

Interkulturelle Elternarbeit. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis?

von Julia Coers

Eingereicht bei: Jutta Guhl

Bachelor-Thesis

FHNW Hochschule für Soziale Arbeit, Basel

Eingereicht im Februar 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach einer gewinnbringenden interkulturellen Elternarbeit und der Möglichkeit eines Handlungsleitfadens für diesen Praxisbereich.

Nach einer kurzen Hinführung zu Thematik und Fragestellung(en) wird in Kapitel 1 Orientierung über die verwendeten Begrifflichkeiten gegeben. Darauf aufbauend widmet sich Kapitel 2 der Erörterung von Elternarbeit im stationären Kontext, was durch Betrachtungen der Gestaltung, Ziele und Herausforderungen von Elternarbeit geschieht.

Um den Bogen zur interkulturellen Elternarbeit spannen zu können, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff des Interkulturellen (Kapitel 3). Mit diesen Erkenntnissen wird in Kapitel 4 die konkrete interkulturelle Elternarbeit vertiefend betrachtet, indem weitere spezifische Herausforderungen und Ziele, sowie deren Auswirkungen auf die Gestaltung interkultureller Elternarbeit erörtert werden.

Kapitel 5 setzt sich anschliessend mit der Frage nach einem Handlungsleitfaden für die Praxis auseinander und stellt die Möglichkeit einer Merkliste vor.

Den Abschluss bilden die Schlussreflexionen der Verfasserin zur vorliegenden Arbeit, ihrer Praxisrelevanz und ihrer Bedeutung für die konkrete Praxis der Verfasserin, sowie ein abschliessendes Fazit (Kapitel 6).

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	5
1	Zur Orientierung	8
1.1	Begriffsbestimmungen	8
1.1.1	Elternarbeit	8
1.1.2	Stationärer Kontext	8
1.1.3	Gewinnbringend	9
1.2	Definitionen	10
1.2.1	Interkulturell (in: Interkulturelle Elternarbeit)	10
1.2.2	Interkulturelle Kompetenz	11
1.2.3	Interkulturelle Öffnung	12
1.3	Verwendete Begrifflichkeiten	12
2	Elternarbeit	14
2.1	Gestaltung von Elternarbeit im stationären Kontext	15
2.1.1	Einzelarbeit	16
2.1.2	Gruppenarbeit	17
2.1.3	Weitere Formen der Elternarbeit	18
2.1.4	Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten	18
2.2	Ziele und Chancen der stationären Elternarbeit	19
2.3	Herausforderungen, Stolpersteine	20
2.3.1	Adressatendilemma nach Köngeter	20
2.3.2	Spannungsmomente nach Köngeter	21
2.3.3	Konfliktprofile nach Krebs / Heilmann / Eggert-Schmid Noerr	22
2.3.4	Trennung und Scheidung	22
2.3.5	Eltern aus pädagogischen Berufen	23
2.3.6	Eigene biographische Erfahrungen	23
2.3.7	Umgang mit den Herausforderungen	23
2.4	Und das Ganze interkulturell?	24
3	Macht „interkulturell“ überhaupt einen Unterschied?	25
3.1	Kritische Vertiefung zu dem Begriff des „Interkulturellen“	25
3.1.1	Interkulturelle oder migrationsspezifische Differenz?	26
3.1.2	Kritik an dem Begriff des „Interkulturellen“	26

3.1.3	Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz	27
3.1.4	Interkulturelle Sensibilität nach Eppenstein / Kiesel	28
3.2	Zusammenfassende Überlegungen für die Praxis	30
4	Interkulturelle Elternarbeit – ganz konkret	31
4.1	Besondere Herausforderungen interkultureller Elternarbeit	32
4.1.1	Strukturelle Herausforderungen	32
4.1.2	Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene	34
4.2	Ziele und Chancen von interkultureller Elternarbeit	35
4.3	Folgerungen für die Gestaltung interkultureller Elternarbeit	35
4.3.1	Äussere Bedingungen	36
4.3.2	Innere Voraussetzungen	37
4.3.3	Gestaltung interkultureller Elternarbeit in der Institution	38
4.4	Standardisierte Herangehensweise als Hilfestellung?	38
5	Interkulturelle Elternarbeit – ein Handlungsleitfaden?	40
5.1	Der Wunsch nach einem Handlungsleitfaden	40
5.2	Ein Handlungsleitfaden für die interkulturelle Elternarbeit?	41
5.3	Skizze einer Merkliste	42
6	Schlussreflexion	45
6.1	Reflexion der Verfasserin	45
6.1.1	Die Arbeit	45
6.1.2	Kritische (Schwach)Punkte der Arbeit	47
6.1.3	Der Nutzen für die Institution Schlössli	48
6.1.4	Reflexion der professionellen Praxis der Verfasserin	49
6.2	Zusammenfassende Betrachtungen	51
6.2.1	Abschliessendes Fazit	52
7	Quellenverzeichnis	53

0 Einleitung

Elternarbeit ist ein wichtiger Bestandteil sozialpädagogischer Arbeit im stationären Kontext der Kinder- und Jugendarbeit. Leider wird dieser Bestandteil oftmals wenig berücksichtigt, da der Auftrag und somit der Schwerpunkt der Arbeit meist die Kinder und Jugendlichen fokussiert. Ich bin jedoch wie Dusolt (2001: 7f) davon überzeugt, vor allem auch aus eigener Erfahrung in der Praxis, dass es eine ganzheitliche Herangehensweise benötigt, damit Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden können. Dies bedeutet, dass die wichtigsten Bezugspersonen – in den meisten Fällen die Eltern – mit in den Fall und die Arbeit eingebunden werden sollten.

Diesen Einbezug der Bezugspersonen – im weiteren Sinne also Elternarbeit – so zu gestalten, dass eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern entstehen kann, ist also eine wichtige, jedoch herausfordernde Aufgabe. Denn wo immer verschiedene Menschen aufeinander treffen, werden die jeweiligen Individuen mit den unterschiedlichen Haltungen und Weltbildern ihrer Gegenüber konfrontiert. In der Sozialen Arbeit geschieht dies zusätzlich oftmals in einem beidseitigem unsicheren und ungeklärten Rollen- und Machtkontext. Da diese Problematik in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht Hauptbestandteil der Diskussion ist, soll es bei diesem Hinweis auf ebendiese bleiben.

Haltungen und Weltbilder einzelner Individuen unterscheiden sich erfahrungsgemäss immer in irgendeiner Weise – mal mehr, mal weniger. Die gängige Annahme ist, dass bei Haltungen von Individuen, welche der gleichen Gesellschaft und/oder Kultur entstammen, verbindende Grundbestandteile bestehen können, wohingegen im Umkehrschluss dieser Annahme jene verbindenden Grundbestandteile wahrscheinlich wegfallen, wenn die Individuen unterschiedlichen Gesellschaften und/oder Kulturen entspringen. Gemeinsam mit der im Alltag oft anzutreffenden Erfahrung, dass aus unterschiedlichen Haltungen Meinungsverschiedenheiten und Missverständnisse entstehen (können), drängt sich aus diesem Blickwinkel die Vermutung auf, dass es – um zum Thema Elternarbeit zurück zu kehren – eine besondere Herangehensweise braucht, wenn in der Elternarbeit Fachkräfte und Eltern aus unterschiedlichen Gesellschaften oder Kulturen aufeinander treffen.

Doch ist dies tatsächlich so?

Diesem Erkenntnisinteresse widmet sich die vorliegende Arbeit im weitesten Sinne. Im engeren Fokus steht dabei die Beantwortung der folgenden Fragestellung:

*Wie kann interkulturelle Elternarbeit im stationären Kontext
gewinnbringend gestaltet werden?*

Um diese Frage zufrieden stellend beantworten zu können, bedarf es einiger thematischer Vertiefungen, welche mit den folgenden Unterfragen untersucht und durchleuchtet werden sollen:

- Wie gestaltet sich Elternarbeit im stationären Kontext?
- Was sind die Herausforderungen von Elternarbeit allgemein und von interkultureller Elternarbeit im Speziellen?
- Was kennzeichnet Elternarbeit als gewinnbringend?
- Welche Rolle kann interkulturelle Kompetenz für eine interkulturelle Elternarbeit spielen?
- Kann es einen Handlungsleitfaden für interkulturelle Elternarbeit im stationären Kontext geben? Wie sähe dieser aus?

Mit diesen Fragen werden die in ihnen enthaltenen Themenbereiche in der vorliegenden Arbeit wie folgt vertiefend betrachtet.

Das erste Kapitel soll mit Begriffsbestimmungen und Definitionen Orientierung über die vielen verwendeten Begrifflichkeiten bieten und eine Basis schaffen für den weiteren Diskussionsverlauf der Arbeit. An dieser Stelle wird auch die Erörterung der Frage „Was kennzeichnet Elternarbeit als gewinnbringend?“ vorgenommen. In Kapitel 2 wird das Thema Elternarbeit im stationären Kontext aufgegriffen und die Anforderungen, sowie die Ziele, Chancen und Herausforderungen herausgearbeitet. Mit der Frage, ob interkulturell überhaupt einen Unterschied macht, widmet sich Kapitel 3 der Erkundung des „Interkulturellen“. Dabei wird ein kritischer Blick auf die theoretischen Hintergründe des Begriffes „interkulturell“ geworfen und die Bedeutung von interkultureller Kompetenz diskutiert, sowie eine Alternative zu dieser diskutiert. Kapitel 4 setzt sich darauf aufbauend mit den besonderen Herausforderungen und Zielen, bzw. Chancen von interkultureller Elternarbeit auseinander, sowie deren konkreter Gestaltung. Die schon im Titel der Arbeit ersichtliche Frage nach einem Handlungsleitfaden für die Praxis der interkulturellen Elternarbeit wird in Kapitel 5 diskutiert und kritisch reflektiert. Im letzten Kapitel wird dann eine umfassende Reflexion der gesamten Arbeit vorgenommen und ein abschliessendes und zusammenfassendes Fazit entwickelt.

Im Fokus meines ganz persönlichen, individuellen Erkenntnisinteresse steht zudem der Nutzen der vorliegenden Arbeit für meine professionelle Praxis in einer stationären Institution der Sozialen Arbeit wie dem Schlössli. Das Schlössli ist eine Institution, die sozialpädagogisch betreutes Wohnen für jugendliche Mädchen im Alter von ca. 14 bis 18 Jahren anbietet, bei welchen die Situation in der bestehenden Familie nicht mehr tragbar ist. Da sich der Auftrag an meine professionelle Praxis pro Fall immer den jeweiligen individuellen Gegebenheiten anpasst, gestalten sich auch die Anforderungen an die Elternarbeit immer wieder neu, nicht zuletzt durch die verschiedenen kulturellen

Hintergründe der Mädchen. So stehe ich immer wieder vor der Gegebenheit der kulturellen Unterschiedlichkeit, wenn Eltern (und Familien) an einem Fall beteiligt sind, die selbst in die Schweiz immigriert oder mit einer nicht-schweizerischen Kultur aufgewachsen sind. Das Schlössli hat in vielerlei Hinsicht ein tragendes Leitbild, sowie ein weit reichendes und solide ausgearbeitetes pädagogisches Konzept. Auch zum Thema Elternarbeit wurde gemeinsam mit den Mitarbeitern eine Haltung der Institution und die Eckpunkte der Vorgehensweise erarbeitet. Was jedoch nicht dabei berücksichtigt wurde war die kulturelle Vielfalt der Klientel und deren Eltern. Deshalb also soll ein wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Arbeit der Reflexion über den Nutzen, den diese Arbeit einerseits für die Institution Schlössli und andererseits für meine persönliche professionelle Praxis erbringen kann, dienen.

1 Zur Orientierung

Wie bereits erwähnt, gilt es an dieser Stelle zunächst eine gemeinsame Basis für die folgenden Überlegungen und Diskussionen zu finden. Dafür bedarf es vor allem im sprachlichen und thematischen Sinne etliche Abgrenzungen. Zunächst möchte ich deshalb einige Bestimmungen von Begriffen vornehmen, welche im vorherigen Kapitel schon auftauchten, sowie darauf folgend einige Definitionen von für die vorliegende Arbeit relevanten Begriffen anbringen.

1.1 Begriffsbestimmungen

Im vorherigen Kapitel sind viele Begriffe verwendet worden, die im alltäglichen Sprachgebrauch ebenfalls genutzt werden, einer Abgrenzung und/oder Begriffsbestimmung aus meiner Sicht jedoch trotzdem bedürfen.

1.1.1 Elternarbeit

So ist beispielsweise gleich das erste Wort – das Wort Elternarbeit – ein Begriff, den es zu erläutern gilt. Er wird im schulischen Kontext sehr häufig, aber auch in teil-/ stationären Einrichtungen der (sozial)pädagogischen Arbeit verwendet und setzt dort jeweils unterschiedliche Fokusse. Gemeinsam ist ihnen jedoch ein „wechselseitige[r] Kommunikationsprozess, in dem es darum geht, Informationen über das Kind und sein jeweiliges Umfeld auszutauschen und – darauf aufbauend – ein größeres Verständnis für das Verhalten des Kindes zu gewinnen (...)“ (Dusolt 2001: 16). Es geht bei Elternarbeit also um die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen (sozial-)pädagogischen Fachkräften und den Eltern der betreffenden Kinder und Jugendlichen, um das betreffende Kind/Jugendliche bestmöglich verstehen und fördern zu können. Die oben genannten unterschiedlichen Fokusse beziehen sich dann auf den Bereich, welchen die jeweilige Institution zu fördern den Auftrag hat. Dies ist bspw. in der Schule vor allem die formale Bildung, in stationären Institutionen – je nach Auftrag – vielleicht eher die Stärkung sozialer Fertigkeiten. Weitere, detailliertere Ausführungen zum Thema Elternarbeit werden in Kapitel 2 erfolgen.

1.1.2 Stationärer Kontext

Als nächstes soll die Formulierung des *stationären Kontexts* erörtert und für die Verwendung in der vorliegenden Arbeit eingegrenzt werden. Der Gebrauch dieser Formulierung weist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zunächst einmal darauf hin, dass es – wie im vorherigen Abschnitt schon veranschaulicht – in verschiedenartigen

Kontexten unterschiedliche Herangehensweisen an die Elternarbeit gibt. Der Begriff verdeutlicht ausserdem eine Abgrenzung der stationären Hilfen von teilstationären oder ambulanten Formen der Hilfe, wie bspw. Tagesgruppen oder Beratungsstellen (vgl. Rätz-Heinisch / Schröer / Wolff 2009: 131). In einer Institution, welche stationäre Hilfe anbietet, ist das betreffende Individuum für einen bestimmten Zeitraum Tag und Nacht untergebracht (vgl. ebd.), so dass sich dessen Lebensmittelpunkt in diese Institution verlagert. Die Gründe für die Inanspruchnahme einer stationären Hilfeeinrichtung sind selbstverständlich ebenso vielfältig wie die Persönlichkeiten der Kinder oder Jugendlichen selbst. Den meisten Fällen gemein ist jedoch, dass die Situation in der bisherigen Familie nicht mehr tragbar ist, was bedeutet, dass zwischen Kindern und Eltern meist eine konfliktreiche Beziehung herrscht. Dies ist insofern für die Elternarbeit von Bedeutung, dass auf diese spannungsreiche Beziehung Rücksicht genommen und eingegangen werden muss.

1.1.3 Gewinnbringend

Kommen wir nun zu dem Begriff *gewinnbringend*. Er impliziert, dass etwas Bestimmtes einen Gewinn erzielen kann und etwas anderes eben nicht. In die Thematik unserer Fragestellung eingebunden geht es also um jene Art und Weise der Elternarbeit, die einen Gewinn für den zu bearbeitenden Fall erbringt. Der Begriff ist an dieser Stelle bewusst gewählt. Er verdeutlicht, dass es in der Elternarbeit nicht darum gehen kann mit den Eltern einfach nur gut auszukommen, bzw. um harmonische Gespräche oder reibungslose Zusammenarbeit. Der Begriff soll vielmehr darauf hindeuten, dass auch unangenehme Situationen, wie z.B. zu klärende Konflikte zwischen Fachkräften und Eltern einen Gewinn für das Kind darstellen kann, wenn bspw. daraus ein tieferes Verständnis für die Lebenswelt des Kindes entstehen kann. Andererseits soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen sein, dass langfristige Konflikte zwischen Fachkräften und Eltern die Kinder auch in einen Loyalitätskonflikt katapultieren können (vgl. Dusolt 2001: 15), was selbstverständlich nicht gewinnbringend wäre. Nichtsdestotrotz stellt sich natürlich die Frage: Wann ist etwas für eine Fallbearbeitung gewinnbringend, was genau zeichnet einen Gewinn in der Elternarbeit aus? Tatsächlich ist es in der sozialen (Zusammen-)Arbeit oftmals schwierig, den Erfolg methodisch messbar zu machen. Es gibt Möglichkeiten anhand von anfangs aufgestellten Kriterien und/oder Zielsetzungen erfolgreiche Zielerreichungen wissenschaftlich haltbar zu evaluieren. Hier jedoch einen Kriterienkatalog von gewinnbringenden Elementen der Elternarbeit – der nie vollständig aufgeführt werden könnte – aufzustellen ist wohl kaum machbar und sähe ich auch nicht als sinnvoll an. Ich möchte vielmehr versuchen einen Umriss zu zeichnen, an welchem ich

mich als Fachkraft zu orientieren vermag, um selbst eine Einschätzung über einen möglichen Gewinn meiner Elternarbeit vorzunehmen:

Im Zentrum sind immer die direkten Klienten – in diesem Fall die Kinder und Jugendlichen – zu sehen, um deren Wohl es den Fachkräften gehen muss. Als gewinnbringend können also alle Handlungen und Bestrebungen der Elternarbeit bezeichnet werden, welche dem Wohl und der Entwicklungsförderung der Klienten dienen. Es ist daher angezeigt, die Vorgehensweise in der Elternarbeit beständig zu überdenken und mit den von dem/für das Kind gesetzten Zielen abzugleichen und zu reflektieren, ob die gewählte Vorgehensweise einen Gewinn für das Kind erbringen kann. Ob etwas für einen speziellen Fall gewinnbringend ist oder nicht, ist also immer auch eine fallspezifische und persönliche Ermessenssache. Umso wichtiger ist die professionelle Reflexion der Fachkraft, sowie der Austausch im Team oder anderen Fachkräften, um eine gewinnbringende Praxis der Elternarbeit gewährleisten zu können.

1.2 Definitionen

Auch die nachfolgend zu definierenden Begrifflichkeiten werden immer häufiger im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet. Allerdings handelt es sich bei diesen Begrifflichkeiten ursprünglich um Fremdwörter, weshalb sie hier auch von Grund auf erörtert werden sollen.

1.2.1 Interkulturell (in: Interkulturelle Elternarbeit)

Da wäre zunächst der Begriff *interkulturell*. Laut Duden (2001: 451) kann dieser Begriff mit „die Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen betreffend“ übersetzt werden. Dieser Erklärung entspringt nun eine weitere Notwendigkeit der Definition, nämlich der von „Kultur“. Die im Duden (2001: 557) genannte Definition für unseren Zusammenhang lautet „Gesamtheit der geistigen u. künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes“. Freise (2007: 16ff) vertieft diese Erklärung des Begriffs der Kultur, indem er auf das „Eisbergmodell“ (ebd.: 16) hinweist, welches darstellt, was Kultur tatsächlich alles beinhaltet: Die Spitze des Eisberges zeigt sich in der Kunst (Musik, Malerei, etc.), welche sich auf einer breiteren Grundlage der Alltagskultur (Essen, Kleidung, Wohnen, etc.) aufbaut. Darunter befindet sich die „institutionalisierte Kultur“ (Gesetze, Sprache, Produktion, etc.) und vollständig unter der Oberfläche bildet die „internalisierte Kultur“ (Rollenverständnis, Mimik und Gestik, Ordnungsvorstellung, etc.) die breite Basis des Eisbergs (vgl. ebd.: 16f). Um zum ursprünglichen Begriff *interkulturell* zurück zu kehren, möchte ich noch auf Terkessidis' Verständnis von Interkultur eingehen (Terkessidis 2010: 130ff). Für ihn ist Interkultur quasi das Gegenstück zum

Multikulturalismus, der (u.a.) „die Anerkennung von kulturellen Identitäten“ und „das Zusammenleben der Kulturen“ fokussiert (ebd.: 131). Denn für Terkessidis stellt Interkultur etwas Prozesshaftes im Sinne von „Kultur-im-Zwischen“ (ebd.) dar – Verhalten und Bemühungen etwa, welche festgefahrene Muster aufzubrechen versuchen, die der aktuellen Vielfalt in der Gesellschaft nicht mehr gerecht werden (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit soll also, angelehnt an die vorangegangenen Erörterungen, *interkulturelle Elternarbeit* definiert werden als

ein Zusammenarbeitsprozess zwischen Fachkräften und Eltern, welcher die verschiedenen beteiligten kulturellen Hintergründe berücksichtigt und dabei öffnende und innovative Herangehensweisen verfolgt.

1.2.2 Interkulturelle Kompetenz

Eine weitere zu definierende Begrifflichkeit – in den letzten Jahren schon zu einer Art Schlagwort mutiert (vgl. Auernheimer 2010: 7) – ist die der *Interkulturellen Kompetenz*. In der Literatur seit den 1990-er Jahren kontrovers diskutiert (ein zusammenfassender Überblick ist bei Fischer 2006b: 33f zu finden), gibt es verschiedene Definitions- und Katalogisierungsversuche von interkultureller Kompetenz. Bei diesen wird versucht, all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuzählen, welche unter dem Sammelbegriff der Interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden können. Eppenstein und Kiesel (2008: 131ff) geben einen Einblick in einige dieser Kompetenzkataloge und zeigen auf, dass ein detailliertes Aufführen aller einzelnen Kompetenzmerkmale das „Problem der Überkomplexität“ (ebd.: 133) deutlich macht. Es werden Einteilungsversuche unternommen in bspw. „Grundlagenwissen“, „persönliche und fachliche Kompetenzen und Einstellungen“ und „Methoden und Fähigkeiten“ (ebd.: 136), die dann eine detaillierte Liste einzelner Teilkompetenzen aufschlüsseln. Da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, ein gewisser Einblick jedoch unerlässlich ist, soll eine allgemeiner gehaltene Formulierung von Fischer (2006b: 35) (bzw. Ausschnitte aus dieser) für die in Kapitel 3.1.3 geführte Diskussion Orientierung bieten und im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit als Grundlage dienen:

„Interkulturelle Kompetenz ist eine soziale Kompetenz oder Beziehungskompetenz, die sich in der Interaktion und Kommunikation (...) realisiert. Sie umfasst eine Reihe von Teilkompetenzen, die sich auf einer Ich-, Wir-, Sach- und Organisationsebene weiter aufschlüsseln lassen. Sie weist kognitive, emotionale und handlungsbezogene Aspekte auf. (...). Sie basiert auf einem Werteverständnis, in dem sich die Ziele für das Miteinander in der Gesellschaft widerspiegeln.“ (ebd.)

1.2.3 Interkulturelle Öffnung

Der Begriff der *Interkulturellen Öffnung* soll an dieser Stelle ebenfalls erörtert werden, da in Kapitel 4.3.3 der vorliegenden Arbeit vertiefend darauf eingegangen wird. Das Wort-Konstrukt ist aus dem Diskurs über die Diskrepanz entstanden, dass es zwar einen stetig wachsenden Anteil an Einwanderern in der Bevölkerung gibt, dieser Anteil bei der Nutzung und in der Personalstruktur von sozialen Einrichtungen und Angeboten jedoch untervertreten ist (vgl. Fischer 2006a: 11, Eppenstein / Kiesel 2008: 50). Es geht bei interkultureller Öffnung also darum „interkulturell kompetente soziale Einrichtungen“ (ebd.: 51) zu schaffen, also die Einrichtungen so zu gestalten, dass „ihre Funktionsweise und ihre Angebote auf die Realität einer Migrationsgesellschaft ausgerichtet sind und es Migrant/innen grundsätzlich möglich gemacht wird, Dienstleistungsangebote wahrzunehmen“ (Kalpaka / Mecheril 2010: 90). Freise (2007: 115) formuliert es noch ausführlicher:

„Interkulturelle Öffnung beinhaltet einen umfassenden Prozess der Organisationsentwicklung mit Auswirkungen auf Leitbilder, Anstellungsrichtlinien und Maßnahmen in der Personalentwicklung. Dazu gehört die Aufnahme von mehrsprachlichen Fachkräften und die Teams der Regeldienste sowie die Förderung von interkultureller Kompetenz aller Mitarbeiter/innen durch Fort- und Weiterbildung.“

1.3 Verwendete Begrifflichkeiten

Vorangehend wurden und im Folgenden werden weitere Begriffe oder Begrifflichkeiten gebraucht, deren Verwendung eine kurze Erläuterung vorangehen sollte.

Wenn ich im Folgenden ausschliesslich von dem *Kind* spreche, so möchte ich damit eine Aufzählung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermeiden. Da es jedoch im Kontext der vorliegenden Arbeit um Elternarbeit in Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe geht, sind damit trotzdem alle der genannten Individuen gemeint. Dies soll dazu dienen verkomplizierende Satzverlängerungen zu vermeiden.

In den Fragestellungen habe ich schon die Begrifflichkeit der „allgemeinen Elternarbeit“ gebraucht. Dies soll die Abgrenzung, bzw. Unterscheidung zur „interkulturellen Elternarbeit“ deutlich machen und meint jene Elternarbeit, welche für die vorliegenden Arbeit relevant ist – nämlich Elternarbeit im stationären Kontext, bei welcher keine kulturellen Unterschiede zwischen Fachkraft und Eltern bestehen.

In der Diskussion in Kapitel 3 geht es viel um diese kulturellen Unterschiede oder kulturelle Differenz. An dieser Stelle scheint es mir wichtig auf den Umstand hinzuweisen, dass schon allein mit dem Begriff „Differenz“ eine subtile Defizitorientierung

vorgenommen wird, da Differenzen „primär konfliktbeladen und selten eine Bereicherung“ (Leyendecker 2012: 57) sind. Wünschenswert wäre hingegen eine ressourcenorientierte Herangehensweise mit Begriffen wie „Vielfalt“ oder „Diversität“ (ebd.). In der vorliegenden Arbeit werde ich jedoch weiterhin den Begriff der Differenz verwenden, da in der meisten Literatur, auf die ich in meinen Erörterungen zurückgreife, (noch) von Differenzen gesprochen wird.

Des Weiteren sind – wie zu Anfang der Arbeit schon peripher erwähnt – Eltern als eine Begrifflichkeit zu sehen, die der Vereinfachung insofern dient, als dass sie auch diejenigen Bezugspersonen des zu betreuenden Kindes einschliesst, die eine enge, bedeutungsstarke Bindung zu dem Kind haben, auch wenn es nicht die leiblichen Eltern sein sollten.

Anhand der erfolgten Begriffbestimmungen und Definitionen sollte nun eine gemeinsame Grundlage für die weitere Bearbeitung der Fragestellungen möglich sein. Wagen wir uns heran!

2 Elternarbeit

Kommen wir also zum Thema Elternarbeit. Wie lässt sich die Zusammenarbeit mit Eltern in einem professionellen Kontext einer stationären Einrichtung für Kinder oder Jugendliche überhaupt gestalten? Welche Ziele verfolgt Elternarbeit? Und was sollte auf jeden Fall beachtet oder sogar vermieden werden?

Um der Beantwortung dieser Fragen näher zu kommen, bedarf es aus meiner Sicht noch eine allgemeine, bzw. soziologische Betrachtung der Elternschaft an sich. Dabei spielt nach Böllert und Peter (vgl. 2012: 7) der soziale Wandel in der modernen Gesellschaft eine grosse Rolle. Denn aufgrund dieses sozialen Wandels sehen sich Eltern vermehrt erhöhten Leistungsanforderungen gegenüber gestellt.

Dass die Leistungsanforderungen an Eltern in der modernen Gesellschaft gestiegen sind, begründet Nave-Herz (2012: 44ff) mit verschiedenen Thesen. Zum einen gibt es nur noch wenige Familien mit mehr als ein oder zwei Kindern, so dass es einerseits durch fehlende Geschwister einer erhöhten Betreuungspräsenz der Eltern bedürfe und andererseits auch das aktive in-Kontakt-Bringen mit anderen Kindern (z.B. in Spielgruppen oder Förderkursen) notwendig werde, da kaum mehr nachbarschaftliche Spielgemeinschaften bestehen. Dadurch würden Eltern zu einer Art Transportmittel und Zeitmanager für ihre Kinder. Des Weiteren spricht Nave-Herz den gemeinhin bekannten Liebesentzug an; allerdings sieht sie ihn eher im Umkehrschluss – also nicht den Liebessentzug seitens der Eltern, sondern seitens des Kindes –, denn bei nur einem Kind treffe es Eltern härter, wenn dieses Eine sich aufgrund nicht erfüllter Wünsche von ihnen abwendet, als wenn es eines von mehreren Geschwistern ist. Die Eltern trauten sich deshalb kaum mehr, sich ihren Kindern entgegen zu stellen. Ebenso trage eine grössere Unsicherheit bei Eltern im Umgang mit Klein(st)kindern dazu bei, dass gewöhnliche Herausforderungen von Erziehung nicht mehr mit der angemessenen Ruhe und Geduld angegangen werden könnten. Zudem habe sich der Erziehungsstil vom autoritären zum verhandelnden hingewandelt, was zusammen mit neuen Ansprüchen an die Pflege der Kinder aufgrund neuer Erkenntnisse aus (u.a.) Gesundheitswesen und Psychologie ebenfalls zu erhöhten Anforderungen an die Eltern führe. Nicht zuletzt weist Nave-Herz noch auf die stark erhöhte Belastung von Eltern durch deren schulergänzende Funktion hin, die sie mit Hausaufgabenbetreuung etc. übernehmen müssen. – Vor dem skizzierten Hintergrund der gestiegenen Leistungsanforderungen an Eltern warnt Nave-Herz vor einer „Leistungsüberforderung“ (ebd.: 47) der Eltern.

Geht es in ihrer Studie zwar ausschliesslich um Mütter, so lässt sich die Aussage, welche Brändel und Hüning (2012: 181ff) bezüglich der gesellschaftlichen Haltung und Stigmatisierungstendenzen in Situationen der Kindesabgabe an Institutionen der Sozialen

Arbeit treffen, doch auch auf Väter oder Elternpaare übertragen. Sie statuieren, dass die Inanspruchnahme einer stationären Hilfeeinrichtung für Kinder oder Jugendliche mit „einer fehlenden öffentlichen Akzeptanz vermeintlichen elterlichen Fehlverhaltens sowie mit nicht unerheblichen Stigmatisierungen“ (ebd. 187) einher geht. Dies bedeutet, dass Eltern, die Schwierigkeiten haben ihre Erziehungsaufgaben wahrzunehmen, im doppelten Sinne unter Druck geraten, da sie einerseits mit den Herausforderungen der Erziehung, aber auch mit gesellschaftlich wenig akzeptierten Zuschreibungsprozessen von Versagen zu kämpfen haben.

Es wird deutlich, dass die Lage der Eltern, mit denen im stationären Kontext zusammengearbeitet wird, von hohem Anforderungsdruck und – durch evtl. abwertende und stigmatisierende Reaktionen im sozialen Umfeld der Eltern – teilweise auch von Scham geprägt sein kann. Sicherlich ist dies nicht immer der Fall, eine Sensibilisierung für die möglichen Hintergründe scheint mir jedoch unerlässlich. Ganz allgemein gilt für die Elternarbeit also, sich einerseits den hohen Anforderungsdruck an die Eltern bewusst zu machen und zu berücksichtigen, andererseits aber auch die gesellschaftliche Reaktion auf ihr Problem im Hinterkopf zu behalten. Dies braucht einen sensiblen Umgang.

2.1 Gestaltung von Elternarbeit im stationären Kontext

Kehren wir nun zurück zur Bearbeitung der am Anfang des Kapitels gestellten Fragen. Wie gestaltet sich Elternarbeit im stationären Kontext? Lässt sich etwas daran individuell gestalten?

Um die Antwort vorweg zu nehmen: Ja, es lässt sich einiges individuell gestalten in der Elternarbeit, auch in stationären Kontexten. Aber schauen wir uns die Grundgedanken und möglichen Formen von Elternarbeit erst einmal genauer an. Dabei können viele der nachstehenden Formen auch auf den nicht-stationären Kontext übertragen werden. Trotzdem steht im Folgenden immer die Elternarbeit im stationären Kontext im Fokus, auch wenn ich nur von Elternarbeit spreche; dies soll unnötig lange Satzstellungen vermeiden.¹

Um Elternarbeit gewinnbringend zu gestalten, braucht es nach Egert (2011: 13) „einige grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen“:

1. Den Eltern unbedingt Akzeptanz und Wertschätzung entgegenbringen!
2. An den – immer irgendwo vorhandenen – Ressourcen und Stärken ansetzen!

¹ Zudem werde ich die folgenden Ausführungen, welche sich stark an Egert (2011) und Dusolt (2001) anlehnen, mit meinen eigenen Erfahrungen aus der Arbeit in einer stationären Institution ergänzen; nichtsdestotrotz kann nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden – auch im stationären Kontext gibt es unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten, die weitere Ergänzungen einbringen könnten.

3. Auch die kleinsten positiven Veränderungen beachten!
4. Bedürfnisse emotional und innerlich nachempfindbar machen, nicht kognitiv vermitteln wollen! (vgl. ebd.: 13ff)

Mit dieser Grundhaltung sind dann unterschiedliche Formen von Elternarbeit möglich. Prinzipiell lassen sich diese Formen der Elternarbeit in die drei nachfolgenden Bereiche einteilen (vgl. Dusolt 2001: 19).

2.1.1 Einzelarbeit

Da wäre zunächst die Einzelarbeit. Sie umfasst „die Zusammenarbeit mit einem Elternteil, einem Elternpaar oder einer Familie“ (ebd.: 21) und kann in Form von Telefonaten, von Einzelgesprächen, von Hausbesuchen oder von Konferenzen erfolgen.

Das Telefonat ist in stationären Institutionen wohl die häufigste Form der Elternarbeit, da am wenigsten Zeitaufwand betrieben werden muss. Es dient u.a. zur einfachen Informationsweitergabe, zur Abklärung fallspezifischer Details, zur Beratung oder zur gegenseitigen Unterstützung.

Das Einzelgespräch findet in der Regel in der Institution statt, in welcher das Kind untergebracht ist. Es kann sich hierbei um eine erste Kontaktaufnahme, eine Standortbestimmung, ein Beratungssetting (vgl. Egert 2011: 52) oder auch ein Abschlussgespräch handeln. Aus den verschiedenartigen Anlässen wird deutlich, dass es unterschiedliche Auslöser für solche Gespräche geben kann. Einerseits können sich Eltern z.B. Rat suchend an die Fachkräfte wenden, andererseits können die Fachkräfte ebenfalls ein Gespräch einberufen, z.B. um Wünsche und Ziele für die weitere (sozial-)pädagogische Arbeit zu erörtern. Das Einzelgespräch hat jedoch in jedem Fall einen offizielleren Charakter als der Hausbesuch.

Bei diesem besucht die Fachkraft die Eltern oder die Familie in ihrem Wohnumfeld, was einen ungezwungeneren Umgang miteinander und das Kennen lernen weiterer Bezugspersonen ermöglicht. Es ist auch denkbar den Besuch mit dem betreffenden Kind durchzuführen, sofern die Gesprächsthemen dem entsprechen. Da es bei einem Hausbesuch weniger um schwierige Themen, als um Beziehungsaufbau geht, sollte dies in den meisten Fällen möglich sein.

Ob das Kind bei einer Konferenz – einem Gesprächssetting, bei welchem ausser der Fachkraft und den Eltern noch eine (oder mehrere) weitere Partei(en) anwesend ist – dabei sein sollte, hängt hingegen ab von der Art der Konferenz. Geht es um eine mediale Konfliktlösung zwischen Fachkraft und Eltern, wäre die Anwesenheit des Kindes nicht angezeigt. Handelt es sich aber um eine Standortbestimmung, an welcher z.B. die Schule und die einweisende Behörde beteiligt sein sollen, ist es sehr wichtig, dass auch das Kind

miteinbezogen wird. Bei einem sog. runden Tisch – einem Gespräch, zu welchem alle an dem betreffenden Fall Beteiligten zusammenkommen, das weitere Vorgehen abgleichen und gemeinsame oder aufeinander abgestimmte Zielsetzungen erarbeiten – kann abgewogen werden, ob das Kind ggf. bei einem Teil des Gespräches miteinbezogen wird. (vgl. auch Dusolt 2001: 21-45)

2.1.2 Gruppenarbeit

Der zweite Bereich umfasst die Gruppenarbeit. Damit ist die Art der Elternarbeit gemeint, „die nicht einzelne Eltern individuell, sondern mehrere Eltern gleichzeitig“ (Dusolt 2001: 55) anspricht. Vor allem in diesem Bereich sind die strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution ausschlaggebend, in welchem Ausmass Gruppenelternarbeit betrieben werden kann. Nachfolgend werden einige Formen vorgestellt, deren Ausführung im stationären Kontext sinnvoll und theoretisch machbar ist.

Elternnachmittage können einen zwanglosen Rahmen zum Kennen lernen der institutionellen Räumlichkeiten, der anderen Eltern und deren Kinder bieten, sowie der Beziehungspflege und dem Kontakt knüpfen zwischen Fachkräften und Eltern dienen. Zeitlich gesehen könnte ein Elternnachmittag auch auf einen Vormittag oder Abend gelegt werden, denn zwecktechnisch hätte dies kaum Auswirkungen. Inhaltlich könnte an einem Nachmittag eher eine kleine Vorführung der Kinder stehen, wobei am Abend vielleicht gemeinsames Kochen im Vordergrund stünde. Den Ideen sind hier keine Grenzen gesetzt.

Des weiteren spricht Dusolt (2001: 58ff) von Eltern-Kind-Wochenenden als Gruppenelternarbeitsform, wobei dies eher auf den Vor- und Grundschulbereich abzielt. Trotzdem kann die Idee in verkürzter Version auch für stationäre Institutionen tragen, z.B. in Form eines Eltern-Kind-Tages. Dabei geht es um den Aufbau der zwischenfamiliären Beziehungen und Kontakte und natürlich auch um die Intensivierung der Beziehungen zwischen Fachkräften und Eltern. Dabei können fachliche Inputs und informelle Gespräche im Wechsel stattfinden. Natürlich ist mit einem Eltern-Kind-Tag ein grosser Aufwand verbunden. Deshalb sollte gründlich abgeklärt werden, inwieweit ein solcher Tag notwendig und gewinnbringend ist – was auch je nach Institution variieren kann.

Ein themenbezogener Elternabend soll dem Vermitteln bestimmter, für alle Eltern gleichermaßen interessante oder wichtige Themen und Informationen dienen. Dies können z.B. Themen zur Kindesentwicklung oder zur Institution sein, auch hier ist die Auswahl schier unerschöpflich. Zusätzlich kann hier ein Austausch zwischen Fachkräften und verschiedenen Eltern(paaren) entstehen, der sowohl für den fachlichen Bereich, als auch die Eltern bereichernd sein kann. (vgl. auch Dusolt 2001: 55-69)

Wichtig scheint mir in Bezug auf die Gruppenelternarbeit, dass hier die Fachkraft mit den Eltern in einem nicht-fallgebundenen Kontext kommunizieren und Beziehung aufbauen kann. Dies kann – gerade bei Eltern von aufwendiger zu betreuenden Kindern – eine Entlastung sein, da es den oft anstrengenden Fokus weg von den Schwierigkeiten hin zu allgemeineren oder gar angenehmen Themen wendet.

2.1.3 Weitere Formen der Elternarbeit

Den dritten Bereich bilden weitere Formen von Elternarbeit, welche nicht den beiden ersten genannten Bereiche zugeordnet werden können.

Da wäre zum einen die schriftliche Form der Kommunikation. Sie könnte zwar auch in der Einzelarbeit genutzt werden – bspw. in Form von formellen, fallbezogenen Briefen oder E-Mails –, jedoch ebenso gut als Medium, das alle Eltern der Institution gleichsam erreichen will. In der Einzelarbeit ist, abgesehen von Gesprächsprotokollen oder formellen Briefen, von dieser Art der Kommunikation abzuraten. Hingegen kann ein allgemein gefasster Elternbrief zu einem bestimmten Thema, welcher sich an alle Eltern wendet, eine sehr anregende Wirkung entfalten.

Eine weitere Form der Elternarbeit kann das Zelebrieren von bestimmten Feierlichkeiten darstellen. Im Grunde braucht es noch nicht einmal einen expliziten Anlass; der Grund, einmal mit den Eltern und ihren Kindern in ausgelassener Stimmung zusammenkommen und ein Fest zu feiern zu wollen, sollte eigentlich genügen. Gegebene Anlässe können jedoch sein: Weihnachten, (Institutions-)Jubiläen, Jahreszeitenbeginne, u.v.m. Natürlich zielt diese Form der Elternarbeit vor allem auf den Nutzen der ungezwungenen Atmosphäre ab, in welcher Fachkräfte, Kinder und ihre Eltern sich begegnen und Beziehung aufbauen können. Auch hier bietet sich der informelle Austausch und auch der Austausch zwischen Elter(paaren) an. (vgl. auch Dusolt 2001: 81-83)

2.1.4 Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten

Eine (sozial)pädagogische Fachkraft hat also eine grosse Auswahl an unterschiedlichen Herangehensweisen, wie sie Elternarbeit zu gestalten vermag. Diese kann sie für sich gesehen beliebig kombinieren und nutzen. Tatsächlich aber ist zu beachten, dass sich eine Fachkraft immer auch im Rahmen ihrer Institution und deren Richtlinien befindet, weshalb die Beliebigkeit immer in diesen Rahmen eingebunden ist (vgl. Krebs / Heilmann / Eggert-Schmid Noerr 2011: 9). Dies kann einerseits eine Einschränkung der eigenen Vorstellungen bezüglich der Elternarbeit bedeuten, andererseits aber auch Möglichkeiten aufzeigen, welche der Fachkraft selbst vielleicht nicht ins Auge gestochen wären. Dort kommt es immer auf die jeweilige Grundhaltung der Institution zur Elternarbeit an,

weshalb es wichtig ist, dass diese Grundhaltung institutionsintern geklärt ist und transparent den jeweiligen Fachkräften kommuniziert wird.

Ebenso von Bedeutung ist auch die Eigenmotivation der Fachkraft selbst. Es gibt immer einen persönlichen Ermessensspielraum, innerhalb dessen eine Fachkraft mehr oder weniger Aufwand, bzw. die eine oder eben andere Form der Elternarbeit betreiben kann. Dabei sind persönliche Neigungen und Stärken ausschlaggebend. So wird sich eine Fachkraft mit ausgeprägtem Organisationstalent eher an eine Veranstaltung grösseren Ausmasses heran trauen, als diejenige, welche ihre Stärken eher in der zwischenmenschlichen Kommunikation in Einzelsituationen besitzt. Leitend aber sollte immer, wie vorausgehen schon erwähnt, das Wohl des Kindes sein und diejenige Elternarbeit, welche den meisten Gewinn für das Kind erbringen kann.

Es bildete sich also ein grob umrissenes Bild heraus, wie Elternarbeit im stationären Kontext gestaltet werden kann und wie viel individuellen Spielraum die einzelne Fachkraft dabei besitzt. Doch was verfolgt Elternarbeit überhaupt? Auf diese Frage soll im Folgenden eingegangen werden.

2.2 Ziele und Chancen der stationären Elternarbeit

Widmen wir uns der Frage nach dem Ziel von Elternarbeit im stationären Kontext, ist es wichtig im Auge zu behalten, welche Ziele stationäre Institutionen für Kinder und Jugendliche allgemein verfolgen. Nach Rätz-Heinisch, Schröer und Wolff (2009: 160) muss es in stationären Institutionen bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen darum gehen diesen „einen sozialpädagogischen Lebensort zu bieten und entwicklungsfördernde Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd.). Darüber hinaus sollte jedoch – wenn immer möglich – auch das Ziel einer Rückkehr des Kindes in seine Herkunftsfamilie verfolgt werden, da die Familie als „zentrale Instanz der Sozialisation“ (Hurrelmann 2006: 127) am besten solche entwicklungsfördernden Erfahrungen ermöglichen kann. Natürlich gilt hier, dass die Herkunftsfamilie in sich stabil und funktionstüchtig sein muss, um entwicklungsfördernde Erfahrungen (wieder) ermöglichen zu können. An dieser Stelle setzt nun die Elternarbeit an. Es gilt die Zusammenarbeit mit den Eltern also in solcher Weise beratend und unterstützend zu gestalten, dass sie (wieder) in der Lage sind in ihrer Familie ein dauerhaftes „positives Erziehungsklima“ (Rätz-Heinisch / Schröer / Wolff 2009: 160) herzustellen, was bedeutet, dass es ihnen möglich ist die Bedürfnisse ihrer Kinder anzuerkennen und sie ihrer Entwicklung entsprechend zu fördern und zu erziehen (vgl. Hurrelmann 2006: 169f, bzw. 163-170).

Diese bisher genannten Ziele beinhalten gleichsam auch gewisse Chancen der Elternarbeit. Kann eine fruchtbare und gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen

Fachkraft und Eltern entstehen, so erhöhen sich die Chancen, dass im Falle einer Rückkehr des Kindes in die Familie die Eltern ihre Elternrollen gestärkt und mit neuem Bewusstsein für die Erziehung wahrnehmen können.

Wenn eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie nicht ermöglicht werden kann (oder sollte), bleibt die Zusammenarbeit mit den Eltern nichtsdestotrotz wichtig. Denn auch wenn sie ihrem Auftrag der Erziehung ihrer Kinder nicht mehr gerecht werden können, stellen sie meist immer noch eine wichtige Bezugsperson der Kinder dar, die somit Einfluss auf deren Entwicklung nehmen kann. In diesem Zusammenhang muss Elternarbeit also als Ziel haben, die Eltern in die sozialpädagogisch-erzieherische Begleitung der Kinder so einzubinden, dass diese möglichst viele der oben genannten entwicklungsfördernden Erfahrungen machen können.

In manchen Situationen kann diese „Einbindung der Eltern“ jedoch auch eine Reduzierung des Kontakts zwischen Eltern und Kind bedeuten, wenn dieser sich negativ auf die Befindlichkeit und das Wohl des Kindes auswirkt. Dann ist es jedoch umso wichtiger, mit den Eltern eine enge und positiv gestaltete Zusammenarbeit zu pflegen, damit ggf. eine Änderung erreicht und eine fruchtbare Eltern-Kind-Beziehung wieder hergestellt werden kann.

Nicht zuletzt darf der individuelle Auftrag und fallspezifische Zusammenhang nicht vergessen werden. Denn dieser wirkt sich ebenso auf die Zielsetzungen der jeweiligen Elternarbeit aus und kann die oben genannten allgemeineren Ziele ggf. auch einmal ausser Kraft setzen, bzw. modifizieren. Diese zum Teil bestehende Differenz in Einklang zu bringen kann an und für sich schon als eine Herausforderung in der Elternarbeit gesehen werden. Doch ist dies sicherlich nicht die Einzige. Welche weiteren Herausforderungen bestehen also in der Elternarbeit im stationären Kontext? Dies soll im Folgenden erörtert werden.

2.3 Herausforderungen, Stolpersteine

Um Elternarbeit gewinnbringend gestalten zu können, ist es wichtig sich der möglichen Stolpersteine bewusst zu sein. Dann können diese reflektiert und ggf. aus dem Weg geräumt werden, zumindest jedoch ein Weg zu einem angemessenen Umgang mit ihnen gefunden werden.

2.3.1 Adressatendilemma nach Köngeter

Gerade in der Elternarbeit in stationären Institutionen ist eine der zuvorderst stehenden Herausforderungen wohl das „Adressatendilemma“, wie es Köngeter (2009: 25) treffend bezeichnet. Damit gemeint ist, dass in der Elternarbeit zum Einen neben den „primären

Klienten“ (ebd.: 27) (den Kindern und Jugendlichen) immer noch weitere Beteiligte (v.a. die Eltern) berücksichtigt werden müssen, da „die Lebenspraxen der Beteiligten untrennbar ineinander verwoben sind“ (ebd.: 25). Zum Anderen muss die Fachkraft die Wünsche und Erwartungen aller Beteiligten berücksichtigen, auch wenn diese sich häufig nicht entsprechen oder gar Gegensätze bilden (vgl. ebd.: 26f). Diese widersprüchlichen Anforderungen sind eine grosse Herausforderung an die Fachkraft und können zum Stolperstein für ihre professionelle Arbeit werden, wenn sie sie nicht beständig abwägt und (ggf. mit weiteren Fachkräften) reflektiert.

2.3.2 Spannungsmomente nach Köngeter

Des Weiteren spricht Köngeter eine weitere zentrale Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Eltern an, nämlich diejenige die Eltern zu motivieren sich auf diese Zusammenarbeit überhaupt einzulassen (vgl. ebd.: 240). Zudem hat er mit seiner Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern „Spannungsmomente“ (ebd.) in der Elternarbeit herausgearbeitet, die jeweils charakteristische Herausforderungen mit sich bringen.

Zum Einen sieht sich die Fachkraft oftmals entweder einer „antagonistischen“ (ebd.: 243) oder einer nach „Substitution“ (ebd.) verlangenden Haltung der Eltern gegenübergestellt. Antagonistisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Eltern die Fachkraft als einen Gegner ihrer selbst sehen und sich so nicht für die Zusammenarbeit öffnen können; Substitution umreisst hier eine dem Antagonismus entgegen gesetzte Haltung der Eltern, nämlich dass die Fachkraft die Funktion der Eltern übernehmen, sie ersetzen soll. Diese Haltungen je auf einen angemessenen und fruchtbaren Mittelweg zu bringen ist die hierfür charakteristische Herausforderung an die Fachkraft.

Zum Anderen besteht ein Spannungsmoment zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit (ebd.: 245). Eine gewisse Abhängigkeit im Sinne von Interdependenz ist sicherlich wichtig und kaum zu vermeiden. Geraten die Eltern jedoch in eine zu grosse Abhängigkeit, sind sie nicht mehr in der Lage eigenständig und konstruktiv mitzuarbeiten. Bei einer zu grossen Unabhängigkeit besteht hingegen zu wenig gemeinsame Basis zur Zusammenarbeit. Auch hier ist die Herausforderung den gesunden Mittelweg zu finden.

Zum Dritten spricht Köngeter vom Spannungsmoment zwischen Öffnung und Begrenzung (ebd.: 246). Es sind ebenfalls Extreme, die jeweils ungesund für die Elternarbeit sind. Öffnen sich Eltern zu sehr, kann dies eine Vielfalt von Hilfeleistungen auslösen, welche dann wiederum schwer wieder zu begrenzen ist (vgl. ebd.). Öffnen sich die Eltern jedoch zu wenig (bleiben „begrenzt“), ist eine fruchtbare Zusammenarbeit gar nicht erst möglich. Eine Balance zu finden zwischen einer vertrauensvollen, öffnenden Beziehung zu den

Eltern und eine gesunde Schritt-für-Schritt-Haltung ist hier die charakteristische Herausforderung.

2.3.3 Konfliktprofile nach Krebs / Heilmann / Eggert-Schmid Noerr

Bezüglich Herausforderungen in der Elternarbeit skizzieren Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr (2011: 12ff) des Weiterem drei Konfliktprofile, die aufgrund typisierten Elternverhaltens bestehen und besonders herausfordernd für die Fachkraft sein können. Ihrem ersten Konfliktprofil entsprechen die von den hohen gesellschaftlichen Anforderungen überforderten und dadurch auch überbehütenden Eltern, deren Engagement für die Zusammenarbeit mit den Fachkräften manchmal kontrollierend oder fast übergriffig wirken kann (vgl. ebd.: 14f). Das zweite Konfliktprofil skizziert eine resignierte und deshalb konfliktvermeidende Haltung der Eltern, welche sich auf dem Gefühl aufbaut, ihre Kinder würden nicht mehr auf ihre Erziehung reagieren. In der Zusammenarbeit ist die Fachkraft mit dem Eindruck von Desinteresse konfrontiert, wobei dieser oft trügerisch ist und in einer konstruktiven, aktivierenden Zusammenarbeit behoben werden kann (vgl. ebd.: 15ff). Dem dritten Konfliktprofil zugehörig sehen sie diejenigen Eltern mit multiplen traumatischen Erfahrungen, die ihre Kinder oft als „Behälter für Trauer, Ängste (...) und/oder als Feindbild instrumentalisieren“ (ebd.: 18). In der Zusammenarbeit mit solchen Eltern können sich verselbstständigende Konflikte entstehen, was eine intensive Reflexion ihrer eigenen inneren Beteiligung der Fachkraft bedarf (vgl. ebd. 18f).

2.3.4 Trennung und Scheidung

Von Lüpke (2011: 160f) erwähnt in seinem Beitrag zudem die besonderen Herausforderungen von Elternarbeit mit in Trennung oder Scheidung lebenden Eltern(teilen). Dabei laufe die Fachkraft Gefahr, sich als „Anwalt des Kindes“ (ebd.: 161) zu sehen und die Eltern als „Täter“ (ebd.), da die Kinder in Folge von Trennungen und Scheidungen – vor allem bei nicht einvernehmlichen – von ihren Eltern oftmals in einen Loyalitätskonflikt (im Sinne von: Welchem Elternteil ist das Kind gegenüber loyal?) gedrängt werden. Dass diese Haltung der Fachkraft eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern beeinträchtigt, ist offensichtlich. Die Eltern hingegen ebenso als hilfebedürftig anzuerkennen wie deren Kinder und rücksichtsvoll auf sie einzugehen, kann einen fruchtbaren Zusammenarbeitsprozess anregen (vgl. ebd.).

2.3.5 Eltern aus pädagogischen Berufen

Entstammen Eltern selbst aus pädagogischen Berufen, so kann es nach Dusolt (2001: 145ff) zu „Rivalitäts- und Konkurrenzgefühle[n]“ (ebd.: 145) sowohl auf Seiten der Fachkraft, als auch der der Eltern kommen. Begründet werden kann dies mit der pädagogisch hoch interessierten Haltung der Eltern, welche auch ausserhalb der Familie auf die Erziehung ihres Kindes einwirken wollen. Ein weiterer Grund für entstehende „Machtkämpfe“ (ebd.: 146) zwischen Fachkraft und Eltern offenbart sich in der Sensibilität der Eltern für Fehlverhalten der Fachkraft und umgekehrt das Gefühl der Fachkraft, von den fachlich versierten Eltern ständig „in ihrer fachlichen Kompetenz in Frage gestellt“ (ebd.) zu werden. Der Umgang mit dieser spezifischen Herausforderung braucht vor allem die Bereitschaft der Fachkraft, auf die Eltern einzugehen – im Rahmen ihrer und der institutionellen Möglichkeiten natürlich – und ihre Anliegen ernst zu nehmen und andererseits auch die Bereitschaft, sich und den Eltern gegenüber ggf. praktiziertes Fehlverhalten einzugestehen (vgl. ebd.: 147) und die Kritik der Eltern als Anregung zur Verbesserung der Arbeit zu nehmen. Es kann in manchen Fällen auch dazu kommen, dass sich ein Konflikt über die fachlich unterschiedlichen Ansichten auch auf die persönliche Ebene ausweiten kann; dann ist es besonders wichtig, dass sich die Fachkraft abgrenzt und dies den Eltern klar kommuniziert. Eine mediale Konferenz (siehe auch Kapitel 2.1.1. letzter Abschnitt) kann dort hilfreich sein (vgl. ebd. 147f).

2.3.6 Eigene biographische Erfahrungen

Eine besondere Herausforderung sieht Eggert-Schmid Noerr (2011: 39f) in dem professionellen und reflektierten Umgang mit den eigenen biographischen Erfahrungen und persönlichen Werthaltungen der Fachkraft, welche von gewissen Fallkonstellationen ggf. wieder wach gerufen werden oder durch solche besonders in den Vordergrund treten. Da dies die Arbeit der Fachkraft unmittelbar beeinflusst, besteht immer auch die Gefahr, dass sie bei unreflektierter Herangehensweise die Wertschätzung anderer am Fall beteiligter Sichtweisen nicht mehr wahrnehmen könnte.

2.3.7 Umgang mit den Herausforderungen

Es wurde eine Vielfalt an Herausforderungen und besonderen Begebenheiten der Elternarbeit vorgestellt, was deutlich macht, welche anspruchsvolle Aufgabe die Elternarbeit eigentlich ist. Sich dieser Herausforderungen und besonderen Begebenheiten bewusst zu sein und das eigenen professionelle Handeln in diesem Zusammenhang beständig zu reflektieren ist das A und O für die Gestaltung und Ausführung einer erfolgreichen, gewinnbringenden Elternarbeit.

2.4 Und das Ganze interkulturell?

Nachdem nun in diesem Kapitel 2 ein Umriss von dem skizziert wurde, was allgemeine Elternarbeit in einer stationären Institution bedeutet, stellt sich nun die Frage nach der interkulturellen Elternarbeit. Tatsächlich wird in der Literatur zur allgemeinen Elternarbeit die Zusammenarbeit mit Eltern mit sich von derer der Fachkraft unterscheidender Herkunftskultur als spezifische Herausforderung beschrieben (vgl. Dusolt 2001, Eggert-Schmid Noerr / Heilmann / Krebs 2011), da Migration (ebenso wie getrennte oder sozial benachteiligte Familien) als eine „spezifische familiäre Lebensbedingung“ (Dusolt 2001: 103) gesehen werden kann. Doch wie sieht eine solche interkulturelle Elternarbeit überhaupt aus? Was genau sind die spezifischen Herausforderungen? Was ist an ihr so speziell?

Die Beantwortung dieser Fragen soll in den kommenden Kapiteln Schritt für Schritt erörtert werden.

3 Macht „interkulturell“ überhaupt einen Unterschied?

Um eine genauere Betrachtung der interkulturellen Elternarbeit vornehmen zu können, ist es angezeigt, sich zunächst die Frage zu stellen, ob ein interkultureller Kontext überhaupt einen Unterschied für die Zusammenarbeit mit Eltern macht – und wenn ja, welchen?

3.1 Kritische Vertiefung zu dem Begriff des „Interkulturellen“

Diese vorangegangene Frage lenkt nämlich den Blick einerseits auf die noch immer stillschweigend angenommene Notwendigkeit, auf eine Kultur-Differenz eingehen zu müssen, und andererseits auf die ebenfalls unausgesprochene Annahme, dass eben „interkulturell“ den Unterschied macht – und nicht vielleicht andere, aus Migration entstandene Lebensumstände (vgl. Foitzik / Pohl 2009: 65).

Es ist also angezeigt, sich zunächst bewusst mit der Frage nach der Notwendigkeit, auf kulturelle Unterschiede eingehen zu müssen, auseinander zu setzen. Hierzu besteht ein gegensätzlicher Diskurs, in welchem sich der „strukturalistische und der kulturalistische Denkansatz“ (Freise 2007: 22) als die jeweiligen Gegenpole erweisen. Der kulturalistische Denkansatz vertritt die Meinung, dass erst das Kennen lernen der kulturellen Unterschiede ein tieferes Verständnis füreinander schaffen kann und hingegen durch die Nicht-Beachtung der kulturellen Unterschiede Diskriminierung entsteht (vgl. ebd.: 22f). Der strukturalistische Denkansatz kritisiert hingegen diese Fokussierung auf die kulturellen Unterschiede; denn er sieht in der „Thematisierung von Fremdheit die Gefahr von Stigmatisierung“ (ebd.: 24). Diese gegensätzlichen – jeweils durchaus nachvollziehbaren – Haltungen nennen Foitzik und Pohl (2009: 66) das „Dilemma der Differenz“. Denn würden die kulturellen Differenzen nicht beachtet werden, so würde man auch die Augen vor Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen verschliessen, wohingegen die deshalb notwendige Berücksichtigung von kulturellen Differenzen dazu beiträgt ebendiese Differenzen aufrecht zu erhalten (vgl. ebd.: 66f). Auf diesem Dilemma baut Hamburger (2012: 127ff) sein Konzept der reflexiven Interkulturalität auf. Dieses verfolgt die „Kultivierung der Unterschiedlichkeit“ (ebd.: 129), indem es die kulturellen Unterschiede zu beachten auffordert, jedoch auch und gerade dadurch zum Nachdenken über die eigene Rolle in diesem Kontext anregt (vgl. ebd.). Denn dadurch kann eine „Ent-Kulturalisierung“ (ebd.) und somit die „Überwindung von Fremdheit“ (ebd.) erreicht werden.

Die Notwendigkeit, auf kulturelle Differenzen einzugehen, besteht also. Wichtig ist in diesem Zusammenhang daher auf welche Art und Weise dies vorgenommen wird. In den nächsten Kapiteln will ich mich an diese Art und Weise näher herantasten.

3.1.1 Interkulturelle oder migrationsspezifische Differenz?

Auf den vorangegangenen Überlegungen aufbauend muss nun der Blickwinkel erweitert werden. Denn bleibt der Fokus allein auf eine Kultur-Differenz gerichtet, so kommt es unweigerlich dazu, dass „bei Störungen, Misserfolg und Unverständnis reflexartig nur auf dieses ethnisch-kulturelle Erklärungsmuster“ (Foitzik / Pohl 2009: 65) zurückgegriffen wird. Dann muss interkulturelle Differenz für jegliche Schwierigkeiten als Schuldige herhalten und es wird ausgeblendet, dass vielleicht andere – interkulturell unabhängige – Umstände den Auslöser für diese Schwierigkeiten darstellen.

Sicherlich ist es wichtig kulturelle Differenzen zu beachten und nicht auszublenden. Denn es können daraus immer wieder unverständliche Reaktionen oder Missverständnisse entstehen (vgl. Knapp 2010: 86). So wird durch die Beachtung der kulturellen Unterschiede die Bearbeitung der Missverständnisse – oder anderen Schwierigkeiten – erst möglich (s.o.). Nichtsdestotrotz ist grosse Vorsicht geboten, um allzu schnelles Urteilen zu vermeiden. So muss im Blick behalten werden, dass auch andere Lebensumstände zu gewissen Verhaltensweisen führen können, die nicht unbedingt kultureller Verschiedenheit, sondern vielleicht vielmehr der Tatsache Migration entspringen.

Also ist es wichtig, den Fokus zu erweitern und sowohl die interkulturellen, als auch die migrationsspezifischen Aspekte und – da möchte ich noch einen Schritt weiter gehen – die ganz konkreten entwicklungs-, situations- oder umfeldbedingten Einflüsse mit einzubeziehen.

3.1.2 Kritik an dem Begriff des „Interkulturellen“

Da inzwischen eine Vielzahl an Literatur zu dem Begriff „interkulturell“ besteht, ist es verlockend sich in einem interkulturellen Kontext solche Literatur zur Hilfe zu nehmen. Tatsächlich ist auch hier Vorsicht geboten; denn nach Mecheril (2010c: 62ff) handelt es sich bei den kulturellen Differenzen, der z.B. die interkulturelle Pädagogik gerecht werden will, eigentlich um „migrationsgesellschaftliche Differenz[en]“ (ebd.: 63). Die Bezeichnung „interkulturelle Pädagogik“ suggeriert also in problematischer Weise, dass „'Kultur' die zentrale Differenzdimension“ (ebd.: 64) ist und auch, dass die andersartigen Kulturen als homogen angesehen werden könnten (vgl. ebd.: 65).

Des Weiteren sprechen Castro Varela und Mecheril die Problematik des aus der Diskussion über Interkulturalität entstehende „Othering“ (Castro Varela / Mecheril 2010: 42) an, welches die *Anderen* als ebensolche festschreibt und ein die *Anderen* ausschliessendes *Wir* erschafft.

Tatsächlich wird durch den Begriff der Interkulturalität auch suggeriert, dass die verschiedenen Kulturen auf gleicher Ebene gewertet werden, was jedoch nicht der Realität entspricht. Dies verdeutlicht Freise (2007: 95) mit dem Begriff der „Dominanzkultur“; diese meist der Mehrheitskultur entsprechende Dominanzkultur konstruiert ein Machtgefälle und schafft Ausgrenzung und Diskriminierung der untergeordneten Minderheitskulturen (vgl. ebd.: 96).

Eppenstein und Kiesel (2008: 50) sprechen auch die schwierige Frage an, ob die interkulturelle Soziale Arbeit mit ihren kulturellen Zuschreibungsprozessen die Klientel „erst [durch die Zuschreibungsprozesse] zum Hilfebedürftigen“ (ebd.) macht oder ob durch das Vernachlässigen kultureller Differenz die jedoch eigentlich benötigte Hilfe verwehrt wird. In diesem thematischen Zusammenhang steht auch die Forderung nach interkultureller Kompetenz.

Doch ist interkulturelle Kompetenz ein Wundermittel? Kann sie diese Kritikpunkte und das Dilemma der Differenz zufrieden stellend und behebend bearbeiten?

3.1.3 Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz

In ihren verschiedensten Ausführungen mit den unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzkatalogen scheint mir das Konzept der interkulturellen Kompetenz zunächst eher Verwirrung stiftend, als Richtungweisend und handlungsleitend für die oben genannten Problematiken. Zudem hält sie durch ihren Fokus auf Interkulturalität als Unterschiedlichkeit an den benannten kulturellen Differenzen fest (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010: 78), anstatt zu versuchen diese aufzuweichen. Mehr noch: Interkulturelle Kompetenz wird nur von professionellen Fachkräften verlangt, und eigentlich auch nur in jenen „Handlungsfeldern, die sich mit Migrationsphänomenen beschäftigen (müssen)“ (ebd.: 80). Insofern ist das Konzept schon in sich gegenüber „Migrationsanderen“ (Mecheril 2010b: 17) diskriminierend, da es ebendiese von einer Qualifizierung in interkultureller Kompetenz von vornherein ausschließt (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010: 81). Kalpaka und Mecheril (2010: 77-88) erörtern noch einige weitere Kritikpunkte am Konzept der interkulturellen Kompetenz; ich möchte an dieser Stelle jedoch auf eine weitere Auflistung von Kritikpunkten verzichten. Vielmehr möchte ich noch Überlegungen zu einer eventuellen Nutzbarkeit trotz aller Kritik anstellen:

In ihrem Artikel zu interkulturellen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit gehen Leenen, Groß und Grosch (2010: 101ff) auf einige der oben genannten Kritikpunkte ein und nehmen diese ernst. Darauf aufbauend stellen sie fest, dass „kulturelle Überschneidungssituationen“ (ebd.: 110) – Situationen, in welchen Interaktionsbeteiligte kulturell unterschiedliche Hintergründe besitzen (u.a.) – durch weitere Einflussfaktoren

geformt werden (vgl. ebd.). Sie erarbeiten daraus vier Bereiche interkultureller Kompetenz, welche zur Bewältigung von kulturellen Überschneidungssituationen hilfreich sein sollen (vgl. ebd.: 111). Tatsächlich scheinen die vier Bereiche – Interkulturell relevante allg. Persönlichkeitseigenschaften, Interkulturell relevante soziale Kompetenzen, Spezifische Kulturkompetenzen, Kulturallegemeine Kompetenzen – auf einen ersten Blick sinnvoll. Doch auch sie schreiben „interkulturell“ als etwas Fremdartiges fest (vgl. ebd.: 111f), dem es mit Wissen und spezifischen Fähigkeiten zu begegnen gilt. Dass es immer auch einen Anteil an „Nicht-Wissen“ (Mecheril 2010a: 29) gibt – einen Anteil in einer kulturellen Überschneidungssituation, der nicht verstehbar wird durch erlernte Kompetenzen – wird dabei von Leenen, Groß und Grosch (2010) aussen vorgelesen.

Tatsächlich denke ich, dass das Innehaben der von Leenen, Groß und Grosch (2010) aufgeführten Kompetenzen in gewissen Situationen hilfreich sein kann. Sie können (schnelleres) Verständnis, Wertschätzung und Sicherheit herbei führen. Auf der anderen Seite ist es meiner Meinung nach äusserst wichtig, diese Kompetenzen sehr reflektiert zu nutzen und in Bezug zu dem zu setzen, was ich alles (noch) nicht wissen, erlernen und verstehen kann. Mit Mecheril (2010a: 29) gesprochen: „Erst das Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen ergibt einen geeigneten Ausgangs- und Endpunkt professionellen Handelns unter Bedingungen kultureller Differenz.“

Festzuhalten ist, dass interkulturelle Kompetenz keineswegs ein Wundermittel ist. Sie geht zwar zumindest darauf ein, dass die so genannten „andersartigen“ Kulturen nicht als homogen betrachtet werden können. Die weiteren Kritikpunkte kann sie hingegen nicht zufrieden stellend bearbeiten. Im Gegenteil, sie vertieft einige Problematiken zusätzlich, wie z.B. an der Diskussion zur Differenz-Festschreibung sichtbar wurde.

Was aber wäre eine Alternative? Kann es sein, dass es für die erörterten Problematiken keine hilfreiche Herangehensweise gibt?

Ein Alternativ-Vorschlag zur interkulturellen Kompetenz ist bei Eppenstein und Kiesel (2008: 171ff) zu finden und soll im Folgenden näher betrachtet werden.

3.1.4 Interkulturelle Sensibilität nach Eppenstein / Kiesel

Wenn Hamburger (2012: 160) von interkultureller Kompetenz spricht, so tut er dies kritisch, da er „die Unterscheidung zwischen spezifischen interkulturellen und anderen sozialen Kompetenzen [als] problematisch“ (ebd.) ansieht. Diese Problematik zeigt sich darin, dass in der interkulturellen sozialen Arbeit besonders Einfühlungsvermögen, Selbstreflexion, Toleranz und die Fähigkeit mit Unsicherheiten umgehen zu können erforderlich sind, diese Fähigkeiten jedoch dem Anforderungsprofil einer allgemeinen

professionellen sozialen Arbeit entsprechen (vgl. ebd.). Hamburger (ebd.) bringt es mit dem folgenden Satz auf den Punkt: „Die besondere Qualifikation für die Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können.“ (ebd.).

In eine ähnliche Richtung gehen Eppenstein und Kiesel (2008: 171ff) mit ihrer Idee der „'interkulturelle[n] Sensibilität' als eine Empfindsamkeit für Spannungsfelder (...), wie sie im Allgemeinen die Soziale Arbeit bestimmen“ (ebd.: 172).

Diese sind Spannungsfelder

- zwischen „'Mündig-Machen' und 'Integrität-Wahren'“ (ebd. 175ff), wobei es darum geht die Klienten zur Selbstständigkeit zu befähigen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe, was jedoch auch mit entmündigenden Interventionsformen geschieht (vgl. ebd.),
- zwischen „Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz“ (ebd.: 181ff), was sich auf das in Kapitel 3.1. angesprochene Dilemma der Differenz bezieht (s.o.),
- zwischen „universeller Moral und partikularen Ethiken“ (ebd.: 185f), was auf den Widerspruch abzielt, dass einerseits einer universalen Moral folgend alle Individuen als gleich(wertig) anerkannt werden sollen und andererseits jedes Individuum auch in seinem jeweiligen, einzigartigem Kontext zu sehen ist (vgl. ebd.),
- zwischen „'modernen' und 'traditionalen' Lebensentwürfen“ (ebd.: 186ff), wobei einerseits die Spannungen angesprochen sein sollen, welche aus dem Aufeinandertreffen von traditionellen und modernen Werten resultieren können, andererseits jedoch auch zur Vorsicht gemahnt werden muss, dem Vorurteil, dass Migranten eher dem traditionsbewussten und Einheimische eher dem modernen Lager angehören, angemessen kritisch zu begegnen (vgl. ebd.: 187f).

Bei interkultureller Sensibilität geht es also einerseits um die Fähigkeit die genannten Spannungsfelder auszuhalten, andererseits jedoch auch darum, „empfindsam die Produktivität solcher Spannungsverhältnisse zu erspüren und für eine soziale Gestaltung nutzbar zu machen“ (ebd.: 173). Es kann demnach nicht (nur) um das Bearbeiten bestimmter interkultureller Konstellationen anhand von spezifischem Wissen und eigens für diesen Kontext erlernten Kompetenzen gehen, wie dies im Falle der interkulturellen Kompetenz angestrebt ist. Eine interkulturelle Sensibilität hat keinen direktiven Charakter, sondern lässt „offen, ob konfrontative oder akzeptierende Strategien, Zuwarten oder Intervenieren, Ausbalancieren oder Gewichten, Neutralität oder Parteinahme angezeigt sind“ (ebd.).

Mit dieser strukturellen Offenheit geht interkulturelle Sensibilität auf die vorgängig erhobenen Kritikpunkte ein und „reflektiert ‚kritisch‘ Grenzen und Widersprüche“ (ebd.: 175), wie sie ebenfalls vorgängig erörtert wurden. Ist interkulturelle Sensibilität also Praxis-tauglich?

3.2 Zusammenfassende Überlegungen für die Praxis

Spannen wir den Bogen zurück zur in Kapitel 3.1. gestellten Ausgangsfrage, auf welche Art und Weise auf eine bestehende Kultur-Differenz eingegangen werden sollte. Was kann aus der Diskussion zu dem Begriff des „Interkulturellen“ mitgenommen werden? Wie lässt sich die Frage konkret beantworten?

Die wichtigste Schlussfolgerung aus den vorangegangenen Erörterungen ist wohl diejenige, dass es keine einheitliche Herangehensweise geben kann, um auf kulturelle Differenzen einzugehen. Zu unterschiedlich und individuell sind die Ausgangslagen und situationsbeeinflussenden Faktoren. Des Weiteren ist Vorsicht geboten, wenn es um das Einschätzen der Fallsituation geht – sei es bei den Ursachen von Unstimmigkeiten (Kultur-, migrationsspezifische oder doch ganz andere Umstände?), bei der Herkunft (keine Verallgemeinerungen aufgrund einer spezifischen Herkunft!) oder in Bezug auf die Einbringung erworbener interkultureller Kompetenz (Nicht-Wissen beachten!). Als Richtungweisend kann aus meiner Sicht tatsächlich interkulturelle Sensibilität dienen, denn sie bietet eine veranschaulichende Reflexionshilfe, trotz dem sie die benötigte Offenheit berücksichtigt. An ihrem Konzept und dessen Richtlinien kann sich die Fachkraft orientieren und ihre professionelle Praxis beständig reflektieren.

4 Interkulturelle Elternarbeit – ganz konkret

Kehren wir nach dieser theoretischen Diskussion zurück zum Thema der interkulturellen Elternarbeit. Auch hier bedarf es noch einer allgemeinen Betrachtung der spezifischen Lebenslage derjenigen Eltern, mit welchen die Fachkraft in der interkulturellen Elternarbeit konfrontiert ist – nämlich jene Lebenslage, die mit Migration oder Migrationshintergrund einhergeht –, bevor wir uns auf die konkrete Ebene der Praxis interkultureller Elternarbeit begeben. Vorweg genommen werden muss an dieser Stelle allerdings, dass schon bei der Formulierung „Lebenslage Migration“ eine problematische Vereinheitlichung von vielfältigen und vor allem heterogenen Lebensentwürfen (ähnlich wie bei dem vorgängig angesprochen Thema Kultur-Homogenität) vorgenommen wird, die alle aus Migrationserfahrungen entstehen können. Denn die Hintergründe für Migration, welche dann auch die Lebensbedingungen der jeweiligen Individuen bestimmen, sind ebenso wenig homogen, wie die Persönlichkeiten der Individuen selbst. So können Gründe wie Naturkatastrophen und wirtschaftliche Not, politische oder religiöse Verfolgung und Familienzusammenführung, aber auch Abenteuerlust oder Neugier den Anstoss für einen Entschluss das Herkunftsland zu verlassen und sich andernorts niederzulassen geben (vgl. Hamburger 2012: 16). In diesem Sinne scheint mir selbsterklärend, dass die unterschiedlichen Gründe für Migration auch deren Verlauf und die Bewältigung dessen pro Individuum verschieden sind.

Was jedoch verallgemeinernd festgehalten werden kann ist der Fakt, dass Migrationen als „hochaktive Prozesse“ (Eppenstein / Kiesel 2008: 34) immer ein hohes Mass an Willensstärke und Kraft verlangen (vgl. ebd.). Ebenso ist das Risiko der „Identitätserschütterung“ (Freise 2007: 88) etwas, das jedes Individuum, welches sich entschliesst zu emigrieren, in Kauf nimmt und bewältigen muss. Denn das im Herkunftsland Erlernte, kann nur selten und nur zum Teil in die neue Lebensumgebung übertragen werden und wird beständig hinterfragt (vgl. ebd.). Auch ein durch Migration herbei geführter Statusverlust kann die eigene Identität verunsichern, ebenso wie familiäre Beziehungen, welche sich in der neuen Umgebung vielleicht neu gestalten (vgl. ebd.). Bezogen auf unser Thema der interkulturellen Elternarbeit bedeutet dies, dass sich Eltern mit Migrationserfahrungen (welcher Art auch immer) in der hiesigen Gesellschaft möglicherweise unsicher fühlen und sich ihre Lebensentwürfe höchstwahrscheinlich von denen der einheimischen Fachkräfte unterscheiden. Das sollte sich die Fachkraft bewusst machen und in beständiger Reflexion für sich selbst thematisieren.

Doch was muss die Fachkraft weiter beachten? Welche Herausforderungen und/oder Stolpersteine stellen sich und welche Ziele werden verfolgt? Wie wirken sich diese Aspekte auf die Gestaltung einer interkulturellen Elternarbeit konkret aus?

Nachdem in Kapitel 4.1 und 4.2 auf die ersten beiden Fragen eingegangen wird, befasst sich Kapitel 4.3 mit der Beantwortung der Frage nach der Gestaltung interkultureller Elternarbeit.

4.1 Besondere Herausforderungen interkultureller Elternarbeit

Generell gesehen bleiben die in Kapitel 2.3 aufgeführten Herausforderungen, wie das Adressatendilemma, die Spannungsmomente und die Konfliktprofile (etc.) in mehr oder minder ausgeprägter Weise auch für die interkulturelle Elternarbeit aktuell.

Zusätzlich tauchen bei genauerer Betrachtung jedoch noch weitere Herausforderungen auf, die speziell auf die interkulturelle Elternarbeit bezogen werden können. Aus meiner Sicht lassen sich diese spezifischen Herausforderungen zwei Bereichen zuordnen. Zum Einen ergeben sich aus migrations- und/oder kulturspezifischen Lebensumständen Herausforderungen oder Stolpersteine, welche ich *strukturellen Herausforderungen* zuordnen möchte, da sie aus der Beschaffenheit der (Lebens-)Situation entstehen. Zum Anderen sind – wie aus Kapitel 3 ersichtlich geworden sein sollte – auch Herausforderungen und Stolpersteine auf *gesellschaftlicher Ebene* zu finden, die es zu beachten gilt.

4.1.1 Strukturelle Herausforderungen

Widmen wir uns zunächst der Erörterung jener Herausforderungen, welche aus der spezifischen Situation der Migration entstehen können. Wer in ein ihm (relativ gesehen) fremdes Land zieht sieht sich in der Regel mit viel Unbekanntem konfrontiert. In jedem Fall werden in der neuen Gesellschaft in vielen Situationen Herangehensweisen als „normal“ angesehen, welche sich von den eigenen unterscheiden. Dabei kann dies auf ganz unterschiedlichen Ebenen sein.

Die grösste Herausforderung für die interkulturelle Elternarbeit ist hier wohl auf der Ebene der sprachlichen Barrieren (vgl. Altan / Foitzik / Goltz 2011: 42) – wenn diese denn bestehen. Tatsächlich darf auch hier kein voreiliger Zuschreibungsprozess in Gang kommen, dass in der Arbeit mit Migranten prinzipiell Verständigungsschwierigkeiten vorhanden sind. Andererseits kann es selbst in Ländern, deren Sprachen den gleichen Ursprung haben (wie bspw. der Schweiz, Österreich und Deutschland), zu Missverständnissen aufgrund sprachbasierter Eigenheiten kommen. Da aber die Sprache die grundlegende Form der Kommunikation ist und somit das Fundament für Erläuterungen und Vereinbarungen etc. bildet, sind Verständigungsprobleme ein grosses Hindernis für eine gelingende und vor allem missverständnisfreie Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und Eltern. In solchen Situationen ist es wichtig, den Einbezug der

Eltern durch beispielsweise „Sprachmittler/-innen“ (ebd.: 103) trotz Hindernissen und Barrieren zu gewährleisten.

Dass die Lebensentwürfe der Eltern, mit welchen Fachkräfte interkultureller Elternarbeit zusammenarbeiten, durch das Herkunftsland sowie die Migrationserfahrung beeinflusst werden und sich dadurch häufig(er) von jenen der Fachkräfte unterscheiden, habe ich schon zu Anfang dieses Kapitels 4 erwähnt. Dadurch kann es zu einer weiteren Herausforderung kommen, nämlich dem Konfrontiert sein mit sich von den eigenen (und ggf. denen der hiesigen Gesellschaft) unterscheidenden Erziehungsansichten der Eltern (vgl. von Wartenberg 2011: 7). Dann sind „die Fähigkeit, sich in die persönliche Situation der Eltern einzufühlen, die Bereitschaft, sich aktiv mit anderen Meinungen und Anschauungen auseinander zu setzen, sowie der Verzicht auf eine negative Bewertung des Andersartigen und Fremden“ (Dusolt 2001: 141) unentbehrlich für eine gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkraft.

In Kapitel 2.3.2 ist die Herausforderung thematisiert worden, Eltern überhaupt für eine konstruktive Zusammenarbeit zu motivieren. Gerade in Verknüpfung mit jener Lebenslage Migration, welche aus der so genannten Gastarbeitergeneration entstanden ist, kann dieses Motivieren der Eltern zu einer besonderen Herausforderung werden. Denn vor allem diejenigen Migranten, welche aufgrund des Arbeitsplatzes und des damit verbundenen Geldes migrierten, haben die Absicht wieder in ihr Herkunftsland zurückzukehren. Mit dieser Haltung der Rückkehrabsicht ist es für die Eltern dementsprechend schwieriger, sich auf eine intensive Zusammenarbeit einzulassen und sich mit den hiesigen Problemstellungen ihrer Kinder auseinanderzusetzen (vgl. Dusolt 2001: 142).

Besondere Aufmerksamkeit braucht auch die Konstellation, in der nur ein Elternteil Migrationserfahrungen gemacht hat oder – und dort ist es vergleichbar – nur mit einem Elternteil Verständigungsprobleme bestehen² (vgl. ebd. 141). Denn für die gewinnbringende Elternarbeit braucht es beide Elternteile gleichermassen und es liegt nahe, dass sich die Fachkraft eher an die Person wendet, welcher sie sich eher verbunden fühlt, bzw. mit welcher sie leichter kommunizieren kann. Dass sich dann der jeweils andere Elternteil schnell als aussen vor gelassen fühlt, ist nur verständlich. Es ist also unerlässlich, dass die Fachkraft beide Elternteile mit einbezieht und auf beide zuzugehen versucht.

² Immer wieder ist in der Praxis anzutreffen, dass nur ein Elternteil sprachlich ausreichend versiert ist für eine Zusammenarbeit. Dabei sind es häufig die Frauen, die ausschliesslich in der Herkunftssprache kommunizieren.

4.1.2 Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene

Aufbauend auf den Erörterungen von Kapitel 3 können auch einige Herausforderungen benannt werden, welche sich von der gesellschaftlichen Ebene aus auf die Praxis der interkulturellen Elternarbeit auswirken. Damit ist gemeint, dass in der hiesigen Gesellschaft Annahmen und Haltungen verwurzelt sind und sozusagen schon „mit der Muttermilch“ aufgenommen werden, welche diskriminierende oder zumindest ablehnende Verhaltensweisen gegenüber Andersartigem begünstigen. Erinnern wir uns an das so genannte „Othering“ (siehe Kapitel 3.1.2), wird deutlich was gemeint ist. Verbunden mit dem gängigem Gefühl, dass das Fremde etwas Bedrohliches ist, kommt es schnell zu Diskriminierung. In einer solchen Umgebung machen Eltern als Migranten mit ziemlicher Sicherheit Erfahrungen der Abwertung und Verunsicherung. Dies aufzufangen und sensibel darauf einzugehen, um eine gewinnbringende Elternarbeit entstehen lassen zu können, ist eine der Herausforderungen der interkulturellen Elternarbeit.

Aber auch die eigene, vielleicht – wenn auch unbewusst – abwertende, Haltung und Weltanschauung ins Bewusstsein zu rufen und Fallstricke, welche die Fachkraft evtl. selbst diskriminierend legt, aufzudecken ist eine Herausforderung für diese. Dabei sei daran erinnert, dass dies auch für die allgemeine Elternarbeit eine Herausforderung darstellt. Im hiesigen Zusammenhang wird diese Herausforderung lediglich um die Dimension der Diskriminierung aufgrund kultureller Verschiedenheiten erweitert³.

Eine weitere Herausforderung an die Fachkraft stellt die Kommunikation auf Augenhöhe dar, wobei es hier nicht um die sprachliche Dimension geht. Vielmehr ist das mit der „Dominanzkultur“ (siehe ebenfalls Kapitel 3.1.2) einhergehende Gefühl, dass sich die Angehörigen der Subkultur – hier also die Eltern mit Migrationserfahrungen – anpassen und integrieren müssen, von zentraler Bedeutung, da sich daraus eine Erwartungshaltung entwickeln kann, welche einer beiderseitigen gleichberechtigten Zusammenarbeit – auf Augenhöhe also – im Wege steht. In sich ein Gefühl der Gleichwertigkeit von sich und seinem Gegenüber entstehen zu lassen ist also für die Fachkraft unabdingbar und Herausforderung zugleich.

Nicht zuletzt möchte ich den Blick noch einmal auf das Dilemma der Differenz (siehe Kapitel 3.1) wenden. Dieses Spannungsfeld zwischen dem Wahrnehmen kultureller Differenzen und der Gefahr, die Differenzen festzuschreiben, auszuloten ist für die konkrete Praxis der interkulturellen Elternarbeit eine weitere und grosse Herausforderung. Mit Hilfe einer interkulturellen Sensibilität (wie sie in Kapitel 3.1.4 beschrieben wurde) kann die Fachkraft diese Differenzen empfindsam erspüren und ihnen die

³ Das Wort „lediglich“ soll in keiner Weise die verheerenden Formen und Auswirkungen von Diskriminierung schmälern. Vielmehr möchte ich mit diesem darauf hinweisen, dass im Vergleich mit der allgemeinen Elternarbeit die Unterschiede der Herausforderungen nur geringfügig sind.

Aufmerksamkeit schenken, die es benötigt ohne sie zu verstärken oder ihnen unangemessen viel Raum zuzusprechen.

4.2 Ziele und Chancen von interkultureller Elternarbeit

Die konkreten Ziele von interkultureller Elternarbeit unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von jenen der allgemeinen Elternarbeit. Auch sie verfolgt als Ziel die bestmögliche Förderung des Kindes und wenn immer möglich die Rückführung des Kindes in die Herkunftsfamilie. Dabei steht auch hier der Austausch und das Kennen lernen der familiären Begebenheiten im Vordergrund, damit das Verhalten des Kindes besser verstanden und es in seiner Entwicklung bestmöglich gefördert werden kann. Die Chance, welche sich daraus ergibt, ist ebenfalls die Möglichkeit, aufgrund einer guten Zusammenarbeit das Kind in seinen – möglicherweise durch die Migrationsgeschichte der Familie erschwerten – Entwicklungs- und Identitätsfindungsbemühungen fundierter und gewinnbringender begleiten und unterstützen zu können.

Interkulturelle Elternarbeit im Sinne von Terkessidis' (2010: 130ff) Überlegungen zur Interkultur – siehe auch Kapitel 1.2.1. – beinhaltet als zusätzliche Chance jedoch auch die Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt unserer Migrationsgesellschaft und ihren möglichen Ressourcen. Denn das Kennen lernen anderer Lebensentwürfe erweitert den eigenen Horizont und kann „die Bekämpfung von Diskriminierung oder den Dialog zwischen den Kulturen durch eine Veränderung des Bewusstseins“ (ebd.: 131) bewirken. Aus diesem Blickwinkel wird interkulturelle Elternarbeit auch zu einem Instrument der Öffnung, Wertschätzung und Gleichstellung und birgt damit eine Chance auf interkulturelle Verständigung auf Augenhöhe.

Was ist also aus diesen Erörterungen für die Gestaltung von interkultureller Elternarbeit mitzunehmen? Welche Folgerungen können getroffen werden?

4.3 Folgerungen für die Gestaltung interkultureller Elternarbeit

Vorweg sei darauf hingewiesen, dass sich in einem stationären Kontext die Formen der interkulturellen Elternarbeit nicht von jenen der allgemeinen Elternarbeit unterscheiden. So sind die in den Kapiteln 2.1.1 bis 2.1.3 vorgestellten Formen der allgemeinen Elternarbeit⁴ ebenso auf einen interkulturellen Kontext übertragbar.

⁴ Um die Formen nochmals in Erinnerung zu rufen:

Einzelarbeit: Telefonate, Gespräche, Hausbesuche und Konferenzen. Gruppenarbeit: Elternnachmittage, Eltern-Kind-Wochenenden und themenbezogene Elternabende. Sonstige Formen: Schriftliche Kommunikation und Festlichkeiten.

Bevor ich aber auf die konkreten Folgerungen für die Praxis einer interkulturellen Elternarbeit zu sprechen komme, möchte ich zunächst noch einmal zu den Grundgedanken allgemeiner Elternarbeit (siehe Kapitel 2.1) zurückkehren, denn auch diese verändern sich nicht pro Lebensumstände der Eltern. Sie gelten, ebenso wie für die allgemeine, auch für die interkulturelle Elternarbeit. Es scheint mir sogar wichtig, sie in diesem Kontext umso bewusster anzuwenden. Den Eltern also wertschätzend, ressourcenorientiert und Ressourcen stärkend zu begegnen, ist aus meiner Sicht deshalb unverzichtbar. Darüber hinaus stellt sich die Frage, was in der konkreten Arbeit, also im Kontakt mit den Eltern, und in welcher Form der Elternarbeit auf welche Weise, beachtet werden muss. Dabei sind zwei Bereiche zu unterscheiden: Zum Einen geht es um die *äusseren Bedingungen*, welche eine Fachkraft so gestalten sollte, dass bestehende Hindernisse aus dem Weg geräumt werden können, und zum Anderen um die *innere Einstellung* der Fachkraft, dass sie den Eltern offen und aufmerksam gegenüber treten kann.

4.3.1 Äussere Bedingungen

Mit den äusseren Bedingungen sind diejenigen situationsgestaltenden Aspekte gemeint, welche eine konkrete Handlung benötigen, um eine fallspezifische Situation in solcher Weise zu gestalten, dass eine gewinnbringende interkulturelle Elternarbeit ermöglicht werden kann.

Da wäre zunächst die Sicherstellung der sprachlichen Verständigung. Dies sollte durch die in Kapitel 4.1.1 erwähnten Sprachmittler/innen oder Dolmetscher arrangiert werden, wobei es wichtig ist, dass diese einen professionellen Umgang mit dem Übersetzen in die Herkunftssprache haben und eigene Interpretationen unterlassen (vgl. Altan / Foitzik / Goltz 2011: 108).⁵ Damit kann auch gleichzeitig das Ansprechen beider Elternteile bedacht werden, selbst wenn nur ein Elternteil Migrationserfahrungen haben sollte. – Zur sprachlichen Verständigung ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass in Gruppen(eltern)arbeitssituationen oder der schriftlichen Kommunikation (z.B. auf Infomaterial) auch mit Symbolen, statt der schriftlichen Sprache, gearbeitet werden kann. Zudem können eine Begrüssung oder nur ein paar Worte in der Herkunftssprache der Eltern als Eisbrecher und Türöffner dienen (vgl. ebd.: 74).

⁵ Dies hier explizit zu erwähnen scheint mir deshalb wichtig, da es häufig Situationen gibt, in welchen die Kinder selbst oder befreundete Kolleg/innen hinzugezogen werden, welche selten die professionelle Ausbildung von Übersetzern durchlaufen haben. Sie sind deshalb einerseits befangen durch die bestehende Beziehung zu den Eltern und besitzen andererseits häufig selbst nicht die nötigen Sprachkenntnisse (vgl. Altan / Foitzik / Goltz 2011: 103).

Um die Eltern in ihren Haltungen und Handlungen besser verstehen und auf sie eingehen zu können, ist es hilfreich, sich als Fachkraft Wissen über die Herkunftskultur und -religion der Eltern anzueignen. Doch nicht nur dieses, sondern ergänzend auch jenes Wissen über tabuisierte Themen und Grenzen, über die Unterschiedlichkeit von Migrationsschicksalen und über eine fruchtbare Bearbeitung ethnisierter Spannungen (u.a.m., vgl. Eppenstein / Kiesel 2008: 175) kann für eine verständnisvolle(re) Zusammenarbeit eine Grundlage bieten.

Nicht zuletzt bedarf interkulturelle Elternarbeit– wie an einigen Stellen schon vorgängig erwähnt – der beständigen Reflexion auf Seiten der Fachkraft, damit diese sie professionell und gewinnbringend gestalten kann. Dabei ist die Selbstreflexion für sich ein wichtiger Bestandteil. Ebenso wichtig ist jedoch auch die Reflexion im Gespräch mit aussenstehenden Fachkräften. Dies kann sowohl im Team, als auch innerhalb einer Supervision geschehen. Wichtig ist, dass die Fachkraft diese Unterstützung aktiv einfordert, wenn sie nicht schon institutionalisiert ist (vgl. Altan / Foitzik / Goltz 2011: 36f).

4.3.2 Innere Voraussetzungen

Wenn wir mit Altan, Foitzik und Goltz (2011) gehen, so ist interkulturelle Elternarbeit „Eine Frage der Haltung“ (ebd.: Titel). Für sie geht es in der interkulturellen Elternarbeit um einen Wechsel der Perspektive, weg vom „Entwicklungshilfe-Denken“ (ebd.: 14) – wir als fortschrittliche Gesellschaft müssen jenen helfen, die (aus unserer Sicht!) noch nicht so weit entwickelt sind (vgl. ebd.) – hin zu einer „Perspektive der Anerkennung“ (ebd.: 15) – aus welcher Menschen mit Migrationserfahrung „als deutende und handelnde Subjekte wahrgenommen“ (ebd.) werden und als solche ressourcen-, statt defizitorientiert angesehen werden können. Für Attia (2009: 14) ist die Haltung der Fachkraft der zentrale Aspekt einer gewinnbringenden interkulturellen Elternarbeit, denn „sie ist entscheidend dafür, welche Fragen gestellt, welche Antworten gehört, welche Ressourcen aktiviert, welche Räume eröffnet und welche verwehrt werden“ (ebd.).

Es geht also um die innere Haltung, welche die Fachkraft den Eltern gegenüber an den Tag legt. Doch wie hat diese innere Haltung zu sein, damit eine gewinnbringende Elternarbeit möglich wird?

Attia beschreibt diese Haltung kurz und bündig als offen und respektvoll, da dies den Eltern ermöglicht die ihnen wichtigen Themen auf die für sie richtige Art und Weise einzubringen (vgl. ebd.). Erinnern wir uns an die Grundsätze der Elternarbeit (Kapitel 2.1), so sehen wir, dass sich diese beiden Annahmen decken. Altan, Foitzik und Goltz (2011: 17) differenzieren diese Haltung noch weiter, indem sie feststellen, dass „eine Grundhaltung kultur- und migrationssensiblen Arbeitens (...) nicht Verhaltenssicherheit

durch Kenntnis des anderen [ist], sondern eine Sensibilisierung für die möglichen Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können. Diese ‚Erkenntnis‘ bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den anderen richtig verstanden zu haben. Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung gelungener Kommunikation“ (ebd.). Es geht also darum, zusätzlich zu einer offenen und respektvollen Haltung eine Akzeptanz und dadurch Gelassenheit gegenüber dem Nicht-veränderbaren zu entwickeln. Denn durch die Wertschätzung kann die Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfinden, durch die Offenheit die Initiative auch einmal den Eltern übergeben werden und durch anerkennende Akzeptanz der unveränderbaren Verschiedenheiten eine wohlwollende Gelassenheit entstehen.

4.3.3 Gestaltung interkultureller Elternarbeit in der Institution

Wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben ist die individuelle Gestaltungsmöglichkeit von Elternarbeit sowohl abhängig von der Person der Fachkraft, jedoch auch immer in den Rahmen der jeweiligen Institution eingebettet. Dies gilt für die interkulturelle Elternarbeit in gleicher Weise, doch kommt der Ebene der Institutionen eine grössere Verantwortung zu. Denn um eine interkulturelle Elternarbeit aller ihrer Fachkräfte gewährleisten zu können, muss sich eine Institution einem Prozess der interkulturellen Öffnung unterziehen. Dies ist jedoch nicht nur für die Mitarbeitenden der Institution, sondern auch gesellschaftlich gesehen von enormer Relevanz, denn wie Terkessidis (2010: 131) konstatierte: „Doch es ist schlichtweg unmöglich jeden Einzelnen aufzuklären (...). Nur durch einen bewusst eingeleiteten Wandel in den Institutionen lassen sich die besagten Muster⁶ in Bewegung bringen.“ Er spricht damit die hinfällige Veränderung der gesellschaftlichen Haltung gegenüber Migration und Einwanderung an, was eben nicht mit individuellen Massnahmen erreicht werden kann. Dass der oben genannte Perspektivenwechsel (Kapitel 4.3.2) erfolgreich und auch weit reichend passieren kann, braucht es nicht nur die einzelnen Fachkräfte, sondern die ganze Institution.

4.4 Standardisierte Herangehensweise als Hilfestellung?

Alle der genannten Herausforderungen – sowohl der allgemeinen, als auch der interkulturellen Elternarbeit – haben Bedarfe aufgedeckt, auf welche an den jeweiligen Stellen eingegangen wurde. Diese möchte ich hier aus Gründen der Wiederholungsvermeidung nicht erneut aufzählen, jedoch darauf hinweisen, dass all das Genannte berücksichtigt werden sollte, um eine gewinnbringende interkulturelle

⁶ Es sei auf Kapitel 1.2.1 verwiesen, in welchem schon auf jene Muster eingegangen wurde: Muster, die der aktuellen Vielfalt in der Gesellschaft nicht mehr gerecht werden.

Elternarbeit gestalten zu können. Doch sind dies unglaublich vielfältige Begebenheiten und Stolpersteine. Da ist es nicht erstaunlich, wenn sich die Fachkraft nicht alles im Kopf behalten kann. Aus diesem Blickwinkel drängt sich der Gedanke an eine (schriftliche) handlungsleitende Hilfestellung auf. Doch kann es so etwas für die interkulturelle Elternarbeit geben? Kann ein schriftlicher, standardisierter Leitfaden erstellt werden, an welchem sich die Fachkraft durch ein bestimmtes, korrektes – gewinnbringendes – Vorgehen entlang hangeln kann?

Im folgenden Kapitel soll die Antwort auf diese Fragen gesucht werden.

5 Interkulturelle Elternarbeit – ein Handlungsleitfaden?

Ein Richtung weisender Leitfaden, der mir sagt was ich wann und in welchem Zusammenhang zu tun habe – ein Normalzustand für einen Spengler vielleicht. Doch in der Arbeit mit Menschen? Kann es dort überhaupt eine Vorgehensweise geben, die von vornherein festgelegt ist?

Wohl kaum, denn wo bliebe dann das Individuum und seine jeweiligen Bedürfnisse?

Doch gehen wir dieser Frage nach dem Sinn, dem Warum und der Möglichkeit eines Handlungsleitfadens Schritt für Schritt auf den Grund. Beginnen wir mit einer Begründung. Warum könnte es hilfreich sein, einen Handlungsleitfaden zur Hand zu haben? Woher kommt der Wunsch nach einem standardisierten Vorgehen?

5.1 Der Wunsch nach einem Handlungsleitfaden

Wird bei meiner Waschmaschine eine Fehlermeldung angezeigt, so kann ich in der Bedienungsanleitung nachlesen, was die Ursache ist und was ich zur Behebung des Problems tun kann. Das ist sehr bequem und angenehm. Die durch das Problem verursachte Unsicherheit – etwas läuft nicht den Erwartungen entsprechend und ich weiss nicht auf Anhieb, wie ich den „Normalzustand“ wiederherstellen kann – kann ich anhand von klaren Handlungsanweisungen eindämmen. Tatsächlich habe ich auch noch im Hinterkopf, dass ich, falls alles nichts helfen sollte, ja auch immer noch die angegebene Rufnummer anrufen kann, die mir entweder noch weitere Hilfestellung leistet oder mir eine Fachkraft für Waschmaschinen ins Haus schickt. In jedem Fall aber weiss ich, was zu tun ist oder kann es zumindest anhand der „Bedienungsanleitungs-Hilfestellung“ herausfinden.

Was ich mit diesem plakativen Beispiel verdeutlichen möchte, ist das in jedem Menschen (mehr oder weniger) vorhandene Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung. Im Umkehrschluss sind also solche Situationen, in welchen unvorhersehbare Einflüsse beständig eine Rolle spielen, eine Herausforderung für uns. Dass sich gerade die Soziale Arbeit in diesem Rahmen der Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit bewegt ist gemeinhin bekannt, kann jedoch auch mit dem Hinweis auf den Menschen mit seinen äusserst komplexen Bedürfnissen, Lebensumständen und Angewohnheiten als „Gegenstand der Arbeit“ einfach erklärt werden. Wo also, wenn nicht in der Arbeit mit Menschen, ist das Bedürfnis nach einem Sicherheit und Anleitung bietenden Handlungsleitfaden am grössten?

Auch wenn nun deutlich ist, was dem Wunsch nach einem Handlungsleitfaden zugrunde liegt, bleibt immer noch die Frage, was ein Handlungsleitfaden leisten kann. Dazu müssen

zunächst die Funktionen und Möglichkeiten ausgelotet werden, welche ein Handlungsleitfaden besitzt.

5.2 Ein Handlungsleitfaden für die interkulturelle Elternarbeit?

Es gibt unzählige Handlungsleitfäden und zu den verschiedensten Themenbereichen. Es gibt Leitfäden zu rhetorisch gewandtem Auftreten, zu wissenschaftlicher Forschung und in der Polizeiarbeit. Diese (und viele weitere) Bereiche sind sehr unterschiedlich, was also macht einen Handlungsleitfaden aus, dass er für jeden Bereich genutzt werden kann?

Es ist die Funktion, die ein Handlungsleitfaden erfüllt. In seiner Funktion ist der Handlungsleitfaden eine Hilfestellung bei der Erschliessung eines Wissensgebietes, indem er – theoretisch fundiert oder aus praktischer Erfahrung heraus – Vorschläge zu Vorgehensweisen und Handlungsansätzen gibt, die das Eintreten eines gewünschten Ergebnisses zwar nicht garantieren können, jedoch um Einiges wahrscheinlicher werden lassen. Zudem hat ein Handlungsleitfaden auch die Funktion inne, einen Überblick zu behalten und ihn dadurch seinem Nutzer zu verschaffen, so dass keine wichtigen Details untergehen und vergessen werden.

In unserem Fall ist das gewünschte Ergebnis nun die gewinnbringende interkulturelle Elternarbeit. Gesehen haben wir schon, dass es viele Details zu beachten gibt und es schwer fällt einen Überblick zu behalten. In dieser Funktion wäre ein Handlungsleitfaden also sehr dienlich. Doch könnte ein Handlungsleitfaden jene Vorschläge für Herangehensweisen bieten, die eine gewinnbringende interkulturelle Elternarbeit wahrscheinlich(er) machen?

Nun, es geht in der interkulturellen Elternarbeit ja um ganz unterschiedliche und sehr individuelle Fallkonstellationen, in deren jeweiliger Situation sicherlich nicht eine einheitliche Vorgehensweise greifen und zu dem gewünschten Ergebnis führen kann. Das würde der Individualität der beteiligten Persönlichkeiten bei Weitem nicht gerecht und führte gewiss zu Fehlverhalten und Missstimmung. Denn die individuellen Bedürfnisse der Beteiligten würden ignoriert und das Verständnis der Fachkraft für den jeweiligen Fall reduziert, statt erweitert.

Nichtsdestotrotz gibt es doch einige gewisse Grundregeln, die in der interkulturellen Elternarbeit gelten sollten und die die Wahrscheinlichkeit eines Gewinnes aus dieser erheblich erhöhen können. Wenn es nun keinen Handlungsleitfaden geben kann, so doch vielleicht eine Art Merkliste, welche die wichtigen Grundlagen beinhalten und dadurch auch Orientierung bieten kann. Das folgende Kapitel soll dem Versuch gelten, die wichtigen Eckpunkte einer solchen Merkliste für eine gewinnbringende interkulturelle Elternarbeit zusammenzutragen. Dabei ist auch hier nicht der Anspruch auf

abschliessende Vollständigkeit zu gewährleisten. Die Nutzbarkeit für die Praxis muss weitergehend reflektiert und ausgewertet, sowie darauf aufbauend ggf. eine Erweiterung der Merkliste vorgenommen werden.

5.3 Skizze einer Merkliste

Wenn es also keinen Handlungsleitfaden für eine gewinnbringende interkulturelle Elternarbeit geben kann, welche Aspekte können dann verallgemeinernd eine Grundlage für das professionelle und vor allem gewinnbringende Handeln der Fachkraft bieten?

Aufbauend auf die Diskussionen in Kapitel 3 und 4 können einige Aspekte zusammengetragen werden, die generell gelten, hilfreich sein und eine Orientierung bieten können. Dies sind jene Aspekte, welche sich auf die innere Haltung der Fachkraft und die Vorbereitungen im Vorfeld beziehen. Die konkreten Situationen sind dann wiederum auf solch komplexe Art und Weise individuell gestaltet, dass es jeweils ganz spezifische – vielleicht sogar einzigartige – Herangehensweisen braucht.

Die nachfolgende Merkliste ist der Versuch einer Hilfestellung in Form eines Reflexionsleitfadens und greift auf die Erkenntnisse der vorhergehenden Kapitel zurück.

Merkliste zur interkulturellen Elternarbeit

➔ Innere Haltung überprüfen.

- ☐ Wie stehe ich Andersartigem gegenüber?
⇒ Wertschätzung der Vielfalt, Ablegen des „Othering“.
- ☐ Nehme ich mein Gegenüber als gleichwertig zu mir wahr?
⇒ Zusammenarbeit auf Augenhöhe.
- ☐ Bin ich offen für zu meinen eigenen Vorstellungen unterschiedliche Haltungen?
⇒ Initiative auch abgeben können, Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

➔ Dilemma der Differenz beachten und hinterfragen.

- ☐ Welche kulturellen Differenzen bestehen?
⇒ Differenzen wahrnehmen.
- ☐ Bin ich gelassen ihnen gegenüber?
⇒ Differenzen nicht festschreiben.

- ☐ Sind es überhaupt die kulturellen Differenzen, die Schwierigkeiten verursachen oder andere Umstände?

⇒ Differenzen nicht automatisch als Grund wahrnehmen.

➔ Gelassenheit entwickeln.

- ☐ Weiss ich um den Faktor der unausweichlichen Verunsicherung durch kulturelle Differenzen?

- ☐ Bin ich durch Nicht-Wissen verunsichert?

⇒ Akzeptanz der unveränderbaren Unterschiede.

➔ Spezifisches Wissen generieren.

- ☐ Was weiss ich über die betreffende Kultur und Religion?

⇒ Vorwissen vermindert Fettnäpfchen.

- ☐ Bleibe ich dennoch offen und lasse mich ggf. eines Besseren belehren?

⇒ Vorwissen nicht als Gesetz nehmen, Vermeidung von Verallgemeinerungen.

➔ Interkulturelle Sensibilität.

- ☐ Welche Spannungsfelder bestehen?

⇒ Mögliche Spannungen erkennen.

- ☐ Wo kann ich diese Spannungsfelder produktiv machen?

⇒ Individuell darauf eingehen, welche Vorgehensweise angemessen erscheint, ggf. einfach aushalten.

➔ Reflexionen auf der Ebene der Institution.

- ☐ Wird unser Angebot einer Migrationsgesellschaft gerecht?

- ☐ Wie gehen wir mit Diskriminierung um und welche Antidiskriminierungsmassnahmen haben wir entwickelt?

- ☐ Gehen wir auf die kulturellen Bedürfnisse und Hintergründe unserer Klientel angemessen ein?

- ☐ Wie gestalten wir die interkulturelle Aus- und Weiterbildung unserer Mitarbeitenden?

- ☐ Stellen wir ein Team mit verschiedenen Herkunftskulturen?
 - ☐ Ist das interkulturelle Profil der Institution in der Öffentlichkeit sichtbar?⁷

Diese Merkliste geht auf die verallgemeinerbaren Aspekte ein und kann so zu einer gewinnbringenden Gestaltung von interkultureller Elternarbeit beitragen sowie Hilfe und Orientierung bieten. In dem Sinne sind an dieser Stelle die Fragestellung, sowie die dazugehörigen Unterfragen der Arbeit beantwortet. Noch offen ist jedoch der persönliche Erkenntnisgewinn für mein professionelles Handeln. Dies soll im kommenden Kapitel erläutert werden und damit den Schluss der Arbeit bilden.

⁷ Wie ersichtlich ist, werden in dieser Merkliste weniger die konkreten Herausforderungen fokussiert, welche vorgängig thematisiert worden sind. Auf diesen Umstand möchte ich in Kapitel 6.1.2 noch reflexiv eingehen.

6 Schlussreflexion

Nach den theoretischen Erkenntnissen tritt nun der persönlichen Ertrag für mich selbst und mein Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt. Dies werde ich in Kapitel 6.1 heraus arbeiten und reflektieren. Abschliessend folgen in Kapitel 6.2 zusammenfassende Betrachtungen, sowie ein abschliessendes Fazit, welches ich aus dieser Arbeit ziehe und für die Zukunft mitnehme.

6.1 Reflexion der Verfasserin

An vielen Stellen der vorliegenden Arbeit ging es um das Reflektieren des professionellen Handelns, der Motive und der Haltung der Fachkraft. Nicht zuletzt deshalb ist es aus meiner Sicht an dieser Stelle angebracht, eine ausführliche Selbstreflexion von meiner Seite folgen zu lassen. Dabei möchte ich verschiedene Schwerpunkte setzen und zunächst das methodische Vorgehen und den Aufbau der Arbeit, sowie die verwendete Literatur reflexiv betrachten. In Kapitel 6.1.2 möchte ich auf diejenigen Aspekte der Arbeit eingehen, welche meiner Meinung nach kritisch beleuchtet werden sollten, und deshalb noch einmal besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Des Weiteren werde ich in den darauf folgenden Kapiteln mein persönliches Erkenntnisinteresse überprüfen und den diesbezüglichen Ertrag der Arbeit reflektieren, zum Einen auf der Ebene des Ertrags für die Institution Schlössli, zum Anderen auf der persönlichen Ebene meiner professionellen Praxis.

6.1.1 Die Arbeit

Mit der Wahl meines Themas und vor allem den Vorgaben einer Bachelor-Arbeit war mein methodisches Vorgehen von vornherein relativ klar – es würde eine theoriebasierte Erörterung der Fragestellung. Ich hätte mich gern noch etwas mehr nach der Praxis und meiner eigenen Erfahrung darin gerichtet (vor allem im Sinne von Beteiligten-Befragungen und Einbezug „tatsächlicher“ Erfahrungen), doch war in diesem Rahmen „nur“ eine Literatur basierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema möglich. Das enttäuschte mich zunächst etwas, da ich mich in den knapp vier Jahren meiner (Praxis-) Ausbildung viel an den Erfahrungen in der Praxis orientierte und diese höher schätzte, als die Theorie. Schauen ich nun zurück auf die Arbeit, die schrittweise und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema, so löst sich diese Enttäuschung und macht einer Zufriedenheit platz, die sich über den detaillierten Wissensgewinn und die Umsetzung in der Praxis freut. Mehr noch: Ein Teil Verwunderung gehört ebenso dazu, denn ich sehe inzwischen, dass ich diesen Zugewinn an Wissen nicht durch reines Arbeiten in der Praxis

hätte generieren können. Das hätte ich bis zu diesem Zeitpunkt tatsächlich nicht für möglich gehalten und es macht mich auch ein klein wenig stolz, dass ich für diese Erfahrung offen war und mich dadurch bereichern lassen konnte.

Dazu dienlich war mir sicherlich der Aufbau der Arbeit. Zu diesem endgültigen Verlauf der vorangegangenen Diskussionen, wie er nun ist, hat es einige Überarbeitungen und immer wieder Umstrukturierungen benötigt. Durch diese etappenartige Annäherung an die Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche konnte ich mich an eine ebenso schrittweise, aufeinander aufbauende Auseinandersetzung mit dem Gesamtthema heranwagen. So blieb mir bei den einzelnen Themenbereichen Zeit und Raum, um mich weiter auf den nächstkommenden Bereich vorzubereiten und einzulassen. Als Resultat bleiben mir nun die reichhaltigen Erkenntnisse, die sich aus den einzelnen Kapiteln und Diskussionen aufbauend aufeinander zu einem grossen Gesamtgewinn zusammenfügen.

An dieser Stelle kritisch reflektieren möchte ich die verwendete Literatur. Ich absolviere mein Studium in der Schweiz, bin jedoch eine Deutsche. Dass dies von Relevanz für meine Bachelor-Arbeit sein könnte, hatte ich zunächst nicht erwartet. Doch während meiner Literaturrecherche stiess ich fast ausschliesslich auf Literatur aus Deutschland. Dass dies ein Dauer-Thema für die Schweiz ist, wurde mir schon in den ersten Semestern meines Studiums klar. Denn nicht nur die Wurzeln der europäischen Sozialen Arbeit wie wir sie heute kennen liegt mit Alice Salomon in Deutschland. Auch die grosse Mehrzahl der für die Soziale Arbeit relevanten Publikationen kommt aus Deutschland, was vermutlich mit an der Unterschiedlichkeit der flächenmässigen und Einwohner bezogenen Grösse von Deutschland und der Schweiz liegt. So sieht die schweizerische Soziale Arbeit seit jeher zu Deutschland hinüber und orientiert sich an ihr. Die Publikationen von Schweizer Autoren sind hingegen spärlicher gesät und deshalb auch kaum zu finden. Für mich als Deutsche war wiederum die Deutschland bezogene Literatur von besonderem Interesse, da ich das dortige Vorgehen in meinem Beruf trotz der Entscheidung meinen Lebensmittelpunkt in die Schweiz zu verlegen, noch immer neugierig verfolge – es ist schliesslich meine Heimat, mit der ich wohl stets verbunden bleiben werde. Nichtsdestotrotz bleibt etwas Kritik über; denn einfach übertragbar sind die Diskussionen deutscher Literatur auf die Schweiz trotz Sprachverständigung auf gleicher Ebene nicht. Es bestehen darum Verschiedenheiten, die es zu berücksichtigen gilt, auch wenn es viele Gemeinsamkeiten gibt. Für die vorliegende Arbeit nehme ich mir das Recht heraus, die gewählte Literatur unter dem Gesichtspunkt des reflektierten Gebrauchs für gerechtfertigt zu befinden. Auch und vor allem, weil sie die gewonnenen Erkenntnisse nicht schmälert.

6.1.2 Kritische (Schwach)Punkte der Arbeit

In der reflexiven Betrachtung der Arbeit sind mir einige Argumente, Anmerkungen oder Feststellungen aufgefallen, die ich nochmals kritisch beleuchten möchte. So habe ich gleich zu Anfang der Arbeit (in Kapitel 1.3) erklärt, dass ich den Differenz-Begriff trotz negativer Orientierung verwenden werde, anstatt die kulturelle Vielfalt zu fokussieren. Als Begründung nannte ich die verwendete Literatur, die diesen Begriff nutzt. Doch nun, im Nachhinein, merke ich, dass ich im Grunde mein Bedürfnis nach Ressourcenorientierung ignoriert habe, was ich nicht hätte tun müssen. Vielmehr scheint mir, dass ich damit ein Statement hätte abgeben können. Natürlich könnte ich auch jetzt im Nachhinein noch einmal überall die Begrifflichkeiten ändern. Es ist mir jedoch wichtig, meine Erkenntnis daraus bewusst nachvollziehbar zu machen und für die Zukunft mitzunehmen. Diese Erkenntnis ist: Was ich schreibe, beeinflusst mein Denken, und das möchte ich weiterhin auf die Ressourcen – hier also die unerschöpfliche Vielfalt – lenken.

Ebenfalls Formulierungen betreffen die folgenden kritischen Gedanken. In Ergänzung zu der Reflexion der verwendeten Literatur im vorherigen Kapitel begründen sich diese Gedanken auch auf das Spannungsfeld, in welchem ich mich als Deutsche zwischen der Schweiz und Deutschland befinde. Für mich war es wichtig, dass sich die vorliegende Arbeit in diesem Sinne sowohl auf die Schweiz, als auch auf Deutschland beziehen lässt. Dies habe ich in der Diskussion mit solchen, relativ schwammigen Formulierungen wie „Die hiesigen Erziehungsansichten...“ oder „...sich von denen der Fachkraft unterscheidenden Haltungen...“ versucht. Vermeiden wollte ich dabei das Benennen von und Einschränken auf eine Gesellschaft, sowie den Bezug von deutscher Literatur auf die schweizerische Gesellschaft. Dieses Vorgehen scheint mir nicht optimal, doch habe ich für diesen „Konflikt“ keine bessere Alternative erkannt.

Des Weiteren habe ich manche Themen nur sehr oberflächlich angerissen, wie z.B. die Rückkehrabsicht der Gastarbeitergeneration. Oftmals hätte ich diese Themenbereiche gern noch weiter vertieft, jedoch musste ich auch Prioritäten setzen, da die vorliegende Arbeit nur begrenzten Raum bot. Aus diesem Grund sehe ich es gerechtfertigt, dass manche der Themen nur ansatzweise behandelt werden.

Auch inhaltlich habe ich noch kritische Anmerkungen. Zum Einen habe ich bei der Diskussion zu den sprachlichen Barrieren, die aufgrund dessen bestehen, weil nicht dieselbe Sprache gesprochen wird, einen Perspektivenwechsel vermissen lassen. Denn so gesehen könnte ja auch die Fachkraft sprachlich nicht versiert genug für eine reibungslose Verständigung sein. Dies ist gerade für die Praxis eine interessante und wertvolle Betrachtungsweise, denn sie verdeutlicht ein weiteres Mal die dringend benötigte positive Konnotation unserer migrationserfahrenen Mitbürger.

Zum Anderen ist mir rückblickend klar geworden, dass die vielen Herausforderungen, die ich für die allgemeine und die interkulturelle Elternarbeit erläutert habe, in dieser Arbeit nicht den Raum erhalten konnten, der ihrer Wichtigkeit für die Praxis entspräche. Tatsächlich habe ich die Vorstellung einer Merkliste entwickelt, die sich mit genau diesen allen Herausforderungen auseinandersetzt und mit einem zusammenfassenden Überblick Orientierung bei der Reflexion bestimmter Spannungsfelder und Stolperfallen geben könnte – und zwar für die gesamte Elternarbeit, unabhängig von einem bestehenden oder nicht bestehenden interkulturellen Kontext. Doch da dies nicht der Fragestellung der vorliegenden Arbeit entspricht, kann ich es hier nicht weiter verfolgen, sondern werde es mitnehmen in meine persönliche Praxis und dort im Rahmen des Konzepts für Elternarbeit einfließen lassen. Somit werde ich meinen Erkenntnisgewinn ebenfalls gut verwenden können.

Bei einer Merkliste wie vorgehend beschrieben ginge es wie eben erläutert nicht um die Unterscheidung zwischen Herausforderungen allgemeiner und interkultureller Elternarbeit. Darauf nochmals explizit einzugehen, finde ich sehr wichtig, denn die beständige Unterscheidung der beiden Bereiche nimmt stets auch die Festschreibung der Unterschiedlichkeit vor. Ebenso wie bei der Diskussion zu den kulturellen Differenzen – die es doch ja nicht festzuschreiben gilt – ist aus meiner Sicht auch hier ein anderes Denken nötig. Es muss nicht automatisch eine andere Herangehensweise brauchen, nur weil bei manchen der an der Elternarbeit Beteiligten Migrationserfahrungen bestehen. In dieser Hinsicht muss kritisch reflektiert sein, dass die vorliegende Arbeit eigentlich zu dieser festschreibenden Unterscheidung beiträgt.

Nicht zuletzt möchte ich noch auf die kaum vorhandene Literatur zu sprechen kommen. Dabei ist es vor allem die Literatur zum stationären Kontext und der interkulturellen Elternarbeit, die kaum vorhanden zu sein scheint. Zumindest habe ich sie bei meinen Literatur-Recherchen nicht gefunden. Durch diesen Umstand habe ich meine Erörterungen auf die theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse zum Thema Elternarbeit und zum Begriff des Interkulturellen gestützt und sie mit meiner eigenen Erfahrung aus der Praxis verknüpft. Daraus entstanden dann die Folgerungen für die interkulturelle Elternarbeit.

6.1.3 Der Nutzen für die Institution Schlössli

Wie eingangs schon angedeutet (Kapitel 0), besteht in der Institution Schlössli durchaus noch Entwicklungspotential sowohl zur interkulturellen Elternarbeit, als auch zur interkulturellen Öffnung. Unter diesem Gesichtspunkt könnte diese Arbeit dem Schlössli in jedem Fall von Nutzen sein, da jegliche Anregung zur interkulturellen innerinstitutionellen

Diskussion beiträgt. Doch wie können die aus dieser Arbeit resultierten Erkenntnisse in eine konkrete institutionelle interkulturelle Öffnung und die professionelle pädagogische Praxis des Schlössli einfließen? Welche Rolle kommt mir dabei zu?

Diese Fragen werfen die Thematik des Theorie-Praxis-Transfers auf, welchem gerade im berufsbegleitenden Praxisstudium hohe Bedeutung zukommt. Denn die beständige Gleichzeitigkeit von praktischem Arbeiten in einer Institution einerseits und theoriebasierter Wissenserweiterung andererseits zwingt die Studierenden geradezu zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Übertragung des theoretischen Erlernten in den Arbeitsalltag. Dabei geht es jedoch in der Regel um den Transfer *meines* Erkenntnisinteresses in *mein persönliches* professionelles Handeln. Es bleibt also auf der individuellen Ebene. Im Falle der vorliegenden Arbeit besteht nun jedoch nicht nur auf meiner persönlichen Ebene Entwicklungspotential, sondern auch auf den Ebenen der Institution und der gesamten pädagogischen Praxis. Meine Rolle wird demnach zunächst die des kritisch Hinterfragenden sein, indem ich auf dieses Entwicklungspotential im bisher bestehenden Konzept hinweise. Dies werde ich in einem ersten Schritt bei der Leitungsebene deponieren müssen, um das OK für die weitere Thematisierung und Bearbeitung im Team zu erhalten. Gegebenenfalls würde eine Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung unseres Konzepts gegründet, bei welcher sich meine Rolle zu einer richtungsweisenden Unterstützungsperson ändern oder sogar eine leitende Funktion annehmen würde. Für eine solche Arbeitsgruppe könnte die vorliegende Arbeit mit einbezogen werden als eine Art Grundlage für die nötige kritische Reflexion des bestehenden Konzepts und der diesbezüglichen Weiterentwicklung der Institution.

Falls ein derartiges Projekt von der Leitungsebene zunächst nicht befürwortet würde, könnte ich alternativ auch den Vorschlag einbringen, zumindest die Merkliste für die interkulturelle Elternarbeit zur Nutzung bereit zu stellen. Zudem könnte ich einen Input für das Team meiner Wohngruppe zum Themenbereich der interkulturellen Elternarbeit vorbereiten und einbringen, so dass zumindest ein Teil der Institution sich mit dieser Thematik auseinander setzen und – optimaler Weise – weiterentwickeln kann. In einem solchen Fall wäre es darüber hinaus auch meine Aufgabe das Entwicklungspotential der Institution auf diesem Themengebiet von Zeit zu Zeit aufs Neue anzusprechen und die interkulturelle Öffnung anzuregen.

6.1.4 Reflexion der professionellen Praxis der Verfasserin

Im Folgenden werde ich mein professionelles Handeln in der interkulturellen Elternarbeit im chronologischen Sinne reflektieren. Dies bedeutet, dass ich zunächst mein bisheriges professionelles Handeln in diesem Bereich reflexiv betrachte, dann auf meinen

gegenwärtigen Umgang mit interkultureller Elternarbeit zu sprechen komme und abschliessend den Blick nach vorn richte und erörtere, welche Konsequenzen sich daraus für mein zukünftiges professionelles Handeln in der interkulturellen Elternarbeit ergeben. Bezugspersonenarbeit – also das Betreuen einer Jugendlichen in einer stationären Institution wie dem Schlössli – beinhaltet automatisch auch Elternarbeit. So bin ich schon bald in meiner Ausbildung mit der Aufgabe (und Herausforderung) Elternarbeit konfrontiert worden. Innerinstitutionell war mir kommuniziert worden, dass grosser Wert auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt wird und wir diese, wenn irgendwie möglich, „mit ins Boot holen“ wollen⁸. Ich hatte (und habe) bisher sechs Bezugsjugendliche, von denen vier in einer – mindestens zum Teil – nicht-schweizerischen familiären Umgebung aufwuchsen. In der Elternarbeit mit allen sechs Elternpaaren/-teilen pflegte ich einen wertschätzenden, aufgeschlossenen und freundlichen Umgang zu diesen. Dies tat ich jedoch in keiner Weise bewusst, sondern „nur“ weil dies die Art ist, wie ich auf andere Menschen zugehe. In manchen Situationen bekam ich zwar einen Eindruck, welch einschneidendes Ereignis so eine Heimplatzierung für eine Familie ist und dass es auch den Eltern – egal, wie schwer sie es zuvor mit ihrer Tochter gehabt zu haben glaubten – sehr nahe gehen kann. Dort konnte ich sofort Empathie entwickeln und den Eltern entgegen bringen. Ansonsten nutzte ich jedoch nur das Gespräch mit den anderen Fachkräften des Schlössli, um gewisse Situationen oder Gespräche im Zusammenhang mit den Eltern zu reflektieren, ich eignete mir kein diesbezüglich spezifisches Wissen an. Denke ich nun mit meinem derzeitigen Wissensschatz zurück, so kann ich festhalten, dass ich (wenn auch unbewusst) eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe angestrebt habe, die Eltern für mich gleichwertige Arbeitspartner darstellten. Weniger sensibel war ich hingegen was kulturelle Unterschiedlichkeiten anging. Natürlich habe ich wahrgenommen, dass die betreffenden Eltern einen anderen kulturellen Hintergrund besitzen als ich, dies jedoch (ebenfalls unbewusst) einfach ignoriert. Es hatte für mich keine besondere Bedeutung. Im Nachhinein kann ich nun natürlich nicht sagen, ob sich etwas verändert hätte, wenn ich schon auf dem jetzigen Stand meines Wissens gewesen wäre. Vor allem der Fakt, dass die Arbeitsbeziehungen mit allen Eltern im Grossen und Ganzen kooperativ und freundlich verliefen⁹, suggeriert das Gefühl, dass sich so oder so nichts hätte verbessern können. Doch muss dies selbstverständlich nicht unbedingt der Fall sein, denn – wer weiss – vielleicht hätte etwas erweitertes Wissen auf diesem Gebiet

⁸ für eine die Jugendlichen unterstützende Zusammenarbeit gewinnen wollen

⁹ Damit meine ich nicht, dass jeglicher Kontakt reibungslos verlief. Doch die Grundhaltung beider Seiten war von Respekt und dem Willen zur Kooperation geprägt. Dass dies von den verschiedensten Faktoren (nicht zuletzt den Eltern und ihren Persönlichkeiten selbst) abhängig ist, wurde mir vor allem auch im Vergleich mit der Zusammenarbeit mit Eltern anderer Jugendlichen sehr bewusst.

einen grösseren Gewinn für die Fallsituation erbracht, als nur eine harmonische Zusammenarbeit mit den Eltern.

Inzwischen bin ich an einem anderen Punkt des Wissenstands angelangt und gehe nun auch bewusster an die (allgemeine und interkulturelle) Elternarbeit heran. Dennoch ist alles noch sehr „frisch“ und theoretisch, weshalb ich derzeit eher einen besonderen Nutzen aus der reflexiven Betrachtung meiner bisherigen Erfahrungen in der Elternarbeit ziehe. Ich lasse hier bewusst das Wort interkulturell weg, da Elternarbeit mit interkulturell verschiedenen Beteiligten meinerseits bisher noch keine bewusste interkulturelle Elternarbeit war. Unterdessen bin ich in der Lage, bewusst an die Zusammenarbeit mit Eltern heranzugehen und die fallspezifischen Konstellationen auch im Hinblick auf den interkulturellen Anteil zu unterscheiden. Wozu ich noch nicht in der Lage bin ist das bewusste Herangehen an eine interkulturelle Elternarbeit, während dem ich im Hinterkopf behalten kann, auf was ich besonders achten sollte.

Das stellt in diesem Sinne auch meine Erwartungen an mein zukünftiges professionelles Handeln in der interkulturellen Elternarbeit dar: Die Verinnerlichung der auf der Merkliste zu findenden Reflexionspunkte zum Einen, so dass ich stets in der Lage sein werde mich selbst, meine Haltung und mein Handeln unter diesen Gesichtspunkten zu reflektieren. Des Weiteren erwarte und wünsche ich von mir, dass ich in der Lage sein werde die Reflexionsgedanken auch auf meine praktische Arbeit zu übertragen und den Eltern bewusst – auch bewusst aus welchen Beweggründen – wertschätzend, auf Augenhöhe und differenzsensibel zu begegnen. Zudem habe ich die Erwartung an mich, meine eigenen vorurteilsbedingten Fallstricke zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen, zumindest aber einen bewussten Umgang mit ihnen finden, und auch auf institutioneller Ebene die Bewusstheit für interkulturelle Öffnung zu fördern.

6.2 Zusammenfassende Betrachtungen

Wir gehen nun langsam aber sicher dem Ende der vorliegenden Arbeit entgegen. Hier möchte ich noch einmal einen zusammenfassenden Rückblick auf die thematischen Vertiefungen der Arbeit werfen und mit einem abschliessenden Fazit den Schlusspunkt setzen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Elternarbeit im ganz allgemein gefassten Sinne¹⁰ – das ist wohl deutlich geworden – eine äusserst wichtige und ebenso herausfordernde Aufgabe der Fachkräfte in stationären Einrichtungen der Kinder- und

¹⁰ Wenn ich in diesem Abschnitt nur von Elternarbeit spreche, dann meine ich damit sowohl die allgemeine, als auch die interkulturelle Elternarbeit. Damit will ich versuchen auf die in Kapitel 6.1.2 genannte Kritik einzugehen, dass gerade durch die explizite Unterscheidung Festschreibung geschieht.

Jugendhilfe ist. Den Eltern dabei in ihrer jeweiligen, ganz individuellen (ggf. schwierigen) Situation entsprechend Verständnis, Wertschätzung und Empathie entgegen zu bringen ist dabei unerlässlich. Zusätzlich hat sich herauskristallisiert, dass Elternarbeit auch in die jeweilige Institution eingebettet ist, in der sie stattfindet. Dass sich die Institutionen bewusst mit der Gestaltung von Elternarbeit auseinandersetzen, ist ebenfalls unerlässlich. Dabei muss es um den konstruktiven Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen von Elternarbeit gehen, aber auch um die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden auf diesem Gebiet sowie die Reflexion über die Kongruenz des institutionellen Angebots mit der gesellschaftlichen Nachfrage.

Aus der Diskussion zum Thema „interkulturell“ ist mitzunehmen, dass es äusserst wichtig ist, den Umgang mit ebendiesem in jeglicher Hinsicht kritisch zu reflektieren. Das gilt für den Umgang mit der theoretischen und sprachlichen Verwendung von spezifischen Begriffen genauso wie für die eigene innere Haltung gegenüber *Anderem* oder der Nutzung von interkultureller Kompetenz oder Sensibilität.

In der Auseinandersetzung mit dem Bedürfnis nach einer standardisierbaren Hilfestellung wurde deutlich, dass höchstens eine Reflexionshilfe in standardisierter Form die richtige Hilfestellung bieten kann. Denn Menschen in ihrer Individualität gerecht zu werden, gelingt nur dann, wenn wir sie in ihren ganz persönlichen Lebensumständen wahrnehmen und massgeschneidert auf sie eingehen. Die erstellte Merkliste ist nun ein erster Versuch eine gewinnbringende (interkulturelle) Elternarbeit zu unterstützen, deren Nutzen in der Zukunft ebenfalls beständig reflektiert und evaluiert werden muss.

Aus meiner persönlichen Reflexion wurde zudem deutlich, dass die vorliegende Arbeit ein deutlicher Wissensgewinn für mich darstellt. Nichtsdestotrotz wird mich dieses Thema auch in meiner weiteren professionellen Praxis begleiten, um meinen Wissensschatz beständig zu erweitern und zu aktualisieren.

6.2.1 Abschliessendes Fazit

In ihren verschiedensten Formen ist Elternarbeit ein spannender und kreativ gestaltbarer Bereich der Sozialen Arbeit, der mit viel Fingerspitzengefühl aufblühen und Früchte tragen kann. In einem interkulturellen Kontext birgt die bewusste und kritische Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen erstaunliche Erklärungen und Lösungsansätze für Problemlagen, die vielleicht sogar gar keine sind.

Das Wichtigste gilt es jedoch trotz allem nicht aus den Augen zu verlieren: Im Zentrum der Bemühungen steht immer noch das Kind.

7 Quellenverzeichnis

- Altan, Melahat / Foitzig, Andreas / Goltz, Jutta (2011). Eine Frage der Haltung. Elter(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. 2. Auflage. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.
- Attia, Iman / Foitzik, Andreas (2009). Zum reflektierten Umgang mit „Kultur“ in der Pädagogik. In: Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. 45. Jahrgang (1). S. 9-15.
- Auernheimer, Georg (2010). Einleitung. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-11.
- Böllert, Karin / Peter, Corinna (2012). Vorwort. In: Böllert, Karin / Peter, Corinna (Hg.). Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-13.
- Brändel, Birte / Hüning, Johannes (2012). Mütter in der Erziehungshilfe. In: Böllert, Karin / Peter, Corinna (Hg.). Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 181-209.
- Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus. Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. S. 23-53.
- Duden (2001). Das Fremdwörterbuch. Band 5. 7., neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag.
- Dusolt, Hans (2001). Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Egert, Susanne (2011). Erfolgreich erziehen helfen. Elterarbeit in Jugendhilfe, Kita und Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2011). Elternarbeit und Soziale Milieus. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Heilmann, Joachim / Krebs, Heinz (Hg.). Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 33-54.

- Eppenstein, Thomas / Kiesel, Doron (2008). Soziale Arbeit interkulturell. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, Veronika (2006a). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hg.). Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisations-entwicklung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 11-30.
- Fischer, Veronika (2006b). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hg.). Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisations-entwicklung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 33-47.
- Foitzik, Andreas / Pohl, Axel (2009). Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 61-76.
- Freise, Josef (2007). Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. 2., durchgesehene Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hamburger, Franz (2012). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 2. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränderte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus. Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. S. 77-98.
- Knapp, Annelie (2010). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81-97.

- Königeter, Stefan (2009). Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krebs, Heinz / Heilmann, Joachim / Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2011). Einführender Überblick zur Zusammenarbeit mit Eltern. Ein multiperspektivischer und pragmatischer Ansatz. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Heilmann, Joachim / Krebs, Heinz (Hg.). Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 7-31.
- Leenen, Wolf Rainer / Groß, Andreas / Grosch, Harald (2010). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101-123.
- Leyendecker, Birgit (2012). Zuwanderung, Diversität und Resilienz – eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Matzner, Michael (Hg.). Handbuch Migration und Bildung. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. S. 57-72.
- Mecheril, Paul (2010a). „Kompetenzlosigkeitskompetenz.“ Pädagogisches Handeln und Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.
- Mecheril, Paul (2010b). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus. Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2010c). Die Ordnung des erziehungs-wissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus. Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Verlag. S. 54-76.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012). Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In: Böllert, Karin / Peter, Corinna (Hg.). Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 33-49.
- Rätz-Heinisch, Regina / Schröer, Wolfgang / Wolff, Mechthild (2009). Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim / München: Juventa Verlag.

Terkessidis, Mark (2010). Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Von Lüpke, Hans (2011). Rettungsfantasien und Rivalität in der Elternarbeit. Spezifische Aspekte in der Beratung von Eltern in Trennung und Scheidung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Heilmann, Joachim / Krebs, Heinz (Hg.). Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 155-167.

Von Wartenberg, Marion (2011). Vorwort. In: Altan, Melahat / Foitzig, Andreas / Goltz, Jutta (2011). Eine Frage der Haltung. Elter(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. S. 7-8.

Bachelor Thesis**Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis**Name, Vorname: Coers, Julia

Titel/Untertitel Bachelor Thesis:

Intokulturelle Elternarbeit.
Ein Handlungsleitfaden für die Praxis?Begleitung Bachelor Thesis: Frau Jutta Guhl

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: 31.10.2013 Unterschrift: Julia Coers