medienberichte, etc. genannt.

4 Bedingungen der Handlungs- und Interventionsstrategien der Hilfsmodalitäten

Die Bedingungen der Handlungs- und Interventionsstrategien der Hilfsmodalitäten werden durch unterschiedliche Einflüsse moderiert. Einer der wichtigsten Einflüsse ist die alkoholbelastete Familie selbst. Wie ein:e Expert:in in der empirischen Untersuchung zum Ausdruck bringt: „Eltern sind im Dilemma – Alkohol ist ein Mittel, um Probleme zu bewältigen, dabei wird auf die Kinder vergessen“ (Interview E6: Position 00:37).

Es stellen sich hier die Fragen: Inwieweit kann die alkoholbelastete Familie dafür verantwortlich gemacht werden? Wen geht Erziehung etwas an? Was wiegt schwerer: Das Recht der Eltern auf eine eigenmächtige Erziehung oder die Kinderrechte, das Recht der Kinder auf Schutz vor Benachteiligung, Schutz des Kindeswohls, Schutz auf Förderung der Entwicklung und die Möglichkeit sich zu beteiligen (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2024; UNICEF 2023)?

Wenn mögliche Handlungs- und Interventionsstrategien angedacht werden, ist ein weiterer Einflussfaktor die Machtkomponente der Hilfefkonstellationen. In diesem Zusammenhang wird ein anderes Dilemma deutlich: Die Kinder brauchen eine besondere Aufmerksamkeit, welcher jedoch eine mangelnde politische Aufmerksamkeit gegenübersteht.

Ein weiterer wichtiger Einfluss ist das bis dato noch immer Tabuthema der Alkoholbelastung. Die damit verbundene Verleugnungsdynamik und die Scham scheinen sich wie ein Schutzwall vor das Familiengeheimnis der Alkoholbelastung zu stellen. „Schweigen ist sozial erwünscht“ (Interview E5: Position 35). Dieser Schutzwall wird auch von außen nicht angetastet und zeigt deutlich, dass die Familie nach außen hin Tabu ist. Das heißt auch, dass Hilfe von außen schwierig wird: „Aber ich glaube, das war einfach nicht üblich, dass man sich da einmischt“ (Interview O: Position 163).

Wie bereits angeführt wird das belastete Gefüge von den Kindern mitgetragen und sie versuchen demzufolge ihre Probleme mit sich selbst auszumachen (vgl. Fend 2008). Hier gibt Thiersch (2020) einen wichtigen Hinweis: Es gilt das

Aufwachsen von Kindern in belasteten Familien krisensicher zu gestalten, um das entwicklungsbedingte Erlernen von Lebenskompetenzen zu ermöglichen. Es gilt die bereits bestehenden Hilfen weiter auszubauen und zu sensibilisieren (vgl. Thiersch 2020).

Es braucht einen deutlicheren Blick dahingehend, dass die Kinder in alkoholbelasteten Familie eine Hochrisikogruppe darstellen, selbst Störungen in ihrer Entwicklung auszubilden (vgl. Klein 2001; 2008). Auch wenn es ihnen gelingt diese Krisen zu bewältigen und gestärkt hervorzugehen (vgl. Tedeschi/Calhoun 2004), brauchen sie deutlich mehr politisches und gesellschaftliches Interesse.

5 Mögliche Handlungsempfehlungen und Unterstützungsmöglichkeiten

In diesem Abschnitt möchte ich die Interviewpartner:innen der empirischen Untersuchung umfassend zu Wort kommen lassen, um weitere Perspektiven möglicher Unterstützungsleistungen anzusprechen. Dabei stellte ich in der Studie die Fragen, was sich die Interviewpartner:innen in ihrer Kindheit gewünscht und welche Hilfestellungen sie gebraucht hätten. Die Antworten zeigten eines besonders deutlich. Der Wunsch nach Mut wurde in unterschiedlichen Ausformulierungen genannt:

- Mut, zu sich selbst zu stehen: „Bleib dir treu, steh zu dem, was du dir denkst und nicht/Und versuch nicht so sehr, den anderen zu gefallen“ (Interview J: Position 213).
- Mut, sich von den trinkenden Elternteilen abzugrenzen: „Ja, das ist einfach das Problem vom Papa und von der Mama vielleicht, aber nicht meines“ (Interview J: Position 351).
- Mut, sich zu distanzieren: „Ich wollte nicht mehr daheim sein, ich wollte mein Leben haben und ich wollte [...] ich wollte nichts mit dem zu tun haben“ (Interview C: Position 35).
- Mut, sich nicht mehr ausnutzen zu lassen: „Einfach so/Ja, dass ich ein bisschen/Einfach nicht alles mit mir machen lasse“ (Interview E: Position 183).
- Mut, die eigenen Lebensziele zu finden und „so früh wie möglich den eigenen Interessen nach[zu]gehen und sich nicht beeinflussen [zu] lassen“ (Interview C: Position 83).
- Mut, die eigene Bestimmung zu finden: „Einfach auch mein eigenes Ziel, was ich mir gesetzt habe. Dass ich es mir beweisen will“ (Interview Q: Position 240).
- Mut, die Situation in der alkoholbelasteten Familie zu hinterfragen: „Warum ist das so?“ (Interview A: Position 34).
- Mut, um Beachtung zu finden: „Bisschen mehr auf sich aufmerksam machen“ (Interview F: Position 279).
- Mut, auch einmal laut werden zu können: „Bisschen mehr schreien. Ja“ (Interview F: Position 279).

- Mut, die Ängste vor negativen Konsequenzen zu überwinden „Den Mut dazu haben, einfach den Vater anzusprechen, egal, ob ich Schläge bekomme oder nicht“ (Interview K: Position 187).
- Mut, die Eltern anzusprechen: „Ja vielleicht einfach einmal mit den Eltern zu reden, wie es mir damit geht“ (Interview O: Position 215).
- Mut, sichtbar zu werden: „Dass da einfach einmal ein Schritt gesetzt wird. Dass das ans Licht gebracht wird“ (Interview I: Position 147).
- Mut, die Dinge zu hinterfragen und „nicht so naiv [zu] sein“ (Interview H: Position 21).
- „Und den Mut – Lernen, Hilfe zu holen“ (Interview E2: Position 18).

Ein wichtiger Hinweis wird in diesem Zusammenhang von einer:inem Expert:in aus dem Kinder- und Jugendbereich herausgeschält. Der:die Interviewpartner:in wiederholt die Erkenntnis, dass es hierzu die Unterstützung von außen braucht. Die Kinder in alkoholbelasteten Familien brauchen Vorbilder und Kommunikationsmöglichkeiten außerhalb der Familie, um mit den Schwierigkeiten innerhalb der Familie umzugehen (vgl. Interview E2: Position 05).

Ein Faktum ist: Die Unterstützungsmöglichkeiten sollen möglichst früh und umfassend erfolgen. Wobei es vorrangig gilt, die Hilfen grundsätzlich im Einverständnis der Eltern durchzuführen (vgl. Klein 2001).

6 Resümee und mögliche Konsequenzen

Zusammenfassend wird deutlich, dass Kinder in alkoholbelasteten Familien unterschiedlichen Herausforderungen ausgesetzt sind. Dabei ist die Kindeswohlgefährdung, die Gefahr selbst Störungen zu entwickeln und der eingeschränkte Erwerb von Lebenskompetenzen besonders hervorzuheben.

Es ist deutlich erkennbar, dass die Hilfesysteme von den Kindern in alkoholbelasteten Familien kaum – bis nicht – aktiv aufgesucht werden. Das kann sicher einem eingeschränkten Handlungsrepertoire geschuldet sein. Wie bereits angeführt worden ist und an dieser Stelle verstärkt wird, zeigt es die Dringlichkeit auf, Kindern Copingstrategien zu vermitteln, um *sich selbst Hilfe zu sein*.

Auch wenn in den letzten Jahren zahlreiche Initiativen von Fachinstitutionen entstanden sind, braucht es deutliche Schnittstellen und Schnittstellenteams mit altersgerechten, zielgruppenspezifischen und angepassten Unterstützungsmöglichkeiten, welche helfen, das Handlungsrepertoire zu erweitern, die Schutzfaktoren zu vergrößern und die erforderlichen Resilienzen zu entwickeln.

„Weil, [...] es geht nicht um Schuld. Und es geht nicht darum, dass wir⁷ irgendetwem auf den Hals gehetzt werden, um da die Kinder zu ent-

⁷ Mit „wir“ ist in diesem Fall die Kinder- und Jugendhilfe gemeint.

reißen, sondern eigentlich ist unser Ziel, dass wir mit den Familien so arbeiten, dass die Eltern ihre Funktion wieder wahrnehmen können“ (Interview E2: Position 11).

Für die Kinder in alkoholbelasteten Familien bedeutet dies, dass ihr soziales Netzwerk verschwindend gering und es für sie schwierig ist, die Beziehung innerhalb sowie außerhalb der Familie zu gestalten. Sie haben hier nur eine eingeschränkte Chance, Bewältigungshandlungen zu erlernen bzw. ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Daneben wird den Kindern ein hohes Maß an Selbstorganisation, eine hohe Übernahme an Verantwortungen und Aufgaben zugemutet, welche mit wenig Unterstützung begleitet wird. Ein Konsens besteht darin, dass den Eltern eine wichtige Rolle zukommt. Hier wäre ein möglicher Ansatzpunkt für Unterstützungsleistung, die Netzwerke in alkoholbelasteten Familien genauer zu betrachten (vgl. Gradwohl 2020). Die Vergrößerung dieser Netzwerke kann den Kindern in alkoholbelasteten Familien helfen, sich abgrenzen zu lernen und durch Unterstützung von außen Resilienzen und *Life Skills* zu erwerben (vgl. UNICEF 2023; UNICEF Österreich, 2024; WHO 2022).

Schließlich ist es wichtig zu erwähnen, dass ein Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien nicht heißt, dass die Kindheit *verloren* ist. Hier möchte ich auf einen Aspekt besonders darauf hinweisen: Es gilt für die unterstützenden Institutionen Möglichkeiten anzubieten, die Kohärenz zu stärken, damit die Kinder mehr oder weniger aktiv ihr weiteres Leben selbstverantwortlich gestalten können.

Allerdings kann angenommen werden, dass auf Grund der unterschiedlichen Belastungen durch die trinkenden Elternteile die Kinder in alkoholbelasteten Familien kaum dazu kommen, *selbst Kind zu sein* und sie nur eingeschränkt die Möglichkeit haben, Bewältigungsstrategien zu erlernen, um wie vorab genannt, *sich selbst Hilfe zu sein*.

Mein Vorschlag wäre ein *Netzwerk Lebenswelt Kinder* bzw. bereits bestehende Netzwerke sichtbarer zu machen. Hier braucht es einen Blick auch *ringsherum* und den Mut das Dunkelfeld zu erhellen, um zentrale Schlussfolgerungen auf adäquate Unterstützungsangebote zu ziehen. Diese können sich dann beispielsweise allgemein *an alle* richten, damit die Kinder aus alkoholbelasteten Familien hier partizipieren können. Subsumierend kann es das Ziel sein, das Handlungsrepertoire zu erweitern, die Schutzfaktoren zu vergrößern und die erforderlichen Resilienzen zu entwickeln (vgl. Bengel et al. 2009; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019; Wustmann 2005; Zobel 2017).

Wir alle sind dazu aufgefordert zu berücksichtigen, was eingangs bereits von einer:inem Interviewpartner:in zum Ausdruck gebracht wurde: „Uns Kinder hätte man aber schützen müssen“ (Interview M: Position 583).

7 Literaturverzeichnis

- American Association for Marriage and Family Therapy. (2023): Children of Alcoholics. https://www.aamft.org/Consumer_Updates/Children_of_Alcoholics.aspx [Zugriff: 10.7.2024].
- Barnow, Sven/Lucht, Michael/Fischer, Wolfgang/Freyberger, Harald (2001): Trinkverhalten und psychosoziale Belastungen bei Kindern alkoholkranker Eltern (CoAs)1. *Suchttherapie* 2, S. 137–142. <https://doi.org/10.1055/s-2001-16410>.
- Bengel, Jürgen/Meinders-Lücking, Frauke/Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen: Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA.
- Böhnisch, Lothar (2023): *Lebensbewältigung*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Bundesamt für Gesundheit. (2023): Alkoholkonsum in der Schweiz: Zahlen und Fakten. <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/zahlen-und-statistiken/zahlen-fakten-zu-sucht/zahlen-fakten-zu-alkohol.html> [Zugriff: 09.07.2024].
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2024): Sucht- und Drogenbericht 2023. Gesundheitsportal. <https://www.gesundheit.gv.at/news/aktuelles/aktuell-2024/drogenbericht-2023.html> [Zugriff: 09.07.2024].
- Freisthler, B./Johnson-Motoyama, M./Kepple, N.J. (2014): Inadequate child supervision: The role of alcohol outlet density, parent drinking behaviors, and social support. *Children and Youth Services Review* 43, S. 75–84.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2019): *Resilienz* (5. Auflage). München: Reinhardt.
- Gradwohl, Ilse (2020): *Aufwachsen in alkoholbelasteten Familien* [Dissertation]. Karl-Franzens-Universität.
- Hill, Paul B. (2005): Rosemarie Nave-Herz: Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57, 1, S. 170–171.
- Hooper, Lisa M./Marotta-Walters, Sylvia A./Lanthier, Richard M. (2008): Predictors of Growth and Distress Following Childhood Parentification: A Retrospective Exploratory Study. *Journal of Child and Family Studies*, 17, S. 693–705.
- Hüther, Gerald (2019): *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher* (10. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer.
- Kiefer, Falk (2020): Alkoholabhängigkeit (ICD-10: F10.2). <https://alkoholleitlinie.de/alkoholbezogene-stoerungen/alkohol-abhaengigkeit/> [Zugriff: 10.7.2024]
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich (2024): *Kinderrechte*. <https://www.kija.at/kinderrechte> [Zugriff: 09.07.2024].
- Klein, Michael (2001): Kinder aus alkoholbelasteten Familien – Ein Überblick zu Forschungsergebnissen und Handlungsperspektiven. *Suchttherapie* 2, 3, S. 118–124.

- Klein, Michael (2008): Alkoholsucht und Familie – Kinder in suchtbelasteten Familien. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31101/alkoholsucht-und-familie-kinder-in-suchtbelasteten-familien/> [Zugriff: 09.07.2024].
- Larkin, Heather/Shields, Joseph J./Anda, Robert F. (2012): The Health and Social Consequences of Adverse Childhood Experiences (ACE) Across the Lifespan: An Introduction to Prevention and Intervention in the Community. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 40(4), S. 263–270. <https://doi.org/10.1080/10852352.2012.707439>
- Manz, Kristin/Varnaccia, Gianni/Zeiher, Johannes (2016): Entwicklung von bundesweit aussagekräftigen Kennziffern zu alkoholbelasteten Familien. Projektbericht. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Berichte/Abschlussbericht_bundesweit_aussagekraeftige_Kennziffern.pdf [Zugriff: 10.7.2024].
- Martin, Colin R., Preedy, Viktor R., & Patel, Vinood B. (Hrsg.). (2016): *Comprehensive Guide to Post-Traumatic Stress Disorder*. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-319-08359-9> [Zugriff: 10.7.2024].
- McEwen, Craig A./Gregerson, Scout F. (2019): A Critical Assessment of the Adverse Childhood Experiences Study at 20 Years. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(6), S. 790–794. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.10.016>
- McFarland, Cathy/Alvaro, Celeste (2000): The impact of motivation on temporal comparisons: Coping with traumatic events by perceiving personal growth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), S. 327–343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.327>
- Mielke, Henning (o. J.): Informationen für erwachsene Kinder aus Suchtfamilien. <https://nacoa.de/sites/default/files/images/stories/pdfs/neu/Infos%20f%C3%BCr%20erwachsene%20Kinder.pdf> [Zugriff: 10.7.2024].
- Moesgen, Diana/Bröning, Sonja/Ruths, Sylvia/Wiedow, Annika/Wartberg, Lutz/Pflug, Ellen/Schaunig-Busch, Ines/Thomasius, Rainer/ Klein, Michael (2012): Trampolin – Entwicklung eines Programms für Kinder aus suchtbelasteten Familien. In: *SUCHT*, 58(4), S. 277–285. <https://doi.org/10.1024/0939-5911.a000196>
- Mosel, Stacy (2024): Children of Alcoholics: Growing Up with an Alcoholic Parent. American Addiction Centers. <https://americanaddictioncenters.org/alcohol/support-recovery/child> [Zugriff: 10.7.2024].
- NACOA (2020): Kinder in alkoholbelasteten FAMILIEN [Interessenvertretung für Kinder aus Suchtfamilien e. V.]. <https://nacoa.de/infos/fakten/zahlen> [Zugriff: 10.7.2024].
- Parolin, Micol/Simonelli, Alessandra (2016): Attachment theory and maternal drug addiction: The contribution to parenting interventions. *Frontiers in Psychiatry*, 7. <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2016.00152/full> [Zugriff: 10.7.2024].

- Pfeiffer-Gersche, Tim/Kipke, Ingo/Flöter, Stephanie/Jakob, Lisa (2013): Bericht 2013 des nationalen REITOX-Knotenpunkts an die EBDD. Neue Entwicklungen und Trends. Deutschland. Drogensituation 2012/2013. https://www.dbdd.de/fileadmin/user_upload_dbdd/05_Publikationen/PDFs/reitox_report_2013_germany_dt.pdf [Zugriff: 10.7.2024].
- Sarimski, Klaus (2013): Soziale Risiken im frühen Kindesalter: Grundlagen und frühe Interventionen. Hogrefe.
- Scheibenbogen, Oliver/Dürlinger, Florian/Glehr, Reinhold (2023): Alkohol- und andere Abhängigkeitserkrankungen in der allgemeinmedizinischen Praxis. *Allgemeinmedizin* up2date, 04(02), S. 169–182. <https://doi.org/10.1055/a-1945-6112>
- Scheibenbogen, Oliver/Mader, Roland/Musalek, Michael (2015): Alkoholkrankheit – bewährte und neue Behandlungsmöglichkeiten. <https://www.semantic-scholar.org/paper/Alkoholkrankheit-%E2%80%93-bew%C3%A4hrte-und-neue-Scheibenbogen-Mader/d68a7ee58e9c4a8683e39e63bf06a8cadc4c7a41> [Zugriff: 10.7.2024].
- Tedeschi, Richard/Calhoun, Lawrence (2004): Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychol Inq* 15(1), S. 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008): „Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt“ Helmut Fend: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend. München: Utz.
- UNICEF (2023): UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [Zugriff: 10.7.2024].
- UNICEF Österreich (o.J.): Die UN-Kinderrechtskonvention: Alle Kinder haben Rechte! <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/> [Zugriff: 10.7.2024].
- WHO (2022): Alcohol – Key facts. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/alcohol> [Zugriff: 10.7.2024].
- Wittchen, Hans-Ulrich/Hoyer, Jürgen (Hrsg.) (2011): *Klinische Psychologie & Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005) 2, S. 192–206. <https://doi.org/10.25656/01:4748>
- Zobel, M. (2017): *Kinder aus alkoholbelasteten Familien: Entwicklungsrisiken und -chancen*. Göttingen: Hogrefe.

Digitalisierung zwischen Inklusion und Exklusion

Digitalisierte (Nicht-)Inklusion im Kontext von *Lebenswelt* und *System*

Susanne Dungs, Sandro Bliemetsrieder

1 Einleitung

Demokratie und Inklusion sind moderne Errungenschaften, die gegenwärtig in Bedrängnis geraten. Mit diesem Beitrag möchten wir eine Auseinandersetzung darüber anstoßen, wie wir diese sozialen Institutionen schützen könnten. Dazu beziehen wir uns im ersten Kapitel auf die Veröffentlichung *Radikale Inklusion. Ein Plädoyer für Gerechtigkeit* von Hannah Wahl aus dem Jahr 2023. Ihren Begriff von Inklusion konfrontieren wir im zweiten Schritt mit der Veröffentlichung *Das System zurückerobern: Moralische Verantwortung, Arbeitsteilung und die Rolle von Organisationen in der Gesellschaft* von Lisa Herzog aus dem Jahr 2021. Wahls Plädoyer schärft den Begriff der Inklusion. Herzogs Überlegungen tragen dazu bei, unser Verständnis von *System* und spezieller von Organisationen und von der Entfaltung von Menschenrechten in ihnen zu schärfen. Die Konfrontation mahnt uns ausgehend von Wahl einerseits, dass die Idee der Inklusion im neoliberalen Kapitalismus stets gefährdet ist, und andererseits schürt Herzog die Hoffnung, dass Inklusion und – breiter gefasst – die Wahrung der Menschenrechte mitten im *System* möglich sind, wenn wir verstärkt ein transformatives, d. h. systemveränderndes, Handeln an den Tag legen. Diese Brücke zwischen den Anliegen der beiden genannten Autorinnen werden wir im dritten Schritt anhand von Habermas' Veröffentlichung *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik* (2022) untermauern. Davon versprechen wir uns eine Wiederentdeckung des aushandelnden Subjektes mitten in den Verhältnissen. Ausgehend von allen drei Autor:innen wird in diesem Beitrag auch die digitale Transformation der Gesellschaft in ihrer Ambivalenz auf unterschiedlichen Ebenen der Gerechtigkeit beleuchtet.

2 „Radikale Inklusion funktioniert im Kapitalismus nicht“ (Hannah Wahl)

Hannah Wahl zieht in ihrem Buch *Radikale Inklusion* (2023) eine Parallele zwischen der Verwertbarkeitslogik, der Menschen im neoliberalen Kapitalismus unterworfen seien, und dem reduzierten Verständnis des Begriffs der Inklusion und seiner Umsetzung.

„Von einer wirklich inklusiven Welt sind wir noch weit entfernt. [...] Inklusion muss gesellschaftspolitisch sein. Sie geht uns alle an. Sie zwingt uns, vorhandene Machtverhältnisse ebenso zu hinterfragen wie ökonomische Mechanismen und die Art unseres Zusammenlebens“ (Wahl 2023: 13).

Wahl diagnostiziert, dass die gesellschaftspolitische und systemkritische Ebene in der Auseinandersetzung mit Inklusion verdrängt und die Expertise von Menschen mit Behinderung zumeist nicht einbezogen werde (vgl. ebd.: 14). Sie kritisiert die Haltung, den Begriff der Inklusion einfach zu reduzieren, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse der menschenrechtlichen Idee der Inklusion (noch) nicht entsprechen.

„Die Frage darf eben nicht lauten: Wie können wir den Begriff Inklusion umdeuten, damit er auf die vorhandenen Gegebenheiten passt und wir uns zurücklehnen können? Stattdessen müssen wir die Frage zulassen, wie ein gesellschaftspolitisches System aussehen muss, in dem Gerechtigkeit nicht nur eine politische Parole ist, sondern gelebt wird. Inklusion braucht Bewegung“ (ebd.: 15).

Wahl prägt ein Begriffsverständnis von Inklusion aus, das umfassend, prozessual und entschieden ist und benennt es mit „Radikale Inklusion“ (Wahl 2023). Die bisherigen Anstrengungen, zu einer inklusiven Gesellschaft zu gelangen, blieben aus ihrer Sicht marginal:

„Seit der Unterzeichnung des internationalen Vertrags [UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), S.D.] ist jedoch nicht ansatzweise das passiert, was man erwarten sollte. Es hat sich gezeigt, dass sich der Inklusionshype auf kosmetische Veränderungen beschränkt: Beinahe nirgends, wo Inklusion draufsteht, ist Inklusion drin“ (ebd.: 18).

Als Resultat der nicht erfolgten Realisierung der Forderungen der UN-BRK seien Menschen mit Behinderung nach wie vor in Sonderstrukturen (Kindergarten, Sonderschule, Werkstätten, Heim) ‚untergebracht‘ (vgl. ebd.: 20) und müssten „die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit den Strukturen im Heim“ (ebd.: 21) anpassen. Menschen mit Behinderung sind dadurch nach Wahl kein Teil von ‚Nachbarschaften‘, sondern nach wie vor strukturell exkludiert, räumlich separiert und sozial isoliert. Sie würden bevormundet und könnten ihre Selbstbestimmung als Bürger:innen nicht verwirklichen (vgl. ebd.: 34). Wahl belegt diese Situation daher mit dem Begriff der „Parallelwelten“ (ebd.: 21).

„Diese Art der Unterbringung in Sonderstrukturen birgt ein hohes Risiko, physische, psychische und sexualisierte Gewalt zu erfahren, zeigt eine

Studie des österreichischen *Instituts für Rechts- und Kriminalsoziologie* [Hervorhebung im Original] (IRKS)“ (ebd.: 21).

Obwohl sich die Einrichtungen für Menschen verbessert hätten, ist ihre Funktion nach Wahl unverändert geblieben.

„Sie ist auf die Verwahrung nach dem Prinzip ‘warm, satt, sauber‘ ausgerichtet, auch wenn die Art der Verwahrung vermeintlich mehr Komfort bietet und damit leichter verhüllt, dass Institutionen Teil der ausgrenzenden Maschinerie sind. Sie verhindern, dass sich Menschen mit und ohne Behinderung in Räumen der Öffentlichkeit begegnen: Beim Einkaufen, beim Spazieren gehen oder in Lokalen. Innerhalb unserer Gesellschaft existiert eine, bildlich gesprochen, hermetisch abgeriegelte Blase, in der Menschen mit Behinderung unter sich bleiben (müssen)“ (ebd.: 23).

Für Wahl gibt es daher „keine Inklusion ohne De-Institutionalisierung“ (ebd.).

Über Jahrzehnte hinweg sind sich Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung im öffentlichen Raum nicht begegnet.

„Parallel zur sozioökonomischen Entwicklung hin zu unserer heutigen Ausprägung des neoliberalen Kapitalismus verläuft eine Entwicklungsschiene der Ausgrenzung von ‘Anderen‘ in Parallelwelten. In der Zeit des Nationalsozialismus gipfelte die Aussonderung in der systematischen Vernichtung von sogenanntem ‘lebensunwertem Leben‘ [sic!]“ (ebd.: 70f.).

Die eine ‚Blase‘ sei gegenüber der anderen ‚Blase‘ geschlossen geblieben. Schließt man sich der Diagnose von Wahl an, so lässt sich fragen, woher Vertrautheit und Geschicklichkeit in der Begegnung kommen? Es gibt kaum Geschichten über ein gelingendes Miteinander, es gibt vor allem die Historie des Voneinander-Grennt-Seins und des wechselseitigen Befremdet-Seins. Ein neues Miteinander von Angesicht-zu-Angesicht muss erst eingeübt werden.

In der in leichter Sprache verfassten Zusammenfassung ihres Buches erklärt Wahl, warum „Radikale Inklusion“ besser als *normale* Inklusion sei (vgl. ebd.: 120):

„Radikale Inklusion gilt für alle Menschen
und für alle Situationen.
Radikale Inklusion will,
dass alle gleichberechtigt und selbstbestimmt leben können.
Bei Radikaler Inklusion [Hervorhebung der Verfasserin] gibt es keine
Ausnahmen.
Jeder Mensch bekommt alles,
was er braucht.

Radikale Inklusion ist aber auch schwieriger als ‚normale‘ Inklusion. Denn bei Radikaler Inklusion reichen kleine Änderungen nicht. Die ganze Gesellschaft muss sich stark verändern. Das geht aber nur, wenn sich auch unser System verändert. Radikale Inklusion funktioniert im Kapitalismus nicht. Denn beim Kapitalismus geht es um Geld und nicht um Menschen.“ (Ebd.; Hervorhebungen der Autor:innen)

Wenn wir „Radikale Inklusion“ realisieren möchten, müssen wir nach Wahl unser Gesellschaftssystem einem drastischen Wandel unterziehen und den neoliberalen Kapitalismus schlussendlich ablösen. Der „neoliberale Markt“ sei „auf Profitmaximierung ausgerichtet und ‚verdinglicht‘ Menschen als Humankapital“ (ebd.: 63). Leicht werde dies nicht gelingen, denn die „vorherrschenden Verhältnisse sind starr und übergriffig“ (ebd.: 70). Wahl hält fest, dass der neoliberale Markt keine Einmischung in Richtung einer inklusiven Umgestaltung dulde, da er „offenkundig Prinzipien wie Inklusion, Chancengleichheit oder unbedingter Solidarität“ (ebd.: 63) widerspreche.

Uns scheint, dass die Diagnose von Wahl zuletzt in Dystopie münden könnte, denn so problematisch die Verhältnisse sich innerhalb des neoliberalen Kapitalismus aktuell darstellen, müssen wir dennoch die Idee der Inklusion darin wachhalten. Vielleicht funktioniert „Radikale Inklusion“ im Kapitalismus doch. Einen anderen Ort haben wir im Moment nicht.

3 „Das System zurückerobern“ – oder „Radikale Inklusion“ funktioniert im neoliberalen Kapitalismus doch (Lisa Herzog)

„Vielleicht ist das ‚System‘ aufgrund der Tatsache so mächtig, dass wir uns selbst zu lange erzählt haben, dass es keine Alternativen gäbe. [...] Durch ein besseres Verständnis davon, wie bestimmte ‚systemische‘ Zwänge entstehen und wie wir mit ihnen umgehen können, werden wir fähig, ‚das System zurückzuerobern‘ und mit den Normen der ‚Lebenswelt‘ zu rekolonialisieren“ (Herzog 2021: 24).

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf das Buch von Lisa Herzog *Das System zurückerobern: Moralische Verantwortung, Arbeitsteilung und die Rolle von Organisationen in der Gesellschaft* von 2021. Die vorangegangene Auseinandersetzung mit dem Buch *Radikale Inklusion. Ein Plädoyer für Gerechtigkeit* (2023) von Hannah Wahl hat deren Ansicht dargelegt, dass „Radikale Inklusion“ im bestehenden neoliberalen Kapitalismus unmöglich sei. Eventuell

lässt sich anhand von Herzogs Studie ein Weg aufzeigen, wie wir mitten in der gegenwärtigen komplexen gesellschaftlichen und weltpolitischen Lage der Realisierung von „Radikaler Inklusion“ dennoch näher kommen können.

Herzog verfolgt in ihrem Buch die These, dass sich im allgemeinen Verständnis die Sichtweise manifestiert habe, „Systeme“ seien „unmoralisch“ und „seelenlos“ (vgl. Herzog 2021: 24). „Lassen sich ‚Systeme‘ nicht auch *zurückerobern*?“, fragt Herzog daher.

„Aufgrund der Steuerung durch ‚systemische Mechanismen‘ scheint ‚das System‘ keinen Raum für moralisches Handeln oder überhaupt irgendeine Form intentionalen Handelns zu lassen“ (ebd.: 57).

Habermas formulierte diese Diagnose und warnte vor der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ durch das *System* (vgl. Habermas 1987 zitiert nach ebd.: 282). Herzog möchte diese Differenz von *System* und *Lebenswelt* überwinden und kontert gegen Habermas:

„Indem er [...] das ‚System‘ der ‚Lebenswelt‘ gegenüberstellt, versperrt er den Weg für eine kritische Untersuchung, die die spezifischen moralischen Herausforderungen dieser Bereiche identifizieren und über mögliche Lösungen nachdenken kann“ (ebd.: 283).

Die Sichtweise der Amoralität des *Systems* führt nach Herzog dazu, dass wir es wie selbstverständlich als moralfreien Raum konzipieren (vgl. ebd.: 57). Demgegenüber vertritt sie das Argument, der „Allgegenwärtigkeit“ der Moral: Es gibt demnach keine sozialen Sphären, die in irgendeinem Sinne ‚jenseits‘ der Moral liegen würden“ (ebd.: 25).

Was lässt sich aus dem Blick von Herzog auf das *System* und die Innenwelt von Organisationen ableiten? Wie müssten Mitarbeitende ausgestattet sein, um moralisch handeln zu können? Welche Aufgaben folgen daraus für die Öffentlichkeit und soziale Bewegungen? Welche Begriffe von Inklusion und Exklusion gewinnen wir hierüber? Und: Passen Inklusion und Demokratie nicht vielleicht doch ins kapitalistische System? Können wir das *System* nur von innen heraus einem Wandel zuführen?

Organisationen sind nach Herzog Räume, in denen Widerspruch und Diskussion prinzipiell ihren Platz haben und die Alternative von entweder *gehorschen* oder *gehen* überwunden werden müsse. Es gehe darum, die Rechte der Einzelnen zu stärken, den Zugang zu Wissen zu enthierarchisieren und Maßnahmen zur Gewährleistung sinnvoller Arbeit zu installieren (vgl. ebd.: 276).

Herzog versteht unter Moral verallgemeinerbare Normen:

- der Respekt gegenüber allen Individuen, d. h. alle als moralisch gleich zu betrachten;
- die Vermeidung individuellen wie kollektiven Schadens;

- unter kollektivem Schaden bezieht sich Herzog bspw. auf den Klimawandel und die Vermeidung von Handlungen, die dem Klima schaden (vgl. ebd.: 25, 60, 62).

Herzog entwickelt damit einen Moral-Konsens, der in einer pluralistischen Gesellschaft mit vielen Herausforderungen von allen geteilt werden könne (vgl. ebd.: 25). Er solle in allen sozialen Sphären gelten und „in jedem Fall für die Sphäre der Organisationen“ (ebd.: 60).

Zur *Rekolonialisierung des Systems* entfaltet Herzog zum einen „die Idee des ‚transformativen Handelns‘, um Strategien zu beschreiben, anhand derer Individuen die Resultate ihrer moralischen Reflexion in die Praxis umsetzen können“ (ebd.: 27). Zum anderen nennt sie die Einstellung einer „kritischen Loyalität“ gegenüber Organisationen. Dadurch würden „Nonkonformismus“ und „Identitätsbildung“ im Organisationsleben möglich (vgl. ebd.: 27). Die verinnerlichte Gegenüberstellung von *System* und Lebenswelt verunmögliche hingegen moralische Veränderungen in Organisationen. Uns fehlten „konzeptionelle Werkzeuge und eine Sprache zur Beschreibung der moralischen Herausforderungen“ (ebd.: 283).

Als Ausweg schlägt Herzog eine Remoralisierung vor:

„Wir müssen ‚das System zurückerobern‘, indem wir Organisationen für moralische Debatten öffnen und die in Organisationen arbeitenden Menschen mit einer starken Überzeugung ausstatten, für grundlegende moralische Normen einzutreten. In Habermas‘ Worten: Organisationen und andere Teile des »Systems« müssen sich für »kommunikatives Handeln« und den Austausch von Argumenten statt allein für den Einsatz von Macht und Geld öffnen“ (ebd.: 284).

Organisationen könnten „Räume für moralisches Handeln eröffnen, für Freundlichkeit, Humor und gegenseitige Unterstützung“ (ebd.: 87). Ziel sollte sein, „Organisationen zu schaffen, die in dem durch die grundlegenden moralischen Normen definierten Rahmen handeln und ein menschliches Antlitz bewahren“ (ebd.).

Dadurch dass das *System* entmoralisiert ist, wird gesellschaftliche Inklusion nicht als ein von uns allen geteilter Wert verstanden und gelebt. Wenn wir nun die Erkenntnisse, die wir aus der Studie von Herzog auf die Ausführungen von Wahl übertragen, zeigt sich Folgendes: Wenn wir das *System* zurückeroberten und mehr Menschlichkeit Einzug hielte, könnte „Radikale Inklusion“ schließlich wirksam werden. Die These dieses Beitrags lautet an dieser Stelle, dass ebenso wie wir den Gegensatz von *Lebenswelt* und *System* ausgeprägt und internalisiert haben, auch der Gegensatz der *Dominanzgesellschaft* und der Menschen mit Behinderung entstanden ist. Wenn wir „das *System* zurückerobern“ und es moralisch anreichern, könnten wir uns als Menschen mit unterschiedlichen Dis_Ab-

ilities in unserer Antlitzhaftigkeit begegnen. Auch eine Habermas'sche inklusive Meinungsbildung, die möglichst *alle* mitnimmt, könnte besser gelingen.

Mit dem folgenden Abschnitt wird eine aktuelle Veröffentlichung von Habermas aus 2022 herangezogen, um im Anschluss alle gesammelten Überlegungen auf den zeitgenössischen Digitalisierungsschub zu übertragen.

4 „Strukturwandel der Öffentlichkeit und deliberative Politik“ (Jürgen Habermas)

Verfahren der deliberativen Demokratie verlangen nach einer Inklusion gleichberechtigt anerkannter Rechtsautor:innen am politischen Vorgang der Willensbildung. Inklusion versteht Habermas dabei in seiner jüngsten Veröffentlichung *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik* (2022) als rational begründeten Prozess allgemein und reziprok akzeptierter Geltungsfragen. Im besten Falle könnten alle Gesellschaftsmitglieder jene – demokratisch und menschenrechtsorientiert hergestellten – Rechtsordnungen achten, die sie sich diskursiv selbst gegeben haben (vgl. Habermas 2022: 21ff.).

Habermas beschäftigt sich mit Fragen eines neuen Strukturwandels der Öffentlichkeit, die er als „einen Ort zwischen Zivilgesellschaft und politischem System“ (ebd.: 9) versteht. Die Zivilgesellschaft sei für die Sicherung eines demokratischen Gemeinwesens unerlässlich (vgl. ebd.: 10). In den neuen Medien würden Leser:innen zugleich zu Autor:innen (vgl. ebd.: 11). Dies könnte auch als ein Prozess von medialer Demokratisierung gesehen werden, jedoch zeige sich die Kommunikation in den Netzwerken als kaum reguliert. Die Netzwerke würden in ihrer Exklusivität des Nutzen-Könnens zu „halböffentlichen“ (ebd.) Räumen. Dieser Anspruch gleichberechtigter Inklusion schien sich zunächst in den neu entworfenen digitalisierten Lebenswelten zu realisieren. Die Praxis, dass Jede:r nicht nur Rezipient:in, sondern auch Autor:in in den neuen sozialen Medienwelten sein kann, klang zunächst verheißend, brachte aber nach Habermas schon früh Fragmentierungen und Entgrenzungen öffentlicher Diskurse mit sich. Die Grenze zwischen Privatheit und Öffentlichkeit werde dadurch fluide. Habermas fragt, ob die Inklusivität der öffentlichen Meinungsbildungsdiskurse allgemein auf dem Spiel stehe (vgl. ebd.: 41ff.). Dabei entstünden in digitalisierten Echokammern solidarische Narrative vor allem unter konstruierten *Gleichgesinnten*, die mit Anpassungsdruck und Verwertbarkeitslogiken einhergingen (vgl. ebd.: 53f.). Eine inklusiv entworfene Öffentlichkeit transformiere sich dadurch in *Plattformen*, die anonymisiert bespielt werden könnten (vgl. ebd.: 56). Dabei würden auch falsche Tatsachen nicht mehr selbstverständlich korrigiert (vgl. ebd.: 66). Brieflicher Privatverkehr gehe in einen halböffentlichen Raum über, so Habermas' Diagnose, der keine ausgehandelten Wahrheitsgeltungen mehr für sich in Anspruch nehmen könne (vgl. ebd.: 62f.).

„Aus der beschränkten Perspektive einer solchen *Halböffentlichkeit* [Hervorhebung im Original] kann die politische Öffentlichkeit demokratischer Verfassungsstaaten nicht mehr als inklusiver Raum für eine mögliche diskursive Klärung konkurrierender Ansprüche auf Wahrheitsgeltung und allgemeine Interessenberücksichtigung wahrgenommen werden“ (ebd.: 63).

Demokratisierung allgemein verlange hingegen, so Habermas, eine Inklusion möglichst aller, als gleichberechtigt geltende und an der politischen Willensbildung beteiligte Subjekte, die sich als Rechtssubjekte anerkennen und allgemeine Gesetze, die sie sich selbst gegeben haben, wechselseitig zusprechen (vgl. ebd.: 20f.). Die hierbei entstehenden politischen Diskurse wären keine idealistisch harmonisierten Veranstaltungen, sondern es gehe um politische Auseinandersetzungen mit einer Orientierung an Wahrheit und Richtigkeit sowie darum, dem Unwahren und Unrichtigen zu widersprechen.

„Nur über das Recht, ja die Ermutigung zum reziproken Neinsagen entfaltet sich das epistemische Potential der widerstreitenden Meinungen im Diskurs, denn dieser ist auf Selbstkorrektur von Teilnehmern [sic!] angelegt, die ohne gegenseitige Kritik nicht *voneinander lernen* [Hervorhebung im Original] könnten“ (ebd.: 25).

Die Digitalisierung, davon geht Habermas aus, lasse das Private und das Öffentliche fluide werden, während sich die sozialstrukturelle Einbettung der Medien nicht verändert habe. Darin verschwinde der inklusive Charakter der neuen Medien und trenne sich von der bisherigen Öffentlichkeit ab. Gleichzeitig würden die neuen Medien nicht politisch und rechtlich reguliert und Reziprozität stehe auf dem Spiel (vgl. ebd.: 29).

Während zunächst der inklusive Gedanke der neuen Medien hoffen ließ, würden sich aktuell eher dogmatische Abschottungstendenzen zeigen (vgl. ebd.: 45ff.). Für Habermas müssten Medien dagegen jene Vermittlungsinstanz sein, „die in der Perspektivenvielfalt der sozialen Lebenslagen und kulturellen Lebensformen zwischen den konkurrierenden Weltdeutungen einen intersubjektiv geteilten Interpretationskern herauschält und als allgemein *rational akzeptiert* [Hervorhebung im Original] sichert“ (ebd.: 55). Statt der geforderten Reziprozität würden neue Medien zu Selbstbezüglichkeit, narzisstischer Selbstdarstellung und Selbstinszenierung einladen und Gemeinwohlorientierung eher suspendieren (vgl. ebd.: 58f.). Was es brauche, wären soziale Bewegungen (wie z. B. die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung), die mittels des Schaffens von *Gegenöffentlichkeiten* selbstbezüglichen Fokussierungen durch die neuen Medien entgegenwirken (vgl. ebd.: 60).

Hier stellt sich die Frage, was diese Entwicklungen für zeitgenössische soziale Bewegungen bedeuten, die darauf angewiesen sind, auf Gräben zwischen dem,

was gilt und dem, was im Sinne global verstandener Menschen- und Inklusionsrechte gelten sollte, aufmerksam zu machen. In einer nicht mehr intersubjektiv geteilten Welt wären Fake News nicht mehr auf ihren Nichtwahrheitsgehalt rekonstruierbar. Im Kontrast dazu sei es, Habermas folgend, verfassungsrechtlich geboten, die inklusive öffentliche Meinungs- und Willensbildung aller zu ermöglichen, damit nicht Rechtfertigbares identifiziert werden könne (vgl. ebd.: 67).

„Die Bedingung der Inklusion entspricht der demokratischen Forderung nach *Teilnahme aller* [Hervorhebung im Original] möglicherweise Betroffenen“ (ebd.: 100).

5 Schluss

Die Gegenüberstellung von *Lebenswelt* und *System* führt, mit Herzog gesagt, dazu, dass Digitalisierung als anonymer übermächtiger Prozess verstanden wird, der keine Alternative hat. Wie können wir in einer hoch digitalisierten Gesellschaft „transformatives Handeln“ pflegen und zu einer Menschlichkeit (innerhalb und außerhalb von Organisationen) gelangen?

Aus der Position von Herzog lässt sich u. E. – im Vergleich zu Habermas – eine optimistischere Perspektive im Verhältnis zur Digitalisierung gewinnen. Auch leiten wir daraus die Hoffnung ab, dass „Radikale Inklusion“ erreichbar sein könnte, wenn der neoliberale Kapitalismus in Schach gehalten wird, wir uns einander zuhören und von Zumutungen und Ermöglichungen in unserem Leben erzählen und unser Gesellschaftssystem dadurch ein menschlicheres Antlitz erhält.

Die drei präsentierten Positionen von Wahl, Herzog und Habermas könnten folgendermaßen zusammengedacht werden. Es bedarf sowohl eines In-den-Blick-Nehmens gesamtgesellschaftlicher Transformationsmöglichkeiten hinsichtlich eines Ringens um eine gerechtere Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse (Verteilungsgerechtigkeit). Gleichzeitig ist die Verwertungslogik hochgradig institutionalisiert und unterminiert diese Veränderungspotentiale. Vor diesem Hintergrund reicht ein Verweis auf gesamtgesellschaftliche Transformationsoptionen nicht aus. Es geht u. E. auch um individuelle Spielräume mitten in den Institutionen und folglich innerhalb der kapitalistischen Verhältnisse, die demokratieförderlich und menschenrechtsambitioniert sind (institutionelle Verwirklichungsgerechtigkeit). Die Frage ist, wie dabei alle Subjekte als (Mit-)Sprechende und damit (Mit-)Handelnde wirksam werden können (Diskursgerechtigkeit), damit die Organisation nicht nur in eine Richtung tendiert, die jeweils die Dominanz hat.

Gibt es eigentlich so etwas wie Alteritätsgerechtigkeit? Der gesellschaftliche und institutionelle Transformationsprozess darf nicht ohne die schlechter gestellten Personen (Rawls) – d. h. rein stellvertretend – entworfen werden. Zugleich müssen sich diese Personen sowohl einbringen als auch zurückziehen

können und auf alteritätsorientierte Stellvertretung hoffen dürfen. Demokratie verlangt immer nach einem Zusammendenken von Selbstvertretung und im Bedarfsfall Stellvertretung. Prozesse der Digitalisierung sind darauf angewiesen, ethische Momente zu berücksichtigen, welche alteritätsorientiert verletzte Noch-Nicht- oder Nicht-Mehr-Akteur:innen einschließen, ihnen etwas zutrauen und sie schützen (wie z. B. Kinder, Menschen mit Demenz).

6 Literaturverzeichnis

- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Herzog, Lisa (2021): Das System zurückerobern: Moralische Verantwortung, Arbeitsteilung und die Rolle von Organisationen in der Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wahl, Hannah (2023): Radikale Inklusion. Ein Plädoyer für Gerechtigkeit. Graz/Wien/Berlin: Leykam Leucht:Schriften.

Zwischen Digital Divide und kreativ-transformativer Gestaltung des digitalen Raums. Zur Arbeit mit Adressat:innen in der digitalisierten Sozialen Arbeit

Susanne Sackl-Sharif, Andrea Mayr, Sabine Klinger

1 Einleitung

In der Sozialen Arbeit wird die Arbeit mit Adressat:innen in vielen Bereichen mittlerweile von digitalen Technologien, d. h. digitalen Endgeräten, Softwarelösungen und Netzwerken (vgl. Patig 2019), begleitet oder ist auf deren Basis überhaupt erst durchführbar. Sie werden in unterschiedlichen Handlungsfeldern eingesetzt, etwa in den stationären Hilfen zur Erziehung (vgl. Witzel 2015), in der mobilen Jugendarbeit bzw. Streetwork (vgl. Bollig/Keppeler 2015) oder in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung (vgl. Kutscher/Kreß 2015). In der Arbeitspraxis von Fachkräften kann zwischen digitalen Technologien als Arbeitsinstrument und Arbeitsinhalt unterschieden werden (vgl. Mayrhofer/Neuburg 2019). So werden sie als Arbeitsinstrument für vielfältige Tätigkeiten verwendet, etwa in der Falldiagnostik und -administration (vgl. Ley/Seelmeyer 2014) oder für die Präsentation sozialer Einrichtungen auf Webseiten und sozialen Medien (vgl. Klinger/Mayr/Sackl-Sharif 2019). Soziale Medien und Messenger-Dienste sind außerdem wesentliche Kommunikationskanäle, um mit Adressat:innen in Kontakt zu kommen oder in Kontakt zu bleiben (vgl. Alfert 2014). Bei der Nutzung digitaler Technologien als Arbeitsinhalt steht bei Fachkräften und Adressat:innen vor allem die Förderung von Digital Literacies, d. h. der Erwerb von Fähigkeiten zum kritischen und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Technologien, im Fokus (vgl. Sackl-Sharif et al. 2023). Neben der Vermittlung von Literacies für digitale-interaktive Lebensräume soll hierbei auch eine kreativ-transformative Gestaltung des digitalen Raums angeregt werden (vgl. Mayrhofer/Neuburg 2019).

Diese Entwicklungen aufgreifend erforschten wir im Projekt *digi@socialwork*¹, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit den Einsatz von digitalen Technologien in ihrer Arbeitspraxis sowie ihre Digital Literacies wahrnehmen und

¹ Das Projekt „Soziale Dienstleistung im Zeitalter der Digitalisierung – Digitale Transformationsprozesse aktiv mitgestalten“ (*digi@socialwork*) (2020–2022) wurde an der Universität Graz durchgeführt und von der Arbeiterkammer Steiermark finanziert. Nähere Informationen befinden sich auf der Projektwebseite (vgl. *digi@socialwork* 2022).

bewerten, um darauf aufbauend gemeinsam mit Fachkräften Handlungsempfehlungen aus der Praxis für die Praxis zu entwickeln. In diesem Beitrag diskutieren wir zentrale Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Technologien in der Arbeit mit Adressat:innen und fragen danach, welche neuen Potenziale und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Exklusionsrisiken durch digitale Beratungs-, Schulungs-, Kommunikations- und Vernetzungstätigkeiten mit Adressat:innen entstehen. Zunächst stellen wir das Forschungsdesign des digi@socialwork-Projekts vor, um daran anschließend wesentliche Ergebnisse zu diesem Thema zu diskutieren, die wir in einem Fazit noch einmal zusammenfassen. Die Definitionen wesentlicher Begriffe erfolgt direkt im Ergebnisteil.

2 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt digi@socialwork basierte auf einem dreistufigen Mixed-Methods-Design. Mit Hilfe einer standardisierten Online-Umfrage und Gruppendiskussionen führten wir zunächst eine Bestandsaufnahme durch und identifizierten Problemlagen im Umgang mit digitalen Technologien. Auf dieser Basis entwickelten wir in partizipativen Online-Ideenlabs gemeinsam mit Fachkräften Handlungsempfehlungen für ihre Arbeitspraxis.

2.1 Online-Umfrage

Von März bis Mai 2021 führten wir eine österreichweite Online-Umfrage in sieben Organisationen der Sozialen Arbeit durch, um Basisinformationen zur Nutzung digitaler Technologien durch Fachkräfte zu erheben. Die Umfrage umfasste 22 Fragen, etwa zu den Themen Einstellung zur Digitalisierung, Selbsteinschätzung der privaten und beruflichen Digital Literacies oder Bedarf an Unterstützung. Insgesamt nahmen 1.246 Personen an der Online-Umfrage teil. Die Stichprobe ist nicht-repräsentativ, dennoch ist sie im Hinblick auf die Kategorien Geschlecht, Alter und Handlungsfelder divers: Drei Viertel der Befragten waren Frauen*, ein Viertel Männer* und neun Personen gaben ihr Geschlecht als divers an. Die Befragten waren zwischen 21 und 55 Jahre alt. 36 % der befragten Fachkräfte arbeiteten mit Kindern und Jugendlichen, 33 % mit Menschen mit Behinderung, 29 % in der Pflege mit Älteren und alten Menschen, 25 % mit Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen, 17 % mit Familien und 10 % mit Menschen mit Fluchterfahrungen.²

2 Bei dieser Kategorie waren Mehrfachantworten möglich.

2.2 Gruppendiskussionen

Um die Erfahrungen der Fachkräfte im Umgang mit digitalen Technologien zu vertiefen, führten wir von Mai bis August 2021 neun (Online-)Gruppendiskussionen (vgl. Mangold 1973) mit 25 Fachkräften der Sozialen Arbeit durch. Wir wählten die Teilnehmenden nach der Strategie der maximalen Variation (vgl. Patton 2015) aus, wobei wir auch Besonderheiten des Feldes, wie den höheren Anteil an Frauen*, berücksichtigten. Wir bezogen sieben verschiedene Organisationen ein, die sich in Anzahl der Mitarbeiter:innen, geografischer Verteilung und Handlungsfeldern unterschieden. Unser Sample umfasste 16 Frauen* und 9 Männer*, ihr Alter lag zwischen 30 und 53 Jahren, und sie stammten aus fünf Handlungsfeldern. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und computergestützt mit MAXQDA20.

2.3 Online-Ideenlabs

Ausgehend von unseren Erkenntnissen aus der Online-Befragung und den Gruppendiskussionen entwickelten wir von Januar bis Februar 2022 in 13 partizipativen Online-Ideenlabs gemeinsam mit 37 Fachkräften und Betriebsrät:innen Handlungsempfehlungen für ihre Arbeitspraxis.³ Wir verwendeten für diesen Schritt die Plattform Miro und versuchten eine möglichst offene Umgebung zu gestalten, damit die Teilnehmenden ihre eigenen Schwerpunkte setzen und Themen bearbeiten konnten, die für ihre Arbeitspraxis relevant sind. Die daraus entstandenen Handlungsempfehlungen können auf der Projektwebseite kostenlos downgeloadet werden (vgl. digi@socialwork 2022).

3 Ergebnisse

Die Analyse unserer Daten zeigte, dass in der digitalisierten Sozialen Arbeit der Digital Divide das größte Exklusionsrisiko für bestimmte Adressat:innengruppen darstellt (3.1) (vgl. Iske/Kutscher 2020). Darüber hinaus schaffen digitale Technologien aber auch neue Potenziale, etwa Erweiterungsmöglichkeiten der Adressat:innengruppe (3.3), neue Partizipationsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen (3.4) oder Chancen für interkulturelle Arbeit (3.5). Insbesondere in der gemeinsamen Arbeit mit Adressat:innen können neue Ideen zur Gestaltung des digitalen Raums entstehen, wenn die Digital Literacies der Adressat:innen mit jenen der Fachkräfte gebündelt werden (3.2). Vor diesem Hintergrund diskutieren wir in diesem Kapitel das Spannungsfeld zwischen Digital Divide und den neuen

3 Für eine detaillierte Beschreibung der Online-Ideenlabs vgl. Sackl-Sharif et al. (2022).

Möglichkeiten der kreativ-transformativen Gestaltung des digitalen Raums auf Basis digitaler Technologien (vgl. Mayrhofer/Neuburg 2019).

3.1 Digital Divide

Jan van Dijk (2020) beschreibt den Begriff ‚Digital Divide‘ als Kluft zwischen jenen Menschen, die Zugang zu digitalen Technologien haben und mit diesen umgehen können und jenen Menschen, die keinen Zugang zu digitalen Technologien haben bzw. mit diesen nicht umgehen können. Der Zugang zu digitalen Technologien umfasst die Verfügbarkeit von Endgeräten wie Computer, Smartphones oder iPads, das Vorhandensein einer (stabilen und starken) Internetverbindung sowie Apps und Softwarelösungen wie soziale Medien, E-Mail, Suchmaschinen oder E-Banking (*first level of digital divide*). Der Umgang mit digitalen Technologien bezieht sich auf die Digital Literacies der Anwender:innen (*second level of digital divide*). Massimo Ragnedda und Maria L. Ruiu (2020) beschreiben darüber hinaus, dass die allgemeinen Lebenschancen in der digitalen Gesellschaft stark von den Möglichkeiten online partizipieren zu können beeinflusst werden und digitale Präsenz zu einem wesentlichen Faktor des sozialen Kapitals wurde (*third level of digital divide*).

In unseren Erhebungen wurde deutlich, dass während der Covid-19-Pandemie ein Digital Divide auf allen drei Ebenen sichtbar wurde, der den befragten Fachkräften davor oft nicht bewusst war. So konnten nicht alle Adressat:innen Online-Angebote wahrnehmen, da Hardware, Software oder der Zugang zum Internet fehlten. Dies betraf insbesondere ältere Adressat:innen, Kinder und Jugendliche aus armen Familien oder Menschen mit Fluchterfahrung. Teilweise ist dies den Fachkräften erst im Laufe der Zeit aufgefallen, wie eine Gruppendiskussions-Teilnehmende berichtete:

„Ich hatte eine Klientin, die hat keinen Laptop, die hat kein iPad, die hat nur ein Handy. Und mit dem Handy ist sie vorm Spar [= Supermarkt] gesessen, weil dort gibt’s ein offenes WLAN. [...] aber bis ich draufgekommen bin, dass die das daheim überhaupt nicht hat, na? Und die ist sonst, wenn sie da ist, total gut, aber die war einfach dadurch nicht erreichbar, weil ein Tablet hätte es gebraucht“ (Weiß_IP2: 243).

Darüber hinaus zeigte sich, dass oftmals Digital Literacies auf der Seite der Adressat:innen fehlten. Die Fachkräfte berichteten hierbei insbesondere über eine fehlende digitale Grundbildung, wie eine Fachkraft aus der Jugendarbeit erzählte:

„Bei manchen war das Problem, dass sie [...] die ganze Infrastruktur [hatten], aber seit fünf Jahren kein Update gemacht haben und dadurch ist nichts gegangen [...]. Aber bis man mal draufgekommen ist. [...] ,Tei-

len Sie einmal Ihren Bildschirm, zeigen Sie mir das einmal. Okay, Sie brauchen ein Update.’ Also, ja, es war herausfordernd, aber man hat es gemeistert“ (Weiß_IP2: 253).

Das Fehlen eines Zugangs zu Internet und passender Hardware (*first level of digital divide*), aber auch von Digital Literacies (*second level of digital divide*), erschwerte bzw. verhinderte somit die Teilnahme an digitalen Angeboten der Sozialen Arbeit, aber auch die digitale Vernetzung mit der Arbeitswelt oder Freund:innen. Dies führte zu einer Einschränkung der Teilhabemöglichkeiten und der allgemeinen Lebenschancen in der zunehmend digitalisierten Gesellschaft (*third level of digital divide*). Für die Soziale Arbeit sei es aus Sicht der Fachkräfte daher wesentlich, in der gemeinsamen Arbeit mit Adressat:innen auch auf das Vermitteln von Digital Literacies zu achten und über vorhandene Hard- und Software zu sprechen, um dem Digital Divide aktiv entgegenzuwirken und Teilhabechancen zu erhöhen.

3.2 Digital Literacies von Adressat:innen nutzen

Darüber hinaus zeigte sich, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit auch von den Digital Literacies ihrer Adressat:innen profitieren und Adressat:innen bei der kreativ-transformativen Gestaltung des digitalen Raums eine wesentliche Rolle einnehmen können. Insbesondere Kinder und Jugendliche verfügen immer wieder über mehr Wissen im Umgang mit digitalen Technologien als Fachkräfte und können als Expert:innen adressiert werden, womit Empowerment verbunden sein kann. Der Erwerb von Digital Literacies kann daher als wechselseitiger Prozess beschrieben werden.

In unseren Ideenlabs wurde in diesem Zusammenhang ein spannendes Projekt vorgestellt, das zeigt, wie die Expertise von Jugendlichen in die Arbeit eines Jugendzentrums eingeflossen ist und Fachkräfte gemeinsam mit ihren Adressat:innen den digitalen Raum gestaltet haben. Die Kommunikation mit den Jugendlichen wurde während der Covid-19-Pandemie zunächst in WhatsApp-App-Gruppen fortgesetzt, die bereits davor bestanden hatten. Die Fachkräfte versuchten, relativ schnell zu erfragen, was sich die Jugendlichen in dieser für alle überraschenden Situation wünschen, und formulierten einen Aufruf:

„He, Leute, es tut uns leid, aber wir werden zugesperrt aufgrund der Lockdown-Situation. Wir würden trotzdem gerne mit euch in Verbindung bleiben. Wie könnten wir das am besten bewerkstelligen, so, dass das ressourcentechnisch ganz minimal gehalten wird und trotzdem eine gescheite Kommunikation stattfinden kann? Wo ihr euch sehen könnt, wo (man sich) gegenseitig austauschen kann, wo man auch Situationen besprechen kann, die gerade anstehen?“ (Gelb_IP1: 106).

Aus dieser ersten Initialhandlung entwickelte sich die Idee, einen Discord-Server gemeinsam mit den Jugendlichen zu erarbeiten.⁴ Auf Discord wurden ausgehend von den Interessen der Jugendlichen eigene Kanäle entwickelt, z. B. zu geschlechterbezogenen Themen, damit diese auch tatsächlich von der Zielgruppe angenommen und genutzt werden. Einig waren sich die Fachkräfte, dass dies nur gelingen konnte, da sie auf die Digital Literacies der Jugendlichen zurückgreifen konnten: „Ja, wie gesagt, ohne Jugendliche wäre das gar nicht gegangen, weil uns einfach das Know-how auch gefehlt hat“ (Gelb_IP1: 98). Da die Jugendlichen von Beginn an in das Projekt ‚Discord-Server‘ einbezogen wurden und viele grundlegende Entscheidungen treffen konnten, hätte dies auch zu einer Verbindlichkeit auf Seiten der Jugendlichen geführt. Die gemeinsame Arbeit am Discord-Server festigte die Beziehung zwischen den Fachkräften und den Jugendlichen.

Trotz dieser guten gemeinsamen Projekterfahrungen sehen die befragten Fachkräfte analoge Gespräche künftig nach wie vor als Kerngeschäft der Jugendarbeit. Es wird davon ausgegangen, dass gerade auch Jugendliche das direkte Gespräch benötigen: Digitale Technologien werden als Ergänzung angesehen, „die Hauptaufgabe von uns sollte halt schon auch immer die präsentе Geschichte, erstens im Büro, aber auch draußen auf der Straße als Streetworker sein“ (Gelb_IP1: 65).

3.3 Erweiterung der Adressat:innengruppe

Unsere Online-Umfrage zeigt, dass 56 % der befragten Mitarbeiter:innen digitale Technologien für den Beziehungsaufbau und die Kontaktaufnahme mit Adressat:innen als hilfreich erachten. Insbesondere die Notwendigkeit während der Pandemie neue digitale Angebote entwickeln zu müssen, führte dazu, dass neue Zielgruppen erreicht werden konnten. In der Jugendarbeit wurde etwa davon berichtet, dass viele Jugendliche, die bisher nicht in Jugendzentren kamen, neue Online-Angebote in Anspruch nahmen:

„Und dadurch ist eine ganz neue Gruppe entstanden, auf die wir sonst wahrscheinlich nie so aufmerksam geworden wären, weil die vielleicht eher welche sind, die schüchtern sind im echten Leben und die nicht vorbeigeschaut hätten bei uns im Jugendzentrum. Und so haben sich ganz coole Gruppen entwickelt, finde ich“ (Gelb_IP3: 114).

4 Discord wurde 2015 ursprünglich als Tool entwickelt, um sich während des Computerspielens über einen Chat auszutauschen. Der Onlinedienst umfasst aber auch Möglichkeiten für Instant Messaging, Sprach- und Videokonferenzen und wird mittlerweile für viele Bereiche genutzt. Im Zentrum steht ein Server, der unterschiedliche Kanäle umfasst und für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Teams verwendet werden kann (vgl. AJS 2020).

Dies wurde als wichtiger Impuls angesehen, der auch künftig eine Rolle spielen könnte. So könnten Online-Angebote für jene Jugendliche eingerichtet werden,

„die aufgrund unterschiedlicher psychosozialer Geschichten, nicht den Schritt in die Öffentlichkeit [wagen]. Die waren vorher schon da, die Kids, wir haben sie nur nicht wahrgenommen und haben sie nicht erreicht. Jetzt plötzlich haben wir sie erreicht“ (Grün_IP1: 25).

Gleichzeitig wurde zum Teil aber auch beobachtet, dass manche Jugendliche, die gerne ins Jugendzentrum gehen, das Angebot auf Discord nicht annahmen. Daher sollten aus der Sicht der Fachkräfte nicht alle Angebote digitalisiert werden, insbesondere auch, da 52 % der Befragten in unserer Online-Umfrage davon ausgingen, dass durch die Nutzung digitaler Technologien Zwischenmenschliches im Kontakt mit Adressat:innen verloren geht. Dieses Ergebnis könnte auf die Grenzen der Nutzung digitaler Technologien verweisen und darauf hindeuten, dass Beziehungsarbeit nicht zur Gänze digitalisiert werden könne und solle, da diese den Kern des Feldes ausmache und von Fachkräften als nicht ersetzbar angesehen wird.

3.4 Partizipationsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen

In der Arbeit mit Menschen mit physischen Beeinträchtigungen zeigte sich für die befragten Fachkräfte, dass digitale Technologien die gesellschaftlichen Teilhabechancen erhöhen können. So wurde etwa von einer physisch schwerbehinderten Frau berichtet, die mit Hilfe digitaler Technologien studieren kann. Es können Barrieren überwunden werden, die in nicht-digitalisierten Bereichen oftmals noch bestehen würden, wie eine Fachkraft berichtete:

„Weil dort [im digitalen Raum] spielt physische Behinderung teilweise keine Rolle, dort spielt kognitive Behinderung teilweise keine Rolle und dort ist es eigentlich wurscht, von wo ich komme und wer ich bin. Und das ist an und für sich sehr, sehr schön, weil das ist, was in der Gesamtgesellschaft noch komplett fehlt“ (Weiß_IP3: 28).

In der Arbeit mit Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen können digitale Technologien ebenfalls Teilhabechancen erhöhen. Sie ermöglichen etwa neue Kommunikationsarten, mit der sich Adressat:innen besser oder überhaupt verständlich machen können. So wurde von einer Adressatin berichtet, für die „das iPad ein ganz ein wichtiges Verständigungswerkzeug geworden ist, also wo sie sich ausdrücken kann über das iPad, was sonst nicht möglich ist“ (Orange_IP4: 25). Dies sei eine große Chance für die Begleitung der Adressat:innen. Bei einem anderen nonverbalen Adressaten verlängerte die Arbeit mit dem iPad auch

die Kommunikation hin zu seinem Vater, der davor kaum in die Kommunikation eingebunden war:

„[E]r ist fast jedes Wochenende bei den Eltern, und da ist es dann wirklich so, dass der Vater Fotos macht, Videos macht, reinstellt: ‚Wir waren dort Eis essen, wir waren spazieren‘ und so. Und der Vater liest, was wir reinstellen. Also da läuft praktisch über das iPad die Kommunikation“ (Orange_IP2: 61).

Gerade für die Jobvermittlung von Adressat:innen mit psychischen Beeinträchtigungen sei es wesentlich, in der gemeinsamen Arbeit auch auf Digital Literacies zu achten. Der Meinung einiger Fachkräfte nach könnten durch digitale Technologien fehlende Fähigkeiten in anderen Bereichen ausgeglichen werden.

3.5 Chancen für interkulturelle Arbeit

Daneben werden digitale Technologien auch in der interkulturellen Arbeit von vielen Fachkräften geschätzt. Neben der Möglichkeit des automatischen Übersetzens in mehrere Sprachen, böten Apps wie MS Teams oder Schoofox Vorteile in der Arbeit mit Eltern, deren Kinder in Lerncafés betreut werden. So gingen analoge Informationsschreiben oftmals verloren oder werden von den Kindern erst gar nicht übermittelt. Auch SMS würden oftmals nicht beantwortet werden und die Fachkräfte wissen nicht, ob ihre Nachrichten gelesen werden oder nicht. Daher sei die Möglichkeit zu sehen, wer eine Nachricht bereits empfangen und gelesen hat, aber auch die Möglichkeit Kinder gleich über die Plattform zu einem Lerncafé oder ähnlichem mit einem Klick anzumelden, eine große Arbeitserleichterung für die Planung von Öffnungszeiten und Veranstaltungen. Die Kommunikation mit Eltern, die weder Deutsch noch Englisch sprechen oder schreiben können, würde so stark verbessert, wenn diese digitalisiert wird.

4 Fazit

Der Einsatz digitaler Technologien wird auch im Feld der Sozialen Arbeit verstärkt als selbstverständlich betrachtet (vgl. Schönauer/Schneiders/Hoose 2021; Klinger et al. 2023) und wird – den allgemeinen Trends der digitalen Gesellschaft (vgl. Lindgren 2021) folgend – in den nächsten Jahren voraussichtlich zunehmen. Daher ist es unerlässlich, über die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Technologien in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu reflektieren, um so proaktiv zu einer Professionalisierung einer digitalen Sozialen Arbeit beizutragen.

In diesem Beitrag widmeten wir uns vor diesem Hintergrund Exklusionsrisiken und (kreativ-transformativen) Potenzialen, die in der Sozialen Arbeit durch den Einsatz digitaler Technologien in der direkten Beziehungsarbeit mit Adressat:innen entstehen können. Abschließend fassen wir ausgewählte Handlungsempfehlungen zusammen, die wir im Projekt *digi@socialwork* (2022) gemeinsam mit Fachkräften für Organisationen der Sozialen Arbeit entwickelten, um in der (digitalen) Sozialen Arbeit kreative Potenziale bestmöglich ausschöpfen und Exklusionsrisiken minimieren zu können.

Das größte Exklusionsrisiko in der digitalen Arbeit mit Adressat:innen stellt der Digital Divide dar. Fachkräfte sollten daher sensibel für die Lebenswelten der einzelnen Adressat:innen sein und darauf achten, welchen Zugang Adressat:innen zu digitalen Technologien haben. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, mit den Adressat:innen in einen Austausch zu ihren Nutzungspraxen zu kommen und hier offen zu sein für jene Themen, die die Adressat:innen beschäftigen.

Um den digitalen Raum gemeinsam mit Adressat:innen gestalten und kreativ nutzen zu können, bedarf es darüber hinaus der Bereitschaft, die Wünsche und Digital Literacies der Adressat:innen ins Zentrum zu stellen und eigene Unsicherheiten in Bezug auf digitale Technologien offen zu kommunizieren. Dies erfordert auch eine Reflexion der eigenen professionellen Rolle, insbesondere auch darüber, welche Digital Literacies (künftige) Fachkräfte der Sozialen Arbeit mitbringen sollen.

Auch wenn über den Einsatz digitaler Technologien gewisse Personengruppen, etwa Menschen mit Beeinträchtigungen, neue Partizipationschancen erhalten, führt der Digital Divide, aber auch Vorlieben von Adressat:innen, dazu, dass nicht alle Zielgruppen mit digitalen Angeboten erreicht werden können. Die befragten Fachkräfte betonten daher, dass bewusst auf eine gute Balance zwischen analogen und digitalen Angeboten geachtet werden sollte.

5 Literaturverzeichnis

- AJS – Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V. (2020): *Discord in der Kinder- und Jugendarbeit*. Statement zu Chancen, Risiken und Leitlinien zur Nutzung. Leitlinien (unveröff.). https://dev.fjmk.de/wp-content/uploads/2022/07/Discord-in-der-Kinder-und-Jugendarbeit_Statement-AJS-NRW-und-FJMK-NRW_27.04.2020.pdf [Zugriff: 15.01.2024].
- Alfert, Nicole (2014): *Facebook in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bollig, Christiane/Keppeler, Sigggi (2015): *Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit*. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–114.

- digi@socialwork (2020-2022): Soziale Dienstleistungen im Zeitalter der Digitalisierung. Digitale Transformationsprozesse aktiv mitgestalten. Steiermark: AK. <https://digital-at-socialwork.uni-graz.at/de/projekt-digisocialwork/> [Zugriff: 15.01.2024].
- digi@socialwork (2022): Handlungsempfehlungen. <https://digital-at-socialwork.uni-graz.at/de/handlungsempfehlungen> [Zugriff: 15.01.2024].
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angelika/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz, S. 115–128.
- Klinger, Sabine/Mayr, Andrea/Sackl-Sharif, Susanne (2019): Digitalisierung in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. In: Griesbacher, Martin/Hödl, Josef/Muckenhuber, Johanna/Scaria-Braunstein, Karin (Hrsg.): Intensivierung der Arbeit. Perspektiven auf Arbeitszeit und technologischen Wandel. Wien/Hamburg: New Academic Press, S. 113–122.
- Klinger, Sabine/Mayr, Andrea/Sackl-Sharif, Susanne/Brossmann-Handler, Esther (2023): Zur (nicht) selbstverständlichen Nutzung digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer österreichweiten Befragung von Fachkräften. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 72, 6, S. 202–211.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Auflage (4). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Forschungsbericht (unveröff.). https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_digitale_Medien_und_Fluechtlingskinder_Langversion.pdf [Zugriff: 15.01.2024].
- Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2014): Dokumentation zwischen Legitimation, Steuerung und professioneller Selbstvergewisserung. In: Sozial Extra, 1, S. 51–55.
- Lindgren, Simon (2021): Digital media and society, Auflage (2). London: SAGE.
- Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussion. In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart: Enke, S. 228–259.
- Mayrhofer, Hemma/Neuburg, Florian (2019): Offene Jugendarbeit in einer digitalisierten und mediatisierten Gesellschaft. Forschungsbericht (unveröff.). https://www.irks.at/assets/irks/Publikationen/Forschungsbericht/Mayrhofer_Neuburg2019_Digitale%20Jugendarbeit_E-YOUTH.works_Endbericht.pdf [Zugriff: 15.01.2024].
- Patig, Susanne (2019): IT-Infrastruktur. In: Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. <https://wi-lex.de/index.php/lexikon/informations-daten-und-wissensmanagement/informationsmanagement/it-infrastruktur/> [Zugriff: 15.01.2024].
- Patton, Michael Q. (2015): Qualitative research and evaluation methods, 4. Auflage. London: SAGE.

- Ragnedda, Massimo/Ruiu, Maria L. (2020): Digital capital. A Bourdieusian perspective on the digital divide. Bingley: Emerald.
- Sackl-Sharif, Susanne/Klinger, Sabine/Mayr, Andrea/Brossmann-Handler, Esther (2023): Aneignungsmöglichkeiten von Digital Literacies im Feld der Sozialen Arbeit. Perspektiven von Fachkräften und Handlungsempfehlungen für Organisationen. In: Pädagogischer Blick, 1, S. 238–248.
- Sackl-Sharif, Susanne/Klinger, Sabine/Mayr, Andrea/Brossmann-Handler, Esther (2022): Participatory online idea labs. Empowering social workers in dealing with digitalization. In: Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2022, S. 279–295.
- Schönauer, Anna-Lena/Schneiders, Katrin/Hoose, Fabian (2021): Akzeptanz und Nutzung digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit. In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städtler-Mach, Barbara (Hrsg.): Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–59.
- van Dijk, Jan (2020): The digital divide. Cambridge/Medford: Polity Press.
- Witzel, Marc (2015): Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe zwischen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/ Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115–129.

Inklusive Soziale Arbeit in digitalen Sozialräumen – „AEye“ als menschliche Intelligenz im künstlichen Raum

Charlotte Sweet, Franz Schiermayr, Jürgen Daller, Barbara Pinter

1 Einleitung

Der Prozess „AEye“, der im Forschungsprojekt Artificial Eye, gefördert von der FFG (Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft) für die aufsuchende Kontaktarbeit im digitalen Raum entwickelt wurde, setzt beim Ermöglichen von Diskurs an, der nicht zum Ausschluss führt, egal, welche Verrücktheiten auch gesagt werden wollen. Er stellt eine mögliche menschlich intelligente Methode für den künstlichen Raum dar, die zu demokratischer Teilhabe anregt und die Mitbestimmung und Ausverhandlung der Bedürfnisse von Individuen und Gruppen schützt – nicht auf der Basis binärer richtig/falsch bzw. entweder/oder – Unterscheidungen, sondern auf der Basis unentscheidbarer Orientierungsbedürfnisse, denn wie Baecker dies ausdrückt: „[...] Unentscheidbarkeit ist gesellschaftlich von größter Bedeutung. Sie schafft Spielräume, die man angesichts instrumenteller Eindeutigkeit nicht hätte“ (Baecker 2018: 87). Mit „AEye“ versuchen wir, Begegnungen in digitalen Sozialräumen die Opazität privater Orientierungsaktivitäten zu verleihen, um Transparenz im Miteinander wieder erträglich und wünschenswert zu machen. Anders ausgedrückt: wenn Menschen sich in digitalen Sozialräumen auffällig verhalten oder sie diese als Rückzugsort aus der „analogen“ Realität nutzen, dann möglicherweise deshalb, weil sie desorientiert sind und versuchen, dieses Orientierungsbedürfnis zu stillen. Beratende, die Menschen in diesem Prozess antreffen, können bei der Kontaktaufnahme mit diesem Bedürfnis in Schwingung gehen und somit das zur Verfügung stellen, was bei einer privaten Begegnung passieren würde, die von niemandem beobachtet oder sanktioniert wird. Darüber hinaus können sie in weiterer Folge die Orientierungsfähigkeit von Menschen wieder weiten, sodass diese sich von selbst wieder transparent an der Gesellschaft beteiligen.

1.1 Inklusive Soziale Arbeit in einer Exklusionsgesellschaft

In Analogie zu einer scheinbar paradoxen Feststellung von Baecker: „Die Wissensgesellschaft ist zugleich eine Nichtwissensgesellschaft“ (Baecker 2018: 195), könnten wir sagen, eine Exklusionsgesellschaft ist zugleich eine Inklusionsgesellschaft. Diejenigen, die sich tatsächlich oder figurativ selbst

einzäunen, sind auch diejenigen, die die Realität von Inklusion und Exklusion erst schaffen. Die Idee der Nationalstaaten, die durch die zunehmende Globalisierung gerade eine scheinbare Renaissance erlebt, aber dennoch durch globale Krisen und Notwendigkeiten unterminiert wird, wäre eine weitere Analogie zu dieser binären Sichtweise. Abstrakt und ohne Moralisation betrachtet, sind Exklusion und Inklusion die simple Folge von Gruppenbildung. Weiterführend kann man nun ableiten, dass, wenn Gruppenbildungen auf vielen verschiedenen Ebenen gleichzeitig passieren, voraussichtlich jede:r irgendwo inkludiert und exkludiert ist. Dann stellt sich in weiterer Folge die Frage, in welchen Gruppen und in welchem Ausmaß Inklusion Exklusion vorzuziehen ist.

Es gibt wichtigere, existenziellere Einschlüsse (z. B. Staatszugehörigkeit) und solche, die für Einzelne eher eine Frage des Lebensstils und nicht des Überlebens darstellen – doch hier ist es nicht einfach, ein allgemeingültiges Beispiel zu finden, denn meine Lebensstilentscheidung könnte für eine andere Person existenziell sein. Aus unserer Sicht ist der Debatte um Inklusion und Exklusion eine andere vorgelagert. Die Basis jeglicher Inklusion bildet nämlich die Möglichkeit der Teilnahme am Diskurs, die Möglichkeit der zweiseitigen Verhandlung individueller Sinnvorstellungen. In diesem Sinne knüpft der von uns entwickelte Prozess „AEye“ für die aufsuchende Soziale Arbeit im digitalen Raum genau dort an, wo Menschen zwar mittels digitaler Kommunikationsmedien inkludiert, aber nicht beteiligt sind. Am Beispiel des Forschungsprojektes *Artificial Eye* zeigt sich unter anderem, dass die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion zu binär ist, um im Sozialen hilfreich zu sein, insbesondere, wenn Inklusion zur moralisch richtigen und Exklusion zur moralisch falschen Größe gerät. Vielmehr kann es bei aufsuchender Arbeit im digitalen Raum nur um Kontaktarbeit im Sinne des Ankoppelns gehen, d. h. Menschen müssen auf ihrer Wellenlänge kontaktiert und zur Selbstinklusion (wieder) befähigt werden.

Das Internet ist ein technologischer Ausdruck, eine treffende Metapher, ein Spiegel der sich globalisierenden Gesellschaft, aber aufgrund seiner digitalen Natur von Auslassungen gekennzeichnet. Die Effizienz, die menschliche Technologien bisher prägt, ist zugleich der Ausschluss der Redundanzen, die charakteristisch sind für menschliches Leben. Das Soziale als stellvertretende Entität für dieses menschliche Sein und Sinnstreben ist daher gefordert, Redundanzen dort zu erzeugen und entstehen zu lassen, wo sie eigentlich bestmöglich exkludiert werden sollen. Da digitale Medien nicht nur Kommunikation, sondern in ihrer effizienteren Form eben nur einseitig Informationen zur Verfügung stellen, hat sich der Begriff der „Informationsgesellschaft“ (Han 2021) etabliert, sowohl im vermeintlich positiven Sinne wie auch im kritischen, gesellschaftsanalytischen Bereich. Inkludiert werden soll scheinbar nur das Wissen, das Nichtwissen wollen wir mit dem Mittelalter eigentlich hinter uns lassen. Doch magische Weltbilder und „Fakes“ bleiben nach wie vor attraktiv.

2 (Wieder) Anschluss finden

Wenn Menschen sich von sozialer Interaktion distanzieren, sich beispielsweise zurückziehen in einige wenige digitale Räume, dann entsteht für Sozialarbeitende die Herausforderung in Kontakt zu kommen. In systemischen Therapie- oder Beratungssettings wird vielfach von Ziel- und Auftragsklärung im Erstgespräch, von der Kontraktgestaltung und den Techniken in dieser Phase gesprochen (vgl. Schwing/Fryszter 2006). Die stillschweigende Annahme im Hintergrund ist dabei, dass Hilfesuchende Probleme bei sich selbst bemerken, oder die Umwelt sie mehr oder weniger intensiv auffordert (teils unter Androhung von Strafe), Probleme bei sich selbst zu identifizieren und sich zu verändern. Aber wie kann mit Menschen Kontakt hergestellt werden, die sich zunehmend außerhalb dieser Regeln des Gesellschaftssystems bewegen, sich selbst exkludieren bzw. diese Exklusion als einzige Möglichkeit sehen die eigene Existenz zu sichern?

Im Prozess „AEye“ ist nicht ein bzw. das Problem die Eintrittskarte, um in Kontakt zu kommen, sondern die „Auslassung“. Insbesondere in der systemischen Beratung und Therapie wird von der Notwendigkeit gesprochen, an das Klient:innensystem „anzukoppeln“ (vgl. Fischer/Borst/von Schlippe 2019: 15), d.h. einen Bezug bzw. eine Beziehung herzustellen, die es ermöglicht, auch schwierige oder subjektiv riskante Themen zu kommunizieren. Dieser Bezug basiert in einem professionellen Setting weniger auf Sympathie oder Gemeinsamkeiten, sondern vor allem auf der Fähigkeit der Sozialarbeitenden, die jeweiligen Selbstorganisationsmuster ihrer Gegenüber zu erkennen und entsprechende Anschlusskommunikation zu gestalten. Seit der Einführung der Autopoiese aus der Biologie (vgl. Maturana/Varela 1987) in die Systemtheorie bzw. der Erweiterung dieses Konzeptes auch auf kommunikative Systeme (vgl. Luhmann 1987) findet die operative Autonomie von lebenden Systemen Berücksichtigung in der Sozialen Arbeit. Neben der operativen Selbststeuerung, also der Autopoiese, beschreibt Luhmann (2020) auch eine strukturelle Selbststeuerung, die er als Selbstorganisation bezeichnet (vgl. ebd.: 97ff.): „Ein System kann nur mit selbst aufgebauten Strukturen operieren. Es kann keine Strukturen importieren“ (ebd.: 102). Die Herausforderung für Professionist:innen besteht vor allem darin, die jeweiligen Strukturbildungen zu erkennen und Ankopplung daran zu gestalten. Dieses Ankoppeln stellt allerdings noch nicht eine Intervention im Sinne einer Eröffnung von Möglichkeitsräumen dar, sondern schafft lediglich die Voraussetzung dafür, in einem nächsten Schritt Möglichkeiten (wieder)einzuführen: „Aber im Prinzip soll die Sache so verstanden werden, dass die Bedingung der Anschlussfähigkeit nicht eine Bedingung ist, die ausreicht, um den nächsten Zustand zu bewirken“ (Luhmann 2020: 113).

In Kontakt zu kommen mit selbstorganisierten Mustern erfordert ein ausreichendes Maß an Passgenauigkeit. Glasersfeld (1997) nennt dies Viabilität. Damit beschreibt er die Notwendigkeit, dass sich von außen herangetragene Information an der jeweiligen Selbstorganisation der Beteiligten orientieren muss,

damit Interaktion zwischen lebenden Systemen überhaupt möglich wird. Die Berücksichtigung dieser individuellen Strukturen stellt sowohl die Voraussetzung für Kontakt und Bezug dar als auch für das wirksam werden von Informationen aus Umweltbezügen: „Ein autonomes System ist mithin ein System, das auf der Grundlage autopoietischer Selbststeuerung spezifische, durch seine Leitdifferenz und seinen Operationsmodus vorgezeichnete Umweltbeziehungen unterhält“ (Wilke 2006: 69).

Auch in den von Haken und Schiepek (2006) beschriebenen generischen Prinzipien wird im zweiten Prinzip auf das individuelle Erkennen von Mustern hingewiesen. Allerdings orientiert sich auch dieses Phasenmodell daran, dass Kontakt schon hergestellt wurde, bzw. Menschen von sich aus Interesse haben, sich mit eigenen Problemen (Lösungen) auseinanderzusetzen. Muster zu erkennen, stellt für Sozialarbeitende eine große Herausforderung dar. Vielfach liegt der Fokus beim Erkennen inhaltlicher Problemlagen und möglicher Auswege weniger im Erfassen individueller Selbstorganisationsmuster, da diese häufig als zu unkonkret oder überkomplex erlebt werden. Aber ein Auslassen ankopplungsfähiger Interaktionsgestaltung birgt das Risiko Exklusion zu „chronifizieren“ oder auch sich verzweifelt in Methoden- und Technikanwendung zu stürzen, um dem eigenen Professionsanspruch gerecht zu werden, alles versucht zu haben.

Mit „AEye“ wird nachfolgend ein Prozess beschrieben, der es auf Grundlage eines zweijährigen Forschungsprojektes erlaubt, schon am Beginn eines Kontaktes Komplexität für die Sozialarbeitenden zu reduzieren und damit Anschluss zu finden. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass das System seine Komplexität wieder aufbauen kann und damit den eigenen Möglichkeitsraum erweitert. Oder wie Luhmann (2020) es ausdrückt: „Reduktion von Komplexität ist Bedingung der Steigerung von Komplexität“ (ebd.: 117). Damit folgt unser Prozess dem Credo Heinz von Foersters (1993): „Schaffe Möglichkeiten!“ (ebd.: 49).

3 Methodisches Vorgehen

Das Projekt *Artificial Eye* verfolgte einen durch die Grounded Theory inspirierten, zirkulären Entwicklungsansatz. Es wurden Expert:inneninterviews (vgl. Kaiser 2014) mit Professionist:innen aus verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit geführt, die bereits Erfahrung mit dem Einsatz digitaler Kommunikationsmedien im Arbeitskontext gesammelt haben. Diese Interviews wurden sowohl in Einzel- als auch in Gruppensettings geführt, zeitnahe analysiert und bildeten die Grundlage für das weitere theoretische Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996). Zusätzlich wurden ausgewählte Klient:innen der Kooperationspartner:innen zu ihren Erfahrungen als Adressaten:innen von digital aufsuchender Sozialarbeit befragt. Diese Interviews mit den Adressat:innen wurden sowohl vom Forschungsteam der FHOÖ Campus Linz als auch von den Kooperationspartnern:innen geführt. Um eine möglichst hohe Güte der Datenqualität gewährleisten zu können, wurde

für die Durchführung der Interviews ein Konzept verschriftlicht, in welchem die Interviewer:innen über das Setting, die Abwicklung, die Aufzeichnung und die anschließende Verschriftlichung des Interviews informiert wurden.

Tab. 1: Anzahl der Interviews nach Art und befragter Personengruppe

	User:innen	Professionisten:innen	Gesamt
Einzelinterviews	24	4	28
Gruppeninterviews	11	10	21
Gesamt	35	14	49

Zur Entwicklung des Prozesses kam die „Struktur-lege-Technik“ (Flick 2012: 205) zum Einsatz, welche zur kommunikativen Validierung der Aussagen beiträgt. Die Anwendung dieser Technik wurde so lange wiederholt, bis eine inhaltliche Sättigung erreicht war. Die typenbildende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) unterschied schließlich vier ‚Orientierungsmuster‘ im Kontakt. Diese stellen die Grundlage für eine „soziale Matrix“ (Ruesch & Bateson 1951) in der Kontaktarbeit dar.

Tab. 2: Summierte Dauer der geführten Interviews in Minuten und Stunden nach Einrichtung

Einrichtung	Dauer in min.	Dauer in h
akzente	203,5	3,39
FH	1159	19,32
isiNet	84	1,4
migrare	167	2,78
Gesamt	1613,5	26,89

Des Weiteren wurde ein Fragebogen konstruiert, um zu erheben, auf welchen Plattformen die Klient:innen der Konsortialpartner:innen präsent sind und wie diese im Alltag genutzt werden. Das entwickelte Erhebungsinstrument wurde mittels Verfahren des kognitiven Interviews (vgl. Reinecke 2014; Faulbaum et al. 2009) einem Pretest unterzogen, anschließend als Onlinefragebogen aufbereitet und in insgesamt sechs Sprachen (Deutsch, Englisch, Albanisch, Rumänisch, Türkisch und Russisch) angeboten. Die Befragung wurde im Zeitraum zwischen September 2022 und Jänner 2023 durchgeführt.

Um das entwickelte Modell (OO7) auf seine Praxistauglichkeit testen und evaluieren zu können, wurde ein Reflexionstool für die Fachkräfte entwickelt, das den Kontakt mit Klient:innen detailliert festhalten kann. Die Grundlage dafür bildeten die aus der Ethnographie stammenden Memos und Feldnotizen, welche

dazu dienen, die für die Forschungsfrage relevanten Beobachtungen ausführlich zu beschreiben (vgl. Reichertz 2016; Thierbach/Petschick 2014). Da die Qualität solcher Memos stark von den individuellen Perspektiven und subjektiven Beschreibungen der Beobachter:innen geprägt ist, wurden die Praktiker:innen vorab im Umgang mit dem entwickelten Reflexionswerkzeug geschult. Gabriele Rosenthals (2018) Richtlinien zum Schreiben von Memos dienten dabei als Orientierung für Praktiker:innen. Besonderes Augenmerk wurde dabei darauf gelegt, die Anwender:innen dafür zu sensibilisieren, das Beobachtete von der eigenen Interpretation des Beobachteten zu trennen. Zudem wurde ein Anwendungsleitfaden entwickelt, um essenzielle Anforderungen beim Verfassen eines Memos auch in schriftlicher Form zur Verfügung stellen zu können. Das Ausfüllen des Reflexionstools erfolgte ex post, im Anschluss an den Klient:innenkontakt. Zur Unterstützung wurde hierfür ein Protokoll entwickelt, um die knappen Zeitressourcen der Praktiker:innen zu schonen und den entwickelten Prozess zielgerichtet mithilfe von Fokusfragen analysieren zu können.

4 Ergebnisse – Der Prozess „AEye“ mit Methodik,007'

Der Prozess „AEye“ zielt darauf ab, die Pluralisierung zu fördern und jene Verengung der Perspektiven zu verhindern, die als ‚Depluralisierung‘ bezeichnet wird und mit Radikalisierung einhergehen kann. Der Gedanke dahinter ist, dass die Einschränkung von Diskurs oder Überzeugungen zu versäumten Möglichkeiten führen kann, so dass sich Menschen zurückziehen und die Kommunikation einstellen. Der Systemtheorie folgend, führt die Ausgrenzung dazu, dass sich Einzelne abkoppeln und nicht mehr konstruktiv an der Gesellschaft teilnehmen – d. h. auch wenn sie noch verbale Äußerungen tätigen, sind diese nicht anschlussfähig.

Die Erkenntnis, dass wir alle Teil der gleichen Welt sind (vgl. Foerster/Bröcker 2019), unterstreicht die Bedeutung einer „Sowohl-als-auch“-Perspektive. Trotz individueller Einzigartigkeit und gesellschaftlicher Unterschiede stützt die Annahme, dass die Menschen aneinander und an der Existenz interessiert sind, die gemeinsame Menschlichkeit. Ihre Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen, wird als Inbegriff von individueller Freiheit und Autonomie betrachtet – sie macht Selbstermächtigung und Verantwortungsübernahme erst möglich.

Für das „In-Kontakt-kommen“ wurden vier verschiedene Orientierungsmuster entwickelt, die beim Ankoppeln von Relevanz sind. Diese vier Haltungstypen sind für alle Menschen zugänglich, nur wird zu einem gegebenen Zeitpunkt meist einer präferiert.

Einerseits gibt es in der entwickelten Matrix die „Geradlinigen“, welche einen eindeutigen Fokus und einen linearen Ablauf, der dorthin führt, verfolgen. Die Entscheidungsfindung ist zielorientiert und der Spielraum für Abweichungen nur sehr begrenzt. Somit orientiert sich diese Haltung an einer modernen

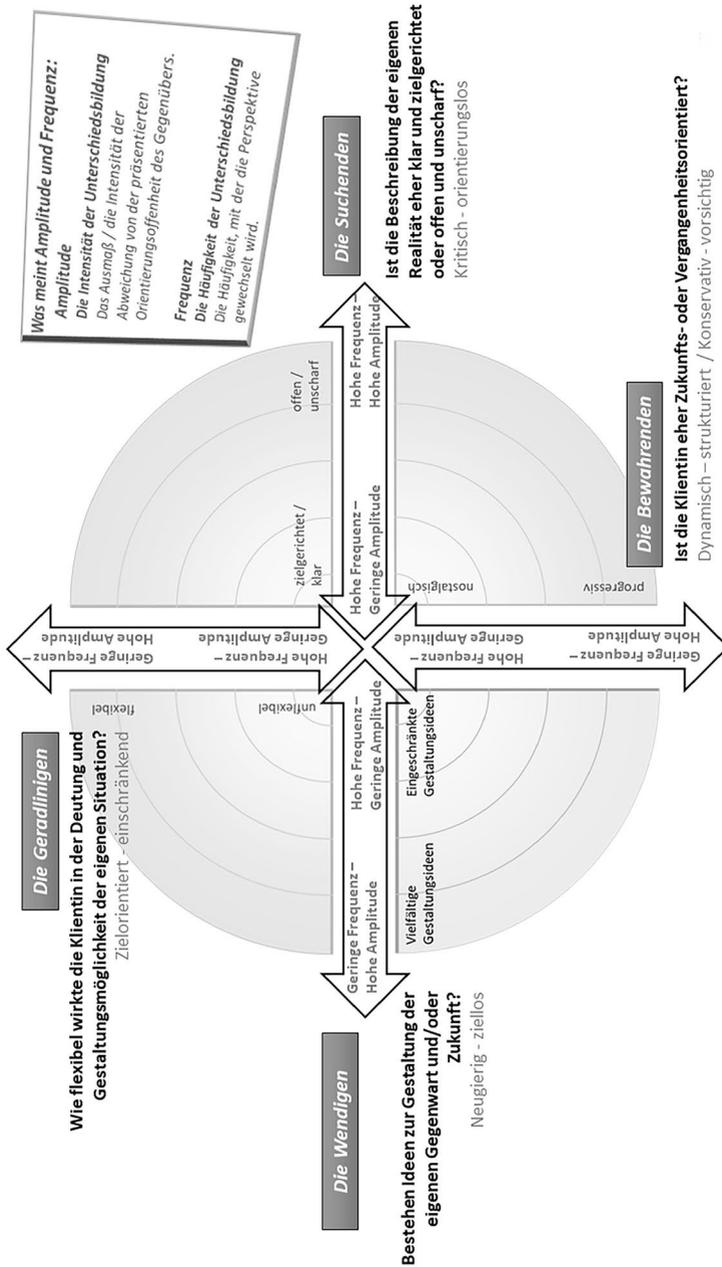
Idee, die Fragen des Lebens mit rationaler Eindeutigkeit beantworten zu können (vgl. Heinrichs 2017: 115).

Bei den *Suchenden* wird der Prozess um den Beobachter:innen-Fokus erweitert. Selbstreflexion und ein Hinterfragen der gegebenen Strukturen lockern die Geradlinigkeit des Prozesses auf. Es kommt zu Flexibilität und Veränderung, die in Neuem resultiert. Somit beschreibt dieses Muster die Herausforderungen post-moderner menschlicher Individuen, deren Leben von Brüchen, Flexibilitäten und Unsicherheiten gekennzeichnet ist und die ein ‚dezentriertes Selbst‘ aufweisen (vgl. Behrens 2014: 83).

Der Hauptfokus der *Bewahrenden* liegt bei der Präzisierung ihrer Beobachtungen. Dies stellt jedoch eine Herausforderung dar, weil es viele Ungewissheiten gibt. Dieses Bemühen um Sicherheit führt dazu, dass man wieder in die Vergangenheit blickt, um vermeintlich verlässliche Lösungen für die Zukunft zu generieren. Boym (2001) meint, die aktuelle Gesellschaft leidet an einer „globalen Nostalgie-Epidemie, an schmachtemdem Verlangen nach Gemeinschaftlichkeit und gemeinsamer Vergangenheit, an der verzweifelten Sehnsucht nach Kontinuität in einer fragmentierten Welt“ (ebd.: XVI).

Die *Wendigen* halten sich bewusst aus eindeutigen Situationen heraus und verhandeln konsequent auf der Basis von unmittelbar günstigen Wahrscheinlichkeiten. Sie denken zwar an langfristige Ziele, aber nicht alles ist immer machbar. Es wird nur das verfolgt, was unter den aktuellen Umständen möglich erscheint. Diese Dekonstruktion scheinbar vorgegebener Kategorien, die die Systematik der Moderne nutzt, um eine bereits ausgeprägte Verunsicherung zu substituieren, erscheint als Charakteristikum der sogenannten Post-Postmoderne (vgl. Sweet/Schiermayr 2020: 87).

Abb. 1: Orientierung erkennen und entwickeln



4.1 „AEye“ mit 007 – Oszillierende Orientierung in 7 Schritten

Die Methodik 007 setzt an einem oben bereits in Grundzügen skizzierten Zustand der „relativen Deprivation“ (Gurr 2011) an, d. h. an einem Zustand der subjektiv empfundenen Benachteiligung, und versucht zuerst, Einschränkungen in den Orientierungsbedürfnissen der Kontaktpersonen wahrzunehmen. Mit einer Darstellung der Orientierungsmöglichkeiten, die beim Gegenüber mehr im Blick sind, kann die Beratung dann gezielt versuchen, diesen Blick auf die Möglichkeiten wieder zu weiten, wodurch längerfristig die Motivation zur konstruktiven Teilnahme am sozialen Miteinander wieder steigen sollte.

Der Prozess „AEye“, der sich von der aktiven, aufsuchenden Kontaktarbeit nur in digitalen Sozialräumen bis hin zur Rückvermittlung an analoge Angebote erstreckt, verwendet die Methodik 007 bei der Kontaktaufnahme und -gestaltung, um die menschliche Intelligenz im künstlichen Raum wirksam werden zu lassen. Man wirft dort bildlich gesprochen ein intelligentes Auge auf den sozialen Aspekt des menschlichen Lebens, um auf diese Weise Orientierung und Zusammenhalt zu generieren. Die Methodik 007 kann allerdings auch in anderen Sozialräumen und Beratungssettings zum Einsatz kommen. Sie ist systemischer Natur und stört der Systemtheorie folgend die Einschränkung der operationalen Muster bei Kontaktpersonen, um sie zur erweiternden Anpassung zu bewegen.

Konkret bedeutet diese Methodik, dass bspw. eine Person mit sehr klaren, eindeutigen und scheinbar unverrückbaren Überzeugungen, die zu ihrem teilweisen gesellschaftlichen Ausschluss geführt haben, zuerst in ihrer Bedürfnismotivation verstanden werden soll (in Schwingung gehen, mit-„viben“) um dann in der nötigen Dosierung eine Weitung ihres Blickfeldes zu erfahren – in der Hoffnung, dass diese Weitung den Blick auf realisierbare Möglichkeiten freilegt, die die Person konstruktiver an die vorhandenen Strukturen ankoppeln.

Die 7 Schritte:

- 1) Kontakten
- 2) Orientieren
- 3) Amplitude wählen
- 4) Frequenz wählen
- 5) In Schwingung gehen
- 6) Oszillieren
- 7) Abkoppeln

Bei jedem neuen ‚In-Kontakt-kommen‘ muss dieser Zyklus wieder von Neuem durchlaufen werden, da das Ergreifen neuer Möglichkeiten sich wieder in einer neuen Haltungsbildung äußert, d. h. eine veränderte Orientierung die Grundlage für einen neuen Kontakt- und Unterstützungsprozess bildet.

Abb. 2: Oszillierende Orientierung in 7 Schritten – 007



4.2 Diskussion

Der Prozess „AEye“ begleitet methodisch ein niederschwelliges Angebot der aufsuchenden digitalen Sozialen Arbeit. Das Projekt Artificial Eye zielte darauf ab, die Reichweite der Sozialen Arbeit auf marginalisierte Gruppen und Individuen im digitalen Raum zu erweitern. Die Initiative für diese Art von Sozialer Arbeit beruht auf der demokratischen Überzeugung, dass jeder Mensch unabhängig von Lebensumständen, Zugang zu Unterstützung, Bildung und Möglichkeiten der sozialen Teilhabe haben sollte. Vor diesem Hintergrund ist der Prozess „AEye“ ein Beitrag dazu, sozial benachteiligte Gruppen, die sich oft von sozialen Interaktionen und Entscheidungsprozessen ausgeschlossen fühlen wieder an die Gesellschaft anzukoppeln und Teilhabe zu generieren. Mit Hilfe eines nachgehenden und aufsuchenden Ansatzes werden Randgruppen über verschiedene digitale Plattformen wie Social-Media, Online-Foren, Streaming-Dienste und Online-Games erreicht.

Das Projekt zielte primär darauf ab, mit Menschen in Kontakt zu treten, die aufgrund unterschiedlicher Situationen ausgegrenzt oder abgewertet werden und sich deshalb aus dem analogen Leben zurückziehen. Artificial Eye sollte dadurch sozialer Ungleichheit und Diskriminierung in digitalen Räumen entgegenwirken und zur Entwicklung einer ‚digitalen Verantwortungsgesellschaft‘ beitragen.

Mit dem entwickelten Prozess „AEye“ steht nunmehr ein Ansatz zur Kontaktarbeit zur Verfügung, der sowohl in digitalen, wie auch in analogen Sozialräumen Anwendung finden kann. „AEye“ trägt dem Orientierungsbedürfnis von Professionist:innen Rechnung, indem es vier grundsätzliche Muster der Selbstorganisation beschreibt und somit Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Mit gezielter struktureller Kopplung wird es möglich in Kontakt zu treten, in Kontakt zu bleiben und nachhaltig konstruktiven Einfluss auszuüben: „Nur wenn

nicht alles gleichzeitig auf das System einwirkt, sondern hochselektive *patterns* [Hervorhebung im Original] bereitliegen, kann das System auf Irritationen und ‚Perturbationen‘ (Maturana) reagieren, das heißt sie als Information verstehen und die Strukturen entsprechend anpassen oder Operationen entsprechend einsetzen, um die Strukturen zu transformieren“ (Luhmann 2020: 117).

Anstatt sich ausschließlich auf Probleme zu konzentrieren, die sich aus der digitalen Transformation ergeben, setzt der Prozess „AEye“ bei den Menschen an, die sich auf ihre menschliche Weise im Transformationsgeschehen orientieren. Dadurch hebt der Prozess die Chancen hervor, die Menschen in jeder desorientierenden Phase haben, gemeinsam Neues zu erkennen und dieses Neue zu Wissen zu machen, indem es kommuniziert wird.

5 Literaturverzeichnis

- Baeker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Leipzig: Merve.
- Behrens, Roger (2014): Postmoderne. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Boym, Svetlana (2001): The Future of Nostalgia. New York: Basic Books.
- Faulbaum, Frank/Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragequalität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, Hans Rudi/Borst, Ulrike/von Schlippe, Arist (2019): Was tun? Fragen und Antworten aus der systemischen Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Foerster, Heinz von (1993): Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–49.
- Foerster, Heinz von/Bröcker, Monika (2019): Teil der Welt. Fraktale einer Ethik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Gurr, Ted R. (2011): Why Men Rebel. New York: Routledge.
- Haken, Hermann/Schiepek, Günter (2006): Synergetik in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Han, Byung Chul (2021): Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie. Berlin: Matthes&Seitz.
- Heinrichs, Werner (2017): Die Moderne. Konstanz/München: UVK.
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung, Auflage (4). Weinheim/Basel: Beltz.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2020): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München: Scherz Verlag.
- Reichert, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer.
- Reinecke, Jost (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 41–62.
- Rosenthal, Gabriele (2018): Interpretive Social Research. An Introduction. Göttingen: University Press.
- Ruesch, Jürgen/Bateson, Gregory (1951): Communication. The social matrix of psychiatry. New York: Norton.
- Schwing, Rainer/Fryszler, Andreas (2006): Systemisches Handwerk. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Sweet, Charlotte/Schiermayr, Franz (2020): Ein alter Hut neu betrachtet? Systemische Quantensprünge in der Digitalisierung. In: soziales_kapital, 24, S. 84–98. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/687/1242.pdf> [Zugriff: 26.02.2024]
- Thierbach, Cornelia/Petschick, Grit (2014): Beobachtung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 855–866.
- Willke, Helmut (2006): Systemtheorie I: Grundlagen. Stuttgart: Lucius&Lucius.

Professionalisierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Exklusion sichtbar machen und Räume für eine solidarische Soziale Arbeit eröffnen. Perspektiven politisch-partizipativer Theaterarbeit auf prekäre Wohnverhältnisse in „Beherbergungsbetrieben“

Michael Wrentschur

1 Einleitung

Prekäre Lebenslagen sind mit vielfältigen Formen der Exklusion verbunden. So ist die Rede von Zonen der Verwundbarkeit und Zonen der Entkoppelung (vgl. Castel/Dörre 2009; Lutz 2014). Dabei bleibt das „Prekäre“ und seine Auswirkungen auf die betroffenen Menschen zumeist verborgen und unsichtbar, soziale Isolation und Rückzug und verminderte gesellschaftliche Teilhabe sind die Folge. *Wie kann Exklusion sichtbar gemacht, wie können inklusive Räume des solidarischen Agierens bzw. einer solidarischen Sozialen Arbeit geschaffen werden?*

Dieser Frage wird anhand des politisch-partizipativen Theaterprojekts zur Überwindung prekärer Wohnverhältnisse verhandelt. Der Blick wird in diesem Text auf die Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ gerichtet, die auf Grundlage realer, authentischer Erfahrungen entstanden ist, und in der sich zeigt, wie Menschen in prekären Lebenslagen mit Abhängigkeits- und Machtverhältnissen konfrontiert sind, die mit der Übertretung und Verletzung grundlegender (Menschen-)Rechte und (Hygiene-)Standards sowie mit Willkür und Demütigungen einhergehen.

In meinem Beitrag gehe ich vor allem auf die Prozesse und Folgen der interaktiven Forumtheateraufführungen ein, bei denen Prozesse der Exklusion und von prekären Wohn- und Lebenslagen sichtbar wurden: Die öffentliche, kritische Auseinandersetzung mit der Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ und den damit zusammenhängenden Macht- und Ausgrenzungsdynamiken zeigte, dass sich Zuschauer:innen mit den Bewohner:innen solidarisieren und dass ein Raum für vielfältige Lösungsansätze entsteht, die unterschiedliche behördliche und politische Handlungsebenen und Verantwortungsbereiche betreffen. Die Forumtheateraufführungen schufen einen öffentlichen Raum, in dem solidarisch agiert wurde, und in dem soziale Grenzen zwischen Menschen in prekären Lebenslagen und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit geöffnet und verschoben wurden.

Zunächst gehe ich auf theoretische Perspektiven ein, die einen fachlichen Kontext für das Projekt bildeten: Zum einen auf die „Wiederkehr der Wohnungsfrage“ und zum anderen auf eine kritisch-politische, solidarische Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Nach der kurzen Vorstellung des Projekts „Wohnen für ALLE“ und seiner inhaltlichen und methodischen Gestaltung, rückt die

Auseinandersetzung mit der Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ in den Fokus. Ich fasse die Einstiege und damit verbundenen Veränderungsideen des Publikums zusammen, skizziere die dazu entwickelten politische Vorschläge und stelle Erkenntnisse zu ambivalenten Interessenslagen von „Beherbergungsbetrieben“ zur Diskussion.

2 Theoretische Perspektiven auf die Wohnungsfrage in der Sozialen Arbeit

Einen Hintergrund für das Projekt „Wohnen für ALLE“ bildet die sogenannte „Wiederkehr der Wohnungsfrage“, die mit der Sozialen Frage und damit einhergehenden gesellschaftlichen Ordnungen, Spaltungen und Ungleichheiten verknüpft ist, die sich im Wohnen, in prekären Wohnformen und der Wohnungslosigkeit mit entsprechenden Problematiken und Figurationen abbilden. Beck und Reutlinger (2019) verweisen auf Parallelen zwischen den Umbrüchen zu Beginn des 21. Jahrhunderts und den sozialen Freisetzungsprozessen, Ausschlussmechanismen und prekären Wohnverhältnissen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Die Sicherung des Lebensunterhalts und die Suche nach (oder der Erhalt von) Wohnraum wird für viele Menschen zu einem zunehmend prekärer werdenden Unterfangen, atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse, aber auch unsichere und schwer leistbare Wohnverhältnisse nehmen zu (vgl. Beck/Reutlinger 2019; Sowa 2022; Castel/Dörre 2009). Aus diesem Grund bedarf das wiedererstarkte, ungelöste Wohnungsproblem der Unterstützung durch die Soziale Arbeit für Menschen in Problemlagen bei der Befriedigung ihres Grundbedürfnisses nach Wohnen, bei der sozial gerechten Gestaltung des Wohnens und bei der Mitgestaltung in Hinblick auf spätmoderne Lebensverhältnisse. Neben dem „Bewusstsein, dass sich dadurch die Wohnungsfrage respektive Wohnfrage nicht lösen lässt“ (Beck/Reutlinger 2019: 145), muss darüber hinaus analysiert werden, wie die Wohnungsfrage und die soziale Frage durch ungerechte gesellschaftliche Strukturen verursacht werden, was nicht nur von der Sozialen Arbeit, sondern immer auch strukturell beantwortet werden muss (vgl. ebd.: 139). Daher sind von der Sozialen Arbeit sowohl soziale als auch politische Antworten erforderlich, die sie über ihre Rolle als Integrationshelferin hinausführen und proaktives Eingreifen in städtische und wohnungspolitische Kontexte erfordern. Als politische Akteurin kann und soll Soziale Arbeit in diesem Sinn nicht nur auf der individuellen Ebene psychosoziale Hilfen zur Lebensbewältigung anbieten, sondern sie muss versuchen, ein Handlungsfeld zu etablieren, das auch auf strukturelles Handeln zur Veränderung ausgerichtet ist. Dazu muss sich Soziale Arbeit jedoch öffentlich artikulieren, Möglichkeiten und Problemlagen offensiv darstellen und sich in die Politik einmischen (vgl. Seithe 2014).

Damit sind insgesamt Bezüge zu Diskursen über die *Repolitisierung Sozialer Arbeit* hergestellt: Trotz der Abhängigkeit von politisch geprägten Rahmenbedingungen, trotz der Verbindung mit den Logiken der Herrschaft und der In-

dividualisierung sozialer Probleme im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement kann Soziale Arbeit durch ihr professionelles Handeln auch politischen Einfluss auf die Rahmenbedingungen ausüben (vgl. Schäfer/Jacobs 2022; Burzlaff 2022). Eine in Bezug auf die Wohnungsfrage proaktive, sich kritisch-politisch verortende Soziale Arbeit kann sich dabei auf unterschiedliche Traditionslinien und Konzeptionen beziehen: So auf die „*Offensive Sozialpädagogik*“ der 1970er Jahre (vgl. Giesecke 1973), welche Zusammenhänge von individuellen ‚Schäden‘ mit Dynamiken und Widersprüchen des gesellschaftlichen Gesamtsystems in Verbindung bringen und öffentlich-politisch artikulieren will. Daran anknüpfend geht es einer „*Kritischen Sozialen Arbeit*“ nicht nur um die Thematisierung von Prozessen und Auswirkungen sozialer Ausgrenzung und um die Analyse von Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen, sondern sie will ihre Rolle „...als politischer Akteur [...] verstehen“ (Bettinger 2012: 187) und „an der (politischen) Gestaltung des Sozialen mitwirken“ (ebd.).

Politisch versteht sich auch eine „Lebensweltorientierte Sozialen Arbeit“, welche die Anwendung von professionellem Fachwissen mit der Einmischung in öffentliche und politische Debatten verbindet. Dabei geht es um die parteiliche Vertretung von lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen und um die Kooperation mit anderen politischen und gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 30f.). Die Kooperationen spielen auch in aktuellen Formen der „Solidarischen Sozialen Arbeit“ eine Rolle: Es geht um ein gleichberechtigtes Zusammenwirken und Zusammenspiel sozialer und zivilgesellschaftlicher Bewegungen mit Akteur:innen der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik sowie um das (Wieder=)Herstellen von Netzwerken und solidarischen Beziehungen: Solidarität „von unten“, von gesellschaftlichen Experimentierfeldern für ein soziales, nachhaltiges, diversitätsbewusstes Miteinander und von atmosphärischen Feldern, „in denen Solidarität erspürt und erlebt wird“ (Hill/Schmitt 2021: 12). Nicht zuletzt gerät dabei die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in den Blick, indem Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit als Grundlage und Rechtfertigung professionellen Handelns im Sinne des ‚dritten Mandats‘ fungieren (vgl. Wrentschur 2019: 179ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Perspektiven richte ich nun den Blick auf das Projekt „Wohnen für ALLE“.

3 Das Projekt „Wohnen für ALLE“

3.1 Ziele und Methodik

Das Ziel des Projekts „Wohnen für ALLE“, das in den Jahren 2019–2023 realisiert wurde, bestand in erster Linie darin, zentrale Probleme und Herausforderungen im Zusammenhang mit leistbarem, menschenwürdigem und bedürfnisgerechtem Wohnen in Graz und der Steiermark zu identifizieren und über sze-

nisch-partizipative Methoden wie dem Forumtheater politische Vorschläge und Empfehlungen zu entwickeln. In einem kreativen, interaktiven und kooperativen Prozess wurden Probleme in Zusammenhang mit der Wohnungsfrage analysiert und Vorschläge und Lösungsansätze entwickelt, welche im weiteren Verlauf an politische und behördliche Verantwortungsträger:innen von Stadt Graz und Land Steiermark kommuniziert wurden.

Kennzeichnend für das Projekt war die Beteiligung von aktiv Mitwirkenden und Mitforschenden in den verschiedenen Phasen eines Projekts, insbesondere von Betroffenen bzw. Erfahrungsexpert:innen von Wohnproblemen und prekären Wohnformen, aber auch von Fachleuten aus Forschung und Wissenschaft, aus sozialen Diensten und sozialen Initiativen bzw. NGOs, die im Bereich der Wohnungslosenhilfe, Wohnpolitik, Menschenrechts- und Antidiskriminierungsarbeit tätig sind, sowie von der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Sie alle wurden auf unterschiedliche Weise in die inhaltliche Problemanalyse und in die Lösungssuche miteinbezogen.

Das Besondere an der Methodik des Projekts lag neben dem durchgängig partizipativen Design in der Anwendung szenischer Verfahren und Methoden, worauf ich an dieser Stelle nur kurz eingehe.¹ Damit verbunden war eine in soziale und politische Räume eingreifende Forschungsstrategie, die mit dem Schaffen von Erkenntnissen und Veränderungswissen auf persönlicher, sozialer und politischer Ebene einhergehen sollte (vgl. Unger 2014; Bergold/Thomas 2012). Menschen, die bestimmte Problemlagen teilen, wurden dazu angeregt, sich unter Anwendung szenisch-theatralischer Methoden mit einschränkenden, diskriminierenden oder unterdrückenden Situationen und/oder Strukturen in ihrem Alltagsleben und ihren Lebenswelten auseinandersetzen. Die Theatralisierung und Reflexion von individuellen, subjektiven wie kollektiven Erfahrungen führt in der Folge zu theatralen Szenen und Bildern (vgl. Erel et al. 2017; Wrentschur 2020). Zentral war dabei die Methode des Forumtheaters: Als interaktive Theaterform eröffnet es dem Publikum die Möglichkeit, sich am Spielgeschehen zu beteiligen, um vielfältige Handlungs- und Veränderungsideen für einen in szenischen Verläufen dargestellten sozialen Konflikt oder ein Problem zu erproben (vgl. Wrentschur 2019). Dabei werden die Folgen des Handelns in diesem dramatischen Labor unmittelbar sichtbar und erlebbar. Untersucht werden Handlungsspielräume verbunden mit der Frage, welche strukturellen Veränderungen notwendig sind, um vor allem sozial ausgegrenzten und benachteiligten Gruppen umfassende Möglichkeiten zur gesellschaftlichen (und politischen) Partizipation zu eröffnen. Dies folgt der Idee einer aufführungsorientierten Sozialwissenschaft, die eine radikale Demokratisierung der Lebensverhältnisse anstrebt und „Erfahrung, Politik, Performativität und Ermächtigung miteinander [...] verknüpfen“ will (vgl. Winter 2010: 40). Auf diese Weise können Zuschauer:innen Verbindungen zu ihren eigenen Erfahrungen herstellen und die Forschungs-

1 Ausführliche Ausführungen finden sich in Wrentschur 2024 und Wrentschur 2020.

ergebnisse können für mehr Menschen zugänglich werden als allein für jene, die akademische Textproduktion gewohnt sind (vgl. Liamputtong 2007: 172ff.).

3.2 Phasen und Verläufe

In der Verbindung von szenischen und partizipativen Verfahren und Methoden spielte die Einbeziehung der Perspektive von Menschen mit Erfahrungen mit prekärem Wohnen eine besondere Rolle. Zudem wurden Zusammenführung, Analyse und Reflexion inhaltlicher Aspekte der Wohnungsfrage mit der partizipativen Entwicklung von Lösungsideen und politischen Empfehlungen bzw. Vorschlägen verbunden. Wie sich das Zusammenspiel dieser Zugänge konkret gestaltete, zeige ich nun im Überblick, ausführlich ist das an anderer Stelle dargestellt (vgl. WARE WOHNEN MENSCHENRECHT 2020; Wrentschur 2024).

Ausgehend von umfangreichen Recherchen wurde das Projekt mit einer *öffentlichen Auftaktveranstaltung* im Mai 2019 gestartet. Dabei kamen Menschen aus verschiedenen sozialen und städtischen Initiativen und Organisationen sowie aus kommunalen und politischen Organisationen zusammen und miteinander ins Gespräch, um die jeweiligen Expertisen und Perspektiven für die Problemanalyse nutzbar zu machen. In moderierten Gruppendiskussionen wurden wesentliche Herausforderungen und Probleme beim Zugang zu leistbarem, menschenwürdigem und bedürfnisgerechtem Wohnraum analysiert (vgl. WARE WOHNEN MENSCHENRECHT 2020: 31–35), die zu einer wesentlichen Grundlage für die weitere Projekt- und Stückentwicklung wurden. In der Folge wirkten Menschen, die prekäre Lebens- und Wohnsituationen selbst erleben oder erlebt haben, an einem *dreitägigen Community-Theaterworkshop* aktiv mit, in dem sie ihre Perspektiven und Erfahrungen zur Thematik mithilfe von Theatermethoden, Gruppendiskussionen, individuellen und kollektiven Reflexionen in die inhaltliche Gestaltung des Projekts einbringen konnten (vgl. ebd.: 37–40). Über mehrere Wochen wurde das Forumtheaterstück WARE WOHNEN MENSCHENRECHT erarbeitet und geprobt, das die im Projektverlauf artikulierten und analysierten Inhalte, Themen und Erkenntnisse ästhetisch verdichtet szenisch veranschaulichte (vgl. ebd.: 41f.). In den szenischen Verläufen von WARE WOHNEN MENSCHENRECHT wird gezeigt, wie Menschen in belastenden Lebenssituationen mit der schwierigen und diskriminierenden Wohnungssuche, mit den Auswirkungen prekärer Wohnformen und mit dem von Konflikten begleiteten Wohnen in (zu) dicht verbauten Gebieten ringen.

Im Oktober 2019 fanden schließlich *sechs öffentliche, interaktive Aufführungen* des dokumentarischen Forumtheaters WARE WOHNEN MENSCHENRECHT statt. Im Dialog mit der fachlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit wurden gemeinsam Lösungsansätze erprobt, reflektiert und diskutiert. Am Ende jeder Aufführung wurden vom Publikum zudem (politische) Vorschläge und Lösungsansätze für „leistbares, menschenwürdiges und bedürfnisgerech-

tes Wohnen“ schriftlich formuliert. Alle Einstiege und Diskussionsbeiträge des Publikums sowie die schriftlich formulierten Vorschläge wurden dokumentiert, ausgewertet und zusammengefasst und bei einer öffentlichen Bürger:innenversammlung im Jänner 2020 eingehend diskutiert, im Sinne der Methode des „Systemischen Konsensierens“ (Paulus et al. 2022) weiterentwickelt und hinsichtlich ihres Zustimmungsgrades abgefragt. Vorschläge mit über 90 % Zustimmung wurden für den Endbericht und den darauffolgenden Transfer in politische Räume aufgenommen. Nach einer erneuten kooperativen Überarbeitungsphase wurden schließlich mehr als 40 konkrete Anregungen und Vorschläge für leistbaren, menschenwürdigen und bedürfnisgerechten Wohnraum im Endbericht formuliert, die sich u. a. auf die Überwindung von prekären Wohnformen und von Diskriminierung am Wohnungsmarkt sowie auf den Zugang zu leistbarem Wohnraum beziehen (vgl. WARE WOHNEN MENSCHENRECHT 2020: 8–17).

In der vorläufig letzten Phase des Projekts stand der *Transfer der Ergebnisse in politische und behördliche Räume* im Zentrum. Dazu fanden im April 2021 und im Mai 2022 Dialogveranstaltungen mit politischen Vertreter:innen der Stadt Graz, im Mai 2022 zudem mit Abgeordneten des Steiermärkischen Landtags statt, jeweils unter Mitwirkung von Expert:innen und Projektpartner:innen. Über die Aufführung des Forumtheaterstücks WARE WOHNEN MENSCHENRECHT wurde ein gemeinsamer Erfahrungsbezug geschaffen, um die Lösungsideen und politischen Vorschläge für leistbares, menschenwürdiges und bedürfnisgerechtes Wohnen zu veranschaulichen. Diese Vorschläge und Empfehlungen wurden mit den anwesenden Politiker:innen und Expert:innen hinsichtlich ihrer konkreten Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert.²

Nun gehe ich vertiefend auf eine Szenenfolge aus dem Forumtheaterstück ein, die in der Phase der Aufführungen vom Publikum am öftesten für die interaktive Bearbeitung ausgewählt wurde und insgesamt starke Resonanz und Beteiligung vom Publikum erlebte, zumal sich darin prekäres Wohnen auf besondere Weise zuspitzt.

4 Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“

Die Idee für die Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ tauchte schon im *Community-Theater-Workshop* auf, zumal es dazu unmittelbare Erfahrungsbezüge gab. So wohnte eine Teilnehmerin drei Jahre lang in einer dieser Unterkünfte, nicht nur sie sprach kritisch vom „Geschäft mit der Armut“. Mit „Beherbergungsbetrieben“ sind an dieser Stelle privat geführte und angebotene Unterkünfte in der Stadt Graz gemeint, die es aber auch in anderen österreichischen und deutschen Städten gibt (vgl. Gunia et al. 2022; Desmond 2018). In diesen Unterkünften finden vorrangig Menschen in prekären Lebenslagen vorübergehend,

² <https://vimeo.com/539221653>

manchmal auch für viele Jahre ihr Zuhause. Oft sind es Menschen, die immer wieder von Wohnungslosigkeit und/oder Armut betroffen sind, manche haben überdies mit psychischen Problemen zu kämpfen und finden keinen Platz in anderen Wohnformen.

In dem szenisch dargestellten – und der Realität sehr nahekommenden – „Beherbergungsbetrieb“³ erleben die darin untergebrachten Menschen, wie ihre prekäre Lebenslage durch die Eigentümerin bzw. Vermieterin ausgenutzt wird, sodass ihr Wohnen selbst in vielerlei Hinsicht als prekär beschrieben werden muss: So erhalten die Bewohner:innen von der Eigentümerin bzw. Vermieterin keinen Mietvertrag. Sie können sich erst nach Zahlung der zweiten Miete behördlich anmelden und ihr „Mietverhältnis“ kann jederzeit gekündigt werden, wenn sie beispielsweise die Miete nicht pünktlich zahlen oder (aus Sicht der Vermieterin) eine der Hausregeln nicht einhalten. Außerdem ist es den Bewohner:innen untersagt, Besucher:innen zu empfangen oder sich mit den anderen Bewohner:innen auf dem Flur zu treffen. Die hygienischen Bedingungen sind desolat. So gibt es nur drei funktionierende, auf fünf Stockwerke verteilte Duschen für 40 Bewohner:innen. Die Toiletten sind verschmutzt, einige Zimmer sind von Kakerlaken befallen und durch ein undichtes Dach tropft gelegentlich Wasser in die Zimmer der oberen Wohnungen. Verschlimmert wird die Situation durch das autoritäre, willkürliche und oft demütigende Verhalten der Vermieterin, in dem sich das ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnis zwischen jenen, die unbedingt ein für sie leistbares Dach über dem Kopf benötigen, und jener, die über die Ressourcen verfügt, manifestiert.

Mit der Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ war bei den interaktiven Aufführungen eine Reihe von Fragen verbunden: Wie können die Bewohner:innen auf die Verletzung ihrer Menschenwürde und Grundrechte reagieren – sie, die unbedingt ein günstiges Dach über dem Kopf benötigen? Was können sie gemeinsam tun – trotz ihrer großen Abhängigkeit vom Wohlwollen der Vermieterin? Auf welche Weise kann es Hilfe oder Unterstützung von außen geben?

In rund 25 Einstiegen wurde von Zuschauer:innen versucht, auf diese Fragen in der „Forumphase“ der interaktiven Aufführungen Antworten zu finden.

4.1 Versuche der Veränderung

An verschiedenen Stellen im szenischen Verlauf wurden Handlungs- und Veränderungsideen erprobt, indem einzelne Rollen der prekär wohnenden Menschen durch Zuschauer:innen ersetzt wurden. So sprachen „Einsteiger:innen“ die *illegalen Praktiken* an und forderten ihre *Rechte* ein. Sie pochten auf einen Mietvertrag (mit Kündigungsschutz) oder eine Meldebestätigung, die für den Bezug von Arbeitslosenunterstützung oder Sozialhilfe unbedingt notwendig

3 <https://vimeo.com/552021197>

ist – zumeist ohne Erfolg. Die Miete aufgrund der desolaten Zustände nicht zu zahlen, führte in der Regel zum Hinauswurf und auch das Hinterfragen der Hausregeln vergrößerte die Probleme: „Da gibt es nichts zu reden, entweder Sie akzeptieren oder Sie können hier nicht wohnen!“, war die Antwort der Vermieterin bzw. Eigentümerin. Wenig erfolgreich waren auch Versuche, den *Preis herunterzuhandeln*: „Wir sind da nicht am Basar. Entweder Sie haben das Geld, sonst können Sie nicht einziehen!“, hieß es. Wenn andere versuchten, auf die *desolaten und unhygienischen Zustände* aufmerksam zu machen, redete sich die Vermieterin auf die Vormieter:innen oder die Firmen aus, „die nichts tun“. Ins Wanken geriet die Vermieterin am ehesten dann, wenn die Bewohner:innen die Zustände beim Gesundheitsamt oder einer anderen Behörde melden wollten. So stellte sich bei der Diskussion heraus, dass beim Auftreten von Ungeziefer (wie z. B. von Kakerlaken) das Gesundheitsamt eingreifen muss.

In einer Reihe von Einstiegen wurde versucht, sich mit den anderen Bewohner:innen *zusammenzutun, zu solidarisieren und gemeinsam etwas zu unternehmen* und sich trotz des Verbots (und des großen Risikos, das Dach über dem Kopf zu verlieren) am Gang zu treffen und zu besprechen, was man tun könnte. Dieser kommunikative Austausch unter den Bewohner:innen wurde als wertvoll erlebt. Herausfordernd wurde dies jedoch, wenn die Vermieterin unerwartet auftauchte und es zu einer Konfrontation mit dieser kam. Dann warf die Vermieterin Hausfriedensbruch vor, kündigte die Bewohner:innen und ließ sogar die Polizei kommen. Kommentar einer Einsteigerin: „Man steht in einer solchen Situation unter Druck und befindet sich nicht auf Augenhöhe. Die Vermieterin spielt in einer solchen Situation die Mieter:innen gegeneinander aus“ (aus einem Protokoll der Aufführungen).

Es zeigte sich, wie schwer es für Einsteiger:innen schon im szenischen Raum des Forumtheaters war, etwas an der Situation in diesem Beherbergungsbetrieb zu verändern. Dies lässt erahnen, dass dies für die Bewohner:innen aufgrund ihrer prekären Lage und der bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse noch viel schwieriger ist.

4.2 Das Sichtbarmachen widersprüchlicher Interessen

In der Auseinandersetzung mit der Szenenfolge „Beherbergungsbetrieb“ zeigen sich Probleme und Widersprüche, mit denen Nicht/Noch-Wohnende in sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen konfrontiert sein können, die unbedingt eine günstige Wohnmöglichkeit benötigen, aber auch, welche Interessen anderer Akteur:innen damit verbunden sind:

Private Vermieter:innen profitieren von einem breiten Spektrum an Notlagen, konkreten Wohnungsbedürfnissen und den schwierigen Zugängen zu leistbarem und menschenwürdigem Wohnen. Und sie profitieren von rechtlichen „Grauzonen“, weil sie sich als „Beherbergungsbetrieb“ z. B. nicht an das Mietrecht

halten müssen. Die Politik schaut in der Regel weg und will sich der Problematik nicht annehmen, zumal sie verantwortlich wäre, Unterstützung zu ermöglichen, behördliche Kontrollen durchzuführen oder Alternativen zu Beherbergungsbetrieben anzubieten. In der Sozialen Arbeit wird oftmals eine ambivalente (und tabuisierende) Haltung eingenommen: In Graz wissen Sozialarbeiter:innen über Probleme und Missstände in Beherbergungsbetrieben Bescheid, bringen diese auch nicht in den öffentlichen und politischen Diskurs ein oder informieren die Klient:innen nicht darüber. Zu dringend ist es für manche Menschen, ohne große bürokratische Hindernisse Zugang zu halbwegs bezahlbarem Wohnraum zu bekommen.

Eine Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession sollte jedoch genau diese Verletzung von grundlegenden Rechten und Bedürfnissen nicht ignorieren, insofern trugen die szenische Veranschaulichung und der öffentliche Diskurs nicht nur zu einer Enttabuisierung der Thematik bei, sondern schließlich auch zur gemeinsamen Entwicklung und Artikulation politischer Vorschläge. So wird etwa gefordert, gesetzlich und behördlich dafür zu sorgen, dass sich Beherbergungsbetriebe im (menschen-)rechtlichen und menschenwürdigen Rahmen bewegen, was behördlich kontrolliert werden muss. Die Vermietung in Beherbergungsbetrieben dieser Art soll in Zukunft über das Mietrecht und über (freiwillige) sozialarbeiterische Unterstützung geregelt werden. Und als konkrete Alternativen sollen niederschwellige und leicht leistbare Übergangswohnungen angeboten werden (vgl. *WARE WOHNEN MENSCHENRECHT* 2020: 10f.).

4.3 Weitere Schritte und Aktivitäten

Die Forumtheateraufführungen trugen dazu bei, dass die Problematik der „Beherbergungsbetriebe“ in gesellschaftliche und politische Öffentlichkeiten getragen wurden und auf unterschiedlichen Ebenen weiterwirkten. In Kontexten der Sozialen Arbeit ist zunächst die BAWO-Tagung 2021⁴ zu erwähnen, in der österreichweit ausgehend von einer (online) Aufführung besagter Szenenfolge der Diskurs angeregt und mögliche Alternativen zu „Beherbergungsbetrieben“ überlegt wurden. Auf der Ebene der kommunalen Sozialen Arbeit wurde das Thema offensiver im „Forum Wohnen“, einer Vernetzung aller Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe, diskutiert. So existierte schon lange eine Liste dieser „Beherbergungsbetriebe“ und Billigpensionen, die von manchen Einrichtungen – zumeist unkommentiert und/oder „unter der Hand“ – an wohnungslose/suchende Menschen weitergeben wurde und womit Fachkräfte der Sozialen Arbeit zum „Geschäft mit der Armut“ vermitteln. Nun wurden zum einen Beherbergungsbetriebe von der Liste genommen, wo bekannt ist, dass die Zustände besonders unzureichend und unwürdig sind. Und zum anderen wurde vereinbart, die Liste

4 Die BAWO ist die Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe: <https://bawo.at/>

an Klient:innen nicht einfach nur weiterzugeben, sondern diese darauf hinzuweisen, mit welchen Problemen und Herausforderungen dies verbunden sein kann und dass auftretende Missstände an die/den Sozialarbeiter:in rückgemeldet werden können.

Im Endbericht formulierte politische Empfehlungen zu den Beherbergungsbetrieben wurden – im Unterschied zu anderen Vorschlägen des Projekts – bislang nur wenig umgesetzt, auch wenn bei den Dialogveranstaltungen mit der Politik im Jahr 2021 und 2022 sehr starke Resonanz und Betroffenheit erlebbar war und auch artikuliert wurde. Als eine konkrete Reaktion der Politik wurde ein Brief der Bürgermeisterin der Stadt Graz an alle Beherbergungsbetriebe der Stadt ausgesendet, an dessen Formulierung Projektmitwirkende beteiligt waren. Darin werden die Betreiber:innen der „Beherbergungsbetriebe“ aufgefordert, ihr Wohnangebot leistbar, bedürfnisgerecht und menschenwürdig zu gestalten. Weiters wurden in dem Schreiben soziale und finanzielle Beratungsangebote für armutsgefährdete Bewohner:innen aufgelistet verbunden mit der Bitte, ihnen diese Information zugänglich zu machen. Zudem wurde die Problematik der „Beherbergungsbetriebe“ erstmalig im Menschenrechtsbericht der Stadt Graz 2021 thematisiert, eine erneute, vertiefende Thematisierung erfolgte im Menschenrechtsbericht der Stadt Graz 2023, weitere Schritte werden folgen.

5 Conclusio

Unmittelbar Betroffene wurden beim Forumtheater WARE WOHNEN MENSCHENRECHT zu Hauptdarsteller:innen und mit ihnen ihre oft ausgeblendeten oder ausgegrenzten Erfahrungen und Lebenswelten. Die Thematik der „Beherbergungsbetriebe“ wurde von diesen selbst ins Projekt eingebracht und damit einer öffentlichen, fachlichen und politischen Bearbeitung zugänglich gemacht. Menschen, die sonst oft unsichtbar bleiben, bekamen eine Bühne, „aber in einer Form, die sie zu Handelnden macht oder zu Agierenden“ (ein Zuschauer). Die öffentliche, kritische Auseinandersetzung mit der Szenenfolge ‚Beherbergungsbetrieb‘ und den damit zusammenhängenden Macht- und Ausgrenzungsdynamiken trug (temporär) zu Resonanz, Mitgefühl und Solidarisierung der Zuschauer:innen mit den Bewohner:innen bei und eröffnete einen Raum für vielfältige Lösungsansätze, die unterschiedliche Handlungsebenen und Verantwortungsbereiche betreffen. Auf diese Weise wurde über die Forumtheateraufführungen ein öffentlicher Raum geschaffen, in dem solidarisch und politisch agiert wurde und in dem die sonst üblichen sozialen Grenzen zwischen Menschen in prekären Lebenslagen und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit geöffnet und verschoben wurden (vgl. Wrentschur 2021). Im Unterschied zu stigmatisierenden Prozessen des Otherings, in denen „Noch-Wohnende und Nicht-Wohnende [...] als gesellschaftlich randständige Gruppen hergestellt“ (Sowa 2022: 14) werden, wurde diesen in unterschiedlichen Arenen der Zusammen-

kunft beim Projekt „Achtung und Respekt entgegengebracht [...], sodass sie sich in der Interaktionssituation als autonome und gleichwertige Personen erleben“ (ebd.: 11) konnten. Und Menschen, die sich als Wohnende selten oder nie in ihrem Alltag mit derart existenziellen Fragen konfrontiert sehen, bekamen Einblick in existentielle Notsituationen und/oder prekäre Lagen, in denen Teilhabemöglichkeiten oder Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen eingeschränkt sind. Insofern kann hier von einem Theater der „sozialen Grenzverhandlung“ gesprochen werden, das als „soziale Heterotopie“ (Wihstutz 2012) Begegnungen zwischen den „Unsichtbaren“ der Gesellschaft und „dem Publikum als Sphäre des Öffentlichen“ (ebd.: 136) ermöglicht, die im Alltag nur selten oder gar nicht stattfinden. Beim Forumtheater WARE WOHNEN MENSCHENRECHT wird mit einer Ordnung „zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem“ gebrochen, es entstand Empathie und Solidarität von Wohnenden für Noch-/Nicht-Wohnende. Das Projekt kann insgesamt als ein Beispiel für kritisch-politische, solidarische Soziale Arbeit angesehen werden, die sich in gesellschaftliche und politische Felder (pro)aktiv einmischt, was sich den ganzen Projektverlauf über und besonders bei den Dialogveranstaltungen mit der Politik realisierte. Der Ansatz des Forumtheaters konnte dazu beitragen, Verflechtungen zwischen individuellen, punktuellen Schäden und den Problemen und Widersprüchen des gesamten Sozial- und Wohnsystems öffentlich zu veranschaulichen und einen Prozess anzustoßen, in dem nach Lösungen, Handlungsansätzen und Alternativen auf unterschiedlichen Ebenen gesucht wurde.

6 Literaturverzeichnis

- Beck, Silvia/Reutlinger, Christian (2019): Die Wiederkehr der Wohnungsfrage. Historische Bezüge und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Zürich: Seismo.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung (110 Absätze). In: Forum: Qualitative Social Research, 13(1) Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302> [Zugriff: 15.04.2024]
- Bettinger, Frank (2012): Bedingungen kritischer Sozialer Arbeit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Band (12). Wiesbaden: Springer VS, S. 163–190.
- Burzlaff, Miriam (2022): Policy Practice – Gerechtigkeitsorientierte Intervention Sozialer Arbeit und Perspektive der Gegenmacht. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, 4, Weinheim: Beltz Juventa, S. 64–83.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

- Desmond, Matthew (2018): Zwangsgeräumt. Armut und Profit in der Stadt. Berlin: Ullstein.
- Erel, Umut/Reynolds, Tracey/Kaptani, Erene (2017): Participatory theatre for transformative social research. *Qualitative Research*, 17(3), S. 302–312.
- Giesecke, Hermann (1973): Einleitung. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 5–6.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): Lebensweltorientierung. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Handlungsfeldern*, Auflage (3). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–64.
- Gunia, Anne/Kelling, Emily/Pelger, Dagmar (2022): Wohnhaft im Verborgenen. Neue Räume prekären Wohnens in der Berliner Hostelwirtschaft. In: Sowa, Frank (Hrsg.): *Figuration der Wohnungsnot. Kontinuität und Wandel sozialer Praktiken, Sinnzusammenhänge und Strukturen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 240–262.
- Hill, Marc/Schmitt, Caroline (2021): Solidarität in Bewegung. Neue Felder für Soziale Arbeit. In: Hill, Marc/Schmitt, Caroline (Hrsg.): *Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–32.
- Liamputtong, Pranee (2007): *Researching the Vulnerable. A Guide to Sensitive Research Methods*. London/New Dehli: Thousand Oaks.
- Lutz, Ronald (2014): Ökonomische Landnahme und Verwundbarkeit – Thesen zur Produktion sozialer Ungleichheit. In: *Neue Praxis*, H.1, S. 3–22.
- Paulus, Georg/Schrotta, Siegfried/Visotschnig, Erich (2022): *Systemisches Konsensieren. Der Schlüssel zum gemeinsamen Erfolg*. Holzkirchen: DANKE-Verlag.
- Schäfer, Stefan/Jacobs, Sebastian (2022): Soziale Arbeit und politische Differenz. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 4, S. 26–44.
- Seithe, Mechthild (2014): Repolitisierung und sozialpolitische Einmischung Sozialer Arbeit. In: Panitzsch-Wiebe, Marion/Becker, Bjarne/Kunstreich, Timm (Hrsg.): *Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 30–50.
- Sowa, Frank (2022): Wohnungsnot als Figuration – Figurationen der Wohnungsnot. In: Sowa, Frank (Hrsg.): *Figuration der Wohnungsnot. Kontinuität und Wandel sozialer Praktiken, Sinnzusammenhänge und Strukturen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–34.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- WARE WOHNEN MENSCHENRECHT (2020): Ein legislatives Forumtheaterprojekt von InterACT. Projektbericht mit Lösungsideen, Vorschlägen und Empfehlungen für ein leistbares, menschenwürdiges und bedürfnisgerechtes Wohnen in Graz und in der Steiermark. Forschungsbericht verfasst von Michael Wrentschur unter Mitarbeit von Brigitte Schaberl, Martin Vieregg und Wolfgang Rappel. Graz: Interact.

- Wihstutz, Benjamin (2012): Der andere Raum. Politiken sozialer Grenzverhandlungen im Gegenwartstheater. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Winter, Rainer (2010): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Forum Qualitative Forschung, 12(1) Art. 7. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1583> [Zugriff: 15.04.2024]
- Wrentschur, Michael (2019): Forumtheater, szenisches Forschen und Soziale Arbeit. Diskurse – Verfahren – Fallstudien. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wrentschur, Michael (2020): Mit dem Forumtheater szenisch und partizipativ forschen: Konzeption, Verfahrensweisen und Beispiele aus der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, H.16, S. 130–143.
- Wrentschur, Michael (2021): Grenzen öffnen und Realitäten verbinden. Potenziale politisch-partizipativer Theaterarbeit für eine solidarische Soziale Arbeit. In Hill, Marc/Schmitt, Caroline (Hrsg.): Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225–243.
- Wrentschur, Michael (2024): Die Wohnungsfrage in der Sozialen Arbeit szenisch und partizipativ verhandeln. Prozesse, Ergebnisse und Implikationen von WARE WOHNEN MENSCHENRECHT. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, 6, S. 59–80.

Ein Plädoyer für eine gendersensible Suizidprävention

Carmen Schlojer

Die meisten Menschen mit suizidalem Verhalten wünschen sich das Ende eines nicht mehr aushaltbaren Leidensdrucks und nicht den eigenen Tod. Das dadurch offenbarte suizidpräventive Potential enthält die Veränderung von Lebensumständen, das Erkennen von Warnsignalen, Ansprechen von Menschen in Krisen und Bereitstellen hilfreicher Prävention und Hilfe.

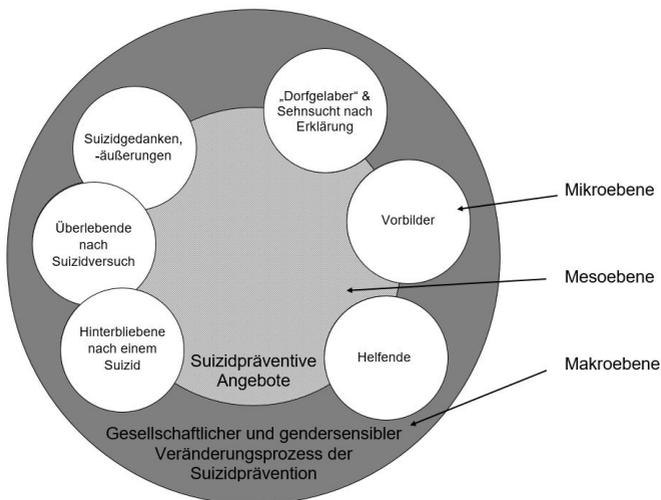
Männer verüben etwa drei Viertel der Suizide in Österreich und weisen in allen Altersgruppen erhöhte Suizidraten im Vergleich zu Frauen auf. Das Geschlechterverhältnis geht in Österreich, im Vergleich der Daten von den Jahren 1970 bis 2022, immer weiter auseinander (vgl. Statistik Austria 2023). Österreich gehört weltweit zu den Ländern mit den höchsten Suizidraten von Männern (vgl. World Health Organization 2019: 5). Es gibt nur wenig Forschung zu vermuteten Hintergründen für die hohe Suizidrate von Männern. Verwiesen wird auf nicht behandelte depressive Erkrankungen (vgl. Frasl 2022: 232; Kielan et al. 2021: 77) sowie die höhere Rate bei Abhängigkeitserkrankungen (vgl. Statistik Austria 2023) und das damit erhöhte Suizidrisiko von Männern (vgl. Wolfersdorf 2008: 1325f.). Zusätzlich angegeben werden die angewandten tödlicheren Suizidmethoden (vgl. Israel/Felber/Winiecki 2001: 29ff.) und das verspätete oder nicht vorhandene Hilfesuchverhalten von Männern (vgl. McKenzie et al. 2022: 3–13; Rice et al. 2020: 4f.; Roskar et al. 2017: 616–619). Männer zählen damit zu den zentralen Risikogruppen für Suizidalität.

Sie profitieren offensichtlich weniger von existierenden Angeboten der Suizidprävention, woraus eine geringere Abnahme der Suizidrate im Vergleich zu Frauen passiert (vgl. BMSGPK 2023: 9). Zusätzlich wurde durch Interviews und Gespräche mit Mitarbeiter:innen von Suizidpräventionsprojekten ersichtlich, dass sich nur ca. ein Viertel der mit suizidpräventiven Angeboten erreichten Personen dem männlichen Geschlecht zuordnet. Dementsprechend kann von einer strukturellen Diskriminierung und einer Exklusion der Männer von suizidpräventiven Leistungen ausgegangen werden.

Die International Association for Suicide Prevention (2023) fordert eine gendersensible Suizidprävention und deren Notwendigkeit wird in Studien hervorgehoben (vgl. Freeman et al. 2017: 9; Hoffmann et al. 2023: 271; King et al. 2020: 11f.; Maramis et al. 2021: 421). Im Rahmen der vorliegenden Forschung konnten in Österreich nur wenige Ansätze festgestellt werden, die auf einen besonderen Fokus auf Männer als Risikogruppe für Suizidalität schließen lassen. Vorrangig wird versucht, Multiplikator:innen zu schulen, die Allgemeinbevölkerung zu erreichen oder es werden andere Risikogruppen in den Vordergrund gerückt. Es wird versucht, Männer über ihre Arbeitsstellen und Vereinstätigkeiten zu erreichen.

Für eine effiziente und effektive Suizidprävention, die auch die Risikogruppe der Männer erreicht, braucht es eine Veränderung. Dazu wurde im Rahmen eines Dissertationsprojekts an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eine empirische Forschung durchgeführt. Die Erhebung umfasste 15 offene Leitfadenterviews mit cis-Männern und 12 leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Fachpersonen aus der Suizidprävention, mit spezifischem Wissen zum beforschten Themenbereich und/oder mit Erfahrungen in der Arbeit mit Männern in Krisen. Als Forschungsfeld wurden die Bezirke Murau und Murtal, zwei ländliche Regionen mit österreichweit sehr hohen Suizidraten, ausgewählt. Durch die Auswertung mit der Reflexiven Grounded Theory Methodologie zeigten sich Hinweise für die Gestaltung einer Suizidprävention, von der auch Männer profitieren könnten. Als Ergebnis der Interviewstudie wurde das *Präventionsmodell mit einer gendersensiblen Ausrichtung auf Männer* entwickelt, dessen Inhalte in weiterer Folge präsentiert werden und für die Analyse auf Mikro-, Meso- und Makroebene unterteilt wurden. Die Ergebnisse auf der Mikroebene umfassen Kodes, die auf das Handeln der einzelnen Menschen und den Umgang miteinander hinweisen. Sie beziehen sich auf den Nutzen für die einzelnen Personen. Auf der Mesoebene wurden Überlegungen zu präventiven Angeboten von Projekten oder Organisationen mit dem Fokus auf Männer gesammelt. Auf der Makroebene zeigt sich Suizidprävention als gesellschaftlicher und gendersensibler Veränderungsprozess und als ein Teil einer generellen Präventionsarbeit. Dargestellt werden dazu Ergebnisse der Auswertung in Bezug auf gesellschaftliche und politische Bedingungen und Möglichkeiten.

Abb. 1: Präventionsmodell mit einer gendersensiblen Ausrichtung auf Männer



1 Das Potential der Papageno-Effekte im Alltag

Medienbeiträge, die von Hilfsangeboten und alternativen Bewältigungsstrategien in Krisen berichten, haben eine reduzierende Wirkung auf die Suizidrate. Bezugnehmend auf die Oper *Die Zauberflöte* wird dies als *Papageno-Effekt* bezeichnet (vgl. Schäfer 2019: 597) und in Verbindung mit den Ergebnissen der vorliegenden Forschung gebracht. Diese verweisen auf der Mikroebene auf eine notwendige Ausweitung und entsprechende Wirkung des *Papageno-Effekts* auf den Alltag hin. Es gibt verschiedene Anlässe und Momente, in denen Menschen in Kontakt mit den Themen Krisen und Suizidalität kommen und die suizidpräventiv genutzt werden sollten. Der Fokus der *Papageno-Effekte im Alltag* liegt in einer *anlassbezogenen Suizidprävention*. Benötigt werden verständliche, umsetzbare Antworten auf die Fragen, die viele Menschen im Alltag beschäftigen. Entsprechende Schulungen der Allgemeinbevölkerung sollten auf dieses alltägliche Erleben von Krisen und Suizidalität ausgerichtet sein. Die *Papageno-Effekte im Alltag* umfassen einen adäquaten Umgang mit Menschen bei Suizidalität, mit ‚Dorfgelehrer‘ über Suizident:innen sowie mit der Sehnsucht nach Erklärungen von suizidalem Verhalten. Zusätzlich relevant ist das Vorhandensein von Vorbildern für den Umgang mit eigenen Krisen und Suizidalität sowie der Umgang mit diesen Thematiken als helfende Person.

1.1 Der Umgang mit Personen, die direkt von Suizidalität betroffen sind

Viele Menschen haben Suizidgedanken in Krisen (vgl. Wedler 2017: 53). Entsprechend wird eine Normalisierung von Suizidgedanken von den interviewten Fachpersonen gefordert und diese als normale Reaktion auf schwierige Lebensumstände betrachtet. Konkrete Suizidgedanken und Suizidankündigungen müssen ernstgenommen und Gesprächsangebote gemacht werden. Ein interviewter Mann erzählt vom Umgang mit einer Situation, in der er mit einer Suizidankündigung konfrontiert wurde:

„Ja einmal habe ich das gehabt, in einem Gasthaus einmal. Da hat er gesagt, das hat alles keinen Sinn mehr und dann kann ich mich erinnern, dann habe ich das schon angesprochen und gesagt: ‚Jetzt im Ernst?‘, oder so. Und dann haben wir so ein bisschen geredet und dann hat sich das aber irgendwie wieder beruhigt, weil ich einfach weiß, auf was man achten sollte, wenn so Andeutungen kommen, in der Richtung. Dass man es ernst nimmt“ (B1: 467–472).

Mit Überlebenden nach einem Suizidversuch und Hinterbliebenen nach einem Suizid sollte zügig nach dem Ereignis Kontakt aufgenommen und nicht anders umgegangen werden, wie mit Menschen in Krisen oder in Trauerprozessen nach

einem ‚natürlichen‘ Tod. Nach den empirischen Daten sollten entsprechende Schulungen oder Beratungen zum Umgang mit diesen Personengruppen stattfinden. Enthalten sollten konkrete Handlungsempfehlungen und Informationen sein, wie beispielsweise zu Hintergründen von Suizidalität und dem Trauerprozess von Hinterbliebenen nach einem Suizid. Notwendig wäre ein offener und reflektierter Umgang mit Suizidalität in betroffenen Familien. Ein Hinterbliebener nach einem Suizid beschreibt dazu:

„Sie werden mir glauben, dass fast jeden Tag jemand auf mich zukommt und mir davon berichtet, dass es in seiner Verwandtschaft oder in ihrer Verwandtschaft auch so einen Fall gab, wie bei uns zuhause. Und fast jede dieser Vertrauensbekundungen endet mit dem Satz ‚Mei bitte sage es niemanden‘. Solange es so ist, dass man glaubt, man hätte damit einen Makel oder man hätte sich zu schämen, ah, wird sich nichts ändern, also müssen wir das Gegenteil versuchen, wir müssen Leute einladen, animieren zu sprechen, zu sprechen, zu sprechen. Aber dazu müssen wir natürlich auch wissen, wie man darüber spricht und deshalb muss es in den Medien vorgearbeitet werden, damit keiner Angst hat, davon zu reden“ (FP17: 353–361).

1.2 Umgang mit dem ‚Dorfgehaber‘ nach Suizidversuchen oder Suiziden und der Sehnsucht nach Erklärungen für Suizidalität

Das Thema Suizidalität ist trotz seiner Tabuisierung ein Thema, über das im Alltag in informellen Settings gesprochen wird:

„Wenn man sich so das typische Gasthaussetting vorstellt: Hast schon gehört? Der xy (Suizident) und dann wird das irgendwie diskutiert, aber dann geht man zur Tagesordnung über. (...) Und dann fallen halt so großartige Sprüche, naja wenn er es sich verbessert hat (3) oder, oder war halt sein Wunsch oder so sagen, das fällt dann. (2) Aber viel mehr, ja wird da nicht darüber geredet. Weißt, wo man sagt, so eine gewisse Fassungslosigkeit und Verständnislosigkeit“ (B6: 468–477).

Das in der empirischen Forschung bezeichnete ‚Dorfgehaber‘ hat ein großes Potential, suizidpräventiv genutzt zu werden: Wenn das Thema Suizidalität angesprochen wurde, geht es darum, wie das Gegenüber reagiert. Wie in der Medienberichterstattung zum Thema Suizidalität angeregt wird, muss von einer guten Schlagzeile und einer Sensationsgier weggegangen werden und es zu einer Umwandlung in einen suizidpräventiven Moment kommen. Im Sinne der *Papageno-Effekte im Alltag* würde das zum Beispiel bedeuten, über Hilfsangebote aufzuklären.

Die empirischen Daten zeigen, dass der Umgang mit *der Sehnsucht nach Erklärungen von Suizidalität* ebenfalls ein Potential bietet, um *Papageno-Effekte im Alltag* zu indizieren. Die Menschen beschäftigt die Frage nach den Gründen für Suizidalität, es macht neugierig und berührt.

1.3 Vorbilder als relevanter Faktor für den eigenen Umgang mit Krisen

Nach den Forschungsergebnissen ist das Vorhandensein von Vorbildern für den eigenen Umgang mit Krisen bedeutsam. Das damit verbundene Identifikationslernen ist nicht steuerbar und führt zur Bildung der eigenen Geschlechteridentität (vgl. Böhnisch 2013: 92f.). In der vorliegenden Forschung wurde deutlich, dass es männliche Vorbilder braucht, die ihre Männlichkeit, ihr Können und ihre Stärke präsentieren und damit Identifikation und Anerkennung ermöglichen. Um *Papageno-Effekte des Alltags* zu erzielen, müssten sich diese Vorbilder zusätzlich durch das Zeigen und Akzeptieren von Schwäche, Hilfeannahme und einer erfolgreichen Krisenbewältigung auszeichnen. Das Auftreten von Männern, die von ihren bewältigten Krisen erzählen, ist ein guter suizidpräventiver Ansatz:

„(...) es müssen unverdächtige Leute sein, (...), wenn es jetzt Leute sind, von denen man so denkt, das sind echte Kerle, so (lacht) und wenn die an dieser Stelle weich sind, dann darf ich auch weich sein“ (FP21: 108–111).

1.4 Umgang mit Krisen und Suizidalität von helfenden Personen

Helfende Personen benötigen Wissen, um Menschen in Krisen helfen zu können. Ein niederschwelliger Zugang zu Expert:innenwissen zum Thema Suizidalität wäre vorteilhaft:

„(...), dass auch den Leuten bewusstgemacht wird, wenn im Verwandtschafts- oder Freundeskreis den Eindruck macht oder sonst irgendetwas, man kann irgendwo anrufen. Und sagt du schauts, ich habe den Freund so und so oder sonst was, vielleicht könntet ihr da was machen, aber ich traue mich nichts sagen oder sonst was“ (A24: 227–231).

Helfende Personen sollten im Erkennen und Umgang mit eigenen Grenzen geschult werden. Der erschwerte Zugang zu Männern in Krisen sowie die Hilfeablehnung könnten wichtige zu erarbeitende Themen im Rahmen der Prävention sein.

2 Die lebensnahe Gestaltung suizidpräventiver Angebote in den jeweiligen Lebenswelten von Männern

Die Mesoebene im Rahmen *des Präventionsmodells mit einer gendersensiblen Ausrichtung auf Männer* umfasst Überlegungen zu präventiven Angeboten, von denen Männer profitieren würden:

2.1 Organisation von präventiven Angeboten

Die Forschungsergebnisse verweisen auf eine notwendige *aufsuchende und settingbezogene Prävention* in den Lebenswelten der Männer, beispielsweise verpflichtende Teilnahmen im Rahmen der Arbeit oder eine Eingliederung in bestehende Angebote, z. B. in Erste-Hilfe-Kurse und Seniorengruppen:

„Aber von Haus aus zu erwarten, dass ein 72-jähriger Mann, der das nie gekannt hat, dass er anläutet an einer Türe und sagt ‚jetzt bin ich da, helfts mir‘. Das braucht man nicht erwarten, das wird nicht geschehen. Das wird nicht sein. Also, man muss in die Gruppen hinein. Und sie dort, in der großen Versammlung abholen und herausholen, direkt hineingehen mit einem Vortrag“ (B5: 446–451).

Angebote für Männer sollen sich an deren Erfahrungswelt orientieren (vgl. Böhnisch 2015: 156). Diese Überlegungen entsprechen aktuellen Bemühungen von Suizidpräventionsprojekten, um Männer zu erreichen. Es braucht ein Bewusstsein für die Organisation von Veranstaltungen in Bezug auf einen inklusiven (z. B. Angebot bei der Arbeitsstelle) oder exklusiven Charakter (z. B. öffentliche Veranstaltung). Entsprechend wird für suizidpräventive Angebote in den Bereichen Ausbildung, Arbeit, Alltag, Freizeit/Vereinsleben und Gesundheit plädiert. Präventiv wirken könnte das Ansetzen an kritischen Lebensereignissen, wie bei Verlusterlebnissen, existentiellen Problemen oder Pensionsantritten. Relevant ist eine niederschwellige Gestaltung, wie eine anonyme Teilnahme, ein passender Zeitpunkt sowie ein ansprechender Titel.

Männer würden von einer *schulenden Suizidprävention* profitieren, z. B. die Schulung von Hausärzt:innen oder von Frauen, da diese eine große Bedeutung im Rahmen der Hilfgabe für Männer haben. Wichtige Themen für derartige Schulungen sind Hintergründe und Umgang mit der erschwerten Hilfeannahme von Männern, Warnsignale und Informationen über informelle und professionelle Hilfe.

2.2 Inhalte von präventiven Angeboten

Es kommt besonders auf die inhaltliche Gestaltung von suizidpräventiven Angeboten an. Männer müssen inhaltlich dort abgeholt werden, wo sie sich aktuell befinden und das ist möglicherweise geprägt von einem *Nicht-Wahrhaben-Wollen von Krisen*. Dafür braucht es einen niederschweligen, lebensnahen Zugang in Hinblick auf Inhalte, die sich auf die aktuelle Lebensgestaltung, das Alter und das bestehende Männerbild beziehen. Männer sollten zu einer Selbstreflexion hingeführt werden und ausgehend von einer Akzeptanz der gelebten Männlichkeit hin zu einer Integration von Vulnerabilität kommen. Wichtig ist eine veränderte Bewertung von Hilfeannahme: Diese muss mit der eigenen Männlichkeit kompatibel, akzeptiert und deren Potential und Selbstverständlichkeit erkannt werden. Ein interviewter Mann erklärt:

„Ahm, dass man dort ansetzt und sagt, Leute, ah, beim Auto, mit dem Auto fährst auch regelmäßig in die Werkstatt, Service machen, sonstige Sachen, Reifenwechseln etc. Warum nicht mit dir selber? Warum fragst nicht in regelmäßigen Abständen? Redest mit jemandem? Über deinen Alltag, vielleicht kommst auf irgendein Problem drauf und sagst ‚Ah siehst, das hätte ich gerne gelöst‘“ (B6: 357–362).

Der Fokus sollte auf der Erarbeitung persönlicher Warnsignale liegen, dem Umgang mit Gefühlen, förderlichen Problemlösekompetenzen sowie dem Lernen aus bewältigten Krisen. Informationen über Hilfsangebote sowie Fakten zu den Themen Krisen, Suizidalität und Depressionen sollten vermittelt werden. Außerdem könnten im Rahmen dieser Angebote die *Papageno-Effekte im Alltag* erlernt und indiziert werden. Bevorzugt wird eine unpersönliche Gestaltung von Veranstaltungen. Männer würden von einer frühen Vermittlung von Lebenskompetenzen in Kindergarten, Schule und in Form von Angeboten für Eltern profitieren, bei denen ein *Männerbild der Stärke und Unverletzlichkeit* kritisch diskutiert wird. Dieses Männerbild wurde durch die Auswertung der geführten Interviews ersichtlich und beschreibt eine erlernte und tief verinnerlichte Männlichkeit, die neben Stärke und Unverletzlichkeit mit Leistung und einer Abgrenzung gegenüber Frauen verbunden ist. Der Umgang mit Krisen und Suizidalität wird dadurch beeinflusst und führt unter anderem zu einer fehlenden Hilfeannahme in Krisen.

3 Suizidprävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe mit einem gesellschaftskritischen sowie gendersensiblen Veränderungsprozess

Suizidprävention braucht individuelle und gesellschaftliche Zugänge (vgl. Ringel 1986: 53). Auf der Makroebene würden Männer von einer Suizidprävention profitieren, die zur Normalisierung und Sensibilisierung in Bezug auf psychische Gesundheit, Krisen und Suizidalität in der Gesellschaft beiträgt. Im Vordergrund eines Veränderungsprozesses müssen die Erweiterung des Geschlechterverständnisses, differenzierte Männerbilder, Akzeptanz von Anderssein und eine Annäherung sowie Gleichberechtigung der Geschlechter stehen. Damit beginnt Suizidprävention bereits bei der Darstellung, dem Vorleben von Männlichkeit. Budde und Rieske (2022) beschreiben vom Geschlecht unabhängige Perspektiven, die Allgemeingültigkeit herstellen und dadurch eine individuelle Ausgestaltung ermöglichen (vgl. Budde/Rieske 2022: 281). Krisen müssten demnach als natürliches Erleben im Rahmen des Menschseins und Hilfesuche zu einem allgemeinen gesellschaftsfähigen Gut werden:

„Wenn das eher normal werden würde. (2) Wenn ich sage, ich gehe zum Zahnarzt ein Service machen, (2) dass du sagst, ich gehe, wenn ich eine schwierige Situation, oder dass du einfach, wenn du einfach so routinemäßig Gespräche hättest. Dass du weißt, ich kann dahin gehen und ich werde für das aber nicht verurteilt. Also so wie bei ‚Two and a half man‘ ist das eigentlich, wenn du sagst, das ist fast cool, wenn er dahingehet (2). Aber wenn du das bei uns machst, ist das eher abnormal, wirst gleich eher abgestempelt“ (B4: 222–228).

Entsprechend werden von den Interviewpartner:innen die Akzeptanz von Schwäche und die Auflösung der einschränkenden Geschlechterordnung gefordert. Es besteht der Wunsch nach einer akzeptierten Hilfesuche bzw. Hilfeannahme von Männern:

„Männer sind auch so wie Frauen Menschen, die Gefühle haben dürfen (klopft auf Tisch), die überfordert sein dürfen (klopft auf Tisch), die nicht immer alles bestimmen müssen (klopft auf Tisch) und das ist gar nicht gut (klopft auf Tisch), das ist gar nicht gesund (klopft auf Tisch) und da ist eigentlich das andere gesünder und so weiter“ (FP20: 272–276).

Eine große Bedeutung für den Umgang mit Männlichkeit und Weiblichkeit hat die soziale und mediale Umwelt (vgl. Böhnisch 2013: 97). Bereits Ringel (1986) spricht den suizidpräventiven Beitrag von Öffentlichkeitsarbeit an (vgl. Ringel 1986: 53) und dies findet sich auch in den Forschungsergebnissen. Männer können mit niederschweligen und anonymen Zugängen über Medien mit suizidpräventiven Beiträgen erreicht werden. Befürwortet wurde in den Inter-

views die Beteiligung von Expert:innen für Marketing und Männern bei der Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit von Suizidpräventionsprojekten. Der Zugang zu Vorbildern, die Schwäche zeigen und Hilfe annehmen, könnte ebenfalls durch Medien erleichtert werden. Doch welche Männerbilder werden Kindern und Erwachsenen in Politik, Religion, Sport, Arbeitswelt, Medien usw. gezeigt? Was wird Kindern durch aktuelle Filme, wie *Paw Patrol*, *Feuerwehrmann Sam* und *Peppa Pig* vermittelt? Helden gehören zum traditionellen Männerbild (vgl. Waidhofer 2015: 27) und umfassen kaum Eigenschaften wie Hilfeannahme oder Akzeptanz von Schwäche, die anhand der empirischen Daten suizidpräventiv wirken würden.

Auf der Makroebene zeigt sich Suizidprävention als Teil einer generellen Präventionsarbeit. Eine Kooperation von Suizid-, Sucht- und Gewaltprävention erscheint sinnvoll, weil ähnliche Risikofaktoren bestehen und Problematiken aus den einzelnen Bereichen oft kombiniert auftreten. Ein vermehrter Austausch, Vernetzungsarbeit und Ressourcenabgleich zwischen einzelnen Präventionsprojekten sollte angestrebt werden.

4 Fazit

Aufgrund aktueller gesellschaftlicher Bedingungen und Geschlechterstereotypen ist für die Inklusion von Männern bei suizidpräventiven Angeboten eine gendersensible Ausrichtung notwendig. Das entwickelte *Präventionsmodell mit einer gendersensiblen Ausrichtung auf Männer* enthält Anregungen für eine entsprechende Gestaltung der Suizidprävention. Die dargestellten Inhalte weisen Berührungspunkte, inhaltliche Überschneidungen und Ergänzungen auf. Für eine erfolgreiche gendersensible Suizidprävention braucht es eine Kombination verschiedener Zugänge und den Fokus präventiver Tätigkeiten auf die Risikogruppe der Männer.

Die Ergebnisse auf der Mikroebene zeigen, dass in der Suizidprävention die Anwendung und Vermittlung praktischer Kompetenzen, hinsichtlich Kommunikation im Alltag über Suizidalität, bedeutsam ist. Durch eine *anlassbezogene Suizidprävention* muss im Sinne von *Papageno-Effekten im Alltag* suizidpräventiv reagiert werden, wenn das Thema Suizidalität aufgrund verschiedenster Anlässe aus dem Tabu tritt. Dadurch könnten Synergieeffekte im Rahmen alltäglicher Berührungspunkte mit Suizidalität genutzt werden.

Die Teilnahme an suizidpräventiven Angeboten wird von Männern als Hilfeannahme gewertet. Aufgrund der erschwerten Hilfeannahme von Männern in Krisen und einer möglichen Problemzuschreibung von außen erklärt dies die geringe freiwillige Teilnahme bei suizidpräventiven Veranstaltungen. Auf der Mesoebene braucht es eine *aufsuchende und settingbezogene Suizidprävention* in zugänglichen Lebenswelten der Männer und Schulungen von Multiplikator:innen, die mit Männern in Krisen in Kontakt kommen könnten. Im Vorder-

grund sollte ein niederschwelliger Zugang, eine lebensnahe Gestaltung der präsentierten Inhalte, orientiert am Erlernen eines adäquaten Umgangs mit Krisen und Suizidalität im Alltag, sowie die frühe Vermittlung von Lebenskompetenzen stehen. Zusätzlich können suizidpräventive Angebote zu einer Reflexion in Bezug auf das eigene Leben und den Einstellungen in der Gesellschaft gegenüber Männerbildern, Hilfeannahme und Suizidalität, dienen.

Geschlechterforschung und die Erweiterung des Geschlechterverständnisses sowie die Arbeit an differenzierten Männerbildern und Männlichkeiten zeigen sich als relevante Aspekte der Suizidprävention auf der Makroebene. Die Suizidprävention würde von einer Erweiterung des Geschlechterverständnisses profitieren und ist aufgerufen, einen Beitrag zu einem gesellschaftlichen und gendersensiblen Veränderungsprozess zu leisten. Auf gesellschaftlicher Ebene sollten Krisen, Suizidalität, Hilfsuche und Hilfeannahme als Teil des (männlichen) Lebens akzeptiert werden. Abstand soll von einer Individualisierung der hohen Suizidrate von Männern genommen werden, denn es handelt sich um eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Für eine Veränderung braucht es mehr Bewusstseinsbildung, Öffentlichkeitsarbeit und verantwortungsvolle Medienarbeit. Initiativen einer generellen Prävention und entsprechende gesetzliche Grundlagen sowie finanzielle Förderungen sind ebenfalls notwendig. Der Ausbau von mänderspezifischen Präventionsangeboten sowie medizinischer und psychosozialer Versorgung ist essenziell, um auf die hohe Suizidrate von Männern angemessen zu reagieren.

5 Literaturverzeichnis

- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2023): Suizid und Suizidprävention in Österreich. Bericht 2023. Wien: BMSGPK. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/Suizid-und-Suizidpr%C3%A4vention-SUPRA.html> [Zugriff: 27.01.2024].
- Böhnisch, Lothar (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung, Auflage (2). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2015): Pädagogik und Männlichkeit. Eine Einführung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2020): Auseinandersetzung mit (Neuen) Theorien für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Männlichkeiten. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 234–256.
- Frasl, Beatrice (2022): Patriarchale Belastungsstörung. Geschlecht, Klasse und Psyche. Innsbruck/Wien: Haymonverlag.

- Freeman, Aislinn /Mergl, Roland/Kohls, Elisabeth/Székely, Andr s/Gusmao, Ricardo/Arensman, Ella/Koburger, Nicole/Hegerl, Ulrich/Rummel-Kluge, Christine (2017): A cross-national study on gender differences in suicide intent. In: *BMC Psychiatry* 17, 234, S. 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1398-8> [Zugriff: 23.01.2024].
- Hoffmann, Laura/Glaesmer, Heide/Wagner, Birgit/Spahn, Cora (2023): Männer in suizidalen Krisen. Ansätze für genderspezifische Suizidprävention und psychosoziale Versorgung. In: *Psychotherapeuten Journal*, 3/2023, S. 271–278. [https://www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/med_domecvnda4_4bec8/\\$file/PTJ_2023_3_Artikel%20Hofmann%20et%20al.pdf](https://www.psychotherapeutenjournal.de/ptk/web.nsf/gfx/med_domecvnda4_4bec8/$file/PTJ_2023_3_Artikel%20Hofmann%20et%20al.pdf) [Zugriff: 20.02.2024].
- International Association for Suicide Prevention (2023): Suicide Prevention for Boys and Men. <https://www.iasp.info/suicide-prevention-for-boys-and-men/> [Zugriff: 23.12.2023].
- Israel, Matthias/Felber, Werner/Winiecki, Peter (2001): Geschlechtsunterschiede in der parasuizidalen Handlung. In: Freytag, Regula/Giernalczyk, Thomas (Hrsg.): *Geschlecht und Suizidalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 28–44.
- Kielan, Aleksandra/Jaworski, Mariusz/Mosio lek, Anna/ Chodkiewicz, Jan/ wiecicki, Lukas/Walewska-Zielecka, Bożena (2021): Occurrence of male depression symptoms, suicidal behaviors, alcohol and tobacco use and level of personal resources in three male groups. In: *Journal of Men’s Health*, Vol. 17, no. 3., S. 77–87. <https://doi.org/10.31083/jomh.2021.035> [Zugriff: 26.01.2024].
- King, Kylie/Dow, Briony/Keogh, Louise/Feldman, Peter/Milner, Allison/Pierce, David/Chenhall, Richard/Schlichthorst, Marisa (2020): “Is Life Worth Living?”: The Role of Masculinity in the Way Men Aged Over 80 Talk About Living, Dying, and Suicide. In: *American Journal of Men’s Health* September–October, S. 1–14. <https://doi.org/10.1177/1557988320966540> [Zugriff: 25.01.2024].
- Maramis, Margarita M./Pantouw, Jakobus G./Lesmana, Cokorda Bagus Jaya (2021): Depression screening in Surabaya Indonesia: Urgent need for better mental health care for high-risk communities and suicide prevention for men. In: *The International journal of social psychiatry*, 67 (5), S. 421–431. <https://doi.org/10.1177/0020764020957359> [Zugriff: 20.02.2024].
- McKenzie, Sarah K./Oliffe, John L./Black, Alice/Collings, Sunny (2022): Men’s Experiences of Mental Illness Stigma Across the Lifespan: A Scoping Review. In: *American Journal of Men’s Health*. <https://doi.org/10.1177/15579883221074789> [Zugriff: 25.01.2024].
- Rice, Simon, M./Oliffe, John, L./Kealy, David/Seidler Zac, E./Ogrodniczuk, John, S. (2020): Men’s Help-Seeking for Depression: Attitudinal and Structural Barriers in Symptomatic Men. In: *Journal of Primary Care & Community Health* 2020, 11, S. 1–6. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2150132720921686> [Zugriff: 9.02.2024].

- Ringel, Erwin (1986): *Das Leben wegwerfen. Reflexion über Selbstmord*, Auflage (3). Wien: Herder & Co.
- Roskar, Saska/Bracic, Mark Floyd/Kolar, Urska/Lekic, Ksenia/Juricic, Nusa Konec/Grum Alenka Tancic/Dobnik, Bogdan/Postuvan, Vita/Vatovec, Mojca Vatovec (2017): Attitudes within the general population towards seeking professional help in cases of mental distress. In: *International Journal of Social Psychiatry* Nov, 63 (7), S. 614–621. <https://doi.org/10.1177/0020764017724819> [Zugriff: 27.01.2024].
- Schäfer, Markus (2019): Kommunikation über Suizide. In: Rossmann, Constanze/Hastall, Mathias R. (Hrsg.): *Handbuch der Gesundheitskommunikation. Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 591–602.
- Statistik Austria (2023): *Todesursachenstatistik aus dem Jahr 2022* [Dataset]. Startseite – STATISTIK AUSTRIA – Die Informationsmanager [Zugriff am 15.4.2024].
- Waidhofer, Eduard (2015): *Die neue Männlichkeit. Wege zu einem erfüllten Leben*. Munderfing: Verlag Fischer & Gann.
- Wedler, Hans (2017): *Suizidkontrovers. Wahrnehmungen in Medizin und Gesellschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wolfersdorf, Manfred (2008): Suizidalität. In: *Nervenarzt*, 79, S. 1319–1336. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00115-008-2478-2> [Zugriff: 13.01.2024].
- World Health Organization (2019): *Suicide worldwide in 2019. Global Health Estimates*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341728/9789240026643-eng.pdf?sequence=1> [Zugriff: 25.01.2024].

Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit

Katharina Deutsch, Susanne Fischer, Arno Heimgartner

1 Einleitung

Fehler sind in der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis ein unliebsamer, oft verschwiegener, aber dennoch ständiger Begleiter. In diesem Beitrag wird ein Diskurs über die Definition von Fehlern sowie deren Bedeutung in der Sozialen Arbeit hergestellt. Es wird versucht, die Potentiale einer konstruktiven Fehlerkultur im Kontext der Sozialen Arbeit aufzuzeigen. Deshalb werden förderliche und hinderliche Faktoren beschrieben, um Fehler als organisationale Lernerfahrungen nutzbar zu machen, anstatt lediglich Erfolge zu präsentieren.

2 Fehlerdefinition: Was ist überhaupt ein Fehler?

Das Sprechen über Fehler und Fehlerkultur wirft zunächst mehr Fragen als Antworten auf. Die drängendste: Was ist ein Fehler? Ob und wie diese Frage geklärt wird, ist bereits ein Element der Fehlerkultur. Fehler sind Teil jeder Lebenspraxis, denn die „[m]enschliche Wahrnehmung im privaten wie öffentlichen Alltag ist [...] beschränkt, unvollständig und fehlerhaft“ (Staub-Bernasconi 2010: 270). Weil jeder Mensch Fehler begeht, gibt es keine 100-prozentige Fehlervermeidung (vgl. Biese/Cottier. 2020: 256). Wie definiert sich nun ein Fehler? Für Schwabe (2017) steht ein Fehler immer im Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Objektivität (vgl. ebd.: 51). Heid (2015) weist auf den Faktor der Nachträglichkeit hin: „Ein Fehler ist kein Gegenstand der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Gegenstands“ (ebd.: 33). Biesel und Cottier (2020) sprechen vom Fehlerbegriff als einer sozialen Konstruktion, die in die Normen und Werte einer Gesellschaft oder Institution eingebettet ist. Darüber hinaus unterliegt der Begriff einer sprachlichen Konstruktion, die auf die Schwere und Verantwortlichkeit eines Fehlers hinweist (vgl. ebd.:19). Herzog (2018) stellt fest „[e]in Fehler definiert sich nicht von selbst, sondern durch sein Gegenteil“ (ebd.: 272). Damit verweist der Autor auf das, was Oser und Spychiger (2005: 11) als „negatives Wissen“ bezeichnen, welches sich durch Fehler bildet. Denn „man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist; man muss immer wissen, warum eine Sache nicht funktioniert, damit man weiß, wie sie funktioniert“ (ebd.: 11).

Es gibt also kein „Null-Fehler-Paradies“ (Biesel/Cottier 2020: 22) und trotz des Bestandteils von Fehlern als Teil des Lebens, sind diese negativ konnotiert, schambehaftet und eng mit den Begriffen des Scheiterns und Versagens verbunden. Fehlerfolgen können, gerade im Bereich der Sozialen Arbeit und im Kinderschutz, schwerwiegend und schmerzhaft, sogar fatal sein. Dies und den Aspekt der narzisstischen Kränkung des Fehlermachens fasst Biesel (2011) folgendermaßen in Worte: „Fehler sind zwar das Salz in der Suppe des Lernens, aber dieses Salz verursacht fast notwendigerweise Schmerzen in den offenen Wunden der sozialen Fachkräfte, aber auch aller Menschen, die sich nichts sehnlicher wünschen, als perfekt zu sein. [...] insbesondere im Kinderschutz [...]“ (ebd.: 47). Diese Faktoren erschweren die Akzeptanz des Positiven, welches dem Fehler innewohnt. Denn Fehler beinhalten Lernerfahrungen, sie können neue Erkenntnisse und Perspektiven eröffnen. „Hier liegt die tiefe Ambiguität, der janusköpfige Charakter von Fehlern als Ausdruck des Scheiterns auf der einen und als Ausgangspunkt für Lernen und Entwicklung auf der anderen Seite“ (Gartmeier et al. 2015: 7). Aus diesem Grund erscheint die Auseinandersetzung mit der Thematik der Fehlerkultur im Kontext der Sozialen Arbeit als besonders wichtig.

3 Fehler in der Sozialen Arbeit

Um Fehler im beruflichen Kontext besser einzugrenzen, kann von professionellen Fehlern gesprochen werden. Diese stellen multikomplexe Phänomene dar. Sie basieren auf gesellschaftlichen Faktoren wie gesetzlichen Regeln, gleichzeitig sind aber auch im beruflichen Kontext organisationale Werte, Normen und Haltungen in der Fehlerwahrnehmung ausschlaggebend. Beispielsweise sind der sozialpädagogischen Profession Qualitätsstandards zugrunde gelegt, eine Abweichung davon kann als professioneller Fehler gesehen werden (vgl. Biesel 2011: 84).

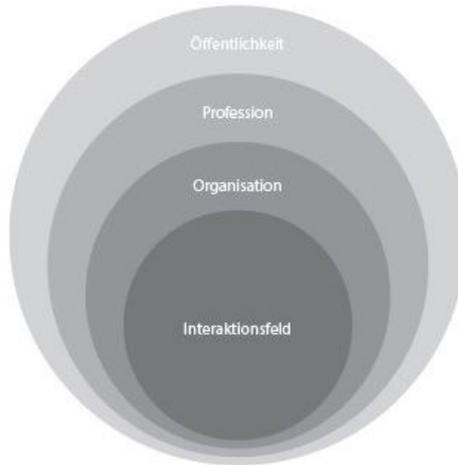
Die systemische Bearbeitung von professionellen Fehlern in der Sozialen Arbeit sowie eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik ist wenig vorhanden (vgl. OGSA 2021: 2). Beispielsweise ist im Feld der Kinder- und Jugendhilfe keine universelle Fehlerdefinition vorherrschend (vgl. Biesel et al. 2020: 255). Fehler sind hier nach wie vor ein Tabuthema. Oftmals wird selbst das Wort *Fehler* vermieden (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 139), stattdessen wird eher von „problematischen Fallverläufen“ (Kindler/Gerber/Lillig 2020: 255) oder von „Lernerfahrungen“ gesprochen (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 139). Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe werden Fehler in der Regel als Abweichung von rechtlichen und/oder professionellen Standards betrachtet, wie beispielsweise der Kinderschutzleitlinie oder den FICE-Qualitätskriterien (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 269; Kindler/Gerber/Lillig 2020: 255).

Das Feld der Sozialen Arbeit wird als *lebendiges System* bezeichnet (vgl. Wolff 2013: 16). Es ist durch einen dynamischen Charakter gekennzeichnet, der Unsicherheit, Unvorhersehbarkeit sowie strukturelle Ambi- und Polyvalenz

mit sich bringt. Dadurch gestalten sich Arbeitsbeziehungen mit Adressat:innen individuell und Interventionen lassen sich nur bedingt steuern (vgl. Biesel/Wolff 2014: 22; Biesel 2011: 37). Das professionelle Handlungsfeld wird durch Beziehungsdynamiken, aber auch durch äußere Umweltbedingungen wie Politik, Ökonomie und Kultur mitbestimmt (vgl. Biesel/Wolff 2014: 22). Dies zeigt sich auch im Fehlerdiskurs. Deutsch und Fischer (2023) weisen in ihrem Modell der *Einflussgrößen auf den Fehlerdiskurs im sozialpädagogischen Handlungsfeld* darauf hin. In Anlehnung an das ökologische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) sowie dem Kräftefeld der Interaktion und Intervention von Heiner (2010) benennen die Autorinnen vier Systemebenen, welche Einfluss auf den Fehlerdiskurs nehmen, in Interaktion stehen und durch Machtungleichheiten gekennzeichnet sind. Auf der Ebene des Mikrosystems befindet sich das Interaktionsfeld zwischen Fachkraft und Adressat:in. Die Organisation mit ihren Rahmenbedingungen, expliziten und impliziten Regeln und Normen folgt auf der Ebene des Mesosystems. Die Einflussgröße der Profession ist auf der Exosystemebene verortet. Hierunter fallen u. a. die Ausbildung, Forschung, Qualitätsstandards der sozialpädagogischen Profession und Mandate der Sozialen Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2018). Auf der Makrosystemebene befindet sich die Einflussgröße der Öffentlichkeit, hierunter fallen u. a. rechtliche und politische Faktoren und die gesamtgesellschaftliche Einbettung. Diese Einflussgrößen bilden die Rahmenbedingungen für den Fehlerdiskurs, der die Definition von Fehlern, die Fehlererkennung und den Umgang damit umfasst. In Bezug auf Fehlerbeurteilungen ist davon auszugehen, dass die Öffentlichkeit (z. B. durch mediale Darstellung und Skandalisierung eines Fehlers) die stärkste Definitionsmacht besitzt, gefolgt von Profession und Organisation. Im Interaktionsfeld haben Fachkräfte weniger Möglichkeiten, auf Fehler aufmerksam zu machen, und die Definitionsmacht bei der Fehlerbestimmung seitens der Adressat:innen ist am geringsten. Das Modell kann als Analysewerkzeug verwendet werden und verdeutlicht die Komplexität des Themas (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 20).

Die Wahrnehmung und der Umgang mit Fehlern sind subjektive Prozesse, die von psychodynamischen Faktoren und der Biografie der Akteur:innen bestimmt werden. Das Erkennen und Benennen von Fehlern bei sich selbst oder anderen ist u. a. mit Schuld- und Schamgefühlen verbunden. Auch das Geben und Annehmen von Feedback in Bezug auf Fehler gestaltet sich in der Praxis schwierig und emotional herausfordernd (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 148). Innere (Helfer:innen-) Ideale (vgl. Schmidbauer 1977), einseitige Schuldigen-Suche sowie ein sanktionierender und beschämender Umgang mit Fehlern in einer Organisation können dazu beitragen, dass Fehler vertuscht, unter den Teppich gekehrt und somit inadäquat behandelt werden (vgl. Deutsch/Fischer 2023; Deutsch 2023: 38). Dabei steht fest, dass bereits die Annahme, Fehler vollkommen vermeiden zu können, schon ein Fehler an sich ist und so den Weg zum konstruktiven Umgang verstellt (vgl. Biesel/Cottier 2020: 22). Wie können Fehler nun konstruktiv bearbeitet und somit ein Lernen daraus generiert werden?

Abb. 1: Einflussgrößen auf den Fehlerdiskurs im sozialpädagogischen Handlungsfeld
(Deutsch/Fischer 2023)



4 Fehlerkultur versus Fehlermanagement – eine Gegenüberstellung

Eine konstruktive Fehlerbearbeitung stellt eine gesamtorganisationale Herausforderung dar, welche auf mehreren Ebenen analysierender und prozessorientierter Arbeit bedarf. Um der Komplexität der Materie gerecht zu werden, muss eine Verflechtung von Fehlermanagement und Organisationskultur, sowie eine Analyse an expliziten und impliziten organisationalen Werten angestrebt werden (vgl. Glatz/Graf-Götz 2018: 63). Jede Organisation vermittelt durch ihre Kultur bestimmte Werte, Haltungen, Normen und Einstellungen, die das Verhalten ihrer Mitarbeiter:innen beeinflussen. Dies gilt unabhängig von der jeweiligen Unternehmensart. Die Herausforderung von Organisationen, die im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit agieren, wird durch die Komplexität des Arbeitsbereichs verschärft. So greift besonders hier eine reine Implementierung von objektiven Fehlermanagementsystemen zu kurz. Durch das „Technologie-defizit“ (Luhmann/Schorr 1982) folgen soziale Prozesse keiner naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeit und sind daher nur bedingt plan- und kalkulierbar. Dies erschwert einerseits die Identifikation von Fehlern, gleichzeitig erfordert es mehr Partizipation im Fehlerdialog seitens der Mitarbeiter:innen sowie der Adressat:innen, die häufig direkt, oder auch indirekt von den Folgen betroffen sind. Hier bedarf es also einer Kultur, welche selbstkritisches Hinterfragen fördert und es nicht als Bedrohung für den institutionellen Selbstwert wahrnimmt. Setzt eine Organisation sich das Ziel an ihrer Fehlerkultur zu arbeiten, so steht sie vor der Herausforderung nicht nur explizite Aspekte (Ziele, Technologien,

Strukturen) zu verändern, sondern auch implizite Einstellungen, Wertehaltungen, Gruppennormen zu dechiffrieren. Häufig werden schnell Standardisierungsverfahren und andere kurzfristige Innovationen etabliert. Jedoch konnte bei Fehleranalysen in problematischen Kinderschutzverläufen gezeigt werden, dass auch informelle Organisationswerte eine wichtige Rolle im Fehlerdiskurs spielen (vgl. NZFH 2018: 16). Diese zu untersuchen nimmt mehr Zeit und Ressourcen in Anspruch, fordert wesentlich mehr Auseinandersetzung, führt jedoch zu einer nachhaltigeren Weiterentwicklung der Organisation. Erst durch diesen Analyseprozess kann eine weitreichende Veränderung in Gang gesetzt werden, da Entwicklung ein Verstehen der aktuellen Realität voraussetzt. Um ein plakatives Beispiel anzuführen, wäre die Einführung eines Fehler-Feedbacks nur dann sinnvoll, wenn die Leitungsperson, welche das Feedback erhält, auch konstruktiv mit diesem umgehen kann. Erfährt der:die Mitarbeitende jedoch auf das Feedback eine emotionale Sanktion, wie z. B. Wut oder Belächeln der:des Vorgesetzten, so sinkt die Wahrscheinlichkeit eine ehrliche Rückmeldung in das Feedbackgespräch einzubringen, selbst wenn dieses per Vorgabe jährlich zu führen wäre (vgl. Glatz/Graf-Götz 2018: 64).

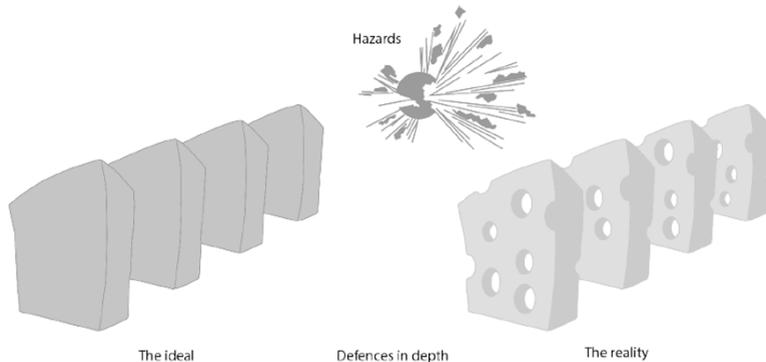
Die Leitung hat eine Schlüsselfunktion bei der impliziten Vermittlung der organisationalen Fehlerkultur (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 214 ff.). Um jedoch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern zu entwickeln, ist die Bereitschaft zur Bearbeitung auf allen Organisationsebenen erforderlich. Argyris und Schön (1997) sprechen hier von der Etablierung und Differenzierung des *single loop learnings* und des *double loop learnings*. Beim *single loop learning* liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit eigenen Fehlern und der Anregung einer selbstkritischen Hinterfragung. Beim *double loop learning* werden zusätzlich institutionelle Rahmenbedingungen überprüft. Dadurch wird ein Dialog zwischen den subjektiven Erfahrungen der Mitarbeiter:innen und Vertreter:innen des jeweiligen Systems ermöglicht, um Veränderungsprozesse anzuregen und organisationale Grenzen zu überwinden. Mitarbeiter:innen haben hierdurch die Möglichkeit, potenzielle Fehlerquellen im System zu erkennen und darauf aufmerksam zu machen, bevor tatsächliche Fehler auftreten (vgl. ebd.: 346f.).

Professionelle Fehler werden häufig einzelnen Mitarbeiter:innen angelastet, entstehen aber meist mitbedingt durch systemische Rahmenbedingungen. Erst durch das Zusammenspiel von organisatorischen Bedingungen und *unsafe acts* von Mitarbeiter:innen können Fehler in ihrer Gesamtheit verstanden und organisational verändert werden (vgl. Reason 2000: 768).

Anhand des Modells von Reason (2016) wird versucht, die Gegebenheiten der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Praxis zu veranschaulichen. Das Modell ist dabei nicht als statisches Konstrukt zu verstehen, sondern vielmehr als dynamisches Konzept, das einem stetigen Wandel unterliegt. Sicherheitslücken, die bestehen, können geschlossen werden, jedoch tun sich an anderer Stelle weitere auf. Durch diese dynamische Natur wird deutlich, dass ein fehlerfreier Zustand in der Sozialen Arbeit eine Illusion bleiben muss. Wenn

jedoch Fehler als systemische Phänomene erklärt werden können und somit im organisationalen Selbstverständnis verankert sind, können Prozesse angeregt werden, welche die Arbeitsqualität verbessern, indem aus Fehlern der Vergangenheit gelernt wird und diese nicht wiederholt werden.

Abb. 2: Ideal versus Realität von Sicherheitsmaßnahmen (in Anlehnung an Reason 2016: 9)



Um nachhaltiges Lernen aus Fehlern zu ermöglichen, müssen Akteur:innen sozialer Organisationen flexibel, offen, selbstkritisch, achtsam, zuverlässig und ehrlich über geschehene Fehler kommunizieren (vgl. Biesel 2011: 132). Wünschenswert wären Kommunikationswege, die flexibel gestaltbar sind und somit hierarchische Grenzen überwinden können. In vielen Sozialorganisationen sind klare bürokratische Wege vorgeschrieben oder durch Verhaltensnormen etabliert, wodurch der Fehlerkommunikation Grenzen gesetzt sind (vgl. Biesel/Cottier 2020: 24). Die Leitung nimmt hierbei eine Schlüsselposition ein, um Fehlerdialoge innerhalb der Organisation zu ermöglichen oder Sicherheitslücken an höhere Ebenen weiterzuleiten. Auch kann die Leitung als Vorbildfunktion in der Fehlerkommunikation wahrgenommen werden, indem sie durch ihr Verhalten das Ansprechen von Fehlern er- oder entmutigt.

5 Hilfreiche Faktoren für eine konstruktive Fehlerkultur

5.1 Die Organisation

Organisational ist es wichtig, explizite Aspekte und Strukturen des Fehlermanagements zu etablieren. Dazu sollten Angebote und Zeiten für die Teamentwicklung im Organisationskonzept verankert sein. Supervisionen müssen regelmäßig, nicht nur anlassbezogen stattfinden und eine Teilnahme verpflichtend

sein. Flache Hierarchien und bereichsübergreifende Kommunikation stellen eine Struktur dar, wodurch die Fehlermeldungen flexibler und bedarfsorientierter möglich sind. Mitarbeiter:innen sollten ermutigt werden, ihre eigenen Fehler zu erkennen, zu kommunizieren und systematisch zu verorten, um die Weiterentwicklung der Organisation zu fördern. Personen, die auf Fehler hinweisen, sollten anerkannt statt bestraft werden, beispielsweise durch Wertschätzung ihrer Ansprache.

In Bezug auf die Arbeit mit Adressat:innen hat sich gezeigt, dass es hilfreich ist, wenn die Organisation Möglichkeiten zur Entschuldigung und Wiedergutmachung bietet und die Mitarbeiter:innen bei Fehlerdialogen gut begleitet und organisational unterstützt. Sowohl die Vorbereitung als auch die Nachbearbeitung von Gesprächen zur Fehlerthematisierung mit Adressat:innen können als organisatorische Weiterentwicklung genutzt werden und stellen somit einen förderlichen Faktor für eine konstruktive Fehlerkultur dar. Hierfür müssen Ressourcen wie finanzielle Mittel verfügbar sein, um diesen Prozess professionell zu begleiten z. B. durch Supervisionen oder Interventionen (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 205ff.).

5.2 Die Leitung

Diese Funktion vermittelt explizite und implizite Normen, Werte, Haltungen und Strukturen und bedingt dadurch maßgeblich den Fehlerumgang in einem Team. Aber auch die individuelle Führungspersönlichkeit beeinflusst den Umgang mit Fehlern in einer Einrichtung. Dies zeigt sich u. a. in der Art und Weise wie auf gemachte Fehler emotional reagiert wird. Dabei geht es sowohl um eigene Fehler als auch um die der Mitarbeitenden. Ein fehlerfreundliches Klima zeichnet sich durch wertschätzendes Feedback, Ehrlichkeit und Gerechtigkeit aus, wodurch sowohl dem Negativen als auch dem Positiven des Fehlers Raum gegeben wird. Da die Leitung als *Rolemodel* für den gelebten organisationalen Fehlerumgang fungiert, ist es wichtig sich besonders in dieser Funktion mit der eigenen Beziehung zum Fehlermachen auseinanderzusetzen. Zusätzlich ist es indiziert, sich selbstreflexiv mit der eigenen Funktion, Arbeitshaltung und Einstellungen gegenüber den Mitarbeiter:innen auseinanderzusetzen. Dies bedarf einerseits persönlicher Bereitschaft, Offenheit und Engagement, gleichzeitig kann dies durch institutionelle Vorgaben gestärkt werden. Hilfreich wird hier erachtet, wenn es der Leitung gelingt, über die eigene Fehlerbarkeit zu sprechen, die eigenen Fehler transparent zu kommunizieren sowie die Fähigkeit professionell mit Feedback umzugehen und dieses auch aktiv von den Mitarbeiter:innen einzufordern. Ebenso Feedback zu geben und Kritik äußern zu können, wobei hier die Differenzierungsfähigkeit der Leitung geschult sein sollte, um nur das Verhalten als fehlerhaft zu kritisieren, ohne die Person zu kränken. Es ist auch notwendig, einen Perspektivenwechsel von der ein-

seitigen Zuschreibung von Fehlern an einen Mitarbeitenden hin zu einem systemischen Fehlerverständnis zu vollziehen (vgl. Deutsch/Fischer 2023: 214ff.). Wertschätzende Kritik, bei gleichzeitiger systemischer Fehleranalyse, die im nächsten Schritt gesamtorganisational nutzbar gemacht wird, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe für Führungskräfte dar. Diese entstehende Komplexität scheint jedoch notwendig, um den Anforderungen des sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Alltags gerecht zu werden und die Arbeitsqualität kontinuierlich zu verbessern. Hier ist ein Zusammenspiel von organisationalen Strukturen unumgänglich, welche auch die Leitung in ihrer Schlüsselfunktion für die Fehlerkultur wahrnehmen und gleichzeitig in ihrer Funktion unterstützen, um organisationale Fehlerdialoge adäquat zu gestalten und systemische Weiterentwicklung zu fördern.

6 Fazit: Fehlerinklusion als organisatorische und individuelle Herausforderung

Um Fehler im sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Handlungsalltag zu inkludieren, benötigt es einerseits die persönliche Offenheit sich mit der eigenen Fehlbarkeit auseinanderzusetzen und konstruktive Wege zu finden, um diese zu kommunizieren. Andererseits muss seitens der Organisation ein Interesse an der Förderung des Umgangs mit Fehlern bei den Mitarbeiter:innen bestehen, um Klarheit und Transparenz hinsichtlich der Meldung von Fehlern zu gewährleisten. Es ist wichtig, in der jeweiligen Organisation darüber nachzudenken, wie systematisches Fehlerlernen ermöglicht werden kann. In die Entwicklung einer konstruktiven Fehlerkultur ist jedes einzelne Organisationsmitglied involviert. Daher sind Strukturen zur transparenten und zeitnahen Kommunikation notwendig. Eine fehleroffene Haltung auf Führungsebene hat zusätzlich einen starken Einfluss auf den Umgang der Mitarbeiter:innen mit Fehlern und prägt somit maßgeblich die Fehlerkultur. Die Etablierung eines adäquaten und transparenten Fehlermanagements ist zusätzlich zur gelebten Haltung notwendig, um Fehlermeldungen in den Alltag der Sozialen Arbeit zu inkludieren. Um die Fehlerkompetenz der Professionellen zu fördern, sollten bereits in der Ausbildung Lernorte geschaffen werden, die die Vermittlung von Fehlerkompetenz zum Ziel haben.

7 Literaturverzeichnis

- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1997): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. In: Reis: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 97, 77–78, S. 345–348.
- Biesel, Kay (2011): *Wenn Jugendämter scheitern. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz*. Bielefeld: Transcript.
- Biesel, Kay/Cottier, Michelle (2020): *Errors and mistakes in child protection: understandings and responsibilities*. In: Biesel, Kay/Masson, Judith/Parton, Nigel/Pösö, Tarja (Hrsg.): *Errors and Mistakes in Child Protection. International Discourses, Approaches and Strategies*. Bristol: Policy Press, S. 17–34.
- Biesel, Kay/Masson, Judith/Parton, Nigel/Pösö, Tarja (2020): *Dealing with errors and mistakes in child protection: similarities and differences among countries*. In: Biesel, Kay/Masson, Judith/Parton, Nigel/ Pösö, Tarja (Hrsg.): *Errors and Mistakes in Child Protection. International Discourses, Approaches and Strategies*. Bristol: Policy Press, S. 255–273.
- Biesel, Kay/Wolff, Reinhart (2014): *Aus Kinderschutzfehlern lernen. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie*. Bielefeld: Transcript.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutsch, Katharina (2023): *Die Freiheit über Fehler zu sprechen*. In: *Sozialpädagogische Impulse* 23, 2, S. 37–39.
- Deutsch, Katharina/Fischer, Susanne (2023): *Fehlerkulturen in der Sozialpädagogik. Über den Umgang mit professionellen Fehlern in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, Band (26)*. Wien: Lit Verlag.
- Gartmeier, Martin/Gruber, Hans/Hascher, Tina/Heid, Helmut (2015): *Fortschritte der Fehlerforschung*. In: Gartmeier, Martin/Gruber, Hans/Hascher, Tina/Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster: Waxmann, S. 7–16.
- Glatz, Hans/Graf-Götz, Friedrich (2018): *Handbuch Organisation gestalten: für Praktiker aus Profit und Non-Profit-Unternehmen, Trainer und Berater, Auflage (3)*. Weinheim: Beltz.
- Heid, Helmut (2015): *Über Relevanz und Funktion des Fehlerkriteriums*. In: Gartmeier, Martin/Gruber, Hans/Hascher, Tina/Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster: Waxmann, S. 33–52.
- Heiner, Maja (2010): *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle- Felder- Fähigkeiten*. München: Ernst Reinhardt.
- Herzig, Michael (2018): *Jede Organisation hat eine Fehlerkultur. Ein Plädoyer gegen die Technisierung des Qualitätsverständnisses in sozialen und gesundheitlichen Berufen*. In: *Praxismanagement* 18, 5, S. 270–275.

- Kindler, Heinz/Gerber, Christine/Lillig, Susanna (2020): Discourses, approaches and strategies on errors and mistakes in child protection in Germany. In: Biesel, Kay/Masson, Judith/Parton, Nigel/Pösö, Tarja (Hrsg.): *Errors and Mistakes in Child Protection. International Discourses, Approaches and Strategies*. Bristol: Policy Press, S. 173–191.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Berlin: Suhrkamp, S. 11- 40.
- NZFH – Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2018): *Nationaler Forschungsstand und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz 8*. Köln: NZFH.
- OGSA (2021): *Kinder- und Jugendhilfe in Österreich – Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Kindheit und Jugend“ der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa)*. Wien: OGSA.
- Oser, Fritz/Spycher, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Reason, James (2000): Human Error: Model and Management. In: *British Medical Journal* 00, 320:768, S. 760–770.
- Reason, James (2016): *Managing the Risks of Organizational Accidents*. Oxfordshire: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schmidbauer, Wolfgang (1977/1980): *Die hilflosen Helfer: Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Leipzig: Rowohlt.
- Schwabe, Mathias (2017): *Die ‚dunklen Seiten‘ der Sozialpädagogik. Ideale, Negatives, Ambivalenzen*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2010): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Auflage (3). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 267–282.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft Auf dem Weg zu kritischer Professionalität*, Auflage (2). Leverkusen-Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Wolff, Reinhart (2013): Eine reflexive Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit schaffen – Aus Fehlern und Erfolgen lernen. In: *Sozialarbeit in Österreich* 13, 3, S. 12–19.

Inklusion durch organisationale Resilienz? Gewaltschutzstrukturen in der Eingliederungshilfe

Matthias Müller

Für die Perspektive einer *Sozialen Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion* erweist sich das Feld der Eingliederungshilfe als prädestiniert. Unter den menschenrechtlichen Setzungen und Zielen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) beabsichtigt das deutsche *Bundesteilhabegesetz* (BTHG) seit 2016 in Stufen die Verwirklichung von Inklusion, die „gleichberechtigte Teilhabe“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX) von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen. Teilhabe, grundsätzlich Bestandteil jedes Menschenrechts, bestimmt den Begriff von Behinderung im Sinne des sozialen Modells maßgeblich (vgl. Rudolf, 2017). Mit diesem Perspektivenwechsel vom Fürsorgeprinzip zur Personenzentrierung verbinden sich die personenbezogene Teilhabeplanung, der Fokus auf Selbstbestimmung und Empowerment (vgl. TMASGFF 2021).

Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) bilden auch gegenwärtig für mehr als 300.000 Menschen in Deutschland die Orte der Verwirklichung ihres Rechts auf Teilhabe am Arbeitsleben (§ 49, 56, 219ff. SGB IX) – auch wenn diese als Sondersysteme umstritten und zu überwinden sind (vgl. UN-BRK: Art. 27; Czedik 2020; Eichenhofer 2022). Kritisiert werden Merkmale *totaler Institutionen*, etwa die institutionelle, machtförmige Strukturierung von Alltag bei teils lebenslangem Besuch der Einrichtungen (vgl. Rohrman/Schädler 2011; Schrötle/Hornberg 2014). Fachkräfte agieren hier in der Antinomie von Inklusions- bzw. Subjektorientierung und der kritischen Analyse auf WfbM als Orte der Exklusionsverwaltung.

Auf ein so vorbereitetes Feld trifft das Teilhabestärkungsgesetz (§ 37 a SGB IX), welches Leistungsanbieter seit 2022 verpflichtet, Gewaltschutzkonzepte vorzuhalten. Hier bildet sich die interessante Konstellation ab, dass Gewaltschutz auf der Ebene der Organisation zur notwendigen Bedingung der Möglichkeit subjektbezogener Inklusion wird. Wie lässt sich die Entwicklung solcher Schutzstrukturen fassen? Zunächst empirisch im Sinne methodischer Projekt- bzw. Organisationsentwicklung. Ein theoretisch interessierter Anspruch sollte zugleich analytisch und normativ sein – als Theorie deduktive Kategorien bieten, die sich auch für die empirische Rekonstruktion eignen sowie Kriterien enthalten für die Etablierung gelingender Schutzstrukturen. Eine solche bildet die Theorie organisationaler Resilienz von Duchek (2020). Diese soll im Beitrag als Rekonstruktionsfolie für eine Fallstudie und für die Diskussion gelingender Schutzstrukturen zugleich dienen. Die Fallstudie bezieht sich auf den Prozess der Gewaltschutzprojektentwicklung im Bereich WfbM.

1 Gegenstand und Methoden

Die empirische Grundlage des Beitrags bildet die frühere Tätigkeit des Autors als Pädagogischer Leiter und Projektleiter *Gewaltschutz für Werkstätten* bei einem Träger der Eingliederungshilfe. Ausgangspunkt ist damit ein Standpunkt der Praxis bzw. des professionellen Handelns unter den Bedingungen des BTHG bzw. Teilhabestärkungsgesetzes (vgl. Müller 2024). Die Methodik bezieht sich auf das temporäre Projekt zur Entwicklung eines Gewaltschutzkonzepts im Sinne einer Organisationsentwicklung und umfasst die Klärung von Auftrag, Zielen und Mandat, die Ernennung von Projektleitung und zu beteiligenden Akteur:innen, die Strukturierung des Prozesses, Durchführung von Arbeitsschritten, Ergebnissicherung und Rückkopplung in die Organisation (vgl. zu Methoden exemplarisch: DIMR 2022; LAG WfbM Mecklenburg-Vorpommern 2021; LIGA Thüringen 2023; Omidi 2022).

Für die theoriegeleitete Rekonstruktion einer Fallstudie zur organisationalen Resilienz sind die Beobachtungen im Sinne einer ethnografischen Fallstudie *ex post* zu rekonstruieren. Im Beitrag wird vom Prozess der Projektentwicklung vor allem die Risikoanalyse skizziert – und in Organisationsperspektive (vgl. Scherr 2018) auf die Entwicklung der Fähigkeit organisationaler Resilienz bezogen. Im Sinne einer ethnografischen Rekonstruktion bestehen Grenzen des Samples und der Reichweite; gleichwohl kann die Fallstudie den theoretischen Blick auf die organisationsbezogene Bearbeitung von subjektbezogener Inklusion und damit für weitergehende Forschungen schärfen.

2 Gewaltschutz und organisationale Resilienz im Steuerungskontext des BTHG

Resilienz und Gewalt sind intuitiv aufeinander zu beziehende Themen. Resilienz im allgemeinen Sinne von Anpassungsfähigkeit oder Widerstandskraft kann auf individueller Ebene eine Ressource gegen Gewalt sein. Für Organisationen stellt Gewalt in einer gesellschaftlich dafür sensibilisierten Gegenwartsgesellschaft ein Problem dar. Dies betrifft in besonderem Maße Organisationen der Pädagogik oder Pflege. Gewalt auch im noch nicht strafrechtlich relevanten Sinne widerspricht fachlichen Standards und pädagogischen Qualitätsansprüchen einer Sozialen Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession versteht und jede Art von Diskriminierung, Gewalt und Missbrauch zu bekämpfen hat (vgl. Staub-Bernasconi 2018; UN-BRK: Art. 16).

Grundlegender Bezugspunkt des aus der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung stammenden Begriffs der organisationalen Resilienz sind (Markt-) Bedingungen, die für (Wirtschafts-)Unternehmen Risiken mit sich bringen und permanente Anpassungsleistungen erfordern (vgl. Duchek 2020). Im Kontext des BTHG kann von intendiert wettbewerblichen Elementen und quasi-marktlichen

Strukturen gesprochen werden, die an den Staat als wohlfahrtsstaatliche Steuerungsinstanz zurückgebunden sind. Dem BTHG wird hier – im Kontext neoliberaler Sozialpolitik und Outputorientierung – eine besondere Vorreiterrolle zugesprochen. Erwartet wird, dass staatliche Leistungsträger ihre Steuerungskompetenz deutlich ausbauen bezüglich der Hilfeplanung (§§ 99 ff. SGB IX) sowie der Wirksamkeit im vertragsrechtlichen Kontext (§§ 125, 128 SGB IX) (vgl. Boecker/Weber 2021). Die Umsetzung des BTHG als das „größte behindertenpolitische Reformprojekt der letzten Jahre“ geht zwar schleppend voran (Der Paritätische Gesamtverband 2023) und ist empirisch derzeit noch wenig erfasst.

Aus Resilienzperspektive liegt auf der Hand, dass Gewalt für Leistungserbringer ein existentielles Risiko darstellt: Nach außen als zumindest theoretisches Risiko, durch gegenüber Kostenträgern unzureichend nachgewiesenen Gewaltschutz § 37 a SGB IX nicht zu erfüllen und zumindest zeitweise nicht am ‚Markt‘ teilnehmen zu können. Vor allem aber, nach innen, wenn Gewalt in Einrichtungen stattfindet, bekannt und öffentlich skandalisiert wird.

Die Etablierung von Schutzstrukturen lässt sich theoretisch aufschließen als Entwicklung der Fähigkeit zur organisationalen Resilienz. Duchek (2020) sieht erfolgreiche Resilienz in einem offensiven Umgang von Organisationen mit Bedrohungen, der sich in einem Phasierungsmodell der Antizipation („to anticipate potential threats“), der Bewältigung bzw. des Krisenumgangs („to cope effectively with adverse events“) und der Anpassung („to adapt to changing conditions“) abbildet (Duchek 2020: 220; siehe auch den Leitfaden der ISO: International Organization of Standardization 2017: 3).

„Anticipation is the first dimension of organizational resilience and describes its preventive aspects relative to a disturbance. It refers to the ability to detect critical developments within the firm or in its environment and to adapt proactively“ (Duchek 2020: 225).

„The overall ability to cope with the unexpected is closely related to crisis (incident) management and can be separated into two sub-categories: the ability to accept a problem and the ability to develop and implement solutions“ (ebd.: 227).

„Beside the first two phases, resilience also includes the ability to adapt to critical situations and to use change for own purposes. This ability refers to adjustments following crises and is directed toward organizational advancement“ (ebd.: 230).

3 Antizipation, Bewältigung und Anpassung im Prozess der Entwicklung eines Gewaltschutzkonzepts

Idealtypisch betrachtet erarbeiten Organisationen auf Grundlage erfolgreicher Antizipation eine effektive Antwort auf kritische Ereignisse. So gewonnenes Wissen bildet die Grundlage des Bewältigungshandelns. In der dritten Phase der Anpassung geht es darum, langfristig aus Krisen zu lernen und neue Werte oder Praktiken zu entwickeln. Allerdings ist bisher wenig bekannt über Umsetzungen in der Praxis (vgl. Duchek 2020: 230).

3.1 Antizipation als Risikoanalyse von Exklusion und Vulnerabilität

Eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Resilienz bildet Wissen als Ergebnis von Risikoanalysen (vgl. Duchek 2020: 225–227). Die Risikoanalyse ist gehalten, den widersprüchlichen strukturellen Kontext zwischen Inklusionsorientierung und institutionellem Sondersystem zu begreifen. In menschenrechtlicher Perspektive gebietet Art. 16 der UN-BRK die Freiheit von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch für Menschen mit Behinderungen (vgl. Rudolf 2017). Mit dem Teilhabegebot des BTHG verbindet sich das Recht auf Schutz vor Ausbeutung und Missbrauch sowie das Diskriminierungsverbot. Risikoanalytisch anzumerken wäre jedoch, dass § 37 a SGB IX samt Kommentierung kaum Hinweise enthält, welche fachlichen Qualitätsstandards gelten oder wie diese Schutzstrukturen aussehen (kritisch dazu: vgl. DIMR 2022). Auch deren Verankerung in Landesrahmenverträgen lässt auf sich warten.

Damit mögen für Leistungsanbieter in der Eingliederungshilfe temporäre Risiken einer Übergangsphase angesprochen sein. Hinzu kommt aber, dass sich WfbM, in der heutigen Form vor über 60 Jahren als gemeindenahere Angebote der Integration in Arbeit gegründet, in einer Umbruchssituation befinden. Das BTHG verfolgt das Ziel der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt (siehe UN-BRK: Art. 27). Jedoch ist höchst strittig, ob sich dieses Ziel der Inklusion durch WfbM überhaupt realisieren lässt. Neben der Kritik als Sondersysteme, worauf teils mit der Forderung nach Abschaffung, teils mit der Forderung nach Öffnung hin zu Sozialunternehmen reagiert wird, besteht Kritik an der Leistungsoptimierung sowie der Armutsbetroffenheit von Werkstattbeschäftigten (vgl. Czedik 2020; Eichenhofer 2022; Rohrman/Schädler 2011).

Die Leistungsoptimierung steht für eine für pädagogische Organisationen ungewöhnliche Produktionsorientierung (vgl. Czedik 2020). Diese geht einher mit Qualifikationsanforderungen an pädagogische Fachkräfte, die keine akademische Ausbildung, aber ein handwerkliches Profil vorweisen müssen (§ 9 Abs. 3 WVO). Gleichzeitig führt die Diversifizierung von Behinderungsarten durch die zuletzt steigende Zahl von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung zu einem erhöhten Risiko für Gewalt (vgl. Schröttle et al. 2021). Der Beauftragte der Bun-

desregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen macht darauf aufmerksam, dass die Realität in Einrichtungen der Behindertenhilfe noch nicht dem Anspruch der Gewaltfreiheit entspricht (vgl. DIMR 2022: 3). Insbesondere Frauen und Mädchen sind konfrontiert mit unterschiedlichen Gewaltformen wie psychische, körperliche oder sexualisierte Gewalt. Auch in WfbM mehren sich danach Hinweise auf Gewaltereignisse (vgl. Schröttle/Hornberg 2014; Schröttle et al. 2021).

3.2 Stellvertretendes Bewältigungshandeln in einer Projektstruktur

Wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeit von Resilienz bildet Wissen, welches durch eine Risikoanalyse in der Phase der Antizipation gewonnen werden soll. Duchek (2020: 225–227) unterscheidet dabei zwischen den organisationalen Fähigkeiten *observation and identification* sowie *preparation*. In der Phase der Antizipation geht es darum, interne und externe, auch zukünftige Entwicklungen zu beobachten, hierzu Wissen zu generieren, um damit in der Organisation proaktiv zu arbeiten. Das skizzierte Wissen zu Exklusionsrisiken und Vulnerabilität bildet im untersuchten Feld die notwendige Grundlage für den Blick in die jeweilige Organisation und deren Praxis.

Wie lässt sich die Risikobeobachtung auf stabile *organisationale Füße* stellen? Bevor diese als Daueraufgabe implementierbar wird, etwa im Rahmen eines Gewaltschutzkonzepts, bietet sich eine temporäre Projektstruktur zur Entwicklung eines solchen Konzepts an (zu Methoden der Konzeptentwicklung siehe oben: Gegenstand und Methoden). Wenn Organisationen nicht den Abzweig über *Alibi-Konzepte* nehmen, Gewaltschutz lediglich auf dem Papier nachweisen, dann stehen sie vor großen fachlichen und methodischen Herausforderungen. Skizzenhaft sind Fragen aufgeworfen: Welche Strukturen sind als Projektstrukturen zu schaffen, welche Methoden zur internen Risikoanalyse geeignet? Welche *Produkte* im Sinne präventiver und interventiver Handlungspläne oder kultureller Veränderungen sind passend? Die gesetzlichen Vorgaben geben kaum Hinweise, jedoch werden Träger im bundesweit seit Mitte 2022 verstärkt beobachtbaren formativen Prozess durch fachliche und methodische Angebote von LIGA oder LAG WfbM begleitet. Der Fachberater der LAG WfbM Berlin etwa empfiehlt einen abgrenzbaren Projektprozess von bis zu eineinhalb Jahren (vgl. LAG WfbM Berlin 2023; Omidi 2022).

Wie gestaltete sich die frühe Projektphase des zu betrachtenden Entwicklungsprozesses? Im Auftrag der Geschäftsführung begann die Vorbereitung durch Vertreter:innen aus den Leitungsbereichen Personal, Werkstatt und Pädagogik. Damit sollte der Komplexität des Themas Rechnung getragen werden. Die Entwicklung der Projektstruktur, ausgestattet mit einem Mandat der Geschäftsleitung, ist als notwendige Strategie des Copings lesbar. Zunächst galt es, den fachlichen wie rechtlichen Rahmen abzustecken. Die vorbereitende Gruppe

bearbeitete insofern die Aufträge der explorativen Recherche, der Identifizierung relevanter Akteur:innen in den Einrichtungen sowie bereits bestehender schützender Strukturen. Als solche wurden das Leitbild und die Führungsleitlinien, die Werkstattordnung, das Beschwerdemanagement, der Werkstattatrat und die Frauenbeauftragten (§ 14 WVO) genauso wie Fallberatungen identifiziert. Dieses Wissen, welches in der Systematik vorab nicht bestand, wurde in der vorbereitenden Gruppe sowie mit Verantwortlichen verschiedener Einrichtungen erarbeitet.

Die erste fachliche Recherche (als externes *Screening*) erfolgte durch Sichtung zugänglicher Schutzkonzepte. Inzwischen gibt es hier vielfältige Veröffentlichungen. Weichen stellen aber bereits die frühen Konzepte. So etwa legt die Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (2011) den Fokus auf alle Bereiche der Eingliederungshilfe mit Schwerpunkt sexualisierte Gewalt. Das Konzept der IWO – *Integrations-Werkstätten Oberschwaben gGmbH (2010)* bezieht sich auf WfbM, es wendet dabei den Blick auf die Methodik (hier: des Copings und der Adaption) durch präventive wie interventive Handlungsrichtlinien. In der ersten Analyse wurde deutlich, dass die Mehrzahl der gesichteten Konzepte einen engen Gewaltbegriff körperlicher und sexualisierter Gewalt nutzt. Formen psychischer Gewalt, des Mobbings, digitaler Gewalt und vor allem struktureller Gewalt spielen eine geringere Rolle oder kommen nicht vor (vgl. kritisch dazu: Omidi 2022). Diese Kritik teilt auch die während des Prozesses erschienene Studie zum institutionellen Gewaltschutz (vgl. Schröttle et al. 2021).

Das in der frühen Projektphase generierte Wissen wurde bei einer Führungskräfteklausur geteilt und diskutiert. Dies schärfte das Bewusstsein dafür, dass das Thema Gewalt und Gewaltschutz zwar seit einem Jahrzehnt sichtbar, in den letzten Jahren jedoch deutlich relevanter geworden ist. Dabei finden auch trägerintern unterschiedliche Gewaltbegriffe Verwendung, wird die Frage: *Was ist für uns Gewalt?* jeweils anders beantwortet. In gesichteten Schutzkonzepten wie bisheriger Praxis liegt der Fokus zudem auf Gewalt gegen Schutzbefohlene. Gewalt gegen Fachkräfte, in psychiatrischen Kontexten vertraut, findet bisher keine angemessene Berücksichtigung. Im Kreis der Führungskräfte wurden die Erarbeitung von (präventiven und interventiven) Handlungsleitlinien sowie einer gewaltsensiblen pädagogischen Kultur (vgl. Gronover 2019) als Ziele der Schutzkonzept-Entwicklung definiert.

Duchek (2020: 228) unterscheidet in der Phase des Bewältigungshandelns oder Copings die Ziele der Erarbeitung von Akzeptanz von Problemen und der Entwicklung von Lösungsstrategien. Beiden Zielen dient die Etablierung einer temporären Projektgruppe, die auch den Einstieg in einen breiteren Beteiligungsprozess ermöglichte. Die Besetzung wurde so gestaltet, dass Vertreter:innen aller Ebenen und Zuständigkeiten einbezogen sind: u. a. mit Werkstattatrat, Betriebsrat (Fachkräfte), der Frauenbeauftragten, Leitung Pädagogik und Leitung Arbeit. Im Sinne der Adaption kann aus dieser Projektgruppe heraus eine Anlaufstelle (Gewaltschutzbeauftragte) erarbeitet werden. Primär dient das Gremium der

fachlichen Steuerung des Prozesses, es soll Anschlüsse für methodische Schritte schaffen und dazu Aufträge erteilen. Es dient der Information der Geschäftsführung und aller Beteiligten, der Dokumentation von Ergebnissen (Entwicklung von Leitfäden), womit es die Integration in das bestehende QM-System vorbereiten kann (als Schritte der Adaption).

Als Beispiel für Bewältigungshandeln soll eine Gruppendiskussion des Teams der Leitungen Pädagogik skizziert werden. Zu bearbeiten war die Frage: *Welche Erfahrungen haben wir mit Gewalt in den Werkstätten?* Die Antworten wurden theoretisch strukturiert in einer Kreuztabelle, die Gewaltformen (physische Gewalt, psychische Gewalt, ökonomische Gewalt, digitale Gewalt, strukturelle Gewalt) kreuzt mit den Stufen Grenzverletzung, Übergriff und strafrechtlich relevante Gewalt aus dem Modell nach Ursula Enders (vgl. Gronover 2019; Omidi 2022; Zartbitter e. V. 2023). Im Ergebnis zeigte sich, dass nicht etwa massive körperliche oder psychische Übergriffe prägend sind oder es waren. Insbesondere sind es die Dimensionen der psychischen und strukturellen Gewalt gekreuzt mit Gewalt als alltägliche Grenzverletzung, die die augenfälligsten und vielleicht auch häufigsten Probleme darstellen. Dies ist kaum überraschend mit Blick auf die rahmende Problemanalyse, hat aber Konsequenzen: Diese Formen sind kaum sichtbar und als Teil einer Kultur der Grenzverletzung nicht einfach zu bearbeiten (z. B. Beschämung eines Mitarbeiters vor anderen Gruppenmitgliedern durch eine Fachkraft, wenn die Arbeitsleistung nicht den Erwartungen entspricht). Mit Blick auf Resilienz bildet der Diskussionsraum einen zunächst handlungsentlasteten Rahmen der Analyse, der Wissen für Problemlösungen bereitstellen soll. Unter Nutzung des *Organisationsgedächtnisses* können so auch Fallbeispiele stellvertretend für die Organisation rekonstruiert und daraus Lösungsansätze erarbeitet werden.

Eine Gruppendiskussion mit Menschen mit Behinderung zur selben Frage weist eine deutlich andere Charakteristik auf: Die Zusammensetzung ist nicht unproblematisch, da Abhängigkeitsverhältnisse womöglich verhindern, Übergriffe zu offenbaren, zudem Gewalt schwer zu thematisieren ist. Im konkreten Fall bekam die stellvertretende Bewältigung ansatzweise den Charakter einer Fallbearbeitung mit eigener Betroffenheit. Es zeigte sich ein von Fachkräften und Mitarbeiter:innen geteiltes Wissen zu Ereignissen, die teils viele Jahre zurück liegen. Nicht selten kommen im Zuge solcher Gespräche Gewaltereignisse überhaupt erst ans Licht, wie der Fachberater der LAG WfbM Berlin (2023) (vgl. Omidi 2022) berichtete. Daher ist es fraglich, hier uneingeschränkt von einem handlungsentlastenden Rahmen der stellvertretenden Problembearbeitung zu sprechen. In solchen Fällen handelt es sich eher um eine Reinszenierung von Gewalt, im vorliegenden Fall um ein konkretes Handeln mit dem geteilten Anspruch, sich der Gerechtigkeit nachträglich zu vergewissern. In dieser Gruppe war deutlich zu spüren, wie schwer es ist, für Gewaltereignisse eine (leichte) Sprache zu finden.

4 Ausblick

WfbM sind in menschenrechtlicher Perspektive als Orte der Inklusion hoch umstritten, auch vor dem Hintergrund der Vulnerabilität von Menschen mit Behinderung und struktureller Gewalt in Einrichtungen der Eingliederungshilfe. Der gesetzliche Auftrag zur Etablierung von Gewaltschutzstrukturen im § 37 a SGB IX lässt sich dennoch als notwendige Bedingung für subjektbezogene Inklusion betrachten, welcher auf der Ebene der Organisationen ansetzt. Jenseits konkreter Projekt- und Organisationsentwicklung mit deren Methoden steht die Frage, wie solche Prozesse theoretisch gefasst werden können. Im Beitrag wird die Theorie organisationaler Resilienz vorgestellt und diskutiert. Zum einen für die theoriegeleitete Rekonstruktion einer Fallstudie im Sinne des Phasierungsmodells und der stellvertretenden Problembewältigung. Zum anderen bietet die Theorie normative Kriterien für gelingende Resilienzfähigkeit und deren Entwicklung. Die Resilienzfähigkeit von Einrichtungen der Eingliederungshilfe lässt sich als effektiver Rahmen des Gewaltschutzes betrachten, die sich abbildet in einem geteilten Problembewusstsein und Wissen über Handlungsstrategien (Antizipation), in präventiven wie interventiven Schutzstrukturen, Beteiligungsverfahren und insbesondere einer wertebasierten, gewaltschützenden Organisationskultur (Bewältigung und Anpassung). Im pädagogischen Alltag lassen sich diese Aspekte konsistent verknüpfen mit anderen pädagogischen Steuerungsinstrumenten des BTHG, der personenbezogenen Hilfeplanung und deren digitaler Dokumentation auf Grundlage eines sozialen Modells von Behinderung und der ICF-Domänen im Hilfeplanungsinstrument.

5 Literaturverzeichnis

- Boecker, Michael/Weber, Michael (2021): Der Wirkungsdiskurs in der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld normativer Interessenpolitik. In: Werkstatt:Dialog, 2, S. 26–29.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (2011): Zur Prävention und zum Umgang bei (Verdachts-)Fällen von sexueller Gewalt. Eine Empfehlung der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. <https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Stellungnahmen/2011-07-15-Empfehlung-Praevention-von-sexueller-Gewalt.pdf> [Zugriff: 07.04.2024].
- Czedik, Stephanie (2020): Ökonomie von Behinderung. Paradoxe Leistungsansprüche in Werkstätten für behinderte Menschen. In Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 210–217.

- Der Paritätische Gesamtverband (2023): Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes verzögert sich. <https://www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/umsetzung-des-bundesteilhabegesetzes-verzoegert-sich/> [Zugriff: 07.04.2024].
- DIMR (2022): Schutz vor Gewalt in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen – Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/schutz-vor-gewalt-in-einrichtungen-fuer-menschen-mit-behinderungen-handlungsempfehlungen-fuer-politik-und-praxis> [Zugriff: 07.04.2024].
- Duchek, Stephanie (2020): Organizational resilience: a capability-based conceptualization. In: *Business Research* 13, 1, S. 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7> [Zugriff: 07.04.2024].
- Eichenhofer, Eberhard (2022): Werkstätten und die UN-BRK. Der Fortschritt muss sichtbar werden. In: *Werkstatt:Dialog*, 2/3, S. 44–45.
- Gronover, Nina (2019): Grenzachtung. Prävention und Intervention gegen Gewalt und Grenzverletzung: Ein Konzept, das lebt und gelebt wird. In: *Werkstatt:Dialog*, 2, S. 36–38.
- International Organization of Standardization (2017): Security and resilience. <https://www.iso.org/standard/50053.html> [Zugriff: 07.04.2024].
- IWO – Integrations-Werkstätten Oberschwaben gGmbH (2010): Handreichung zur Prävention und Intervention von sexualisierter Gewalt. https://www.iwo-ggmbh.de/fileadmin/user_upload/4_berufliche_bildung/fassung_ohne_bilder.pdf [Zugriff: 07.04.2024].
- LAG WfbM Berlin (2023): Fach-Beratung Gewaltprävention. <https://wfbm-berlin.de/fach-beratung-gewalt-praevention/> [Zugriff: 07.04.2024].
- LAG WfbM Mecklenburg-Vorpommern (2021): Rahmen-Gewaltschutzkonzept zur Erstellung eines institutionellen Schutzkonzepts für die Werkstätten für behinderte Menschen in Mecklenburg-Vorpommern. <https://www.lag-wfbm-mv.de/wp-content/uploads/Rahmen-Gewaltschutzkonzept-der-LAG-WfbM-M-V-e.V..pdf> [Zugriff: 07.04.2024].
- LIGA Thüringen (2023): Materialsammlung zum Thema Gewaltschutz in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. LIGA der Freien Wohlfahrtspflege in Thüringen e. V., Erfurt. <https://liga-thueringen.de/aktuelles-der-liga/Material-Gewaltschutz-MmB> [Zugriff: 07.04.2024].
- Müller, Matthias (2024): Neue Qualität der Wissensrelationierung durch Gewaltschutzstrukturen im BTHG? Eine normative und rekonstruktive Analyse (zur Veröffentlichung angenommen). In: *Soziale Arbeit*, 7.
- Omidi, Sascha (2022): Entwicklung von Gewaltschutzkonzepten im Werkstattbereich. Weiterbildung im Rahmen der LAG WfbM Thüringen am 16.09.2022. Berlin: Referent LAG WfbM.
- Rohrmann, Albrecht/Schädler, Johannes (2011): Von der Anstaltsfürsorge zur Assistenz. Soziale Dienste im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Soziale Dienste*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 425–440.

- Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hrsg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: BPB, S. 13–43.
- Scherr, Albert (2018): Professionalität – ein Qualitätsmerkmal von Organisationen. In: Sozial Extra, S. 8–13. doi:10.1007/s12054-017-0108-6.
- Schröttle, Monika/Hornberg, Claudia (2014): Gewalterfahrungen von in Einrichtungen lebenden Frauen mit Behinderungen. Ausmaß – Risikofaktoren – Prävention. Studie im Auftrag des BMFSFJ. Bielefeld: Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (IFF) der Universität Bielefeld. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93972/9408bbd715ff80a08af55adf886aac16/gewalterfahrungen-von-in-einrichtungen-lebenden-frauen-mit-behinderungen-data.pdf> [Zugriff: 07.04.2024].
- Schröttle, Monika/Puchert, Ralf/Arnis, Maria/Sarkissian, Hafid/Lehmann, Clara/Zinsmeister, Julia/Paust, Ivana/Pölzer, Lena (2021): Gewaltschutzstrukturen für Menschen mit Behinderungen – Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Forschungsbericht (584, BMAS). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-584-gewaltschutzstrukturen-fuer-menschen-mit-behinderungen.pdf;jsessionid=8E15F97052F7F-886D011AAC8AC049562.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff: 07.04.2024].
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 369–386.
- TMASGFF (2021): Integrierte Teilhabeplanung Thüringen. Herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie. <https://www.tmasgff.de/soziales/menschen-mit-behinderungen/itp-downloads> [Zugriff: 07.04.2024].
- Zartbitter e. V. (2023): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. https://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Fachinformationen/6005_missbrauch_in_der_schule.php [Zugriff: 07.04.2024].

Die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und Jugendlichen in prekären psychosozialen Lebensverhältnissen

Manfred Sonnleitner

1 Einleitung

In den letzten drei Jahrzehnten haben im deutschsprachigen Raum Erkenntnisse der Psychotraumatologie zunehmend an Bedeutung gewonnen. So begannen bereits in der Mitte der 1990er Jahre Mitarbeiter:innen von stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen psychotraumatologische Theorien auf pädagogische Settings zu übertragen, um ein spezifisch pädagogisches Unterstützungsangebot zur Bearbeitung traumatischer Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Das pädagogische Feld stellt hierbei einen zentralen Bereich der Bearbeitung traumatischer Erfahrungen und einen bedeutenden Erlebnisraum für korrigierende Beziehungserfahrungen dar (vgl. Kühn 2016: 19ff.). Ihr entwickeltes Misstrauen gegenüber erwachsenen Bezugspersonen und die ungenügend ausgebildeten Beziehungsbedürfnisse zeigen sich bei den Betroffenen in Form von sogenannten psychodynamischen Schutzmechanismen bzw. Copingstrategien und belasten die fragile Beziehung zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und Jugendlichen in sozial-prekären Lebensverhältnissen.

Entlang dieser Überlegungen wird in dem vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welche existenziell-pädagogischen Einflussfaktoren sich für eine professionelle Beziehungsgestaltung herausarbeiten lassen und wie die Förderung des Selbsthilfepotenzials von Jugendlichen für die Erschließung alternativer Handlungsperspektiven ermöglicht werden kann. Im Vordergrund der existenziell-pädagogischen Perspektive der Beziehungsgestaltung steht das phänomenologisch-personale Herangehen an verletzende Erfahrungen. Diese richtet sich auf das geistig und emotional freie Erleben der Kinder und Jugendlichen, um sie in ihrem Sinnfindungsprozess zu begleiten, sie zu einer Antworthaltung anzuregen und sie dabei zu unterstützen, ihre eigene Existenzialität zur Entfaltung zu bringen. Entscheidend für diesen Prozess ist die Mobilisierung der personalen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen und die Fertigkeiten der pädagogischen Fachkräfte, sie zu einem Leben mit innerer Zustimmung zum eigenen Handeln zu befähigen, wodurch ein subjektiv erfüllendes Leben gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt stehen die vier existenziellen Grundmotivationen der Existenzanalyse (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008; Längle 2016;

Waibel 2020), die den theoretischen Rahmen für die existenziell-pädagogische Beziehungsarbeit zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und traumatisierten Jugendlichen darstellen.

2 Die vier existenziellen Grundmotivationen

Die Existenzanalyse liefert durch ihre phänomenologisch begründeten vier existenziellen Grundmotivationen (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008; Längle 2016) ein fundiertes theoretisches, empirisch erprobtes Konzept für ein besseres Verstehen der Emotionalität und Befindlichkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Das Konzept richtet sich auf das geistig und emotional freie Erleben, um der Person authentische Stellungnahmen sowie einen eigenverantwortlichen Umgang mit dem Leben und der Welt zu ermöglichen (vgl. Waibel 2020: 14ff.).

Doch welche existenziellen Voraussetzungen tragen dazu bei, diesen Prozess der Verarbeitung zu beeinflussen? Im Rahmen phänomenologischer Forschungen (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008; Längle 2014; Längle 2016), wurden vier existentielle Motivationskräfte gefunden, auf die der Mensch notwendigerweise zurückgreifen muss, wenn er sein Leben existenziell (als das seinige) gestalten will.

Die erste Grundmotivation *Dasein-Können* stellt den Weltbezug dar und gibt der Existenz ontologischen Halt. Hat der Mensch Kenntnisse über Bedingungen, Gesetze und Möglichkeiten zur Bewältigung seines Daseins in dieser Welt und kann er überhaupt in Übereinstimmung mit diesen sein, betrifft dies die erste existenzielle Grundmotivation. Durch die Frage nach der Qualität dieses Daseins „Mag ich leben? – Ist es gut, dass ich lebe?“ (Längle 2016: 79) wird die zweite existenzielle Grundmotivation als Wertebasis für die Beziehung zum Leben charakterisiert. In der dritten Grundmotivation wird der Bezug zu sich selbst als Basis für die Authentizität hergestellt. Hier geht es um die Frage, ob der Mensch so sein darf, wie er ist, und ob er dies in seinen Entscheidungen zu berücksichtigen vermag. „Wofür ist mein Leben gut?“ (Längle 2016: 92) fragt die vierte Grundmotivation. Sie beinhaltet damit die existenzielle Frage nach dem Sinn des Daseins und stellt den Sinn als Perspektive des menschlichen Handelns in den Mittelpunkt (vgl. Längle 2016: 100ff.).

Diese vier fundamentalen Dimensionen begründen die Existenz. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche des Lebens und erweisen sich im alltäglichen Leben vielfach als Selbstverständlichkeit: da zu sein, zu leben, man selbst zu sein, auf eine Zukunft ausgerichtet zu sein. Diese phänomenologisch begründeten und konstitutiven Bereiche des Lebens sind daher sowohl für die psychische Funktion als auch für die personale Aktivität der Beziehungsarbeit von zentraler Bedeutung.

2.1 Die pädagogische Beziehungsgestaltung für das Dasein-Können

Erfahrungen von Verletzungen, Lebenskrisen und Traumatisierungen führen den Menschen an jene Stelle, wo die haltgebende Struktur der Realität zur Bedrohung wird. In dieser emotional aufwühlenden Phase werden Menschen mit den Grenzen ihres Könnens und der Zerbrechlichkeit ihrer Unversehrtheit konfrontiert, die auch Momente eines Getragen-Seins beinhalten können. Alfred Längle brachte es auf den trefflichen Satz: „Auch im größten Leid hält mein Sein durch und die Welt hält ihr stand“ (Längle 1999: 22). Bedeutsam für diesen Zugang zum ‚Seinsgrund‘ ist aber nicht die Reflexion, sondern die Erfahrung. Es handelt sich dabei um ein nicht willentlich evoziertes Erleben eines Geborgen-Seins inmitten der eigenen existenziell erlebten Fragmentarität und Relativität (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008: 38).

Um das Dasein in dieser Welt mit seinen Bedingungen zu ermöglichen, um den Freiraum in einer sich widersetzenden, eigengesetzlichen Welt zu stabilisieren, nimmt das Aushalten und Annehmen-Können Einfluss auf das Dasein-Können. Aushalten bedeutet, die Fähigkeiten zu haben, dem Beängstigenden „einen Widerstand entgegenzustellen“, es zu ertragen, so lange dies (noch) nicht zu verändern ist. Beim Annehmen-Können dagegen hat der Mensch bereits gefühlsmäßig erfasst, dass durch die verletzenden Erfahrungen „das eigene Dasein nicht in Gefahr gerät“. Er ist in der Lage, das Gegebene „sein zu lassen“ und sich auf die realen Umstände entsprechend einzustellen (vgl. Längle 2016: 100f.).

Bei Kindern und Jugendlichen, die vertrauensmissbrauchende Beziehungsabbrüche erlebt haben, ist es besonders bedeutsam, ihnen das Gefühl des Angenommen-Seins zu vermitteln. Dieses Gefühl des Angenommen-Seins hat eine ambivalente Eigenschaft. Einerseits geht es um ein sich Überlassen in haltgebende Strukturen und andererseits um die Überbrückung von wahrgenommenen Unsicherheiten. Für das Aushalten und Annehmen des Gegebenen in seiner beängstigenden und bedrohlichen Form sind schutz-, raum- und haltgebende Erfahrungen notwendig, um die Verankerung in die vorfindbare Welt und die Verbundenheit mit der eigenen Leiblichkeit zu festigen (vgl. Längle 2014: 19).

Schutz erfährt der Mensch dann, wenn Erfahrungen des Angenommen-Seins und insbesondere des eigenen sich Annehmen-Könnens gemacht werden. Je intensiver sich Jugendliche mit ihren Ängsten und Unsicherheiten von Personen angenommen fühlen, desto aufgehobener und geschützter werden sie sich fühlen. Die Erfahrungen des Sich-Entfaltens und Wirkens nehmen Einfluss auf das Raumerleben. So benötigen Menschen physische und psychische Räume, in denen sie sich entfalten und wirken können. Und schließlich wird die Halterfahrung durch Regelmäßigkeiten, Traditionen oder durch Rituale positioniert. Aber auch verlässliche und treue Beziehungen bieten Halt. Diese Erfahrung des Gehalten-Werdens vollzieht sich auf Basis eines grundsätzlichen Gefühls des Vertrauens der Welt gegenüber (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008: 36ff.).

Um dahingehend eine schrittweise Reintegration in die gewohnten Alltagsanforderungen und Routinen zu ermöglichen, sind Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, um sich über die einschneidenden Erfahrungen der Jugendlichen und die damit verbundenen Auswirkungen auszutauschen. Ihnen soll vermittelt werden, dass eventuell aufbrechende Emotionen und Dynamiken sicher aufgefangen werden. Außerdem soll signalisiert werden, dass trotz der widrig erlebten Lebensumstände ein sicher und vertrauenswürdig erlebtes Bild der Realität wieder erfahren werden kann. Eine ausgewogene persönliche Zeit- bzw. Tagesstruktur, ausreichend Bewegung, Routinetätigkeiten, Wahrnehmungsübungen, Atemübungen oder Vertrauensübungen unterstützen die Jugendlichen, die Realität mit ihren Bedingungen anzunehmen und eine wohlwollende und interessierte Beziehung zu sich selbst herzustellen (vgl. Baierl 2016: 83f.; Vogel 2020: 7f.).

Betont wird in diesem Zusammenhang, dass dafür ein Offen-Sein für die inneren und äußeren Lebensbedingungen sowie die Verwobenheit und Bezogenheit menschlicher Interaktionen erforderlich ist. Im Zentrum stehen daher jene pädagogischen Interaktionen, die Jugendliche unterstützen, die verbleibenden Möglichkeiten in den jeweiligen Situationen wahrzunehmen und den Fokus auf das eigene Können, die Ressourcen und die Kompetenzen zu legen, um die Voraussetzungen der ersten existenziellen Grundmotivation zu stabilisieren.

2.2 Die pädagogische Beziehungsgestaltung für das Leben-Mögen

Das Leben-Mögen bezieht sich auf die Distanz oder Nähe zur subjektiven Erfahrung, die emotionale Besetzung und die Bewertung dessen, was geschieht. Damit wird insbesondere die Fähigkeit des Menschen, sich selbst oder jemandem zuzuwenden, angesprochen. Es geht hier vor allem um die Beziehung zu erleb- baren Werten und um ihr emotionales Erfassen. Denn die Amplitude der Emotionen schlägt gleich weit in beide Richtungen aus – nach dem Motto: „So sehr, wie wir uns freuen können, so tief können wir auch leiden“ (Längle/Holzhey-Kunz 2008: 40). Insbesondere sind es Erfahrungen von Leid, Belastungen oder auch eines unachtsam geführten Lebensstils, die das Spektrum des emotionalen Erlebens beeinträchtigen können.

Nach der Existenzanalyse kann an drei Voraussetzungen angeknüpft werden, um das Leben-Mögen zu erfassen: Beziehung, Zeit und Nähe. Mit Beziehung ist die innere gefühlsmäßige Zuwendung zu sich selbst und zu anderen gemeint. Das heißt, es geht sowohl um die emotionale Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigenen Anliegen und Bedürfnisse als auch um die gefühlsmäßige Beziehungsaufnahme zu den aktuellen Anforderungen im Leben. Mit der Zeit wird die eigene investierte Lebenszeit, die emotionale Resonanz zu sich, zu anderen Personen oder Dingen angesprochen. Mit Nähe ist das emotionale Berührt-Werden gemeint. Wenn sich Menschen ihren Verlusten, aber auch ihren schönen und angenehmen Dingen zuwenden, so sind damit Gefühle verbunden, die kraftvoll,

angenehm oder beängstigend sein können. Und es gilt, sich der ganzen Palette an Gefühlen zu widmen (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008: 42ff.).

Durch die Distanz oder Nähe zur subjektiven Erfahrung, durch den Grad des inneren Beteiligt-Seins und die Bewertung dessen, was geschieht, wird die Qualität der Beziehung bestimmt. Das heißt, in Begegnungen ist auf eine offene und interessierte Haltung für die Anliegen, Gefühle und Empfindungen der Jugendlichen zu achten, mit ihnen in Resonanz zu kommen und sich über die Empfindungen und Wahrnehmungen auszutauschen. Auch wenn der Mensch für sich richtige und eindeutige Lösungen in dieser offenen dialogischen Haltung auf existenzielle Themen zu finden versucht, ist das Ziel, ‚Zweideutigkeiten‘ bzw. die ambivalenten emotionalen Erlebnisweisen auszuhalten und das Lebendig-Sein als das Empfinden von Freude und Leid etc. zu erkennen (vgl. Vogel 2020: 34f.; Längle 2016: 104). Zuwendung stellt dabei jene Qualität dar, die das dynamische Wechselspiel zwischen Anziehung und Repulsion beschreibt. Und der Weg für die Realisierung des sich Zuwenden-Könnens erfolgt über die Emotionen, die einem Verstehensprozess zugeführt werden sollen (vgl. Längle 2016: 105ff.).

Schutzhaltungen, die eine Folge von Verletzungen, Lebenskrisen und Traumatisierungen sind, können jedoch zu Blockaden des sich Zuwenden-Könnens führen (vgl. Reddemann 2011: 85ff.). Von zentraler Bedeutung ist es daher, den Erlebensaspekt von traumatisierten Jugendlichen zu kultivieren, um die Distanz oder Nähe zur subjektiven Erfahrung zu erweitern. Die Förderung der Bindungs- und Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen bzw. zu den eigenen Empfindungen stellt dabei einen bedeutenden Baustein dar. Erreicht wird dies u. a. durch sichere, langfristige, verlässliche, wertschätzende und wohlwollende Beziehungen, durch die Berücksichtigung von persönlichen Grenzen der Kinder und Jugendlichen, durch transparente und unterstützende Beziehungsangebote oder durch eine präesente Haltung der pädagogischen Fachkräfte, in denen freudige Erlebnisse ebenso ihren Platz haben wie Krisen und Probleme (vgl. Baierl 2016: 78f.). Die Kriterien zielen darauf ab, dass Kinder und Jugendliche lernen, ihre eigenen Gefühle, die eigenen Körperreaktionen und das eigene Verhalten zu regulieren, um erlebte Gefühle der Trauer, der Freude oder der Verletzungen zu zeigen, ohne sich in ihnen zu verlieren. Dies schafft die Grundlage, um die Beziehung zu anderen Menschen, zu sich und zur vitalen Kraft des Leben-Mögens lebendig zu halten.

2.3 Die pädagogische Beziehungsgestaltung für das Selbst-Sein-Dürfen

Bei der dritten Grundmotivation, dem Selbst-Sein-Dürfen, geht es um das Finden der eigenen individuellen Note im Leben. Das heißt, die Person muss zum wahrgenommenen Erlebnis ihre Einschätzung suchen und muss es zum Ausdruck bringen. So bleibt die Person „in Kontakt zu ihrem eigenen inneren Grund und kann damit dem Einfluss des anderen standhalten“ (Längle 2016: 112).

Der Existenzanalyse zufolge ist nach traumatischen Erfahrungen vor allem die Verarbeitungskapazität des Selbst-Sein-Dürfens betroffen. Jugendliche, die mit psychosozial-prekären Erfahrungen konfrontiert sind, stellen sich die Frage, was sie selbst wert sind oder was sie als Person charakterisiert (vgl. Längle 2006: 9). Sie versuchen für sich eine stimmige Passung mit der fragmentierten und widersprüchlich erlebten Welt und den eigenen Motiven, Interessen und Überzeugungen herzustellen.

Um in der Konfrontation mit dem Unvertrauten die jeweilige Einzigartigkeit, Unverwechselbarkeit und zugleich Verschiedenheit von anderen zu finden, ist an der Selbsterkenntnis und an der Selbstgestaltung anzusetzen. Denn durch einschneidende Erfahrungen ist der gewohnte Lebensstil zumeist nicht mehr aufrechtzuerhalten und es bedarf des Ausfindig-Machens von neuen Lebensweisen (vgl. Längle 2016: 113; Vogel 2020: 27). Den Schlüssel für diesen Prozess der Selbstfindung sieht die Existenzanalyse in der ‚Aktivierung der Person‘. Es handelt sich dabei um ein Vorgehen, das die im Menschen vorhandenen Ressourcen durch eine sogenannte ‚teilnehmende Präsenz‘ zu mobilisieren versucht. Diese Form der Begegnung baut auf den Grundvariablen der dritten existenziellen Grundmotivation auf: Beachtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung. Mit Beachtung wird die Notwendigkeit angesprochen, dass für die Ausbildung des Selbst-Sein-Dürfens die Person Aufmerksamkeit durch andere sowie durch sich selbst erhält. Durch dieses ‚Gesehen-Werden‘ wird die Ich-Grenze geschützt, weil dadurch die Unverwechselbarkeit der Person und die Verschiedenheit von anderen zum Ausdruck kommen. Gerechtigkeit verweist auf das gegenseitig gerechte Behandelt-Werden. Ungerecht behandelt zu werden, schmerzt jeden Menschen. Zu sehen, dass man ein Recht zum eigenen ‚So-Sein‘ hat, dass man anderen etwas bedeutet, ermöglicht ein authentisches, gerechtes Handeln (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008: 49). Und schließlich bezieht sich die Wertschätzung auf die persönliche Stellungnahme zur eigenen Person, in der es um eine Anerkennung der Person in ihrem Wert geht. Gleichzeitig erhält die Person aber auch durch andere eine Einschätzung darüber, wie sie von ihnen beurteilt wird.

Damit sich Personen von anderen beachtet, gerecht behandelt und wertgeschätzt fühlen, gilt es, eine achtsame, empathische und beziehende Position einzunehmen. Achtsam zu sein meint das Ernst-genommen-Werden, die Offenheit für das Du des anderen, um eine gegenseitige Stützung und Erweiterung von Nähe und Distanz zu gewährleisten (vgl. Längle 2014: 22). In diesem Spannungsfeld zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion sollten die pädagogischen Fachkräfte als eine verlässliche Basis im gemeinsamen Beziehungsgeschehen fungieren, von welcher aus die Adressat:innen ihre Herausforderungen mit emotionaler Sicherheit bearbeiten können (vgl. Gahleitner 2017: 105).

Empathie ist die Fähigkeit, das innere Bewegt-Sein des anderen zu erfassen. Fachkräfte vermitteln durch eine empathische Herangehensweise den Jugendlichen aufrichtiges Engagement, in der die vorfindbaren Beziehungsmuster Be-

rücksichtigung finden. Es ermöglicht den Jugendlichen, die eigenen Erfahrungen besser zu verstehen und sie zu aktualisieren. In diesem Prozessgeschehen ist zu berücksichtigen, dass vereinbarte Grenzen, Absprachen und Regeln, die bewusst und kontrolliert oder durch Kontrollverlust überschritten werden, nicht geduldet werden und daraus pädagogische Konsequenzen resultieren können (vgl. Gahleitner 2017: 63ff.).

Und die Stellungnahme bezieht sich auf den stimmigen und wertschätzenden Ausdruck, auf das Gehörte in der personalen Begegnung. Im Mittelpunkt steht die Unterstützung der Jugendlichen bei der Etablierung und Förderung von selbstregulatorischen Fähigkeiten. Dafür sind Konzepte der Alltagsgestaltung von basalen Elementen der Selbstfürsorge wie der Bewegung, von der Initiierung und Steuerung potenziell emotional geladener Situationen oder von gruppendynamischen Trainingsmaßnahmen erforderlich (vgl. Baierl 2016: 80f.).

Durch diese drei Faktoren wird das ‚Selbst-Sein-Dürfen‘ der Betroffenen immer wieder aufs Neue aktualisiert. Insofern brauchen Jugendliche andere Menschen, die sie ernst nehmen, die mitfühlen oder ihnen in ihrem So-Sein gerecht und wertschätzend begegnen (vgl. Längle 2014: 17ff.).

2.4 Die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung für das Handeln-Sollen

Sind die ersten drei Grundmotivationen entsprechend ausgebildet, ist der Mensch schließlich bereit, sich den Anforderungen der vierten Grundmotivation, dem Handeln-Sollen, zu widmen. Sie stellt den Menschen vor die existenzielle Frage: Was verlangt der Tag, die Situation, das konkret Erlittene von mir? (vgl. Längle 2016: 118). Vor allem wird die Suche nach der Intention des aktuell Vorhandenen dann virulent, wenn es um den Sinn von Leid oder einschneidenden Lebenserfahrungen geht. Das fordert vom Menschen eine Stellungnahme, ob er trotz der schmerzhaften Erfahrungen am Leben aktiv partizipieren möchte. Ob Menschen optimistisch der Zukunft entgegenblicken, hängt in diesem Zusammenhang von dem Ausfindig-Machen der in den Gegebenheiten enthaltenen Tätigkeits- und Entwicklungsfelder ab.

Pädagogische Fachkräfte sind dahingehend angefragt, mit dem Jugendlichen aus der vorherrschenden Situation einen existenziell bedeutsamen Sinn zu generieren. Für dieses Herangehen ist die phänomenologische Haltung der Offenheit bedeutsam. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sich der Mensch als ein Befragter, „seine eigene Existenz als ein Gefragt-Werden“ (Frankl 1975: 41) versteht. Das Widerfahrene muss sozusagen in Beziehung mit sich gebracht werden, um sich von der Situation anfragen zu lassen und eine für sich stimmige Antwort zu finden. Daher ist der existenzielle Sinn nicht mit Wünschen oder Reagieren zu verwechseln und kann nur in einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Leben und Dasein erfüllt werden (vgl. Längle 2016: 122f.). Aus existenzanalytischer Sicht ist dieser Prozess auf die Generierung von Antworten auf die Frage nach

dem Wozu bzw. auf Aktion angelegt. Diese Antworten drücken sich in einer Abstimmung mit der aktuellen Situation und dem, was in ihr werden soll, aus. Entscheidend dafür ist, ob der Wert des Ereignisses erfasst und die eingeschlagene Richtung als stimmig erlebt wird. Gemäß der Aussage von Friedrich Nietzsche: „Wer ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie“ (zitiert nach Frankl 1977: 124). Ausgedrückt wird damit, dass das eigene Lebensziel, das ‚Warum‘, einem Bewusstmachungsprozess unterzogen werden sollte, um dem ‚Wie‘ des gegenwärtigen Daseins begegnen zu können. Nach dieser Fragerichtung sind die Fakten selbst weniger wichtig als das Verhältnis bzw. die Einstellung zu ihnen (vgl. Philipp/Aymanns 2010: 180).

Die leitende Frage aus existenziell-pädagogischer Sicht ist: Was braucht der Jugendliche von den pädagogischen Fachkräften, um aus seiner Sicht ein gutes Leben führen zu können? Was benötigt er, um mit innerer Zustimmung, mit Entschiedenheit leben zu können (vgl. Waibel 2020: 16)? Ein ‚sinnvolles Handeln‘ wird aus existenzanalytischer Perspektive dann wieder möglich, wenn der Mensch an den folgenden drei Voraussetzungen arbeitet: Tätigkeitsfeld, Strukturzusammenhang und Wert in der Zukunft. Das Tätigkeitsfeld bezieht sich auf die Aufgabenbereiche des Menschen, die ihn interessieren oder für die er zuständig ist. Dies können familiäre, berufliche oder andere Interessensgebiete sein, in welche die Aktivität eingebracht wird. Denn wenn sich Jugendliche in ihrem Handeln gefragt, gefordert und benötigt fühlen, gibt dies dem Leben eine Orientierung und hat außerdem einen elementaren psychohygienischen Einfluss. Mit dem Strukturzusammenhang wird die Bedeutung der Tätigkeit in ihrem Kontext angesprochen. So kann beispielsweise die Beschäftigung mit einem Thema (Musik, Sprache, Computer) in strukturellem Zusammenhang mit einem beruflichen oder ehrenamtlichen Engagement stehen. Der Wert in der Zukunft verweist auf den Sinn- und Bedeutungsgehalt einer Aktivität. Denn sinnvoll wird eine Handlung erst dann, wenn der Kontext, in den man sein Engagement stellt, als befruchtend und wertvoll empfunden wird. Die Bemühungen sollen sozusagen auf eine Wertsteigerung, zumindest aber auf eine Werterhaltung hinauslaufen (vgl. Längle/Holzhey-Kunz 2008: 53ff.).

In einem pädagogischen Setting ist es daher wesentlich, einen sicheren Rahmen aufzubauen, anzubieten und zu halten sowie sichere Lebensräume zu gewährleisten, um die Bereitschaft der Jugendlichen wert- und sinnorientierte Handlungen zu setzen, zu fördern. Dabei sind sie angefragt, ein Passungsverhältnis zwischen sich selbst und ihrer sozialen Welt bzw. der äußeren Welt zu finden. Und es gilt die Jugendlichen in ihrer Vielschichtigkeit einzubinden, hin zu einem sogenannten ‚Wir‘, in dem sie sich in ihrem Tun gegenseitig motivieren und stützen (vgl. Waibel 2013: 278).

3 Resümee

Im Zentrum des vorliegenden Beitrages stehen Erkenntnisse der Existenzanalyse und der existenziell-pädagogischen Beziehungsarbeit, die sich für die Lebensführung und Gestaltung in herausfordernden Phasen des Lebens von Jugendlichen in psychosozial-prekären Lebensverhältnissen als orientierend erweisen. Die daraus resultierende Vorgehensweise legt dabei den Blick auf den Menschen mit seinen Potenzialen und Möglichkeiten. Den zentralen Begründungsrahmen für diesen personalen Ansatz stellen phänomenologische Forschungserkenntnisse der Existenzanalyse dar. Sie verweisen auf vier anthropologisch begründete Themen, mit denen sich der Mensch auseinandersetzen hat, um Antwortmöglichkeiten auf die existenziellen Fragen des Lebens zu finden.

Die erste Bedingung, das Dasein-Können als Grundbedingung der Existenz, bezieht sich auf die feste Einbindung des jeweiligen subjektiven Erlebens in die Gegenwart. Es hat sich gezeigt, dass die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung für das Dasein-Können dazu beitragen kann, dem Spannungsfeld der ambivalenten Erfahrungen von Halt und Haltlosigkeit einen Widerstand im Sinne eines Ertragens von schmerzhaften Situationen entgegenzustellen. Dahingehend wird betont, dass psychosoziale Hilfeprozesse vertrauensvolle, belastbare, emotional tragfähige und langfristige Beziehungen benötigen (vgl. Gahleitner 2017: 286).

Die zweite Bedingung, Leben-Mögen als Beziehungsfrage der Existenz, bezieht sich auf die Distanz oder Nähe zur subjektiven Erfahrung. Damit stellt die Beziehungsfähigkeit zur eigenen Gefühlswelt und zu anderen Personen eine wichtige Ressource für die Bewältigung von emotionalen Belastungen dar. Durch die Haltung der zugewandten Offenheit der Betreuer:innen sollen Jugendliche lernen, ihre eigenen erlebten Erfahrungen bewusst wahrzunehmen, mit dem Bemühen, diese mit genügend Distanz zu beobachten, ohne sich in ihnen zu verlieren oder sie zu unterdrücken.

Die dritte Bedingung, Selbst-Sein-Dürfen als Frage nach der Person in der Existenz, rekurriert auf zentrale identitätsbildende Faktoren, nämlich die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit der Person und die Verschiedenheit von anderen. Sie hängen mit der einzigartigen Persönlichkeitsstruktur des Menschen und dem Bild, das andere von dieser Person haben, zusammen. Ein empathischer, gerechter und wertschätzend begegnender Stil fördert dabei die psychische Gesundheit und Selbstwirksamkeitserwartung von Jugendlichen, die aufgrund der belastenden Beziehungserfahrungen von vermehrten Anstrengungen zur Bewältigung ihres Alltags belastet sind.

Und schließlich zeigt die vierte Dimension Handeln-Sollen als Vollzug der Existenz, welche Bedingungen berücksichtigt werden müssen, um trotz belastender Erfahrungen Sinn generieren zu können. Die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung richtet dabei ihren Blick auf eine phänomenologische Haltung, die dem Jugendlichen als Person in seiner Eigenständigkeit und Würde den größtmöglichen Raum zu geben versucht.

Damit lässt sich abschließend konstatieren, dass die vier existenziellen Grundmotivationen und die existenziell-pädagogische Beziehungsgestaltung ein Instrumentarium darstellen, das die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit der Person sowie die Bereitschaft zur Interaktion mit anderen berücksichtigt und den Menschen ermutigt, sich suchend, experimentierend und veränderungsmutig auf herausfordernde Szenarien im Leben einzulassen.

4 Literaturverzeichnis

- Baierl, Martin (2016): Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In: Gahleitner, Silke Brigitta/Baierl, Martin/Hensel, Thomas/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 72–88.
- Filipp, Sigrun-H./Peter Aymanns (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frankl, Viktor E. (1975): Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Frankl, Viktor E. (1977): Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute, Auflage (13). Freiburg: Herder Verlag.
- Gahleitner, Silke Brigitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bildung, Erziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kühn, Martin (2016): Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In: Gahleitner, Silke Brigitta/Baierl, Martin/Hensel, Thomas/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19–26.
- Längle, Alfried (1999): Die existentielle Motivation der Person. In: Existenzanalyse 16, 3, S. 18–29.
- Längle, Alfried (2006): Trauma und Sinn. Wider den Verlust der Menschenwürde. In: Existenzanalyse 23, 1, S. 4–11.
- Längle, Alfried/Holzhey-Kunz, Alice (2008): Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Längle, Alfried (2014): Die Aktualisierung der Person. Existenzanalytische Beiträge zur Personierung der Existenz. In: Existenzanalyse, Nr. 2, S. 16–26.
- Längle, Alfried (2016): Existenzanalyse: existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien: Facultas.
- Reddemann, Luise (2011): Die Nutzung von Resilienzfaktoren in der Therapie. In: Saimeh, Nahlah (Hrsg.): Trauma, Resilienz und Täterschaft. Bonn: Psychiatrie Verlag, S. 85–99.

- Vogel, Ralf T. (2020): Psychotherapie in Zeiten kollektiver Verunsicherung: Therapieschulübergreifende Gedanken am Beispiel der Corona-Krise. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Waibel, Eva M. (2013): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Basel: Beltz Juventa.
- Waibel, Eva M. (2020): Was ist Existenzielle Pädagogik? In: Waibel, Eva Maria (Hrsg.): Wertschätzung wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13–31.

Inklusionschart-Familiendiagnostik. Das IC4 in der Kinder- und Jugendhilfe

Paul Lackenbacher

1 Einleitung

„Die Landschaft der diagnostischen Möglichkeiten ist vielgestaltig und unübersichtlich, sie kann [...] nicht einmal annähernd zur Gänze abgeschritten werden“ (Pantuček-Eisenbacher 2019: 119). Mit diesen einleitenden Worten wird auf eine bestehende Grundproblematik der Sozialen Arbeit aufmerksam gemacht, die auch in der Kinder- und Jugendhilfe nichts an Gültigkeit verloren hat. Es fehlt hinsichtlich sozialer Diagnostik nach wie vor an Orientierung, Einheit und Übersicht.

Forstner, Höllmüller und Radauer merken zwar an, dass grundsätzlich ein ausreichendes Spektrum an diagnostischen Möglichkeiten zur Verfügung stehen würde (vgl. Forstner/Höllmüller/Radauer 2021: 10), aber das Methodendefizit im Bereich sozialer Diagnostik wird dennoch fortlaufend bemängelt (vgl. z. B. Harnach 2021: 17). Angesichts dieser Umstände und der heterogenen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe drängt sich eine bestimmte Feststellung auf: Sozialdiagnostische Verfahren müssen über eine methodische Passung hinsichtlich der jeweiligen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche verfügen und sind per se nicht universell anwendbar.

Genau diesen handlungstheoretisch-pragmatischen Professionalisierungszugang¹ vertreten auch Grigori und Pantuček-Eisenbacher, die das Inklusionschart – als Verfahren der Lebenslagendiagnostik – bis zur 4. Version (IC4) entwickelt haben. Sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass sämtliche diagnostischen Instrumente im Kontext tätigkeitsspezifischer Anforderungen und Bedingungen weiterentwickelt, angepasst und adaptiert werden müssen: „Es wird [...] empfohlen, feldspezifische Manuals herzustellen bzw. Ausfüllhilfen anzubieten. Hierzu bieten sich Testläufe und Workshops an, die das generalistische Manual mit spezialisierten Beispielen ergänzen“ (Grigori/Pantuček-Eisenbacher 2016: 4).

Eben diese Testläufe wurden seit 2019 im österreichischen Bundesland Kärnten von einem führenden Anbieter für ambulant-mobile Familienarbeit in der

¹ Vertreter:innen der handlungstheoretisch-pragmatischen Professionalisierungstradition, wie etwa Heiner oder Thiersch, betonen die Relevanz tätigkeitsspezifischer Handlungsmodelle und Methoden schon seit Jahrzehnten (vgl. Heiner 2004: 15; Thiersch 2015: 45).

Kinder- und Jugendhilfe, durchgeführt. Bei *Praxis Querkopf* wurde das IC4 zunächst gemeinsam mit einem Leitfaden zur Anwendung in der Familienbetreuung erprobt. Im Zuge von Workshops, diversen internen Schulungen, aber auch aufgrund von Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis bestätigte sich jedoch rasch die Notwendigkeit der Entwicklung eines umfassenderen, feldspezifischen Manuals. Die Ausfüllhilfen reichten den Fachkräften nicht aus, da im originalen IC4 spezifische, für die Kinder- und Jugendhilfe relevante Inhalte schlichtweg nicht enthalten waren. Analog zum dargelegten Fachdiskurs, gaben diese Anwendungserfahrungen schließlich den Anstoß für eine mehrjährige, systematische Evaluation und methodische Weiterentwicklung des Inklusionscharts.

Das daraus entstandene Manual samt Online-Materialien ist im Herbst 2023 im Verlag Beltz Juventa erschienen und stellt die Realisierung der von Grigori und Pantuček-Eisenbacher ausgesprochenen Empfehlung hinsichtlich der Entwicklung feldspezifischer Instrumente dar. Es ist ein eigenständig anwendbares Diagnoseverfahren für den Bereich der ambulanten Familienarbeit und eignet sich für die kooperative Anwendung durch öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Durch die diagnostische Analyse familiärer Lebenslagen können bestehende Ressourcen und Resilienzen, aber auch soziale Probleme systematisch beobachtet werden. In Verbindung mit Tools zur Dokumentation und Berichtslegung ermöglicht das Verfahren damit die Zusammenführung sämtlicher sozialdiagnostischer Prozesse im Bereich der ambulanten Familienarbeit.

Der Aufbau, die Besonderheiten und die Perspektiven dieser so genannten Inklusionschart-Familiendiagnostik (IFa) sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2 Aufbau und Besonderheiten des Verfahrens

Die Inklusionschart-Familiendiagnostik ist ein ganzheitliches Verfahren zur systematischen Analyse familiärer Lebenslagen. Hierfür wurde das methodische Grundgerüst des ICs von Grigori und Pantuček-Eisenbacher übernommen, welches aus drei übergeordneten Achsen – der *Inklusion in Funktionssysteme*, dem *Niveau der Existenzsicherung* und der *Funktionsfähigkeit* – besteht. Jede dieser Achsen umfasst zentrale Bereiche der Lebensbewältigung, die in verschiedene Teilbereiche (Kategorien) gliedert sind.

Für die Entwicklung einer IC-Variante für die ambulante Familienarbeit wurden sämtliche Arbeitsblätter des Orientierungskatalogs *Kindeswohl* (vgl. Soziales Frühwarnsystem Landkreis Görlitz 2022)³ vollständig in das Gerüst des ICs eingearbeitet. Im Landkreis Görlitz wurde in den letzten fünfzehn Jahren, unter

2 Informationen zu *Praxis Querkopf* – der größten Kärntner Gemeinschaftspraxis für Familienarbeit und ADHS-Training – unter www.praxis-querkopf.at.

3 Der Orientierungskatalog *Kindeswohl* ist unter <https://sfws-goerlitz.de/fuer-fachkraefte/orientierungskatalog/> abrufbar.

Federführung der dortigen Kinder- und Jugendhilfe sowie des lokalen Netzwerkbüros Kinderschutz und Frühe Hilfen, kontinuierlich an einer Weiterentwicklung und Erprobung sozialdiagnostischer Instrumente gearbeitet. Die nun dazu in der 4. Auflage vorliegenden Kinderschutzbögen bilden den aktuellen fachlichen Konsens innerhalb der Sozialen Arbeit detailliert ab. Sie ermöglichen die Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung für verschiedene Altersgruppen und können jeweils für ein Kind bzw. eine jugendliche Person angewendet werden.

Die Inklusionschart-Familiendiagnostik (IFa) ermöglicht hingegen eine gemeinsame Erfassung diesbezüglicher Informationen für das *gesamte Familiensystem* gemäß des IC-Standards und ist nicht auf eine Person beschränkt. Sie stellt eine Fusion aus Inklusionschart und Görlitzer Kinderschutzbögen dar und räumt die Nachteile beider Verfahren weitgehend aus. Es ist nun nicht mehr nötig, getrennt erhobene Daten je Kind für die familiendiagnostische Auswertung mühsam zusammenzuführen und gegenüberzustellen. Auch ist die IFa detailliert genug, um hinsichtlich feldspezifischer Anforderungen angewendet werden zu können und wurde um Besonderheiten der österreichischen Kinder- und Jugendhilfe (wie z. B. die Rechtslage) erweitert.

3 Die Erweiterungen der Inklusionschart-Familiendiagnostik im Detail

Um die zahlreichen Erweiterungen der IFa exemplarisch darzustellen, soll hier der auch im Original-IC vorhandene Lebensbereich *Medien* kurz vorgestellt werden. Aus dem Orientierungskatalog Kindeswohl wurden Inhalte zu folgenden drei Kategorien übernommen und in das IC eingegliedert:

- Medienzugang und Bewusstsein
 - Inhalte genutzter Medien
 - Dauer/Intensität Medienkonsum
- } Definition im IFa-Manual

Diese neuen Dimensionen ergänzen und spezifizieren die Diagnostik hinsichtlich des Lebensbereichs Medien mit Fokus auf Kind, Jugend und Familie. Sie sind genauestens definiert und der dahingehende faktische Status kann – entsprechend der IC-Grundidee – standardisiert und detailreich abgebildet werden. Der Bereich *Medienzugang und Bewusstsein* befasst sich etwa mit der Haltung der Familienmitglieder gegenüber der Mediennutzung, die Kategorie *Inhalte genutzter Medien* u. a. mit der Rolle von Social Media.

Im Falle der Kategorie *Dauer/Intensität Medienkonsum* finden sich im IFa-Manual beispielsweise folgende Detailinformationen, um eine diagnostische Einschätzung zu ermöglichen:

Tab. 3: Beispiel-Kategorie ‚Dauer/Intensität Medienkonsum‘ (Lackenbucher/Kavalari 2024: 44)

voll	Der elektronische Medienkonsum wird tendenziell geringgehalten. Angebot an digitalen Medien ist bis 3 Jahre begrenzt auf z. B. gemeinsames Anschauen von Bildgeschichten, Tippen auf der Tastatur. Digitale Medien auch ab 4 Jahren nicht mehr als 30 Minuten täglich. Ab 7 Jahren liegt der tägliche Medienkonsum maximal bei 1 Stunde – in der Regel jedoch darunter. [...] Faustregel Ausweitung Spielzeit: 10 Minuten pro Lebensjahr und Tag bzw. 1 Stunde pro Lebensjahr und Woche, d. h. mit 10 Jahren max. 1,5 Stunden/Tag. Mit 13 Jahren max. 2 Stunden/Tag. Mit 16 Jahren max. 2,5 Stunden/Tag.
weitgehend	Geringfügige Abweichungen. Ab 7 Jahren: Angebot an digitalen Medien ist in der Regel auf maximal 60 Minuten/Tag oder Wochenguthaben (bei adäquater Aufteilung) begrenzt. Kaum Überschreitungen und keine Probleme.
mangelhaft	Medienkonsum ist in der Familie allgegenwärtig oder Nutzungszeiten werden immer wieder überschritten. Problembewusstsein der Eltern ist nur eingeschränkt vorhanden oder ambivalent. Eltern können die Einhaltung der vereinbarten Nutzungsdauer nur schwer durchsetzen.
exkludiert	Dauer der Mediennutzung wird nicht kontrolliert oder Mediennutzung wird langfristig völlig untersagt/nicht ermöglicht.

Wie bei vielen Kinderschutzbögen üblich dient auch hier eine vierstufige Skala als Vergleichsraster, um erhobene Daten diagnostisch einordnen und fachlich bewerten zu können. In diesem Sinne sind die zur Skalierung bestimmten Kategorien als eine Art Reflexionsfolie für beobachtete soziale Realitäten zu betrachten. Die mit der Diagnoselegung beauftragten Fachkräfte ordnen diese Realitäten der *passendsten* Stufe auf der jeweiligen Skala zu. Dieser *qualitative Schritt der Datenverarbeitung* ist keinesfalls automatisierbar und bedarf stets einer bewussten, manuellen Zuordnung im Einzelfall. Soziale Diagnoselegung ist demnach kein Rechenwerk oder eine Aufgabe, die völlig automatisiert erfolgen kann. Im Vordergrund steht weiterhin die Arbeit mit, für und durch Menschen.

Zu diesen Überlegungen passend unterstreicht auch Pantuček-Eisenbacher den stark qualitativen Zugang des Inklusionscharts. Ihm folgend ist es ein wichtiger Grundsatz, eine gewisse Art von *Informationsneutralität* zu wahren, was bedeutet, dass beim IC kein von der Klientel präsentiertes Problem im Fokus der Erhebungen steht (vgl. Pantuček-Eisenbacher 2019: 233). Es ist also zunächst unerheblich, ob den Fachkräften die Mediennutzung eines Jugendlichen als *hochproblematisch* beschrieben wird oder nicht. Die diagnostische Betrachtung erfolgt auf jeden Fall ganzheitlich, wodurch sich das Risiko, einen Problembereich zu übersehen, der in der Wahrnehmung der Klientel nicht vorhanden ist oder bewusst nicht genannt wird, deutlich reduziert. Ähnliches gilt umgekehrt auch für Überbewertungen. In diesem Sinne wird die Bewertung einer Situation durch Selbstbetroffene und Familienangehörige (wie z. B. eine angeblich inadäquate Mediennutzung) erst in einem zweiten Schritt berücksichtigt: Nämlich nach *vollständiger Erhebung von Informationen* zur Bestimmung des faktischen Status laut Manual (vgl. Grigori/Pantuček-Eisenbacher 2016: 3).

Diese Ansprüche wurden auch für die Inklusionschart-Familiendiagnostik übernommen. Erhobene Informationen zum Familiensystem werden zunächst

neutral in die Datenbank eingetragen und erst in einem weiteren Schritt bewertet. Diese fachlichen Einschätzungen werden dann auch mit der Klientel besprochen und spielen für die weitere Diagnoselegung und Hilfeplanung eine große Rolle. So ist es beispielsweise von großer Relevanz, welche Perspektive Kinder- und Jugendliche, aber natürlich auch Eltern, auf einem laut Manual gefährdenden Medienkonsum haben. Hier gilt es dann, die fachliche Sicht mit der Perspektive des Familiensystems bedarfsgerecht zusammenzuführen – sei es im Kontext fortlaufender informellerer Beratungsgespräche oder im Zuge standardisierter Hilfeplangespräche, die ebenfalls auf diagnostischen Einschätzungen basieren.

4 Instrumente und Materialien für Fachkräfte

Die Inklusionschart-Familiendiagnostik umfasst eine Reihe von Online-Materialien, die zusammen mit dem Manual zur Verfügung gestellt werden. Allem voran steht eine umfangreiche Excel-Diagnosemaske, in die fallspezifische Informationen zu den Erhebungskategorien eingetragen und – laut Manual – auf der 4-stufigen Skala bewertet werden können. Es handelt sich dabei um miteinander verknüpfte Excel-Arbeitsblätter, die einerseits eine Übersicht über die Lebenslage des Familiensystems geben, aber andererseits auch fundierte Einblicke in Detailbereiche ermöglichen.

Für die Beispielkategorie *Dauer/Intensität Medienkonsum* sieht das Excel-Arbeitsblatt wie folgt⁴ aus:

Tab. 4: Beispiel aus der IFa-Diagnosemaske, Arbeitsblatt, ‚Medien‘

Inklusionschart-Familiendiagnostik									
Familie:		Fam. Kaminski		erstellt am:		19. Jan		erstellt von:	Dr. P. Lackenbacher
H. Medien	Teilhabe				Tendenz Dynamik 3: positiv, 2: stabil, 1: negativ, 0: gefährlich	Informationen <i>(Daten und Fakten)</i>	unterstützt (+)	stv. Inklusion (1:rot, 2:gelb, 3:grün)	Aktionen
	voll	weitgehend	mangelhaft	exkludiert					
Medienzugang und Bewusstsein			x		—				
Inhalte genutzter Medien		x			—				
Dauer/Intensität Medienkonsum			x		↘				

4 Es handelt sich hier lediglich um einen Ausschnitt des Excel-Bogens, da die Abbildung des gesamten Fensters aus Platzgründen nicht möglich ist.

Wie ersichtlich, enthält das Arbeitsblatt eine eigene Informationsspalte in der ausführlich (und ggf. für jedes Familienmitglied/Kind einzeln) Daten und Fakten dokumentiert werden können. Über ein Ampelsystem (4-stufige Skala in der Spalte ‚Teilhabe‘) werden die Informationen, nach Abschluss des jeweiligen Erhebungszyklus, zudem fachlich bewertet. In der Spalte *Tendenz/Dynamik* wird auch der prognostizierte Entwicklungsverlauf für die kommenden drei bis sechs Monate angegeben. Die waagrechten Linien in der Abbildung oben symbolisieren Stabilität (bzw. Stagnation), wohingegen der Pfeil nach unten eine erwartete Verschlechterung der Situation anzeigt. Im Zuge der IFa-Diagnostik wird daher nicht nur der Ist-Zustand bestimmt, sondern es werden auch Wahrscheinlichkeiten für Entwicklungsverläufe erhoben, die (ab dem 2. Diagnosezyklus) auch retrospektiv ausgewertet werden können. Im Normalfall wird alle sechs Monate ein neuer Diagnosezyklus durchlaufen und jegliche Veränderungen können, durch einen Vergleich mit den älteren Daten, leicht erkannt werden.

Bei den weiteren Online-Materialien der IFa handelt es sich um einschlägige, direkt aus der Praxis entstammende Unterlagen zur Unterstützung der zielgerichteten Datenerhebung. Sie umfassen Interviewleitfäden, Checklisten und Datenerfassungsblätter die – je nach genauer beruflicher Rolle – 1:1 verwendet oder auch modifiziert und erweitert werden können. Hinsichtlich der Handhabung der unterstützenden Materialien besteht eine ausgeprägte fachliche Autonomie, die eine einzelfall- und bedarfsorientierte Herangehensweise gewährleisten soll.

5 Diagnosegestützte Berichtslegung und Hilfeplanung

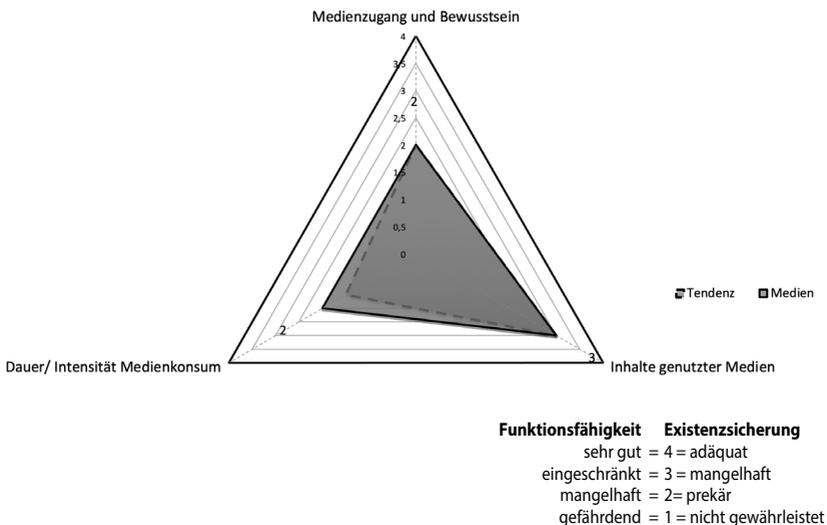
Die diagnostische Berichtslegung spielt insbesondere für die Ebene des Helfer:innensystems innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe eine große Rolle. Zentral ist die Frage, in welcher Form die Ergebnisse sozialer Diagnostik möglichst kompakt und übersichtlich präsentiert und miteinander in Relation gesetzt werden können. Anzumerken ist, dass diese Fragestellung aus Perspektive der Klientel wohl oft nicht dieselbe Relevanz haben wird, da im Zuge des IFa-Verfahrens erhobene Informationen i.d.R. im Dialog mit den Adressat:innen erhoben und auch besprochen werden. Die Ergebnisse der Sozialdiagnostik sind daher für das Familiensystem nicht von Grund auf neu bzw. sollten das – bei partizipativer Diagnoselegung – auch nicht sein.

Dennoch sind eine systematisierte Darstellung und Auswertung familiendiagnostischer Daten aus sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Perspektive von großem Interesse. Ein auf Instrumente sozialer Diagnostik gestützter Eingangs- oder Verlaufsbericht ist schließlich auch eine wichtige Reflexionsfolie und Grundlage für die Begründung fachlicher Entscheidungen und Notwendigkeiten. Allein aufgrund dessen ist die Auseinandersetzung mit bzw. die Bereitstellung von standardisierten Möglichkeiten der Ergebnisdarstellung sehr wichtig.

5.1 Visualisierungstools: Abbildungen und Diagramme

Bei der Entwicklung des IFa-Verfahrens wurden die Visualisierungsinstrumente des ICs auf die erweiterten Bereiche aus den Görlitzer Kinderschutzbögen übertragen. Für die Beispielkategorie *Medien* können die Ergebnisse der Sozialdiagnostik – analog zur Vorgehensweise im IC-Original – in Form eines Spinnennetzdiagramms dargestellt werden:

Abb. 1: IFa-Visualisierungsbeispiel, Arbeitsblatt, 'Medien'



Der untersuchte Lebensbereich *Medien* besteht aus drei definierten Teilbereichen, weshalb das Diagramm die Form eines Dreiecks aufweist. Bei anderen IFa-Kategorien, wie z. B. den *Sorgepflichten*, umfassen die Diagramme bis zu sechs Ecken. Prinzipiell gilt: Je vollständiger ausgefüllt die linierte Fläche innerhalb der Abbildung, desto besser.

Im obigen Beispiel ist die Gesamtsituation im Bereich *Medien*, aufgrund der deutlich unvollständigen Befüllung der linierten Dreiecksform, auf den ersten Blick als nicht sehr positiv beschreibbar. Der augenscheinlich beste Wert wird mit *weitgehend* oder 3 im Bereich der Inhalte genutzter Medien erzielt. Das bedeutet, dass hier grundlegende fachliche Empfehlungen eingehalten werden, ggf. Kinderschutzeinstellungen bestehen etc. Weniger positiv verhält es sich allerdings bei der Nutzungsdauer und beim Thema Medienbewusstsein, was sich jeweils durch den Wert *mangelhaft* oder 2 niederschlägt. Hier bestehen offenbar

gravierende Abweichungen von fachlichen Empfehlungen, die sich auch negativ auf das Kindeswohl auswirken. In der Abbildung oben wird bei der Nutzungsdauer der Medien zudem angezeigt, dass sich die Situation binnen der kommenden drei bis sechs Monate voraussichtlich verschlechtern wird (Tendenz). Das ist grafisch daran erkennbar, dass sich eine strichlierte Linie innerhalb bzw. unterhalb der befüllten Fläche befindet, was einen erwarteten Rückgang des betreffenden Werts anzeigt.

Wie zuvor erwähnt, ist die IFa auch darauf ausgerichtet, Veränderungen über zeitliche Verläufe zu erfassen. Für eine retrospektive Betrachtung können die Diagramme von Diagnosezyklus zu Diagnosezyklus einfach miteinander verglichen werden. Wird die befüllte Fläche binnen sechs Monaten größer, so gibt es eine positive Entwicklung, wird sie hingegen kleiner, ist eine Verschlechterung im jeweiligen Bereich eingetreten.

Im Zuge von Gesprächen mit der Klientel ist allerdings sorgfältig abzuwägen, in welcher Form der Einsatz der Visualisierungsinstrumente sinnvoll ist, da eine mündliche Besprechung der Ergebnisse der Sozialdiagnostik vielfach ausreicht. Den Familiensystemen sollten die Informationen zudem unabhängig von der Art der formellen Ergebnisdarstellung bekannt sein, da die Perspektive der Adressat:innen ein wichtiger Teil der IFa-Diagnoselegung ist. Grafiken und Diagramme sind – wie auch viele Formen der Dokumentation und Berichtslegung – primär als Instrumente für das Helfer:innensystem gedacht und bergen stets die Gefahr einer Überforderung. Auch Grigori und Pantuček-Eisenbacher weisen darauf hin, dass viele Materialien sozialer Diagnostik nicht zur unkontrollierten, unbegleiteten Weitergabe an die Adressat:innen geeignet sind. Informationen sollten stets niederschwellig, bedarfs- und altersgerecht präsentiert werden, um die Zielgruppen adäquat und möglichst selbstwirksam einbinden zu können (vgl. Grigori/Pantuček-Eisenbacher 2016: 33f.). Dieser Umstand spricht allerdings keineswegs gegen die Notwendigkeit einer Fachsprache und erst recht nicht gegen standardisierte und durch Fachwissen legitimierte Instrumente sozialer Diagnostik.

5.2 Die IFa-gestützte Berichtslegung: Selektives Lesen VOR intensivem Lesen

Der finale Schritt, um einen IFa-Diagnosezyklus abzuschließen, ist ein schriftlicher Bericht über die familiäre Gesamtsituation. Dieser fasst die Ergebnisse der Sozialdiagnostik zusammen und bietet zugleich Einblicke in Detailerhebungen. Die Gliederung aller IFa-Berichte ist so konzipiert, dass diese zeitsparend, *selektiv* gelesen werden können, ohne dass dabei die Gefahr besteht, wichtige Informationen zu übersehen. Um diesen Anspruch zu erfüllen, wurde eine eigene Berichtsvorlage mit einer dreigliedrigen Struktur entwickelt.

Die Einleitung eines IFa-Diagnoseberichts fasst die wichtigsten Entwicklungen der letzten drei bis sechs Monate zusammen und hebt alle Besonderheiten

hervor. Zu Beginn jedes Berichts wird auch auf den Anhang verwiesen, der eine grafische Darstellung der Gesamtergebnisse der Sozialdiagnostik enthält. Ein Blick auf die dort befindlichen Diagramme bietet – ähnlich einem Inhaltsverzeichnis – eine schnelle Orientierungshilfe hinsichtlich der familiären Lebenssituation. Gefährdende, aber auch positive Entwicklungen sind dort sofort erkennbar und Leser:innen können gezielt zur jeweiligen Detailbeschreibung im Hauptteil des Berichts blättern, ohne danach lange suchen zu müssen.

Der Hauptteil selbst widmet sich den drei Achsen des Inklusionscharts bzw. den verschiedenen untersuchten Lebensbereichen, die gemeinsam mit einer diagnostischen Einschätzung erörtert werden. Hier finden sich u. a. vertiefende Informationen zu in der Einleitung erwähnten Entwicklungen. Für den Lebensbereich *Medien*, wird hier z. B. die Situation im Rahmen von ein bis zwei Absätzen dargestellt und (entsprechend dem Manual) fachlich bewertet. Bei besonderen Vorkommnissen oder Entwicklungen wird hier auch auf Details eingegangen. Sollten die im Hauptteil des Berichts befindlichen Inhalte dennoch nicht ausreichen, kann die zugehörige Excel-Diagnosemaske geöffnet werden, um zum vollständigen Datensatz zu gelangen. *Evidenzbasierte Berichtslegung* ist also in diesem Fall deutlich mehr als nur ein Schlagwort.

Der Schluss fasst wichtige Entwicklungen und Themen zusammen, bietet einen Ausblick und gibt gegebenenfalls fachliche Empfehlungen ab. Durch das Lesen der Einleitung, des Anhangs und des Schlussteils eines IFa-Berichts wird jedenfalls ein guter, vollständiger Überblick über den jeweiligen Fallverlauf geboten. Besondere Entwicklungen werden klar gekennzeichnet und dahingehende Informationen können selektiv gefunden und vertiefend gelesen werden. Es ist demnach nicht mehr nötig, seitenlange Dokumente zu durchsuchen, nur um ganz bestimmte Informationen zu finden.

6 Methodische Perspektiven und weiterführende Überlegungen

Mit der Entwicklung der Inklusionschart-Familiendiagnostik (IFa) wurde eine seit Langem bestehende methodische Lücke innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe geschlossen. Ganz im Sinne von Rufen aus der Praxis, Politik und empirischen Sozialforschung (vgl. Arnold et al. 2015: 10) ermöglicht das Verfahren eine flächendeckende Implementierung von Instrumenten sozialer Diagnostik. Dazu wurde, binnen hunderter Stunden Projektarbeit, das Rahmengerüst des Inklusionscharts (IC) um sämtliche Inhalte aus den aktuellen Görlitzer Kinderschutzbögen erweitert und durch *Praxis Querkopf* erprobt.

Das zum Jahresende 2023 erschiene Manual „Praxisbuch Inklusionschart-Familiendiagnostik. Das IC4 in der Kinder- und Jugendhilfe“ wird primär im Bereich der ambulanten Familienarbeit angewendet und ermöglicht eine systematische Zusammenführung sämtlicher Prozesse sozialer Diagnostik unter einem methodischen Dach. Ein weiterer innovativer Aspekt des Verfahrens liegt

in der *kooperativen Anwendbarkeit* durch Fachkräfte öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfeträger. Bislang wird im Fachdiskurs bemängelt, dass es der Sozialen Arbeit an einer gemeinsamen diagnostischen Sprache fehlt (vgl. Heiner 2018: 245). In der beruflichen Praxis zeigt sich dieses Problem in z. T. sehr unterschiedlichen Diagnosezugängen (vgl. Pantuček-Eisenbacher 2019: 119) oder gar einer „Black-Box-Diagnostik“ (ebd.: 287) innerhalb einzelner Handlungsfelder.

Im österreichischen Bundesland Kärnten ist noch während der Entwicklungsphase der IFa ein landesrechtlicher Erlass in Kraft getreten, der die kooperative Anwendung standardisierter Diagnoseverfahren im Rahmen ambulant-mobiler (Familien-)Betreuungen vorschreibt. Das Inklusionschart wird dabei ausdrücklich als geeignetes Verfahren für die Kinder- und Jugendhilfe vorgeschlagen (vgl. Amt der Kärntner Landesregierung 2022: 3). Seit diesem Zeitpunkt ist das Interesse an der Inklusionschart-Familiendiagnostik wahrnehmbar gestiegen. Nach anfänglich rein internen Fortbildungen zur sozialen Diagnostik startete *Praxis Querkopf* deshalb auch mit externen Schulungsanboten, die sehr gut angenommen werden. In den letzten zwei Jahren wurden mehrere öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe in das Verfahren eingeführt. Zudem wird die IFa mittlerweile im Rahmen verschiedener berufsqualifizierender Ausbildungen der Sozialen Arbeit gelehrt.

Mit Herbst 2024 startet an der Fachhochschule St. Pölten – in Kooperation mit *Praxis Querkopf* – ein kürzlich genehmigtes Lehrforschungsprojekt, das eine erweiterte Neuauflage der Inklusionschart-Familiendiagnostik zum Ziel hat. Dafür sollen u. a. Anwendungserfahrungen öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfeträger untersucht werden. Geplant ist zudem die Entwicklung einer neuen Datenverarbeitungs- und Dokumentationssoftware, die erhobene Daten und gegebenenfalls auch Diagramme (teil-)automatisiert in diagnostische Befunde übertragen soll.⁵

7 Literaturverzeichnis

- Amt der Kärntner Landesregierung (2022): Ambulant-mobile Betreuungen (FIB/AB/MOFA/etc.), Richtlinien für die Durchführung. Forschungsbericht (unveröff.).
- Arnold, Helmut/Gerlach-Schettini, Daniela/Höllmüller, Hubert/Moser, Sabrina/Schmid, Raphael/ Suppan, Bernd (2015): Abschlussbericht Evaluationsforschung: ambulante Hilfen aus dem Bereich der Unterstützung der Erziehung in Kärnten (überarbeitete Fassung). Klagenfurt am Wörthersee: Fachhochschule Kärnten – für das Amt der Kärntner Landesregierung, Abteilung 4, Kompetenzzentrum Soziales.

5 Alle an einer Mitwirkung interessierten Personen oder Einrichtungen sind dazu eingeladen, sich via E-Mail unter inklusionschart@fhstp.ac.at an das Projektteam zu wenden.

- Forstner, Marianne/Höllmüller, Hubert/Radauer, Hans Peter (2021): Kinder- und Jugendhilfe in Österreich. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Kindheit und Jugend“ der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa). https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2021/11/ogsa_AG-Kindheit_Jugend_Positionspapier2021.pdf [Zugriff: 28.02.2024].
- Grigori, Eva/Pantuček-Eisenbacher, Peter (2016): Inklusions-Chart Version 4 (IC4). Manual. https://www.dropbox.com/scl/fi/m679aoiunc4ryjccrzjga/IC4_Manual.pdf?rlkey=luhepoyxs215529gy1w3b3pf9&e=1&dl=0 [Zugriff: 28.02.2024].
- Harnach, Viola (2021): Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme, Auflage (7). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiner, Maja (2018): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6. Aufl. München: Reinhardt, S. 242–255.
- Lackenbucher, Paul/Kavalar, Elisabeth (2024): Praxisbuch Inklusionschart-Familiendiagnostik. Das IC4 in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pantuček-Eisenbacher, Peter (2019): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit, Auflage (4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Soziales Frühwarnsystem Landkreis Görlitz (2022): Orientierungskatalog Kindeswohl 2022. <https://sfws-goerlitz.de/materialien/orientierungskatalog/> [Zugriff: 28.02.2024].
- Thiersch, Hans (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In: Becker Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–61.

Inklusion und Exklusion in der thematischen Entwicklung des sozialpädagogischen Diskurses

Sozialpädagogische Impulse als Spiegel aktueller Fragen der Sozialpädagogik – Eine Rückschau auf 35 Jahre einer Fachzeitschrift

Karin Lauerermann

Sozialpädagogische Impulse, die österreichische Fachzeitschrift für Disziplin und Profession der Sozialpädagogik, blickt auf 35 Jahre zurück. 35 Jahre sind ein respektabler Zeitraum für ein Fachmedium im Printformat und daher Anlass, den langen und bemerkenswerten Werdegang zu betrachten und einer Analyse zu unterziehen, um die Entwicklung über die Zeit darzustellen und retrospektiv zu betrachten, Meilensteine aus der Geschichte in Erinnerung zu bringen sowie die thematische Fortschreibung zu bedenken. Diese Rückschau will daher zum einen die Genese von *Sozialpädagogische Impulse* nachverfolgen, markante Eckpunkte skizzieren und zum anderen Entwicklungslinien und Themen erkennbar machen.

1 Geschichte der Zeitschrift

Sozialpädagogische Impulse blickt auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Geschichte zurück und damit auf einen langen und bemerkenswerten Werdegang, getragen von vorwiegend ehrenamtlicher Arbeit in allen Belangen in der Gründerzeit, im Redaktionsteam und der Autor:innen in der Gegenwart.

1.1 Anfänge

Getragen von der Idee, eine strukturierte Fortbildungslandschaft für Erzieher:innen der Hort- und Heimerziehung aufzubauen, sah Inge Gnant, Mitbegründerin des und Pädagogiklehrerin am Bundesinstitut für Heimerziehung, im Jahr 1986 mit ihrer Übernahme der Direktion des Bundesinstituts für Heimerziehung (ab 1993 Bundesinstitut für Sozialpädagogik) die Gelegenheit gekommen, dieses Anliegen umzusetzen. Anlass gaben die schwierigen Verhältnisse der Fortbildungsmöglichkeiten für Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen, die fachliche Anregungen überwiegend bei anderen pädagogischen Berufsgruppen wie Lehrer:innen oder Kindergartenpädagog:innen nehmen mussten. Die Bereitschaft, diese Fortbildungsangebote zu nützen, war grundsätzlich gegeben, doch ungünstige Bedingungen, wie z. B. große Entfernung der Angebote zum Wohnort und ungünstige, unregelmäßige Dienstpläne verhinderten vielfach eine (regelmäßige) Teilnahme.

Ein seit Mitte des 20. Jahrhunderts bis heute bestehendes Fortbildungsangebot stellt die 1950 von den Salzburger Erziehungswissenschaftlern Fried-

rich Schneider und Leopold Prohaska begründete *Internationale Pädagogische Werktagung* dar, deren ursprüngliche Ausrichtung gezielt an Erzieher:innen in Horten und Heimen orientiert war. Das Gründungsanliegen der *Internationalen Pädagogischen Werktagung* lautete „[...] den in der Erziehung Tätigen wissenschaftliche Ergebnisse in verständlicher und brechbarer Form vorzulegen [...]. Es ging nicht um ein Treffen von Wissenschaftlern, die in engem Kreis über erzielte Fortschritte diskutieren, sondern es galt, Erziehern ‚sichere Grundlagen und methodische Hilfen zu bieten‘“ (Asperger 1977). Der spezielle Schwerpunkt der *Internationalen Pädagogischen Werktagung* verlagerte sich im Laufe der folgenden Jahrzehnte von der Hort- und Heimerziehung zunehmend auf die gesamte Breite der pädagogischen Berufe und weitete sich u. a. auf Schul- und Kindergarten- bzw. Elementarpädagogik sowie „auf Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten“ (Katholisches Bildungswerk Salzburg 2020) aus, und der spezifische Schwerpunkt dieser Fortbildungswoche für Hort- und Heimerziehung bzw. Sozialpädagogik wurde begrenzt.

Auch der Besuch der *Internationalen Pädagogischen Werktagung* stellte die Hort- und Heimerzieher:innen vielfach vor die gleichen Herausforderungen wie der Besuch anderer Fortbildungsveranstaltungen, sodass sie vor allem Printmedien, die jedoch spärlich gegeben waren, als Fortbildungsorgan nutzten: Als Nachlese der *Internationalen Pädagogischen Werktagung* dokumentierte von der ersten Tagung an bis zum Jahr 2022 jeweils ein Tagungsband die wegweisenden fachlichen Expertisen und Diskussionen. Über die Tagungsbände der *Internationalen Pädagogischen Werktagung* hinaus standen Hort- und Heimerzieher:innen bzw. Sozialpädagog:innen nur die Fachzeitschrift *Unsere Kinder*, die jedoch speziell am Berufsfeld der Kindergarten- bzw. Elementarpädagog:innen ausgerichtet war und ist, sowie von 1978 bis 1998, mit Unterbrechung, das vierteljährlich erscheinende Mitteilungsorgan des BÖS (Berufsverband Österreichischer SozialpädagogInnen) namens *POT* (Pädagogisch Orientierter Trend) (vgl. Hofmann 2000: 170) als Fortbildungsoption vor Ort zu Hause oder an der Dienststelle zur Verfügung.

Inge Gnant sah die Auflösung dieser Problematik im Angebot einer Fachzeitschrift als „bewegliches Medium“ für Hort- und Heimerzieher:innen bzw. Sozialpädagog:innen (vgl. Gnant 2000: 204). Daher versammelte sie 1987 eine kleine Gruppe interessierter und engagierter Menschen überzeugt von der Idee: Wir gründen eine Zeitschrift für Hort- und Heimerziehung. Das war die Geburtsstunde der ersten Fachzeitschrift für Sozialpädagogik in Österreich. Dieser Aufgabe lag die Idee zugrunde, den Praktiker:innen im Feld der Sozialpädagogik eine niveauevolle Zeitschrift anzubieten, die „fachtheoretische wie praxisnahe Anstöße in den gestressten Alltag von SozialpädagogInnen bringen sollte“ (ebd.: 205). Schon die erste Stunde und erste Ausgabe von *Sozialpädagogische Impulse* war daher getragen von der Zielsetzung fachtheoretische Anregungen und Impulse für die Praxis sowie schwerpunktmäßig fachliche Hintergrundinformationen anzubieten und Interessen des Berufsstandes zu vertreten.

Viel gab es zu tun in dieser ersten Zeit für das ehrenamtlich arbeitende kleine Team rund um Inge Gnant: Bildung eines Redaktionsteams, Namensfindung, Sicherung der Finanzierung (überwiegend aus privater Finanzierung, zum Teil aus dem Team), Verlagsarbeit im Eigenverlag, Abo-Verwaltung und Versand. Die Arbeit trug ihre Früchte: Bereits im Frühjahr 1988 erschien die erste Ausgabe von *DU – Fachzeitschrift für die Arbeit in Hort und Heim* zum Schwerpunktthema *Konzentration – Spannung – Entspannung (1/1988)*, herausgegeben vom Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden (vgl. Gant 2000: 204).

1.2 Etablierung

Mitte der 1990er Jahre zogen sich Inge Gnant sowie der erste Chefredakteur, Anton Salomon, zurück. Das weiterhin ehrenamtlich arbeitende Redaktionsteam formierte sich unter Karin Laueremann neu und wurde durch ein wissenschaftliches Board ergänzt. In den 35 Jahren gehörten bzw. gehören dem trinationalen Board an: Arno Heimgartner (A), Gerald Knapp (A), Alenka Kobolt (SI), Josef Scheipl (A), Stephan Sting (A) und Michael Winkler (D). Die Mitglieder des *Wissenschaftlichen Boards* wirken beratend an der strukturellen und inhaltlichen Entwicklung der Fachzeitschrift mit. Die finale Festlegung der Themenschwerpunkte der einzelnen Ausgaben sowie deren inhaltliche Planung und Umsetzung erfolgt durch das ehrenamtlich arbeitende *Redaktionsteam*, das aktuell aus fünf Personen besteht: Peter Fleischmann (Sozialpädagoge i.R. der MA 11, Wien), Karin Laueremann (Direktorin des Bundesinstituts für Sozialpädagogik, Baden; redaktionelle Leitung), Julia Pressl (Sozialpädagogin bei der MA 11, Wien), Hannelore Reicher (Ao-Univ.-Professorin an der Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik) und Erwin Rossmann (Leiter des SOS-Kinderdorfs Wien). Die Zusammensetzung des Redaktionsteams spiegelt die Orientierung an Disziplin und Profession der Fachzeitschrift wider.

Auch der Leser:innenkreis erweiterte sich seit Mitte der 1990er Jahre. Während in den Anfängen vorwiegend Praktiker:innen aus dem Berufsfeld im Fokus standen, richtet sich die Fachzeitschrift heute an Wissenschaftler:innen, Studierende und Praktiker:innen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und umschließt somit Disziplin und Profession, was sich auch im Inhalt und in der Struktur widerspiegelt. Aufbauend auf fachwissenschaftlichen Beiträgen in gut lesbarer Fachsprache kommen Expert:innen aus der Praxis der Sozialpädagogik zu Wort, um die Anwendung und Umsetzung der fachtheoretischen Verhandlungen zu beleuchten und zu illustrieren. Diese inhaltliche Neustrukturierung spiegelt sich auch im Abonnent:innenkreis wider.

Zusätzlich zur Arbeit am Printmedium organisierte das Team von *Sozialpädagogische Impulse* zwischen 2000 und 2008 auch regelmäßig Fachtagungen mit Vorträgen herausragender Expert:innen der Sozialpädagogik – Hans Thiersch

(2000: Sozialpädagogik an der Schwelle des 21. Jahrhunderts), Klaus Wolf (2002: Sozialpädagogik im Alltag), René Simmen (2004: Sozialpädagogik – Arbeit in Gegensätzen), Michael Winkler (2006: Ressourcen in der Sozialpädagogik), Barbara Friebertshäuser (2007: Zwischenwelten) und Josef Scheipl (2008: Reminiszenzen – Festveranstaltung anlässlich 20 Jahre *Sozialpädagogische Impulse*) – und Workshops zum praxisorientierten Fachaustausch.

1.3 Gegenwart

Sozialpädagogische Impulse wird seit 1988 vom Bundesinstitut für Heimerziehung bzw. Sozialpädagogik in Baden herausgegeben. Nicht so kontinuierlich ist die Verlagsgenese: Zunächst im Eigenverlag des Bundesinstituts für Heimerziehung herausgegeben wurde die Fachzeitschrift 1991 vom Österreichischen Bundesverlag übernommen. Damit verbunden war notwendigerweise eine Veränderung des Titels von *DU* auf *Sozialpädagogische Impulse*, da der Österreichische Bundesverlag bereits eine Fachzeitschrift mit Namen *DU* (Deutschunterricht) im Programm hatte. 1995 übernahm der im niederösterreichischen Hollabrunn ansässige Buch- und Zeitschriftenverlag *Manfred Breindl Communication* (mbc) und ab 2018 die *dialog⟨one⟩ Direct Marketing GmbH* in Stockerau die Medieninhaberschaft.¹

Die periodische Erscheinungsweise mit vier Ausgaben jeweils zu einem Schwerpunktthema pro Jahr (März, Juni, September, Dezember) wurde bereits 1988 eingeführt und wird bis heute beibehalten. Zusätzlich zu diesen 140 Ausgaben von 1988 bis 2023 wurden zwei Sonderausgaben produziert: Sozialpädagogik an der Schwelle des 21. Jahrhunderts anlässlich der ersten gleichnamigen, vom Team veranstalteten Fachtagung im Jahr 2000 und 25 Jahre Kolleg für Sozialpädagogik Augustinum in Graz-Seckau im Jahr 2015.

Festgehalten wird bis dato daran, dass *Sozialpädagogische Impulse* ausschließlich als Printmedium geführt wird. Online auf der Website nachzulesen sind jeweils Editorial, Inhalts- und Literaturverzeichnis sowie für drei Monate, d. h. bis zum Erscheinen der nächsten Ausgabe, jeweils ein Beitrag. Ebenso werden alle Inserate und Beilagen drei Monate auf der Webseite des Verlages veröffentlicht.

Die aktuelle Auflage umfasst zur Zeit mindestens 1100 Exemplare, die per Post an Abonnent:innen und Interessierte versendet werden. Die Höchstanzahl an 1600 Abonnent:innen in den 2010er-Jahren scheint im digitalen Zeitalter nicht mehr erreichbar zu sein.

Verändert hat sich in den 35 Jahren die Zielgruppe: Während in den Anfängen vorwiegend Praktiker:innen aus dem Berufsfeld im Fokus standen, richtet sich die Fachzeitschrift heute an Wissenschaftler:innen, Studierende und Praktiker:innen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und umschließt somit Disziplin und Profession.

¹ Siehe hierzu http://www.mbc.co.at/mbc/08_Zeitschriften-Buecher.html; <https://sp-impulse.at/>

2 Themen im Spiegel der Zeit

Die in den 1980er Jahren grundlegende Linie bestehend aus fachwissenschaftlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen zu aktuellen Fragen und Trends der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, Theorie-Praxis-Reflexion sowie Vorstellung von praxisbezogenen Modellen und Konzepten stehen bis in die Gegenwart im Fokus jeder Ausgabe.

Demgemäß strukturiert sich *Sozialpädagogische Impulse* im aktuellen Erscheinungsbild in folgende sechs Bereiche: Fachartikel aus der Wissenschaft, Fachartikel zur Praxis-Theorie-Verschränkung, Fachartikel zur Praxiseinsicht und als regelmäßige Rubriken *Recht* (Josef Hiebl), *auszeit* (Peter Fleischmann) und *Rezensionen* sowie *Veranstaltungsberichte*.

Die Bandbreite der Autor:innen in diesen 35 Jahren ist umfassend und lässt sich in zwei Gruppen strukturieren: Die Gruppe der Autor:innen aus den Fachwissenschaften von Universitäten, Fachhochschulen, dem Deutschen Jugendinstitut u.Ä.m. vor allem aus Österreich, Deutschland und der Schweiz umfassen den Kernbereich der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und ihrer Bezugswissenschaften: Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Psychologie, Entwicklungspsychologie, Soziologie, Philosophie, Neuropsychologie und Neurowissenschaften, Medienpädagogik, Sexualpädagogik, Erwachsenenbildung u. a.m. Die Autor:innen an dieser Stelle aufzulisten würde den Rahmen sprengen. Stellvertretend werden daher in alphabetischer Reihenfolge jene genannt, die sich regelmäßig mit Beiträgen beteiligen: Lothar Böhnisch (†), Birgit Bütow, Eva Dreher, Silke Brigitta Gahleitner, Arno Heimgartner, Peter Heintel (†), Josef Hiebl (Rubrik Recht), Tim Krüger, Werner Leixnering, Hannelore Reicher, Daniela Reimer, Christian Reutlinger, Juliane Sagebiel, Josef Scheipl, Stephan Sting, Michael Winkler, Klaus Wolf u. a.m. Die zweite Gruppe umfasst Autor:innen aus der Praxis bzw. mit Praxishintergrund aus unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern der Sozialpädagogik: Kinder- und Jugendhilfe (ambulant und stationär), (offene) Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Pflegefamilien, Beratung, Kinder- und Jugendpsychiatrie, (Psycho)Therapie, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Schulpsychologie, Ausbildungsinstitutionen, Berufsvertretungen, Politik u. a.m.

2.1 Zeitdokumente

35 Jahre *Sozialpädagogische Impulse* bedeutet mehr als drei Jahrzehnte dokumentierte Geschichte der Sozialpädagogik in Österreich. In der Retrospektive stehen daher Fragen im Raum wie beispielsweise: Wie haben sich die inhaltlichen Schwerpunkte seit Gründung der Zeitschrift entwickelt? Welche Themen wurden in den fast vier Jahrzehnten diskutiert? – In der Analyse wird ein breites Themenspektrum sichtbar, welches sich über die Zeit trendförmig verändert hat und die Entwicklung der Sozialpädagogik in Österreich als Disziplin und Profes-

sion widerspiegelt. Die folgende Skizze soll einen kleinen anschaulichen Einblick geben, indem Themenschwerpunkte der einzelnen Ausgaben über die fast vier Jahrzehnte des Bestehens von *Sozialpädagogische Impulse* aufgezeigt werden.

Hierbei kristallisieren sich Themenbereiche heraus, die über die gesamte Zeitspanne von *Sozialpädagogische Impulse* immer wieder aufgegriffen und aus unterschiedlichen Aspekten, kontextualisiert in den jeweiligen historischen Gegebenheiten und sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen dargestellt und diskutiert worden sind:

- Bereits in den Gründerjahren und im ersten Jahrzehnt von 1988 bis 1998 stand das Thema *Sexualität & Sexualerziehung, Körper, Mann – Frau* im Fokus von drei Ausgaben. Auch in der folgenden Dekade widmeten sich drei Ausgaben diesem Themenschwerpunkt aus den Perspektiven *Geschlechtersensibel, Körper & Sinne* sowie *Rollenbilder*. In der Periode von 2009 bis 2018 rückten die Aspekte *Gender* und *Sexualität* in den Mittelpunkt. In der Phase 2019 bis 2023 wurde die Thematik unter dem Titel *Geschlecht* abermals aufgegriffen.
- Auch die Themengruppe rund um die zentrale Kernfrage nach Werten findet sich in allen Dekaden wieder. Bereits 1994 wurden Autor:innen eingeladen, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Facetten den *Wertewandel* zu bedenken. *Partizipation* war Thema im Jahr 2005, *Ethik, Respekt und Kinderrechte* wurden in den Jahren 2009 bis 2018 verhandelt und *Werte* sowie *Religion* standen im Jahr 2022 abermals im Fokus von zwei Ausgaben.
- Schon 1996, also in der ersten Dekade der Fachzeitschrift, wird *Sozialmanagement* zum Thema gemacht und in allen weiteren Dekaden wieder aufgegriffen: *Qualität* wird 2000, *Öffentlichkeitsarbeit* 2002, *Sozialmanagement* 2009 und abermals *Qualität* 2019 thematisiert.
- Der Beruf der Erzieher:innen bzw. Sozialpädagog:innen und Fragen zu deren Handlungs- und Berufsfeldern, zum Verhältnis von Sozialpädagogik zu Politik und anderen Bereichen nimmt breiten Raum in mehreren Ausgaben ein. Erstmals widmet sich 1990 eine Ausgabe dem Thema *Erzieherberuf – Berufserzieher*. 1993 rückten die *Arbeitsfelder*, 2000 *Unsere KlientInnen* sowie *Sozialpädagogische Berufsbildung* in den Fokus. Im Jahr 2002 wurde eine Ausgabe mit dem Titel *Soziale Arbeit* vorgestellt. Damit manifestiert sich der in Österreich damals relativ neue Begriff der Sozialen Arbeit und findet fortan auch in *Sozialpädagogische Impulse* Einzug. Unter dem Titel *Sozialpädagogik international* wurden 1999 die Blickwinkel weit über die Grenzen Österreichs hinausgeführt und 2008 rückt der Gesichtspunkt auf *Sozialpädagogik in Europa*. 2007 stand *Kultur und Sozialpädagogik* im Zentrum. In den Jahren 2009 bis 2018 wurden *Ausgewählte Arbeitsfelder, Sozialpädagogik & Politik, Konzepte der Sozialpädagogik und Praxis der Sozialpädagogik* erörtert.
- Der Themenbereich *Aggression – Gewalt – Macht* erweist sich ebenso als ein Themenkomplex, der im Spiegel von *Sozialpädagogische Impulse* in der

Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit nicht an Brisanz verliert: Auf den Schwerpunkt *Aggressivität* zentrierte sich die erste Ausgabe im Jahr 1989 und auf *Gewalt und Macht* die dritte Ausgabe im Jahr 1995. In den folgenden zwei Perioden wurde der Themenschwerpunkt jeweils zwei Mal in den Fokus einer Ausgabe gerückt: *Gewalt, Macht und Aggression* in den Jahren 1999 bis 2008 sowie *Macht – Aggression und Macht* in den Jahren 2009 bis 2018.

- Ein Thema, das über drei Jahrzehnte hinweg immer wieder als Schwerpunkt thematisiert worden ist, spricht den Bereich der Familie in unterschiedlichen Facetten von *Elternarbeit* bis zur *Familienarbeit* an. Dabei rückt die Betrachtung der Familie in zwei Dekaden in den Fokus: *Familie heute* im Jahr 1996 und *Familie* im Jahr 2010. Eine besonders intensive Auseinandersetzung erfolgte in den Jahren 2009 bis 2018: Die Themen *Familie*, *Elternarbeit* und *Familienarbeit* wurden erweitert durch die Befassung mit *Pflegefamilie*. Zudem wurde eine eigene Ausgabe den *Geschwistern* gewidmet.
- In der ersten Dekade von 1988 bis 1998 standen die Schwerpunkte *Kommunikation* und *Moderne Kommunikation* in zwei Ausgaben im Zentrum. Ein Themenfeld, das erst mit *Medienwelten im Jahr* 2015 und *Digitalisierung* im Jahr 2020 wieder aufgegriffen wurde.
- Ein starker Fokus lag in den frühen Jahren auf dem Themenkomplex der Gesundheit: *Burn out im Jahr* 1991, *Gesundheit* 1992 und *Sucht* 1993. Der Schwerpunkt *Gesundheit* findet sich erst 2013 wieder.
- Auf das *Spiel* fokussieren sich zwei Ausgaben in den Jahren 1991 und 2022, in Kooperation mit der gleichnamigen 70. *Internationalen Pädagogischen Werktagung* in Salzburg.

Die insgesamt 140 Themenschwerpunkttheftchen umfassen über die skizzierten Themen(bereiche), die in den einzelnen Dekaden jeweils unter neuen Aspekten und veränderten gesellschaftlichen, sozial- und berufspolitischen Verhältnissen verhandelt werden und damit die jeweils gegebenen Verhältnisse, Problemfelder und Problemlagen ihrer Zeit widerspiegeln, hinaus zahlreiche weitere Themenbereiche, die in unterschiedlichen geschichtlichen Phasen zum Vorschein treten.

Während manche Themenbereiche einem Perpetuum mobile gleich als Schwerpunktthemen über mehrere Jahrzehnte offensichtlich behandelt werden, treten andere Themen in bestimmten Zeitspannen auf. So fand die augenscheinliche Auseinandersetzung mit dem Thema *Armut* in der Ausgabe drei im Jahr 2016 statt. Als Querthema findet sich die Thematik der Armut, wie andere Themen auch, in anderen Schwerpunktausgaben wieder, zum einen als themenfokussierte Einzelbeiträge oder in Verbindung mit anderen Beiträgen als Querverweise. So finden sich Themen wie *Care Leaver*, *Migration*, *Mentoring*, *Resilienz* in den Ausgaben zwischen 2009 und 2018. Als erweiternde bzw. ergänzende Einzelbeiträge in Schwerpunktheften anderer Thematik werden auch diese Themen wiederholt unter sich verändernden historischen und gesellschaftlichen Bedingungen diskutiert.

Die nachfolgende Tabelle verdichtet die Ausführungen zu einer Übersicht:

Tab. 1: Themen der *Sozialpädagogische Impulse* – Auswahl

1988 – 1998	1999 – 2008	2009 – 2018	2019 – 2023
Wertewandel	Partizipation	Ethik Respekt Kinderrechte	Werte Religionen
Sozialmangement	Qualität Öffentlichkeitsarbeit	Sozialmangement	Qualität
Sexualität & Sexual- erziehung Körper Mann – Frau	Geschlechtersensibel Körper & Sinne Rollenbilder	Gender Sexualität	Geschlecht
Aggressivität Gewalt & Macht	Gewalt Macht & Aggression Gewalt	Macht – Aggression Macht	
Sozialmanagement	Qualität Öffentlichkeitsarbeit	Sozialmanagement	Qualität
Erzieherberuf – Berufs- erzieher Arbeitsfelder Sozialpädagogik inter- national	Sozialpädagogische Berufsbildung Soziale Arbeit Sozialpädagogik: Sozial- arbeit Soziale Dienste Schule & Sozialpädagogik Kultur & Sozialpädagogik	Ausgewählte Arbeitsfelder Sozialpädagogik & Politik Konzepte der Sozial- pädagogik Praxis der Sozial- pädagogik	
Elternarbeit Familie heute	Familienarbeit	Familie Elternarbeit Pflegefamilie Geschwister Familienarbeit	
Kommunikation Moderne Kommunikation		Medienwelten	Digitalisierung
Verwahrlost Jugendliche Rand- gruppen			Erziehungsresistent Traumapädagogik
Übergänge			Transition
Spiele			Spiel
	Armut		
		Care leaver	
		Migration	
		Mentoring	
		Resilienz	

2.2 Konzepte der Sozialpädagogik

Als besonderes Zeitdokument darf die Ausgabe *Konzepte der Sozialpädagogik* (2016) in Verbindung mit der Folgeausgabe *Praxis der Sozialpädagogik* (2017) herausgestrichen werden. Diese Ausgabe versammelt alle aktuellen Konzepte der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, jeweils, mit wenigen Ausnahmen, original dargestellt von den Begründer:innen. Das Konzept der *Lebensweltorientierung* wird von Hans Thiersch persönlich im Interview mit Karin Laueremann dargelegt. Das Konzept der *Lebensbewältigung* stellt Lothar Böhnisch originär vor. Michael Winkler führt sein Konzept vom *Subjekt und Ort* aus. Das Konzept der *Sozialraumorientierung* beschreibt Christian Reutlinger und das des *Capability Approach* Michael Tetzer. Die *Züricher Schule* präsentiert Juliane Sagebiel. *Sozialpädagogische Diagnosen* werden von Uwe Uhlendorff und das Konzept des *Life Space* von Wolf Reiner Wendt aufgezeigt. Dieter Kreft widmet sich den *Methoden der Sozialen Arbeit*. Die Folgeausgabe mit dem Schwerpunktthema *Praxis der Sozialpädagogik* (2017) rückt die Umsetzung der Theorien und Konzepte der Sozialpädagogik in den Fokus. Gemeinsam ergeben diese beiden Ausgaben eine einmalige Konzentration und Verdichtung der theoretischen Grundlagen und praxisorientierten Umsetzung der Konzeptualisierungen, um den sozialpädagogischen Diskurs zu befördern.

3 Resümee

Sozialpädagogische Impulse hat sich sowohl in Österreich als auch über die Grenzen des Landes hinaus, insbesondere in den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Schweiz, sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis als anerkannte Fachzeitschrift für Sozialpädagogik etabliert. Seit 35 Jahren widmet sich das Redaktionsteam viermal pro Jahr einem Schwerpunktthema und lädt Autor:innen aus Disziplin und Praxis der Sozialpädagogik und ihrer Bezugswissenschaften vorwiegend aus Österreich, Deutschland und aus der Schweiz ein, das jeweilige Schwerpunktthema an der Schnittstelle von Wissenschaft und Profession im Spiegel der Zeit zu verhandeln.

So charakterisiert sich *Sozialpädagogische Impulse* seit den Anfängen Ende der 1980er Jahre bis in die Gegenwart als *Fort- und Weiterbildungsmedium für Sozialpädagog:innen* aus Disziplin und Profession, das fachwissenschaftliche Diskussionen und Auseinandersetzungen zu aktuellen Fragen und Trends der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, Theorie-Praxis-Reflexionen sowie praxisbezogene Modelle und Konzepte beinhaltet. Dem liegt die Betrachtung zugrunde, dass Sozialpädagogik als Disziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaft aufgrund ihrer Hybridstellung zwischen Wissenschaft und Praxis stärker als andere wissenschaftliche Disziplinen mit Anforderungen von außen konfrontiert ist. Wissenschaftliche und praxisorientierte Diskussionen sind daher als

Kommunikationsgemeinschaften aufzufassen, die durch gemeinsame Fragen und Problemstellungen in Verbindung treten (vgl. Stichweh 1993: 241) und in der Lage sind, Ansprüche von außen in eigene Frageperspektiven und fachliche Erörterungen im Spiegel Ihrer Zeit zu übersetzen. *Sozialpädagogische Impulse* bietet diesen Kommunikationsgemeinschaften ein Podium.

4 Literatur

- Asperger, Hans (1977): 25 pädagogische Werktagungen – erlebtes Leben. In: Asperger, Hans/Berger, Franz (Hrsg.): *Geben und Nehmen. Interaktion im lebenslangen Erziehungsprozeß*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 15–19.
- dialog one – Direct Marketing GmbH (2024): *Sozialpädagogische Impulse*. <https://sp-impulse.at/> [Zugriff: 11.02.2024].
- DU (1988): *Konzentration – Spannung – Entspannung*, Heft (1). Baden: Eigenverlag.
- Gnant, Ingeborg (2000): *DU – Welche Arbeit! Welche Freude!* In: Gnant, Inge/Lauer mann, Karin (Hrsg.): *40 Jahre Bildungsanstalten für Sozialpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 204–206.
- Hofmann, Margret (2000): *Standesvertretung – BÖS*. In: Gnant, Inge/Lauer mann, Karin (Hrsg.): *40 Jahre Bildungsanstalten für Sozialpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 162–171.
- Katholisches Bildungswerk Salzburg (2020): *Internationale Pädagogische Werktagung Salzburg*. <https://bildungskirche.at/werktagung/internationale-paedagogische-werktagung-salzburg> [Zugriff: 08.02.2024].
- Manfred Breindl Communication (mbc) (2024): *Sozialpädagogische Impulse*. http://www.mbc.co.at/mbc/08_Zeitschriften-Buecher.html [Zugriff: 11.02.2024].
- Stichweh, Rudolf (1993): *Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin/Charles, Christophe (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 235–250.
- Sozialpädagogische Impulse* (2016): *Konzepte der Sozialpädagogik*, Ausgabe (4). Hollabrunn: mbc.
- Sozialpädagogische Impulse* (2017): *Praxis der Sozialpädagogik*, Ausgabe (1). Hollabrunn: mbc.

Autor:innenangaben

Bliemetsrieder, Sandro, Prof. Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen.

Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgaben, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung, Rekonstruktive Forschung.

Kontakt: sandro-thomas.bliemetsrieder@hs-esslingen.de

Boger, Mai-Anh, Dr.ⁱⁿ phil., Akademische Rätin an der Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften.

Schwerpunkte: Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik, Inklusion und Diskriminierung, Disability Studies, Psychoanalyse.

Kontakt: mai-anh.boger@ur.de

Buchner, Priska, Universitätsassistentin BA, MA, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Kindheitswissenschaften, Kinderrechtforschung, Wissenschaftstheorie, Michel Foucault/Gouvernementalität.

Kontakt: Priska.Buchner@aau.at

Daller, Jürgen, BA, MA, Sozialarbeiter in der Sozialpädagogischen Familienbetreuung und nebenberuflich Lehrender im Bereich ambulante Sozialpädagogik an der FH Linz, Studiengang Soziale Arbeit.

Schwerpunkte: Sozialpädagogik im ambulanten Setting, digitale Soziale Arbeit.

Kontakt: j.daller@gmx.at

Deutsch, Katharina, MA, Prädoc am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik.

Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kindheit, Jugendzeit und Familie.

Kontakt: katharina.deutsch@uni-graz.at

Dungs, Susanne, FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil., Professorin für Ethik und Sozialphilosophie im Kontext von Disability und Diversity, Leiterin der Studiengänge „Disability & Diversity Studies“ (Bachelor DDS) und „Disability, Diversity & Digitalisierung“ (Master DDD) am Studienbereich Gesundheit & Soziales der Fachhochschule Kärnten.

Schwerpunkte: Ethik und Sozialphilosophie in der spätmodernen digitalisierten Welt, Inklusive und diversitätssensible Konzepte in der Lebens- und Arbeitswelt.

Kontakt: s.dungs@fh-kaernten.at

Ebner, Anna, BA, studentische Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt.

Kontakt: anna.ebner@aau.at

Fasching, Helga, Dr.ⁱⁿ, assoziierte Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik.

Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergangsforschung, Partizipative Kooperation, Systemische Beratungs- und Therapiekonzepte, Intersektionalität.

Kontakt: helga.fasching@univie.ac.at

Felbermayr, Katharina, Dr.ⁱⁿ, war langjährige Projektmitarbeiterin im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik sowie Prädoc am Institut für Lehrer:innenbildung.

Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung, Bildungsentscheidungen, Qualitative Forschung, Gehörlosenpädagogik.

Kontakt: katharina.felbermayr@univie.ac.at

Fischer, Susanne, MA, Sozialpädagogin tätig im stationären Langzeitwohnen für psychisch erkrankte Menschen.

Kontakt: susanne.fischer@uni-graz.at

Gradwohl, Ilse, Dr.ⁱⁿ, Kolleg für Sozial- und Elementarpädagogik, Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Elementarpädagogik.

Schwerpunkte: Aufwachsen in belasteten Familien, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, psychosoziale Gesundheit.

Kontakt: ilse.gradwohl@kolleg-augustinum.at

Heimgartner, Arno, Univ.-Prof. Mag. Dr., Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Universität Graz.

Schwerpunkte: Orientierungen und Konzepte der Sozialpädagogik in Historie, Gegenwart und Zukunft; u. a. Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Professionalisierung Sozialer Arbeit, freiwilliges Engagement und Zeitverwendung.

Kontakt: arno.heimgartner@uni-graz.at

Holztrattner, Melanie, Dr.ⁱⁿ, Postdoc am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Arbeitsgruppe Sozialpädagogik.

Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Sozial- und Elementarpädagogik, Aufwachsen im Spannungsfeld von Öffentlichkeit/Institution und Privatheit/Familie, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

Kontakt: melanie.holztrattner@plus.ac.at

Jenny, Amancay, Lic., MA, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Arbeitsgruppe Sozialpädagogik.

Forschungsschwerpunkte: Kritische Frauen- und Geschlechterforschung, Sozialpädagogik, Soziale Ungleichheiten, Partizipation, qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: mariaamancay.jenny@plus.ac.at

Klemenjak, Martin, FH-Prof. Mag. (FH) Mag. Dr., Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten, Studienbereich Gesundheit und Soziales.

Schwerpunkte: Berufliche Integration, Erwachsenenbildung, Politisches System Österreichs, Sozialpolitik, Politische Partizipation, Personalmanagement und -entwicklung.

Kontakt: m.klemenjak@fh-kaernten.at

Klinger, Sabine, Dr.ⁱⁿ phil., MA, ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, sowie Lektorin an der FH JOANNEUM im Studiengang Soziale Arbeit.

Forschungsschwerpunkte: Diversität, Gender Studies, Soziale Arbeit und Digitalisierung, qualitative und partizipative Forschung.

Kontakt: sabine.klinger@uni-graz.at

Korntheuer, Annette, Dr.ⁱⁿ phil., Professorin für Theorie-Praxis-Transfer und Social Entrepreneurship an der Hochschule München.

Schwerpunkte: Partizipative und Ko-konstruktive Forschung und Praxisentwicklung, (Bildungs-) Teilhabe im Kontext von Flucht*migration, Diversitäts- und Intersektionalitätsbewusste Soziale Arbeit.

Kontakt: annette.korntheuer@hm.edu

Lackenbucher, Paul, Dr. phil., Vertragslehrer am Kolleg für Sozialpädagogik und der Schule für Sozialbetreuungsberufe der Diakonie de La Tour sowie Lektor an der Universität Klagenfurt und der Fachhochschule St. Pölten in den Bereichen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sowie Sozialpädagogin bei Praxis Querkopf im Bereich der ambulant-mobilen Familienarbeit.

Kontakt: paul.lackenbucher@bildung.gv.at

Laueremann, Karin, Dir.ⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Direktorin des Bundesinstitut für Sozialpädagogik, Baden, Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt, Chefredakteurin von Sozialpädagogische Impulse.

Kontakt: karin.laueremann@bisopbaden.ac.at

Mayr, Andrea, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz sowie Lektorin an der FH JOANNEUM im Studiengang Soziale Arbeit.

Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Digitalisierung, Partizipation, Diversität.

Kontakt: andrea.mayr@pph-augustinum.at

More, Rahel, Dr.ⁱⁿ phil., Postdoc am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik, sowie am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung.

Forschungsschwerpunkte: Dis/Ability Studies, Sozialpädagogik, Inklusionsforschung, Partizipative Forschung.

Kontakt: rahel.more@univie.ac.at

Müller, Matthias, Dr. phil., Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (FH), MA (Soziologie), Professor für Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS).

Schwerpunkte: Theorien und Grundlagen der Sozialen Arbeit, Soziologie der Sozialpolitik, Altern und Gesellschaft, Inklusion, Professionsforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden.

Kontakt: matthias.mueller@ehs-dresden.de

Pinter, Barbara, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Linz, in Ausbildung zur Psychotherapeutin an der Universität Wien, Arbeitsbereich Gemeinwesenarbeit.

Forschungsschwerpunkte: digitale Soziale Arbeit und Gemeinwesenarbeit.

Kontakt: b.pinterart@gmail.com

Reicher, Hannelore, Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz.

Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Pflegefamilien, Inklusion und Partizipation, Emotionen und emotionale Probleme im Bildungskontext.

Kontakt: hannelore.reicher@uni-graz.at

Sackl-Sharif, Susanne, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, MA Bakk.^a, ist Senior Scientist am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz sowie Lektorin an der FH JOANNEUM für empirische Sozialforschung.

Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung und Soziale Medien, politische Partizipation und populäre Kulturen.

Kontakt: susanne.sackl-sharif@uni-graz.at

Schiermayr, Franz, MSc, Professur an der Fachhochschule Oberösterreich, Studiengang Soziale Arbeit Campus Linz, Arbeitsbereich Praxis- und Selbstreflexion.

Forschungsschwerpunkte: Forschungsgruppe „Digisocialisation“ – die individuelle Sozialisation im Einklang mit der Digitalisierung gesellschaftlicher Systeme sowie die Methodenentwicklung in Beratung und Sozialer Arbeit.

Kontakt: franz.schiermayr@fh-linz.at

Schlojer, Carmen, BA, MA, Projektmitarbeiterin bei GO-ON Suizidprävention Steiermark, Lektorin an den Fachhochschulen Kärnten und St. Pölten, Bereich Soziale Arbeit, Doktorandin der Philosophie und Pädagogik an der Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Soziale Arbeit und psychische Gesundheit, Prävention, Resilienz, Krisenintervention, Soziale Diagnostik und Methoden.

Kontakt: c.schlojer@gmx.at

Sigot, Marion, Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Inklusionsforschung, partizipative Forschung, Selbstbestimmung, Partizipation.

Kontakt: marion.sigot@aau.at

Sonnleitner, Manfred, Mag. Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik.

Forschungsschwerpunkte: Krisenpädagogische sowie logotherapeutische und existenzanalytische Ansätze in Handlungsfeldern der sozialen Arbeit, existenzielle Pädagogik und professionelle Beziehungsgestaltung in psychosozialen Arbeitsfeldern.

Kontakt: manfred.sonnleitner@uni-graz.at

Sting, Stephan, Univ.-Prof. Dr. für Sozial- und Integrationspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.

Kontakt: stephan.sting@aau.at

Streibgürtl, Georg, Mag. Dr., Projektmitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Sozialpädagogik, Care Leaver-Forschung, Agency, Beratung in der Sozialen Arbeit.

Kontakt: georg.streissguertl@aau.at

Sweet, Charlotte, MA, MA, FH-Assistenzprof.ⁱⁿ, Assistenzprofessur an der Fachhochschule Oberösterreich, Studiengang Soziale Arbeit Campus Linz, Arbeitsbereich Cultural Studies und englischsprachige Lehre.

Forschungsschwerpunkte: Forschungsgruppe „Digisocialisation“ – die individuelle Sozialisation im Einklang mit der Digitalisierung gesellschaftlicher Systeme sowie die Methodenentwicklung in Beratung und Sozialer Arbeit.

Kontakt: charlotte.sweet@fh-linz.at

Weissnar, Julia, BA, MA, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt.

Schwerpunkte: Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Care Leaver-Forschung.

Kontakt: julia.weissnar@aau.at

Wrentschur, Michael, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr., Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, an der Universität Graz sowie Leiter von InterACT, Werkstatt für Theater und Soziokultur, Graz.

Forschungsschwerpunkte: Theaterpädagogik/ Theaterarbeit in sozialen Feldern, Soziale Kulturarbeit, Armut und soziale Ausgrenzung, szenische und partizipative Forschungsmethoden.

Kontakt: michael.wrentschur@uni-graz.at

Die Publikation vereint aktuelle fachwissenschaftliche Diskussionen zu Sozialer Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion. In vielfältigen Beiträgen befassen sich die Autor:innen mit inhaltlichen Orientierungen und methodischen Zugängen. Sie beleuchten Inklusion und Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie, Digitalisierung, Professionalisierung sowie in der thematischen Entwicklung des sozialpädagogischen Diskurses.

Herausgeber:innen:

Dr.ⁱⁿ Karin Lauermann, Bundesinstitut für Sozialpädagogik, Baden, Österreich

Dr.ⁱⁿ Rahel More, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien & Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz, Österreich

Dr.ⁱⁿ Marion Sigot, Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt, Österreich

Dr. Stephan Sting, Professor für Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universität Klagenfurt, Österreich

ISBN 978-3-8474-3078-0



www.budrich.de